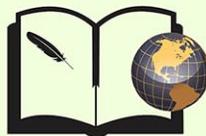


Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



 **editora fi**
www.editoraafi.org

Fazer Educativo



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Fazer Educativo

Volume 9

**Ética e currículo:
pesquisas, discussões e
perspectivas do fazer educativo**

Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Eliabe Bezerra De O. Silva
Francisco Agnaldo L. Bibiano
Francisco Sérgio C. Santos
Solange Lima S. Bié
Ana Maria V. Gomes
(Orgs.)

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 17

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 9: Ética e currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Junior; Maria Saraiva da Silva; Eliabe Bezerra De O. Silva; Francisco Agnaldo L. Bibiano; Francisco Sérgio C. Santos; Solange Lima S. Bié; Ana Maria V. Gomes; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

326 p.

ISBN - 978-85-5696-287-4

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Coleção do Fazer Educativo

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
(Orgs.)

Conselho Editorial

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)
Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e facultada por colaboração *ad hoc*.

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos.

A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as

causas, às transmutações políticas partidárias, que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar.

Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquições que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a *Coleção do Fazer Educativo* surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade

comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação.

As coletâneas que compõem esta etapa da *Coleção do Fazer Educativo* foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 - *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 - *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 - *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 - *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 - *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 - *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 - *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 - *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 - *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 - *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições*. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos

forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados. Da educação de crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis.

O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendiz de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresçam e dê os frutos de prosperidade.

Organizadores

Sumário

Apresentação	17
---------------------------	-----------

Parte I

Ética: uma elaboração dialógica

Capítulo 01	21
--------------------------	-----------

A ética no ambiente escolar

Josenilda Gomes de Oliveira; Estanislau Ferreira Bié

Capítulo 02	33
--------------------------	-----------

A ética na educação: como fazer essa relação no nosso contexto atual?

Maria Ruth Carvalho Leão; Jaqueline Maria de Sousa

Capítulo 03	47
--------------------------	-----------

Ética e educação: como pensar essa relação na instituição escolar?

Raimunda Maria Chaves; Maria Ruth Carvalho Leão

Capítulo 04	61
--------------------------	-----------

Ética e escola: uma busca constante de valores

Maria Rozangela Correia Alves ; Meiriane da Silva Pinheiro

Capítulo 05.....	73
-------------------------	-----------

A definição de ética a partir das concepções abordadas pelos parâmetros curriculares nacionais

Antônio de Pádua Soares de Sampaio; Antonia Angela de Lima

Parte II

Currículo: uma construção dialética

Capítulo 06	91
--------------------------	-----------

O currículo nas reformas educacionais brasileiras

Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves; Estanislau Ferreira Bié

Capítulo 07	109
Base nacional comum curricular: historicidade e crítica	
Antonio Gilvam Freitas Pedrosa; Tereza Maria de Oliveira Ferreira	
Capítulo 08	123
O currículo e suas contribuições para o desenvolvimento do educando	
Luzia Maria Delmondes Ferreira	
Capítulo 09	135
O currículo: aproximação da comunidade escolar	
Maria Vanessa da Silva	
Capítulo 10	143
Experiências de transnacionalização da educação no ensino médio integral da rede pública estadual em Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil	
Eliabe Bezerra de Oliveira Silva; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 11	159
Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado	
Josicleide Alves de Souza Cruz Leite	
Capítulo 12	169
Educação profissional e dialogicidade: a percepção dos alunos do programa educação do trabalhador em Horizonte /Ceará	
Damiana Carlos do Nascimento	
Capítulo 13	183
Fatores que desencadeiam a defasagem na aprendizagem do ensino da matemática	
Lusia Celma do Nascimento Aguiar; Francisca Jocenilma Saraiva Lima	
Capítulo 14	197
Planejamento escolar: planejar para educar	
José Muniz Nascimento; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 15	207
A contribuição dos PCNS na prática do educador	
Maria Edileuda de Aguiar	
Capítulo 16	217
Políticas públicas de alfabetização	
Antonia Jucineide Gomes de Araujo; Mauricio Teles	

Capítulo 17	227
Encontros e desencontros entre educação pública e educação popular na perspectiva freiriana	
Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 18	241
A sala de AEE e o papel do professor no município de Araripe-Ce	
José Alves Feitosa; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 19	255
A ludicidade como ferramenta para a educação inclusiva na escola regular: uma revisão bibliográfica	
Francisca Tatiana Gadelha dos Santos; Maria das Graças Tavares da Silva	
Capítulo 20	267
Revisão de literatura - epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente	
Patrícia Pereira de Sousa Timóteo	
Capítulo 21	279
As dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula	
Maria Vanessa da Silva	
Capítulo 22	287
As políticas de formação continuada dos professores da educação fundamental I da rede municipal de ensino de Ouricuri Pernambuco	
Maria Claudia A. da Silva; Inaura Soares de Araújo; Lireida Maria Albuquerque	
Capítulo 23	293
Uma visão sobre a finalidade do trabalho docente	
Edleusa Delmondes Siqueira Pimentel; Maurício Teles Freire	
Capítulo 24	309
A prática pedagógica e o processo didático	
Elenalva Rodrigues Carvalho Queiroz	
Capítulo 25	321
A indisciplina e a prática docente	
Cicero Ivanildo Regis do Nascimento	

Apresentação

A questão da ética se constitui ao mesmo tempo um tema caro nas discussões e uma experiência significativa nos processos educativos. A preocupação com esse tema é tão notável, que a educação formal se organiza cada vez mais pela perspectiva da transversalidade no currículo, sendo a ética um dos principais eixos. Isso decorre, sem dúvida, da crescente necessidade de incluir no processo de formação para a vida e para o trabalho a elaboração coletiva de contornos éticos, imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania.

Em função desse contexto, a pesquisa em educação passou também a se interessar pela ética e pelo currículo, e a investigar significados e implicações de ambos os temas na educação escolar, bem como a relação entre eles. De um modo geral, muitos significados e implicações dessa relação ainda permanecem obscuros a quem se propõe a ensinar, o que justifica a importância de publicações como esta que apresentamos.

O livro está dividido em duas partes: **“Ética, uma elaboração dialógica”**, parte 1, e **“Currículo, uma construção dialética”**, parte 2, a fim de evidenciar o foco dos estudos. Com disso, as hipóteses explicativas, as interpretações e as conclusões em torno da ética e do currículo situam-se ou concentram-se invariavelmente em uma única dimensão: a ética operante em todo o fazer educativo.

Desejamos que este livro contribua para um fazer educativo mais crítico e dialógico. Essa é a missão para a docência do século XXI.

Boa leitura!

Os organizadores

Parte I

Ética: uma elaboração dialógica

Capítulo 01

A ética no ambiente escolar

*Josenilda Gomes de Oliveira*¹

*Estanislau Ferreira Bié*²

Introdução

Surgida na Grécia antiga, vinda do latim, a palavra ética significa costume, sinônimo de moral, conduta humana, caráter do ser humano e passou a ser a disciplina que estuda e regula as ações do comportamento humano (VALENTI; SILVA, 1995).

Conforme Valenti e Silva (1995) a ética surgiu em situações em que ocorriam diferenças de escalas de valores, assim tornando mais fácil a convivência do homem na sociedade.

Esses dois fatores têm concorrido para ampliar reflexão sobre a relação ética e educação, considerando que o caráter social desta última, acaba por configurá-la em um processo por meio do qual se dá o próprio processo de constituição dos humanos. Nessa

¹ Graduada em Letras-FAFOPA; Pós-Graduada em Letras- UPE; Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

perspectiva, a educação contribui para que os homens construam suas relações buscando referência nos valores defendidos na vida social, os quais ganham consistência em contextos sócio históricos específicos.

Embora as palavras que os designam tenham a mesma origem etimológica, os conceitos de ética e moral incorporam, em seu percurso histórico, significações diferenciadas.

No âmbito da filosofia faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como um conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral.

Após a distinção entre os termos, este artigo propõe discutir como a escola vem trabalhando com a ética, uma vez que os projetos políticos pedagógicos, em sua maioria, têm como objetivo tornar os educandos cidadãos conscientes, capazes de interferir no meio em que vivem, despertando-lhes o senso crítico e a autonomia.

A moral na escola se apresenta através de regras, normas a serem cumpridas, expressas nos seus regimentos, planos de estudos e projetos políticos pedagógicos. A escola ainda é o principal caminho para se discutir questões éticas uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento mais amistoso entre os atores educacionais.

No entanto, a escola não necessariamente conseguirá responder a todas as questões levantadas quando se trata de ética, nem deverá se considerar fracassada por não conseguir atingir tal objetivo. Pode então, insistir na sua função fomentadora de conhecimento.

1. O papel da ética na educação

A educação não pode ser pensada ou planejada sem este papel de fundo, sem estar alicerçada na ética. Nada do que

ensinamos tem valor nem sentido se não nos levar ao encontro do outro, a alteridade. Quanto mais nos fechamos em nossa redoma, mais nos tornamos presos a conceitos, teorias e fantasias que morem nelas mesmas, pois nada somos sem o outro, o outro é parte criadora do eu, o outro faz parte de mim.

Pelo homem trazer dentro de si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (KANT, 2002, p. 492).

A força aqui descrita, sem dúvidas, pode e deve ser estimulada pela educação, ela fará com que as diversas capacidades que estão no mais profundo do espírito humano seja revelada e colocada em prática.

Em uma segunda acepção, educação significa a formação integral do ser humano sendo, assim, o processo que indicaria o pleno desenvolvimento das potencialidades do homem. Esse outro sentido implica considerar o educando como um sujeito ativo que faz parte de determinado grupo social, e que acumula, sistematiza e reelabora conhecimentos, levando em conta as relações que estabelece com os demais membros desse mesmo grupo.

Nessa perspectiva, a educação pode ser concebida como uma prática social que ocorre em um contexto histórico, de forma relacionada à maneira como os homens produzem sua própria existência, possuindo múltiplos sentidos e alcances para o indivíduo e a coletividade. De fato, nenhum indivíduo escapa da educação, pois ela ocorre em todos os espaços sociais, sendo um deles o escolar.

Assumindo um real significado para os grupos humanos que o vivenciam, a educação revela um caráter eminentemente social, considerando o contexto no qual se realiza. Nessa lógica, ela “[...] é

um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em um mundo em mudança [...]” (BRANDÃO, 1996, p. 23).

Se a educação inclui a ética como uma condição para que ela se construa de acordo com a sua tarefa primordial, antes de tudo, buscaremos compreender o que se entende por educar e de que tarefa se trata aqui. Para explicitar o conceito de educação que assumimos ao relacioná-la com a ética, começaremos por contextualizar a existência humana, razão da emergência do fenômeno educativo e das exigências éticas.

A própria história só surge quando se constituem as comunidades humanas que conferem um significado aos fatos e a todas as realidades. Todos os seres existentes só adquirem uma significação diante do ser humano. Uma pérola só passa a ter valor quando é valorada pelo homem que a aprecia. No fundo do mar, ela não tem valor algum. Uma flor só passa a ser bela quando contemplada por alguém. Um ser humano adquire a sua plena humanização na relação com outro ser humano que lhe servirá de ponto de referência. Assim, a história só existe com o surgimento do homem e sua ação sobre o mundo.

O fenômeno educativo, porém, se presta a algumas ambiguidades e incompreensões que precisam ser clarificadas. A educação sempre implicará um processo amplo de transformação e desenvolvimento do ser humano, em toda a sua pluridimensionalidade.

A educação se dará quando forem mobilizadas as potencialidades humanas de um ser biopsicossocial. O ser humano haverá de ser tanto mais humanizado quando puder avançar no desenvolvimento de suas potencialidades.

Vasquez (1978) e Imbert (2002) coincidem a este respeito. Para eles, ética se refere a uma postura reflexiva sobre as questões dos valores e princípios axiológicos; enquanto a moral se refere à expressão normativa resultante deste esclarecimento.

A primeira se refere a questões teóricas e a segunda a questões práticas. Uma, porém, está contida na outra e ambas não se excluem mutuamente, juntas constituindo a práxis axiológica. Tanto a reflexão sobre os princípios quanto as normas que os aplicam, são importantes para orientar o comportamento humano.

2. O professor e a ética profissional

Por atenderem aos atributos considerados reconhecidos como próprios de uma profissão, o parâmetro de profissão na sociedade contemporânea tem sido as profissões liberais. O magistério, em virtude de sua majoritária condição de assalariado dependente, não possui propriamente esse estatuto, apesar de ter incorporado nos últimos anos valores próprios das profissões liberais (CUNHA, 1999).

A profissionalidade, na forma descrita por Gimeno Sacristán, Segundo Cunha (1999), refere-se à especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, ao conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor. Em alguns momentos, mesmo as características do profissional liberal são utilizadas aqui para possibilitar uma reflexão ética e estabelecer um paralelo com a profissão de professor.

No Brasil, do ponto de vista legal, a formação para a cidadania é um dos princípios e fins da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – trata a questão nos seguintes termos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No mundo moderno, a educação formal tem ficado sob a responsabilidade social de uma instituição específica – a escola.

Devido à amplitude do seu trabalho, essa instituição tem exercido um papel fundamental na vida individual e coletiva das pessoas. Portanto, numa visão emancipatória e crítica do saber, a escola precisa constituir-se em um espaço social que crie oportunidades visando permitir a ampliação e consolidação da cidadania dos atores que a vivenciam.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Nessa mesma perspectiva, a escola tem a importante função de contribuir para fortalecer a democracia.

Segundo Mota (1984), alguns valores éticos são básicos em toda profissão. A responsabilidade social e legal, a democracia, a discricção, a verdade, a justiça e a solidariedade garantem uma participação efetiva do profissional para uma convivência social mais humana. Outros valores enriquecem a atuação do profissional: Os valores da comunicação permitem o diálogo que é considerado a chave do poder de comunicação entre os seres humanos.

Na docência, não é preciso muito esforço para perceber o papel fundamental que deve ter o diálogo para possibilitar um clima de compreensão e respeito pelos pontos de vista dos alunos. O diálogo deve fazer parte da prática docente, como afirma Paulo Freire: Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1998, p.153).

O diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem torna o ensino mais democrático e pode facilitar a escolha de opções e a tomada de decisões na condução desse processo. Uma consciência crítico-reflexiva permite ao profissional integrar-se na realidade e ampliar seu poder de apreensão dos problemas e das suas causas, sem se deixar envolver por preconceitos.

Esta elevação do nível de consciência possibilita ao profissional humanizar-se mais e tornar-se o sujeito de sua própria história. No caso do professor, o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva é fundamental para que ele possa elevar-se do plano de sua prática e refletir sobre ela visando um maior aperfeiçoamento. Somente essa conscientização pode permitir que o professor faça de sua prática umas verdadeiras práxis.

A colaboração social deve ser a meta de qualquer profissional. Através da busca da colaboração social, o profissional é impulsionado a agir e a participar da solução dos problemas que se apresentam na realidade. O profissional deve estar preparado para, de acordo com as exigências da realidade social em que atua, acrescentar novos valores, romper com os preconceitos e mitos, através de um discernimento que só a formação ética lhe dará.

A Ética profissional pode ser ainda abordada do ponto de vista das relações específicas inerentes às próprias profissões. Jimenez (1997) refere-se à relação do profissional com o usuário, entendendo este como o que recebe direta e imediatamente os serviços ofertados pelo profissional. Muitas vezes essa relação implica um equilíbrio de poder, pois o usuário pode aparecer como um necessitado, um carente e desprovido daquilo que o profissional proporciona, sendo ainda impotente para tomar decisões eficazes sobre o serviço recebido.

O profissional, ao contrário, apresenta-se revestido de poder, porque todo aquele que proporciona um serviço possui algum

poder sobre quem necessita dessa prestação. Ao transpormos essas considerações para o plano profissional do professor, podemos identificar o aluno como um usuário, pois de certa maneira, o aluno é aquele que direta e imediatamente recebe os serviços prestados por um professor.

Da mesma forma que o usuário, o aluno também se encontra numa relação desigual de forças, uma vez que se encontra carente daquilo que o professor pode proporcionar.

Vivemos em uma sociedade que tem recebido nomes diversos: era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação. Todavia, independentemente do nome que lhe atribua, a sociedade contemporânea demanda uma relação professor-aluno diferenciada daquela vivida tempos atrás e que, em alguns espaços educativos, teima em sobreviver. Orientada por uma ética coletiva, essa nova relação decorre de uma prática reflexiva baseada, sobretudo, em um pensamento pedagógico plural e interativo (PERRENOUD, 2001).

No âmbito escolar, a relação professor-aluno supõe uma prática pedagógica, na qual, esse profissional atue como mediador entre o educando e o conhecimento. Nesse contexto, a mediação corresponde ao “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Para ser duradoura e significativa, a aprendizagem ocorre mediante a criação, pelo professor, de determinadas condições que ajudem o aluno a apreender e produzir conhecimentos. Tal processo implica que o trabalho do professor vá além da transmissão de informações e conhecimentos.

Por exemplo: ao fazer perguntas e ouvir os alunos, o educador cuida para que os educandos possam expressar suas ideias, dar opiniões e construir conceitos próprios. Sob esse ângulo, o seu trabalho desencadeia nos educandos reações diversas, ao

mesmo tempo em que nega o caráter unidirecional de sua atuação pedagógica.

[...] visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula (MASETTO, 2003, p. 31).

Nesse contexto, a relação professor-aluno precisa assumir um caráter dialógico e emancipatório. Portanto, é fundamental que essa relação crie um clima de liberdade que, de fato, combata o vínculo de dependência que, tradicionalmente, veio se manifestando no aluno em relação ao professor. Sob esse ângulo, é preciso trabalhar na perspectiva de construir duas categorias fundamentais que devem estar presentes na relação pedagógica: esclarecimento e emancipação! Para tanto, é necessário mudar o discurso e, ao mesmo tempo, alterar a própria relação professor-aluno, em termos práticos.

Obviamente, há, também, condicionantes institucionais que interferem na maneira como os professores se relacionam com os alunos, todavia, é preciso que tais condicionantes não impeçam educadores e educandos de construir uma relação adequada às necessidades de ambos. A clareza deste ponto implica, por parte do professor, compreender que o ato pedagógico é politicamente determinado e, em consequência, fazer uma opção para orientar o seu trabalho.

Conclusões

O presente texto teve como objetivo discutir a relação que se estabelece entre ética e educação, apontando aspectos importantes para sua compreensão, à luz da concepção de educação em uma dupla direção – como uma prática social historicamente situada e

em seu caráter formal, quando se processa na escola. No mundo contemporâneo, a escola é a mais importante instituição responsável pela formação ética do indivíduo. Entretanto, para cumprir essa missão, enfrenta diversos desafios.

Dentre estes, dois merecem destaque e dizem respeito diretamente ao trabalho dos educadores: a) transformar a escola em um espaço que efetivamente respeite a diversidade cultural; b) pensar uma sociedade que se democratiza ao mesmo tempo em que contribui para a democratização da escola e, em um movimento dialético, é influenciado por esse mesmo espaço.

Na perspectiva discutida neste trabalho, a prática educativa precisa considerar e valorizar, na formação dos educandos, a defesa de princípios éticos diversos autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade e sensibilidade. Também é necessário estimular e respeitar a participação dos educandos nas mais variadas práticas sociais, bem como naquelas planejadas, realizadas e avaliadas pela escola.

Essa postura concorre para combater quaisquer formas de discriminação, e promover a integração entre as diversas áreas do conhecimento, visando ampliar a formação e o exercício pleno da cidadania.

Buscar uma atuação ética, tanto no plano pessoal como no profissional, é caminhar rumo a uma realidade melhor do que a atual, numa busca contínua de melhoria da condição humana.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papyrus, 1991.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.) *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JIMENEZ, C. M. **Trabalho e convivência**: um ensaio de ética profissional. Londrina: Ed. UEL, 1997.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1985.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

MOTTA, N. S. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

VALENTI, G. D.; SILVA, R. S. Trabalho criativo e ética: o início da nova história. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 1, p. 22-29. São Paulo. Jan./Fev. 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 3.ed. Rio de Janeiro: 1978.

Capítulo 02

A ética na educação: como fazer essa relação no nosso contexto atual?

Maria Ruth Carvalho Leão¹

Jaqueline Maria de Sousa²

Introdução

A Educação, que sempre foi tomada como instrumento de reprodução das sociedades, a quem ela serve, também, aqui passou a servir como um produto de reprodução do status quo. Em busca de uma aproximação maior, vigorou durante vários anos em nosso país, temos uma sociedade marcada pela exclusão de grande parcela da população brasileira: muita pobreza e miséria de um lado e muita riqueza, de outro.

A medida de fato, em que a educação passou a ser compreendida e realizada como um verdadeiro compromisso social, com os valores morais que norteiam uma sociedade livre, justa e solidária? No que diz respeito aos descaminhos pelos quais a escola enveredou com seus profissionais, coloca-se uma das questões que precisam ser refletidas: e repensadas a quem serve o

¹ Maria Ruth Carvalho Leão, Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. e-mail: ruthleao@yahoo.com.br

² Jaqueline Maria de Sousa, Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. Jaque_maria@yahoo.com.br

sistema educacional brasileiro, até hoje? Ou continua se prestando como instrumento útil na consecução dos objetivos desenvolvimentistas de uma minoria privilegiada da sociedade? Os questionamentos são inúmeros assim como as respostas às inúmeras indagações que surgem a respeito do papel histórico da Educação é tão complexo quanto o próprio processo histórico que as engendram.

Todas as questões que se levantam, de uma maneira ou outra, implicam em comportamentos determinados por valores que os orientam, ou seja, assumem dimensões Éticas. Esta indagação, por sua vez, desdobrar-se-á, em inúmeras outras questões na procura de seu esclarecimento e envolvimento, como é que os professores, os principais agentes do processo educativo, dos quais depende a ação educativa nas escolas, compreendem e assumem a sua tarefa do ponto de vista de sua eticidade? Por esta razão, o foco desta tarefa debruçar-se-á sobre a busca de uma relação entre a Educação e a Ética. Enfim, como construir um projeto educacional fundamentado, marcado pelas dimensões da Ética e da moral em um contexto para o qual, à primeira vista, estes valores não interessam? Como buscar, então, pelo menos, uma aproximação entre a Educação e a Ética, já que os paradoxos e ambiguidades do dia-a-dia costumam fazer parte da própria condição humana? Além das razões expostas até aqui, que se remete para uma retrospectiva, a escolha do tema sobre a busca de uma aproximação entre a Educação e a Ética se deve à constatação de um momento histórico atual.

Todavia, esta transformação não haverá de resultar de um momento histórico e nem tampouco de um toque mágico de algum messias qualquer. Este sonho haverá de se construir, gradativamente, e pausadamente ao longo da história, através de uma ação consciente e efetiva da sociedade da qual estamos inseridos. Por isso, a pergunta que novamente se impõe é: que caminhos poderão ser percorridos na busca de uma convivência entre a Educação e a Ética para que esta utopia se concretize? Na

busca desta aproximação, que caminhos poderiam ser rastreados? Estas questões se impõem contundentemente por parte de todos aqueles homens e mulheres que, de alguma forma, foram educados e se preocupam com a organização de suas vidas de acordo com valores que efetivamente possam conduzir para uma realidade mais digna e mais feliz.

1. Escola e sociedade

A busca dessa relação entre a Educação e a Ética se depara com dificuldades e situações paradoxais de toda ordem, explicitadas nos questionamentos que se apresentam logo a seguir. Não obstante, estas condições que representam tantas dificuldades é preciso pôr-se a caminho na busca desta aproximação. Neste sentido, tem-se claro que esta junção se fará de forma passiva, lenta e imperfeita, num contínuo e constante processo de construção. Seria de todo memorável podermos afirmar que não é possível haver Educação sem Ética. Entretanto, essa realidade é marcada por uma imperfeita inerente a toda condição humana. Resultantes disso algumas interrogações se impõem contundentemente ao refletirmos sobre esta aproximação e como será possível construir-se uma sociedade marcada profundamente pela participação de cidadãos éticos se o conjunto de ideias e valores que impregna todo o mundo atual não contempla a Ética como algo necessário?

Como ter, no processo educacional um instrumento que venha a ser uma ferramenta, mesmo que imperfeita, de formação do cidadão desta realidade Ética, se ela só existe enquanto serve a uma sociedade que lhe impõe sua maneira de ser e de funcionar? Por outra, temos outra realidade de como buscar uma Educação impregnada de valores éticos em um mundo que não contempla a Ética como um valor imprescindível? Como um profissional da Educação poderá viabilizar a realização da sua tarefa cotidiana como educador se ele precisa responder às exigências de uma

sociedade preconceituosa, desvirtuosa, taxativa que lhe impõe padrões de comportamento que em pouco ou nada contemplam uma postura Ética fundamentada? Como buscar pelo menos elementos eficazes entre a Educação e a Ética na prática cotidiana deste profissional da Educação?

Educação e Ética: em busca de indagações, cabe perguntar se não é mesmo possível haver Educação sem Ética? Ou seja, uma Educação sem Ética deixa de ser Educação? Precisamos aprender a conviver com a existência de mais perguntas do que respostas de incertezas do que certezas e com as contradições inerentes a uma realidade complexa e paradoxal? Mesmo assim, é preciso encontrar, alimentar, e evidenciar razões suficientes para acreditar que esta consonância é possível, que o mundo é transformável e a esperança de uma realidade orientada por valores éticos podem sim ser construída. Da nossa realidade histórica, é preciso lembrar que o feudalismo – estrutura social, política e econômica em que se organizou a sociedade medieval – só veio a ruir no final da idade moderna, com a Revolução Francesa. O absolutismo monárquico e os privilégios da nobreza sucumbiram aos clamores dos vários segmentos do terceiro estado, especialmente da burguesia. Este liberalismo burguês, porém, ao longo do século XIX, transforma-se no capitalismo industrial.

A sociedade agora se estratifica na burguesia industrial hegemônica e a massa proletária, explorada e reduzida a condições de subserviência desumanas. Assim os ideais de liberdade pelos quais os burgueses tanto lutaram, agora sucumbem a uma troca de posição: quem antes era explorado pela nobreza, agora passa a explorar tanto ou mais quanto fora antes massacrado. Experiências de socialização aconteceram durante um longo período ao longo do século XX.

Para o ser humano, naturalmente, o que menos conta e importa são todas as suas necessidades pessoais. Esta nova realidade exigirá sacrifícios insanos para que seja satisfeita em

todas as suas seduções consumistas. O próprio ser humano será identificado pela sua capacidade de produção e de consumismo.

Podemos observar, por exemplo, as condições precárias dos programas de saúde pública, da segurança, da seguridade, da habitação, da Educação, a crônica não solução das questões fundiárias, etc. As consequências se revelam no distanciamento, da real situação que se encontra cada vez maior, entre ricos e pobres, com o aumento de concentração de renda, a perda do poder de compra dos salários, o desemprego em massa, o aumento da pobreza extrema e, na contrapartida, o consumismo desenfreado por parte dos que estão incluídos nas leis deste mercado, com a sua postura de arrogância e prepotência aos menos favorecidos consequentemente, a qualidade da vida de uma grande maioria que busca, de qualquer jeito, responder a estes apelos do consumismo vai se deteriorando no ativismo desumano, cruel desenfreado (trabalha-se dia e noite), no estresse generalizado, em tensão e ansiedade constantes, de uma melhor condição de vida

Nesse tocante alguém poderá exercer a sua liberdade e a sua dignidade humana. Este processo de libertação não se dará de forma espontânea e repentina. Uma pessoa que vive numa condição de opressão e, por conseguinte, de indignidade, desigualdade sociais jamais despertará em uma bela manhã, iluminado pela consciência de sua realidade opressiva e disposto a mudar a sua condição. Neste sentido os educadores precisam compreender o seu papel como semeadores de conhecimento valores e esperança. Esta atitude, baseada na fé incondicional na educabilidade do ser humano, precisa suplantá-lo, abolir esse sentimento fatalista de que nada é possível fazer. Esta Educação se fará numa relação educador-educando.

Conforme Freire (2001, p.11)

Uma das tarefas do educador ou educadora, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco

podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

Tanto quem tem o papel de ensinar, quanto àquele que, em princípio, estaria ali para aprender, ambos, dialogicamente, estará um educando o outro. Mais do que meramente transmitir conteúdos, estarão vivendo uma experiência solidária de busca do conhecimento, isto é, de saberes que representarão vida vivida e caminhos a serem ainda percorridos por ambos. Mais do que somente acumular respostas já encontradas, ambos lançarão permanentemente perguntas desafiadoras. Tão importante quanto responder a estas perguntas, será aprender a elaborá-las. Freire (1985) chama a isso de problematização.

A Educação que só reproduz o universo vivido, por ele será chamada de bancária. Nesta, o educador, como um depositário de uma imensa riqueza de saber, depositará, em recipientes vazios, os seus conteúdos preconceituosos, insossos, indigestos, desinteressantes e pouco significativos para o ser humano assim, acomodam-se em legalismos que pouco ou nada acrescentam ao verdadeiro sentido educativo. Baptista (2005) chega a chamar a tarefa do professor de profissão de alto risco e de certo modo uma missão impossível (2005, p.27), tamanha é a sua responsabilidade de construir seres humanos livres, responsáveis, competentes e autônomos.

Esta tarefa não pode ser menosprezada a uma mera preparação técnica para um fazer competente, mas implica a construção de seres humanos por inteiro como ser integral. Segundo a autora, os aspectos éticos se inserem na essência desta construção para garantir o ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática, entre a racionalidade e a sensibilidade e outros aspectos que perfazem o humano sendo assim a responsabilidade social da escola implica uma exigência Ética que vai muito do ensinar a lê e escrever.

2. Democracia

A escola em sua essência deve programar a democracia em sua prática pedagógica diária por meio da criação de um ambiente público, democrático e eficiente para a validação intersubjetiva dos regulamentos.

As instituições de ensino superior em seu currículo assim como a escola devem estar comprometidos com o processo de realização da democracia como um princípio ético-político republicano assessorando a comunidade escolar no êxito de sua plena cidadania.

É fundamental que a instituição escolar passe a ser um espaço público e democrático, ou seja, que venha ser inerente a toda a comunidade escolar presente, passada e futura, em toda a sua adjacência possibilitando assim, ser vista como uma instituição da esfera privada.

A instituição escola como local público educativo precisa ser um espaço onde todos possam internalizar para todos poder expor as suas opiniões, de forma consciente e responsável, acatando também, as razões dos outros integrantes. Dessa forma, devem ser selecionadas as melhores propostas pela comunidade o que viabiliza que se chegue a um entendimento ético-político, o que não assegura conseguir a universalidade, mas, sim, ascender uma compreensão dialógica acima dos princípios fundamentais que precisam gerenciar o convívio de um coletivo de pessoas.

Conforme Habermas (2004, p.109)

[...] aceitar ouvir e entender as razões dos outros é um importante exercício para a saída de um atomismo monológico, o que possibilita acolher a alteridade do outro, reconhecendo a validade simbólica do outro, alcançando o reconhecimento "num mundo social intersubjetivamente partilhado").

Consequentemente nos leva a uma compreensão de sociedade que não é somente a soma de todas as opiniões

individuais, mas, sim, que está aportada na escolha coletiva para a promoção do bem comum de um povo democrático contemporâneo.

Em 2004 o MEC criou o Programa Ética e Cidadania que incentiva a criação do Fórum Escolar de Ética e Cidadania, onde todas as escolas podem participar, gerando assim, uma enorme contribuição na elaboração de uma educação democrática. Cada escola deve criar seu *Fórum*, formando um grupo com vários componentes como: professores, alunos, funcionários, direção, famílias da comunidade etc., escolhendo um coordenador.

3. Justiça

Abordar a justiça, como um dos princípios éticos, que devem relacionar a ação pedagógica é alicerçar um acordo com a defesa absoluta dos direitos humanos fundamentais como: vida, liberdade, igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença.

Compreendendo essa importância, a comunidade escolar precisa conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente, cogitando sua história de como foi formada e qual o significado político desses direitos, no seio da Escola. Não se trata de apenas conhecê-los, mas entendê-los e vivenciá-los.

Também deve se refletir sobre estratégias e atividades que possibilitem a valorização desses princípios por meio da participação coletiva, salientando a característica construtivista desses princípios, ou seja, que todo ser humano precisa ser responsável pela sua criação (ou recriação) e não os receber de forma passiva.

Percebemos que, a escola precisa determinar como primazia a defesa dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), resguardando os princípios da vida, liberdade, igualdade de oportunidades e diferença.

Ao conhecer e discutir a história dos direitos humanos encontramos com a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, promulgada em 1789, no processo revolucionário francês, que apoiava sobretudo, a afirmação de direitos pessoais dos indivíduos, como vida, liberdade de consciência, igualdade jurídica e alguns mecanismos igualitários. Os referidos direitos civis e políticos foram pensados como princípios fundamentais para a posterior constituição. Assim, percebemos que abordar a temática “direitos humanos”, é conservar a essência de princípios ético-políticos, gerados pelos indivíduos para servir de fundamentação e referência para o pacto constitucional e para a posterior ordenação legal e jurídica.

De acordo com Carbonari (2004, p.24)

Partir da adoção da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, congregam-se esses direitos civis e políticos com os direitos sociais, econômicos e culturais de forma universal, interdependente e indivisível, que ressalta a necessidade de incorporação do princípio da igualdade de oportunidades e do princípio da diferença, indo em direção a construção de uma cultura de direitos humanos que deve impactar sobre as relações interpessoais e a conformação das subjetividades.

A relevância da comunidade escolar está nesses princípios quando a mesma passa a entender que os mesmos não são apenas regras a serem cumpridas.

Conforme Rawls (2003, p.55)

Mas o entendimento contrário, que são princípios construídos historicamente pela coletividade, visando a criação de uma sociedade política-social-econômica-culturalmente mais justa. Sociedade democrática como um sistema equitativo de cooperação social entre cidadãos livres e iguais.

Portanto, justiça passa a ser entendida como equidade, isto é, como a afirmação dos princípios da igual liberdade, da igualdade

de oportunidades e da diferença em sociedades plurais e democráticas. Alguns poderiam questionar que a escola não tem responsabilidade com justiça, que essa questão precisa ser vista na esfera legislativa, executiva e judiciária. Percebe-se que aqui se encontram engano, visto que defender a justiça significa usufruir os princípios básicos acertados como referencial para todos os decorrentes acordos. Em inúmeras situações, a escola reproduz a inoperante lógica da "democracia", onde realiza votações para a escolha de qualquer coisa.

Vale evocar que o “Estatuto da Criança e do Adolescente” se encontra no mesmo paradigma dos direitos humanos e pode facilitar seu conhecimento através de seu estudo e reconhecimento que precisa auxiliar como alusão para a constituição da inteligência.

4. Solidariedade

A escola necessita contribuir para que seus componentes assumam o compromisso da solidariedade vinculada com a Comunidade (outro homem) e com o meio.

Conforme Levinas (1994, p.370)

Se educativo formal conseguisse auxiliares os indivíduos no reconhecimento do outro, isto é, no reconhecimento da diferença, ao reconhecer a validade simbólica do outro, ele já teria cumprido seu papel essencial, pois sem o respeito e o comprometimento com a alteridade.

É relevante destacar que solidariedade não deve ser entendida como: caridade, assistencialismo ou outro tipo de ação em que o outro é apenas permitido, pois ser solidário é colocar-se no lugar do outro, não porque é igual a si, mas, acima de tudo, porque é discrepante, podendo-se compreender tanto a natureza, animais (pessoas, não-humanas), e comunidade, como outro. É fundamental aderir um compromisso com a defesa do outro, em

razão tanto da própria defesa, mas, essencialmente em função do significado da autoridade. Assim, faz-se necessário realizarem-se ações para contribuir na inclusão do outro dentro do sistema social. Mas quem é o outro realmente? É todo àquele que não pode ser lido e investigado conforme as próprias características e hierarquia, pois ele foge da padronização encontrada na subjetividade.

Sendo o ser humano, homem, branco, adulto, heterossexual, empregado, urbano, escolarizado, o outro pode ser compreendido como a natureza (e animais), a mulher, o negro e indígena, o jovem e idoso, o homossexual, o desempregado (sem-terra), o agricultor e o analfabeto, por exemplo. A grande dificuldade do convívio com o outro e com a diversidade reside no constante mecanismo de interpretar a outra identidade a partir de si mesmo como pode-se certificar-se na problemática relação dos grupos (tribos).

Acredita-se que uma probabilidade concreta é a de problematizar, discutir, racionalizar e contemplar sobre o tema. Improvavelmente alguém irá tomar conhecimento do outro, se não houver contextos limites em que surja o choque, a insatisfação entre as inúmeras realidades. Assim, no início, o outro tem que falar sobre suas razões, a fim de proporcionar que o mesmo identifique estas diferenças reais no meio em que está inserido. Pensando sobre a problemática do racismo e da homofobia pode ser admissível para quebrar o silêncio que mora nesta identidade negada e comedida pela sociedade. Encontradas as diferenças, o passo seguinte será compreender que o diferente não é meu inimigo, que ele não me ameaça e, assim, poderemos criar condições de probabilidade para um convívio público solidário.

5. Autonomia

Abordar autonomia é dialogar com o filósofo, Kant, da conquista da maioria intelectual e moral por parte dos

indivíduos, quer dizer, é propiciar que os seres humanos saibam solucionar problemas por meio da contemplação própria, realizando relações entre os conhecimentos acessíveis e, basicamente, que saibam decidir moralmente por meio de princípios e não apenas através de um aprendizado crítico dos valores morais sociais. Esse parece ser o princípio ético educativo por excelência, que sintetiza todos os outros anteriores.

A escola necessita e deve contribuir para que os indivíduos se tornem autônomos, intelectualmente e moralmente, isto é, que saibam resolver problemas através do pensamento racional e atribuam seu dever para com os outros seres em sociedade.

Fica evidente que todos os atores (sujeitos) do processo educativo comungam com esse objetivo. O questionamento eminente é: como inferir autonomia em um sistema político-econômico-social-cultural que favorece a heteronímia, isto é, que está relacionado somente no enaltecimento ao cumprimento de regras. E ignoram verdadeiro âmago do ser humano? Primeiro devemos esclarecer este processo autônomo.

No entanto, isso deve apenas servir como uma prova para a conquista do pensamento autônomo e, não, como o fim último da Educação. Mentalmente, a comunidade escolar deve ser norteadada e desafiada a esclarecer problemas a partir do seu conhecimento pessoal, para fazer as relações apropriadas encontrar as soluções de problemas. Assim, teríamos a educação voltada não mais para o domínio de informações somente, mas, principalmente para a valorização das relações entre as pessoas as informações e o reconhecimento das respostas encontradas.

Conclusões

O princípio da Ética é a conquista da virtude, da felicidade e da cidadania, no qual, por meio da atividade, tem-se a formação do ser completo o que assegurará autonomia da sociedade política. O objetivo essencial da Ética aristotélica é a formação do ser humano

autônomo, quer dizer, autossuficiente, tanto do ponto de vista privado como do ponto de vista público. O que oportuniza o exercício da cidadania é a Educação pública, entendida como estado de vicissitude pública para a igualdade, liberdade e racionalidade de todos os cidadãos no contexto social.

No momento atual que estamos vivenciando uma crise suspeita, imoralidade e falta de ética de grande parte das pessoas buscamos compreender mais do que nunca a relação que existe entre Educação e Ética em um contexto de pluralidade, pode ser possível retomar um clássico como Aristóteles em razão de sua compreensão de uma relação de pertença intransferível entre o processo educativo e a alusão ética.

Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Ed. I. Bekker. Edição Bilíngüe grego-português.

Trad. António C. Amaral e Carlos C. Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BRASIL. Ética e Cidadania: **construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral**: Lúcia H. Lodi. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

CARBONARI, Paulo. **Direitos Humanos de Todos e Todas**. São Paulo: PAD, ABONG, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton C. Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERRERO, Javier. "Ética do Discurso". In: OLIVEIRA, Manfredo (Org.). *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 163-192.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1985.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice.** São Francisco: Harper & Row, 1981.

LADRIÈRE, Jean. **Os Desafios da Racionalidade:** o desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1979.

LÉVINAS, Emmanuel. "**Le Moi et la Totalité**". *Revue de Métaphisique et de Morale*, 4 (1954), p. 353-373.

LOPARIC, Zeljko. "**Ética da Finitude**". In: OLIVEIRA, Manfredo (Org.). *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 65-77.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do Mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Paulo C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Sociabilidade.** São Paulo: Loyola, 1993.

PLATÃO. **A República.** 8. ed. Trad. Maria H.R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade: uma reformulação.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VÁZQUEZ, A. Sanches. **Ética.** Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

Capítulo 03

Ética e educação: como pensar essa relação na instituição escolar?

Raimunda Maria Chaves¹

Maria Ruth Carvalho Leão²

Introdução

Sabemos que todo o processo da nossa história vem se concretizando ao longo do tempo e a importância da ética no processo formativo do ser humano tem sido memorável diante de discussão de muitos filósofos, educadores e teóricos de diversas áreas do conhecimento científico. Nos últimos anos, esse debate tem sido discutido, por vários motivos, merecendo aqui destacar dois deles. Um refere-se ao desafio da educação formar indivíduos que sejam, ao mesmo tempo, reflexivos e autônomos, porém sem a perda dos laços de solidariedade social. O segundo é de natureza mais geral, e diz respeito às profundas transformações sofridas pela sociedade contemporânea, nos mais variados setores da integralidade humana.

¹ Raimunda Maria Chaves, Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: raimundaci4@hotmail.com

² Maria Ruth Carvalho Leão Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: ruthleao@yahoo.com.br

Esses fatos têm concorrido para ampliar reflexão sobre a relação ética e educação, considerando que o caráter social desta última, acaba por configurá-la em um processo por meio do qual se dá o próprio processo de constituição dos humanos como ser integral. Nessa perspectiva, a educação vem contribuindo para que os homens construam suas relações buscando referência nos valores defendidos na vida social, os quais ganham consistência em contextos sócio históricos específicos.

Considerando o objetivo do presente artigo que é analisar a relação entre ética e educação, ressaltando elementos que contribuam para sua compreensão em dois contextos interdependentes – educação concebida como prática social (família) e educação formal, desenvolvida no interior da instituição escolar.

Buscando melhorar o alcance desse objetivo, o texto está estruturado em duas partes. A primeira parte aborda a educação como prática social, situando a discussão no contexto das constantes e velozes transformações (globalização) que se verificam na sociedade contemporânea. A segunda parte trata da relação entre moral e ética, ressaltando aspectos relevantes desta última para a educação considerada de forma geral e aquela de natureza escolar.

Nessa perspectiva o alcance da educação como prática social do ponto de vista etimológico, a palavra latina educare é a raiz do vocábulo educação, e significa o ato de alimentar ou criar. Sendo assim, educação pode ser compreendida apenas como instrução ou mera aquisição de informações (alimentar o outro com informações), sem uma reflexão crítica do conhecimento acumulado. Em um segundo poderemos considerar que, educação significa a formação integral do ser humano (educere) sendo, assim, o processo que indicaria o pleno desenvolvimento das habilidades e competências do homem.

1. A educação como prática social

A educação pode ser concebida como uma prática social que ocorre em um contexto histórico, de forma relacionada à maneira como os homens produzem sua própria existência, possuindo múltiplos sentidos e alcances para o indivíduo e a coletividade do qual ele está inserido. Sabemos de fato que, nenhum indivíduo escapa da educação, pois ela ocorre em todos os espaços sociais, sendo um deles o espaço escolar.

Assumindo um real significado para os grupos humanos que o vivenciam, a educação revela um caráter eminentemente social, considerando o contexto no qual se realiza. Nessa lógica, ela “[...] é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em um mundo em mudança [...]”. (BRANDÃO, p. 23). Também é relevante destacar que, como prática social, a educação sempre está fundada em uma visão de mundo, de conhecimento, e de homem. Essa visão assume um caráter transformador ou não frente à realidade social, o que acaba por influenciar diretamente o processo formativo do ser humano.

Essas ações são orientadas por concepções que se originam em função de determinados fatores de natureza política, econômica, social, cultural etc. Mergulhado em avanços tecnológicos e científicos de grande alcance, a sociedade contemporânea é marcada por perplexidades e diversas incertezas.

Queremos destacar a formação para a cidadania plena, a necessidade do respeito à diversidade cultural, a democratização tanto da sociedade quanto do próprio espaço escolar e o combate à violência. Particularmente, em relação ao último item, Chauí (2000) enfatiza que os atos de violência cometidos contra os homens se caracterizam como ações que tiram dos indivíduos sua autonomia, desumanizando-os.

Nesse primeiro item, podemos sinalizar, ainda que de forma muito previa, cidadania é algo complexo, que vai além da mera

formalidade: trata-se, na verdade, de um processo político e cultural. Quanto à segunda pergunta, Coutinho (1994) nos esclarece que, para formar um cidadão, a educação precisa atualizar “[...] todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (p. 2). No Brasil, do ponto de vista legal, a formação para a cidadania é um dos princípios e fins da educação nacional.

Nosso referencial teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – trata a questão nos seguintes termos: Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas neste mundo moderno globalizado, a educação formal tem ficado sob a responsabilidade social de uma instituição específica – a escola. Devido à amplitude do seu trabalho, essa instituição tem exercido um papel fundamental na vida individual e coletiva das pessoas de modo significativo.

Para uma visão clara e crítica do saber, a escola precisa constituir-se em um espaço social, cultural, político e econômico que crie oportunidades visando permitir a ampliação e consolidação da cidadania dos atores que a vivenciam. A instituição escolar, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa sociedade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Nessa mesma perspectiva, a escola tem a importante função de contribuir para fortalecer e exercer a democracia. É o compromisso com a democratização de suas práticas que contribui para que ela seja, de fato, um espaço público, democrático, crítico e a configura como um local que reconhece a necessidade do respeito

à percepção do outro, “[...] num mundo social intersubjetivamente partilhado” (HABERMAS, 2004, p. 109).

Na perspectiva filosófica de Kant (1985), a autonomia dos sujeitos corresponde à conquista da sua maioridade intelectual e moral. É por meio de uma consciência autônoma, que os indivíduos sabem resolver problemas diversos, desenvolvendo uma reflexão própria. Neste sentido é preciso disseminar conhecimentos e não apenas informações, e apoiar-se em princípios éticos e não apenas em vivências que, muitas vezes, podem não traduzir os valores morais do coletivo educacional. Sem dúvida, toda educação exige, em alguma medida, o diálogo entre os sujeitos que realizam. Todavia, uma compreensão mais contextualizada da questão ora levantada supõe a discussão e reflexão, ainda que breve, do que podemos entender por ética, bem como de sua natureza e alcance em relação ao fenômeno educativo. Ainda que não seja intenção deste texto proceder á uma “arqueologia teórica” do conceito de ética, é fundamental registrar que a ética começa a ser discutida ainda no mundo grego. Contudo, para os interesses do presente trabalho esse conceito será focalizado de forma associada a outro que lhe é complementar, quando se discutem as ações humanas – a moral.

2. Educação como significar a ética e a moral no contexto da escola

Na verdade, tanto a ética quanto a moral vêm sendo objeto de estudo dos diversos estudiosos nos ramos das ciências humanas e da filosofia. Particularmente, no campo desta última, é grande o volume de obras produzidas a respeito, desde os filósofos gregos até os dias atuais. Mesmo com tanta discussão, é muito comum, na vida cotidiana, serem igualados os significados de ética e moral. Faz-se necessário e preciso distinguir esses conceitos, visto que ambos, em uma análise mais cuidadosa, não são sinônimos. De fato, algumas palavras possuem um alcance polissêmico

considerável. Dentre elas, está à ética que, muitas vezes, é vista como uma “[...] daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta” (VALLS, 1993, p. 7).

No sentido etimológico, a palavra ética é "o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana susceptível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto". (FERREIRA, 1995, p. 280). Aprofundando a etimologia dessa palavra, cabe registrar que ética deriva do grego *ethos*, que quer dizer o modo de ser, o caráter. Todavia, o mundo romano traduziu o *ethos* grego para o latim *mos*, *moris*, cujo significado é costume, do qual se originou a palavra moral. Nessa perspectiva, as duas palavras sinalizam um tipo de conduta – o comportamento propriamente humano, que não é natural. Em função disso, a ética é histórica e socialmente construída, tomando como referência as relações coletivas dos humanos. Todavia, é importante um exame mais detalhado da natureza e do alcance dos dois termos mencionados, especialmente quando desejamos associá-los à educação.

De acordo com Vázquez (1980), a ética corresponde à preocupação na maneira como os indivíduos tornam legítimas suas relações sociais, o que a caracteriza como uma reflexão crítica a respeito dos atos morais dos sujeitos, considerando determinada realidade. Em decorrência de um contexto social, político, econômico e cultural, a ética é universal, possibilitando o estabelecimento de um código regulador de condutas para todos os indivíduos que compõem certo grupo social.

Nesse sentido, o código estabelecido pela ética é relativo ao contexto no qual os sujeitos éticos vivem e praticam suas ações de caráter moral. Em síntese, a ética pode iluminar a consciência do homem, fundamentando e dirigindo suas ações, no plano individual e social.

Compreende a que ética pode ser compreendida, portanto, como uma crítica reflexiva a respeito da moral que orienta a conduta humana. Sob esse ângulo, sua principal função é problematizar as atitudes, bem como as finalidades e os valores que orientam a ação do homem. Portanto, a ética situa-se no campo dos princípios morais e dos valores que orientam os homens em suas ações, tomando como referência outros indivíduos de determinada sociedade. (SOUSA, 2007, p. 226).

Sendo um produto históricossocial, a ética ilumina a consciência humana, à medida que “[...] sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social [...] e define o que é virtude, o que é bom ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade.” (SOUZA, 1995, p. 187).

Devido à importância para a conduta humana, a ética tem figurado como um grande eixo aglutinador de discussões de um considerável ranque de teóricos vinculados às mais variadas áreas do conhecimento. Do ponto de vista histórico e sociológico, por exemplo, uma importante contribuição vem de Weber (1991) para quem, na conduta dos humanos, há duas éticas que estabelecem, entre si, uma relação de antinomia – ética da responsabilidade e ética das finalidades. De acordo com o autor, podemos compreender a ética da responsabilidade como sendo aquela que leva os humanos a orientarem suas condutas, refletindo sobre possíveis repercussões das atitudes que possam vir a tomar em determinado contexto social. Embora não regule a conduta do homem comum, mas do homem político, essa ética suscita nos indivíduos a reflexão em torno da relação meio-fins e chama o homem à responsabilidade de fazer uma previsão do que pode decorrer de suas decisões.

Para Vázquez (1980), a explícita a relação entre ambas nos seguintes termos: A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva [...] A ética

pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. (p. 13).

Sob esse ângulo, o caráter de reflexão assegura à ética uma posição acima da moralidade. Assim, a ética é a reflexão crítica a respeito da moral, à medida que busca distanciar-se de as ações para melhor analisá-las, embora preserve com essas mesmas ações a necessária articulação, levando em conta os contextos sociais nos quais elas são realizadas. Então, em que se diferenciam ética e moral?

Segundo Lalande (1993), a moral corresponde ao conjunto de determinações de comportamentos aceitos em uma época e sociedade. Assim, ela equivale a regras que restringem a liberdade do indivíduo, caracterizando-se como um campo no qual são estabelecidos os valores que dizem respeito ao bem e ao mal, ao desejável e ao indesejável em termos de comportamento dos indivíduos.

A ética verdadeiramente contribui para o convívio da diversidade nos vários espaços públicos, dentre os quais se destaca a instituição escolar. Nesse nível de entendimento, cabe perguntar: como a escola pode contribuir, na sociedade contemporânea, para a formação ética dos indivíduos, desenvolvendo valores como, por exemplo, justiça, solidariedade e autonomia, respeito? A resposta a essa pergunta, não facilmente será respondida, todavia, no mundo globalizado, cresce substantivamente a importância e responsabilidade da escola com a formação integral dos indivíduos e, portanto, com a dimensão ética dos sujeitos no convívio social.

Considerando essa ideia, a escola é um espaço extremamente eficaz para a construção e formação ética dos indivíduos. A escola participa da formação moral de seus alunos integrando valores e regras que são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, (Regimento Escolar) pelas formas de avaliação, pelo comportamento dos próprios alunos, interação com a família e assim por diante.

Nesta perspectiva é interessante também, compreender que a escola está inserida em uma realidade que a influencia (meio) e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Nessa realidade, diversos problemas fazem-se presentes, como, por exemplo, diversas formas de violência – agressões físicas e verbais, drogadição, ameaças, preconceitos e discriminações com relação a diversidade hoje estabelecida, em seus diversos atores e espaços, desrespeito aos direitos humanos dos vários segmentos que a compõem (professores, alunos, funcionário técnico administrativo, pessoal de apoio, pais).

Diante deste contexto e por essa razão mesmo que temos necessidade de buscá-la. É ela que, ao ter no horizonte o bem comum e a dignidade humana, exige que estejam presentes o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o diálogo, como bases de construção da cidadania. (RIOS, 2002, p. 68). Com efeito, a dimensão ética da educação contribui para formar e construir o indivíduo, além de lhe permitir perceber-se como um membro do grupo social.

Outros desafios dizem respeito a promover uma educação ética que ensine os educandos a combater preconceitos e discriminações de naturezas diversas, e abrir-se ao diálogo com valores diferentes daqueles presentes em seu meio social. Para tanto, a escola deve assumir um compromisso que articule conhecimento científico e consciência político-social na prática educativa, como nos alerta Freire (1996): O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre àquela e está. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 16).

3. A formação da ética na vida do indivíduo

A formação ética dos indivíduos na escola exige um novo OLHAR, relacionamento entre professor e aluno, de forma a ocorrer o reconhecimento e a legitimidade da ética no processo educativo. Por isso, mais do que ensinar conceitos e valores como cidadania, crítica, democracia, solidariedade e respeito, é preciso que os diversos atores constituídos vivenciem e compartilhem tais valores no ambiente escolar. Este sim pode ser o caminho para que ocorram atitudes transformadoras no ambiente escolar. Por uma educação ética: como fica a relação professor-aluno? Vivemos em uma sociedade que tem recebido nomes diversos: era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação.

Todavia, independentemente do nome que lhe atribua, a sociedade contemporânea demanda uma relação professor-aluno diferenciada daquela vivida tempos atrás e que, em alguns espaços educativos, teima em sobreviver. Orientada por uma ética coletiva, essa nova relação decorre de uma prática reflexiva baseada, sobretudo, em um pensamento pedagógico plural e interativo.

Assegurar a discussão ética no contexto escolar implica enfrentar, dentre outros, o desafio de instalar e sedimentar, em todas as áreas curriculares, uma constante atitude crítica. Por sua vez, essa atitude precisa efetivamente oportunizar aos educandos condições que levem ao desenvolvimento de sua autonomia intelectual, sem perder de vista valores como solidariedade, democracia e cidadania. Na perspectiva de uma ética coletiva, a relação professor-aluno implica conceber a educação como um processo que contribui para um duplo processo: pensar um projeto plural de sociedade e refletir a respeito do ser humano e das possibilidades que ele tem para se transformar do que é para o que poderá vir a ser. (PERRENOUD, 2001).

Afinal, essas são dimensões que se alimentam mutuamente, visto que homem e educação criam-se simultaneamente. No

âmbito escolar, a relação professor-aluno supõe uma prática pedagógica na qual esse profissional atue como mediador entre o educando e o conhecimento.

Nesse contexto, a mediação corresponde ao “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 34). Para ser duradoura e significativa, a aprendizagem ocorre mediante a criação, pelo professor, de determinadas condições que ajudem o aluno a apreender e produzir conhecimentos.

Deste modo implica dizer que o trabalho do professor vá além da transmissão de informações e conhecimentos. Por exemplo: ao fazer perguntas e ouvir os alunos, o educador cuida para que os educandos possam expressar suas ideias, dar opiniões e construir conceitos próprios. Por outro lado, é preciso não perder de vista que a relação professor-aluno pode assumir diferentes sentidos, dependendo da concepção de educação que a fundamenta. Portanto, na perspectiva de uma educação ética, a relação professora x aluno implica considerar que todo professor, em sua prática, traz consigo uma [...] visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula (MASETTO, 2003, p. 31).

Sob esse ângulo, é preciso trabalhar na perspectiva de construir duas categorias fundamentais que devem estar presentes na relação pedagógica: esclarecimento e emancipação.

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente. [...] A autoridade moral é o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional,

sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter. [...] A autoridade técnica constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos aos alunos. (LIBÂNEO, 2003, p. 252).

Na dimensão cognitiva, a ação docente concorre para a construção de um processo de ensinar e aprender, visando à transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente construídos. No plano sócioemocional, está relacionada aos vínculos afetivos que se estabelecem entre professor e alunos. É a combinação desses fatores, na ação do professor, que imprime ao ensino, simultaneamente, uma direção da aprendizagem e uma orientação voltada para a atividade autônoma e independente do educando.

Conclusões

No mundo contemporâneo, a escola é mais importante instituição responsável pela formação ética do indivíduo. O presente análise realizado teve como objetivo discutir a relação que se estabelece entre ética e educação, vendo aqui aspectos importantes para sua, nossa compreensão, à luz da concepção de educação em uma dupla direção – como uma prática social historicamente situada e em seu caráter formal, quando se processa na escola. Entretanto, para cumprir essa missão, enfrenta diversos desafios.

A ética não possui um caráter normativo, por isso não nos indica o que devemos fazer como faz a moral. Assim, se a moral diz que devemos obedecer às leis, a ética nos leva a indagar porque devemos obediência às leis.

Na análise discutida neste trabalho, a prática educativa precisa considerar e valorizar, na formação dos nossos educandos, a defesa de princípios éticos diversos autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade e sensibilidade. Também é necessário

estimular e respeitar a participação dos educandos nas mais variadas práticas sociais, bem como naquelas planejadas, realizadas e avaliadas pela escola. Essa postura concorre para combater quaisquer formas de discriminação, e promover a integração entre as diversas áreas do conhecimento, visando ampliar a formação e o exercício pleno da cidadania.

Dentre estes, merecem destaque e dizem respeito diretamente ao trabalho dos educadores: o primeiro a transformação que a escola precisa para ser um espaço e que efetivamente respeite a diversidade cultural; o segundo é pensar uma sociedade que se democratize ao mesmo tempo em que contribui assim para a democratização da escola também aconteça, em um movimento dialético, é influenciado por esse mesmo espaço.

Nesse sentido, merece registrar que em uma relação pedagógica o que se aprende, de fato, não é tanto o conteúdo ensinado, mas, sobretudo, a natureza do vínculo entre educador e educando que se estabelece na relação.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* São Paulo, Editora Papirus. 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1995.

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

HABERMAS, Jürgen. **Tendências de Juridicização**, trad. Pierre Guibentif, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º. 2, pp. 185-204

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de Um **outro olhar**: filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

WEBER, Max. **Economia e sociedade** - fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 1. Brasília: EDUnB, 1991.

Capítulo 04

Ética e escola: uma busca constante de valores

*Maria Rozangela Correia Alves*¹

*Meiriane da Silva Pinheiro*²

Introdução

Sabe-se que ao longo dos séculos a ética tem sido de fundamental importância no processo de formação dos indivíduos, por isso tem sido objeto de estudo desde os filósofos gregos até hoje, com os educadores, estudiosos críticos que debatem, discutem e que buscam integrar a ética no processo educativo da escola, uma ética que se formalize através do diálogo, numa perspectiva da construção e consolidação da cidadania, com base na inclusão, integração da sociedade ativa. E nessa perspectiva, a educação contribui para que a humanidade construa suas relações, embasada em valores definidos na sua vida social e nos seus diversos contextos.

¹ Maria Rozangela Correia Alves, mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc., graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura pela FECLESC - UECE e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela FAK. Especialista em Literatura e Formação do Leitor também pela FECLESC - UECE e em Educação Especial pela FAK. E-MAIL. teacherrosinha@hotmail.com Tel: (85) 91882211.

² Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, especialista em Coordenação e Gestão Escolar pela Faculdade Kurius - FAK, mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-MAIL: meirianehistoriadora@gmail.com. Tel (85) 99197-7464.

Portanto cabe a escola atual, esse compromisso, não só meramente de transmitir conhecimentos, mas de construir e reconstruir os saberes juntamente com os alunos. Sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, o que se dá pela prática pedagógica do professor e da instituição escola.

Levando em consideração o exposto, o objetivo do presente artigo é verificar através da literatura em estudo, responder as seguintes questões: Como está a ética na escola, principalmente na escola pública? A escola busca uma ética educacional voltada para o bem comum? A ética trabalhada na escola é pautada também em uma preparação para o mundo fora da escola? A inclusão realmente acontece, levando em consideração não só as pessoas com necessidades especiais, mas todas aquelas que são diferentes?

Para a obtenção dessas possíveis respostas, iremos aqui fazer um estudo, mesmo sabendo que é um grande desafio, mas ao mesmo tempo é muito gratificante falar sobre ética na escola a todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Trazemos aqui, questionamentos e inquietações para que a partir delas haja uma maior reflexão e compreensão do assunto em estudo. Acreditamos que dessa forma possamos contribuir para uma educação mais justa e conseqüentemente uma sociedade igualitária que busque viver em harmonia.

Para nosso embasamento, apresentamos aqui alguns autores com suas contribuições através de estudos sobre o assunto, Ética, Moral, Cidadania, Valores, Inclusão dentre outros mais, citando como estes valores estão dentro da escola e como deveria estar, para que assim aconteça uma formação ética fundamentada no relacionamento do diálogo propiciando a justiça e a paz.

1. Ética desde suas origens

Ética vem do grego *ethos* que significa “modo de ser” ou “caráter”. Para os primeiros filósofos gregos do século VI a.C, o *ethos* representava o lugar que abrigava os indivíduos, cidadãos

responsáveis pelos destinos da polis (cidade). Nesta morada os homens sentiam-se em segurança, pois vivendo de acordo com as leis, tornavam a sociedade melhor e assim se encontravam protegidos. Essas leis resultavam na ética, as quais eram regidas pelos costumes, virtudes e hábitos gerados pelo caráter dos indivíduos. Estes, dotados de sentimento e razão imbuídos no mundo do ethos, envolvendo a coletividade e a individualidade.

Dentro dessa visão, percebeu-se que a prática do bem ou da justiça estaria ligada ao respeito às leis da polis (heteronomia) e à intenção individual (autonomia) de cada sujeito, que a partir de seu modo de agir internamente ou externamente determinam a conduta dos sujeitos sociais. A educação (Paidéia) também foi uma outra forma de se obter uma boa conduta. Dessa forma a educação foi vista como um processo, com suas regras e ensinamentos capazes de orientar os indivíduos a uma boa conduta. Nesta visão, pode-se afirmar que a educação é um elemento fundamental para a constituição da sociabilidade. Segundo Pequeno:

[...]. Assim, enquanto os *costumes* determinariam as *normas e valores* a serem seguidos ou transmitidos pelos sujeitos morais, a *educação* iria se impor como um importante instrumento para o desenvolvimento moral do indivíduo. Isto porque no universo da *polis* as virtudes que determinam a excelência moral dos agentes sociais poderiam ser transmitidas mediante os ensinamentos. A educação estaria, pois, na base da formação do homem bom e do cidadão exemplar. A formação do indivíduo em suas singularidades, engendra também a formação do *animal político*, como dizia Aristóteles. A ética não apenas representa o instrumento fundamental para a instauração de um *viver em conjunto*, como serve de alicerce à construção do espaço da política. Disso se infere que, para os gregos, ética e política são instâncias indissociáveis, realidade que se complementam. (PEQUENO, 2003, p. 12)

Tudo isso só afirma que é realmente necessário o respeito aos costumes e as regras da sociedade, valorizando assim a ética

em suas vidas. A ética se faz tão necessária que os primeiros filósofos gregos afirmaram que nenhuma comunidade ou grupo sobreviveria sem o mínimo de regras, sem um código de conduta, que era imposto e não pensado com o grupo, onde a educação simplesmente transmitia. Para Pequeno:

[...]. Tal código abriga os ensinamentos que orientam a nossa ação e dizem como devemos nos comportar no mundo e, sobretudo, agir em face do outro. A ética trata, portanto, do comportamento do homem, da relação entre sua vontade e a obrigação de seguir uma norma, do que é o bem e de onde vem o mal, do que é certo e errado, da liberdade e da necessidade de respeitar o próximo. (PEQUENO, 2003, p. 12)

Dentro desse contexto pensamos sobre ética e moral nos dias de hoje. Como é que o indivíduo deve viver a ética, sem ferir os princípios morais e assim exercer sua cidadania, no mundo de hoje que se mostra tão desigual e injusto.

Para que os direitos e os deveres se cumpram, se faz necessário a justiça representada pela igualdade e pela equidade. Quando isso ocorrer, a solidariedade e a paz reinarão na comunidade, no grupo ou em qualquer ambiente sociável ao qual o indivíduo esteja inserido. Do contrário, ocorrendo à desigualdade social, o desrespeito aos direitos por parte do Estado, instituições e pessoas, acabará levando a violência, briga pelo poder etc. Para que isso não ocorra se faz necessário que se pratique a justiça no dia-a-dia para que assim reine a paz uma vez que se respeite a ética.

1.1. Uma visão atual de ética na escola

Hoje em dia, a escola visa mais a democracia no seu sentido mais amplo, onde a gestão escolar aos poucos vem mudando, a começar pela seleção de gestores, que antes era feita meramente por indicação governamental e que agora existe uma prova seletiva seguida de campanha, debates e eleição. Claro que essa mudança

ainda não aconteceu na sua totalidade, muitas escolas ainda reproduzem ideais políticas de uma gestão, órgão etc. as escolas particulares estão fora desse processo de gestão por ter uma formação diferenciada.

Nessa educação que visa uma gestão democrática, busca-se a participação de pais, comunidade, professores e estudantes na vida da escolar. Apesar dessa mudança já ser um avanço buscando melhoria, é bom pensar e analisar como o fez Luckesi:

Isso tem seu lado positivo, mas essa é uma compreensão e um uso limitado do que se pode entender e vivenciar sob esse slogan da “gestão democrática da escola”. De fato, tenho dúvidas se essas atividades efetivamente propiciam efetivas condições de prática participativa de pais, comunidade, professores e estudantes na gestão escolar. Parece-me que não é o fato de participar de um processo eleitoral no âmbito da escola que faz com que estudantes, pais e professores aprendam a melhor se desempenhar mais adequadamente na vida política do país. Importa até mesmo observar que esse processo tem trazido para dentro da escola todas as mazelas de nossas campanhas políticas, tais como debates emocionais, esgrimas verbais, manipulação de informações... ao invés da educação ensinar para uma prática mais adequada, importa para dentro da escola as mazelas daquilo que ocorre na sociedade fora dos muros escolares. Por outro lado, não será uma eventual participação em uma Comissão decisória que dará os seus participantes *(representantes de pais, comunidade, professores e estudantes) efetivamente aprendam a compartilhar responsabilidades diretamente na escola e na vida pública em geral. (LUCKESI, 2007, p. 01)

Percebe-se nas inquietações de Luckesi, a preocupação sobre uma gestão escolar que se diz democrática, mas que não conta com a efetiva decisão, participação, integração de todos nas ações da escola como um todo. Em que as reuniões escolares só acontecem para tomar decisões em que a escola sozinha não pode resolver. Sem um acompanhamento efetivo da família e da comunidade escolar no desenvolvimento da educação dos filhos. Sem um gestor

preocupado em viver as diferenças locais e sociais. Vale ressaltar que tendo uma gestão boa, a escola caminha bem, e assim se garante uma boa educação. É claro uma gestão que envolve pais, professores, alunos, todos que fazem a educação.

Bem, e o que isso tem a ver com ética? Tudo, não aquela ética segundos os filósofos gregos que afirmavam ser a ética um código com regras rígidas e punições, que não parecem fazer parte da gente, assim como os diversos códigos que existem, como por exemplo, os Códigos de Ética referente as profissões, Código de ética do Médicos, dos Advogados e assim por diante.

Hoje se pensa mais numa ética que busca uma compreensão de si mesmo, do outro ao seu lado, numa relação de conhecimento, respeito e harmonia, ao mesmo tempo em que se busca também uma boa convivência com o meio ambiente. Isso quer dizer que estamos cuidando de nós mesmos, do outro e do nosso entorno simultaneamente. E o bom é que tudo isso é ensinado em uma sala de aula, onde o professor trabalha para uma formação de seres pensantes, críticos, capazes de lutar pelo bem comum. Dentro deste bem comum se faz necessário aqui abordar um pouco sobre a inclusão social e a inclusão escolar.

2. Inclusão social

No mundo de hoje onde o indivíduo deve ser uma pessoa mais aberta a questionamentos, críticas, principalmente sobre o meio social em que se vive. Faz-se mais necessário ainda, que esse indivíduo seja colocado frente às diferenças sociais, sejam elas de: raças, religiões, nacionalidades, culturais e também pessoas com necessidades especiais. Imbuído nesse meio diverso, a criança adquire conhecimentos, compreendendo que a sociedade é formada por um todo, das diferenças e não da desigualdade. Cabendo aqui a escola, desenvolver esse papel de fundamental importância no processo de formação cidadã uma vez que a diversidade se faz presente na escola.

2.1. Inclusão escolar sobre uma nova perspectiva

Quando falamos em uma educação que vive as diferenças de forma participativa, oportunizando a igualdade para todas as pessoas, estamos falando de uma escola e de uma sociedade inclusiva, que vive as diferenças para oportunizar um aprendizado sustentado na ética, exercitada através do diálogo pensado na construção de um mundo melhor, que não se dá somente na escola, mas que vai além, se firmando no dia-a-dia, principalmente daquelas pessoas que vivem a exclusão de alguma forma, pois devem ser sujeitos ativos conhecedores de seus direitos e deveres, buscando assim uma sociedade mais justa e solidária.

Para que realmente a inclusão escolar ocorra, resultando em uma sociedade também inclusiva tem que se embasar no que diz Santos:

Elaboração e fortalecimento dos Projetos Político Pedagógicos, incentivando a ação colegiada e o diferencial da respectiva comunidade.

[...]

Trabalho com as diferenças em sala de aula, no contexto da diversidade cultural: ações que desenvolvam o trabalho com as diferenças e os variados ritmos de aprendizagem, com alunos deficientes ou não.

Articulação teoria e prática: organização de grupos contínuos para planejamento, troca de experiências e monitoramento do processo.

[...]

Transformação das dinâmicas e das metodologias utilizadas em sala de aula: organização dos tempos e espaços com características individuais, em dupla, em pequeno grupo e em grande grupo, viabilizando a ocorrência não apenas de ensino, mas de aprendizagem que ocorrem nas interações professor e alunos.

Reorganização do tempo e do espaço de forma flexível. O projeto escolar pressupõe flexibilidade de horários (aulas germinadas,

aulas curtas, etc.) e ocupação de outros espaços que permitam ritmos e atividades diversificados.

Investimentos na infra-estrutura material: transporte, merenda e equipamentos escolares e pedagógicos, como suporte necessário a todas as atividades em andamento.

Revisão do processo de avaliação e de seus resultados: adequação e coerência em relação ao regime de progressão continuada, organizada em ciclos, quanto aos ritmos de aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Cada escola deve sistematizar instrumentos de avaliação compatíveis com a flexibilidade e diversidade.

Formação em serviço: a aprendizagem permanente não pára o desafio de uma educação de qualidade está sempre presente para que os estudos contínuos aconteçam sempre. (SANTOS, 2007, p. 26 e 27)

Tudo isso vem mostrar e nos direcionar que se a escola regular for dessa forma como é descrita, a inclusão realmente acontecerá, não sendo mais a escola um faz de conta para com as pessoas diferentes ou especiais.

Muito se diz que a escola regular é de todos. Mas será que realmente é para todos? Quando vemos o cotidiano das escolas com seus discursos engessados, com uma avaliação padrão para todos os alunos, livro didático sendo seguido como algo sacramentado, tempo determinado para que todos aprendam em um determinado período, então percebemos que nos enganamos, ou melhor, que tentaram nos enganar. Tudo isso nos faz pensar sobre a ética e a busca de valores em nossas escolas, onde fala de inclusão, mas que ao mesmo tempo excluí.

3. A ética como ação educativa

A escola cumpre seu verdadeiro papel quando inova, pensa, critica diante da realidade, fazendo com o aluno seja também agente transformador da realidade ao qual está inserido, deixando de lado o comportamento cristalizado, onde tudo era tido como

verdade absoluta, o professor era o transmissor de conhecimentos e o aluno simplesmente o receptor, sem analisar e sem criticar nenhuma ação dentro da escola. Para isso a literatura se faz presente, como uma forma de trazer o imaginário para o mundo real do aluno, de forma que ele se identifique os colegas dentro do mundo imaginário.

A ação educativa configura a identidade pessoal inventando uma história de ficção que pode, paradoxalmente, ser real, porque a realidade se configura imaginariamente. Porém, o indivíduo não está capacitado para contar a sua própria vida. Necessita do outro, real ou imaginário. Necessita desdobrar-se em outro. Ao narrar o outro, a história da vida de um pode produzir sentido para o outro, tanto do narrador como da personagem da narração (BÁRCENA E MELICH, 2000, P. 113).

Percebe-se aqui que o indivíduo descobre sua identidade em contato com o outro e com o meio que o cerca, de forma ativa buscando respostas induzidas por um professor que pensar em sujeitos dinâmicos e éticos, que precisa interagir com respeito diante das adversidades, das diferenças, uma vez que sua identidade se construiu dentro de uma cultura ao qual o aluno se encontra inserido. Por isso a ação educativa é uma ação ética.

Todo homem ou mulher é resultado da cultura em que nasceu e em que foi educado. Na educação se tramite um mundo simbólico através dos relatos e das narrações, um mundo atravessado de ficção que é necessária para que o ser humano possa configurar sua identidade. Neste sentido, educar é desenvolver uma inteligência histórica capaz de discernir em que herança cultural se está inscrito, é uma busca das origens, da história da comunidade em que nascemos (BÁRCENA E MELICH, 2000, P. 101).

Compreende-se aqui que a educação está intimidade ligada aos fundamentos éticos, se constituindo em ação educativa e cultural, onde se valoriza o outro, tomando por base o sentido real

da palavra, educar é cuidar do outro, percebendo suas necessidades. Pois cada ser humano faz parte da cultura em que ele surge, formando assim sua identidade no contexto em que se encontra, por isso também é conhecedor das necessidades do outro, pois se percebe no outro, já que são frutos do tempo histórico.

[...]. Caracterizar a ação educativa como uma relação de alteridade, como uma relação com o outro... [...] A educação aparecerá como uma ação hospitaleira, como a acolhida de um recém-chegado, de um estrangeiro. E desta resposta ao outro, desta heteronômica que funda a autonomia do sujeito, a relação educativa surgirá diante de nossos olhos como uma relação constitutivamente ética. A ética, então, como responsabilidade e hospitalidade, não será entendida como uma mera finalidade da ação educativa, mas como sua condição de possibilidade. (BÁRCENA E MELICH, 2000, P. 126).

A educação é marcada aqui como prática educativa de cuidar do outro, de acolher, de ajudar, constituindo-se assim uma pedagogia marcada pela alteridade, onde cuidar do outro é também cuidar de si mesmo. Dessa forma, conclui-se que educação e ética estão intimamente ligadas, pois a educação embasada em práticas conscientes, pensadas no bem comum, nada mais é do que ética. Dessa forma não existe educação sem ética, uma vez que a prática educativa se fundamenta no cuidar do outro, e é nisso que se forma o processo ético.

Conclusões

Nesse processo de reconhecimento sobre a constante busca de valores éticos no âmbito educacional, verifica-se que há uma grande diferença na definição da palavra ética, pois ao longo da história, observa-se que as leis variam de acordo com o contexto religioso, cultural e político de cada época.

Observou-se que a palavra ética deixou de ser vista como um conjunto de regras a serem cumpridas, assim como ditavam os gregos na Idade Média. Passou a ser no mundo contemporâneo, uma ciência de grande importância dentro da educação, já que ética e educação tem uma relação importantíssima para a formação moral e intelectual do ser humano, pois são ações inseridas no mesmo contexto da sociedade. Desse modo, os valores são metas buscadas, com profissionais comprometidos com o verdadeiro ato de educar nos seus sentidos mais amplos, de incluir, participar, construir conhecimentos, interagir, etc.

Buscar a aproximação entre a educação e a ética se faz necessário e garante um futuro melhor para a humanidade, uma vez que a escola acaba desenvolvendo seu verdadeiro papel que é oferecer ao aluno um saber que leva a criticidade, se percebendo dentro de um contexto ao qual todos são importantes e tem um papel a desenvolver para o bem comum.

Dessa forma cumpre-se o desejo de uma sociedade mais justa e igualitária. Mesmo sabendo que tudo isso passa por um longo e demorado processo, pois a sociedade hoje parece ter perdido os fins éticos e culturais que a educação deve empreender.

Referências

BÁRCENA, Cipriano Carlos. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. Professor do Programa de Pós-Graduação, Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

_____, Fernando; MÈLICH, Joan- Carles. **La Educación como Acontecimiento Ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

ÉTICA E EDUCAÇÃO. Texto extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ética e Prática educativa**. Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação, FAGED/UFBA, 2005.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. **Ética e Cidadania**. Doutor em Filosofia, Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia do CCHLA e membro da Comissão de Direito Humanos da UFPB, 2003.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira. **Inclusão Social e Educação – Inclusão escolar: desafios e possibilidades**. Professora e coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) de Três Corações, Minas Gerais. Ocupa pela terceira vez o cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura dessa cidade, 2007.

Capítulo 05

A definição de ética a partir das concepções abordadas pelos parâmetros curriculares nacionais

Antônio de Pádua Soares de Sampaio¹

Antonia Angela de Lima²

Conteúdos propostos

Sabemos que a temática *ética* é algo discutido nas escolas há algum tempo, porém, o documento para ser trabalhado nas escolas trata-se de uma novidade, tanto para o tempo que foi lançado, como também para o presente. Isso porque não vemos com grande frequência uma utilização dos PCN's nas escolas. Na verdade, os conceitos éticos deveriam ser constantemente trabalhados pelos dirigentes das instituições educacionais por se tratar de uma proposta direcionada exclusivamente para esses espaços. Assim sendo, “o tema do documento de Ética, portanto, não é novo, mas é novo ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar” (BRASIL, 1997, p. 65).

¹ Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc., Especialista em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Graduado em Ciências pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

² Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc., Especialista em Docência do ensino superior pela Faculdade Integrada de Patos - FIP, Graduada em Serviço Social pela Universidade Leão Sampaio - UNILEÃO.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um dos principais objetivos que trabalha com o Tema Transversal Ética, é a proposição de atividades que possibilitem aos educandos pensarem sobre sua própria conduta e a dos demais sujeitos. Explicita ainda que esta ação deve “[...] partir de princípios, e não de receitas prontas, [...], embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’” (idem, 1997, p. 69). Compendia ainda que o ensino da ética parte “do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade” (idem, 1997, p. 69).

Diante da concepção dos PCN’s, os conteúdos do tema ética são escolhidos a partir de valores constitucionais que norteiam a sociedade em geral. É dado como referência para escolha dos conteúdos três questões essenciais:

I) A primeira é intitulada de “núcleo” moral de uma sociedade, o qual vem a ser os valores que são essenciais para a vida em sociedade, ressalva-se ainda que “Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender)” (idem, 1997, p. 71).

II) A segunda questão aponta para o caráter democrático da sociedade brasileira, a democracia tolera a expressão das diferenças e da diversidade. Os PCN’s reforçam que vão além dos conjuntos de valores, dar permissividade à liberdade e expressão. Afirma que a valorização da liberdade não está em contradição com o conjunto central de valores, este conjunto emprega fronteiras para garantir que todos tenham acesso e preservem a liberdade.

III) A última questão explica e reconhece que a Ética é um princípio e não um mandamento. Considera que:

[...]. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas claras acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem. (BRASIL, 1997, p. 72)

Partindo do pressuposto que a Ética é um princípio e não um mandamento, o que nos remete à reflexão, ao diálogo. Dessa forma, esta temática pode ser mais trabalhada nas escolas, no convívio familiar e social. A discussão pode partir tanto do próprio raciocínio do sujeito, ou por meio da justificativa do conjunto de valores na comunidade em que ele se encontra inserido.

O tema transversal ética está incluído nas demais disciplinas. A mesma é distribuída em quatro blocos de conteúdo: “Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade”. A fim de intensificarmos nossos estudos, propomos apresentar como os PCN’s consideram e especificam estes blocos nos campos da temática ética, sobre estes conceitos analisaremos como a escola pode trabalhar esses temas que podem vir a contribuir para formação ética e moral do aluno.

Os PCN’s alertam que esses blocos de conteúdos fazem parte do conjunto de princípios da dignidade humana defendidos pela Constituição Brasileira. Também fazemos referência à grande pluralidade que é abrangida nos aspectos apresentados pelos blocos de conteúdos que podem vir a contribuir para a diminuição da violência e preconceitos que são ocasionadas por conta da grande diversidade cultural existente na sociedade. Assim sendo, o ensino da ética justifica-se como necessária à sociedade, pois:

Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais. Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com

elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. (idem, 1997, p. 101)

O primeiro tema apresentado pelos PCN's é o "Respeito mútuo". De acordo com os PCN's, o respeito é considerado central e complexo na moralidade, é um dos princípios para se manter uma relação estável e segura entre as pessoas.

Segundo os PCN's, o respeito é rígido por muitos sentidos diferentes, como, por exemplo, a "submissão". Neste aspecto, um indivíduo passa a respeitar outro por causa do medo, ou ainda pelo fato desse outro exercer algum poder ou autoridade maior, ou até mesmo muitos respeitam apenas por admiração e veneração. Esse tipo de respeito é quase que imposto de maneira obrigatória, porém esta obrigatoriedade é implícita, oculta. Entendemos que "[...] respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder." (idem, 1997, p. 103). Essa atitude é considerada unilateral, situado apenas por um só lado, não é recíproco ou mútuo.

Imaginamos em uma organização social onde se prevalece apenas o respeito unilateral, seria grande o índice de inconformidade e desarmonia, provocaria o término do convívio democrático. Os PCN's ainda acrescentam que o respeito mútuo perpassa a dimensão política a fim de manter a ordem na sociedade, levando em consideração que:

[...] as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o regime político democrático pressupõe indivíduos livres que, por intermédio de seus representantes eleitos, estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos; portanto, o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado. (BRASIL, 1997, p. 104)

Pode-se afirmar que a reciprocidade é de suma importância para a convivência em sociedade. A troca de respeito é uma forma de respeitar a si próprio, assim também impondo respeito aos outros. A relação social democrática tem por influência a permissividade dessa posição consciente com o outro, por assim ser [...] “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez éticos. O respeito à autonomia e à dignidade e cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, P. 59)

O segundo bloco de conteúdos apresentados pelos PCN's é a “Justiça”, sua principal importância analisada nesse documento é possibilitar a formação do cidadão para o convívio social. Cita-se que o conceito desse está designado à obediência às leis. No entanto, seu conceito é muito mais amplo e complexo, isso porque a lei pode ser justa ou injusta, afirma os PCN's. E a Ética pode responder essas questões através de suposições e julgamentos, “[...] a dimensão ética é insubstituível, precisamente para avaliar de forma crítica certas leis, para perceber, como exemplo, privilegiam alguns em detrimento e outros. ” (BRASIL, 1997, p. 106).

Os PCN's abordam a justiça tendo por base principal a equidade e a igualdade, a primeira situação avaliada é que nem sempre as pessoas estão em pé de igualdade, são muitas as diferenças sociais, culturais, econômica, físicas, dentre outras. Avalia-se que para garantir a igualdade é preciso analisar a situação no sentido de respeitar os direitos. Logo, a equidade entra com o poder de aprimoramento da igualdade, assim restabelece o conceito desta afirmando o respeito às diferenças. Nesse sentido, a justiça é fundamental, como também “A formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento. Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade” (idem, 1997, p. 107).

O terceiro bloco de conteúdo apresentado é o “Dialogo”, este por vez é fundamental para a vida em sociedade, também possibilita as relações de forma sólida. A prática de dialogar é inteiramente presente em quase todos os espaços sociais, se não em todos. É fundamental analisarmos como a escola lida e, até que ponto, dá possibilidades para seus educandos dialogarem, indagarem. Nos dias atuais em que a democracia é tão discutida, o diálogo é, por consequência, um dos referenciais para a afirmação da democracia.

Dialogar é uma forma comum que o sujeito tem para se comunicar com os demais, pois se trata de uma prática natural na convivência entre os indivíduos. É uma ação costumeira e inata. O diálogo é um ato de socialização, é uma forma harmoniosa e afetiva de lidar com o outro. O diálogo pode propor prazer, compreensão em momentos de discussão, enfim, é uma ferramenta natural que o indivíduo pode usufruir nos momentos mais difíceis para solucionar conflitos. Sobre isso, os PCN’s sugerem que:

Homens e a solidarizar-se com eles. Tendências [...] é ter uma visão demasiadamente romântica do homem pensar que sua inclinação natural o leva necessariamente a ter simpatia pelos outros e a solidarizar-se com eles. Tendências agressivas existem, mas não são únicas. Verificam-se também tendências inatas para a compaixão, para a simpatia, para a reciprocidade. Na verdade, para melhor clareza da questão, deve-se abandonar a visão naturalista do homem (a natureza humana) e pensar sobre seus desejos e ações de forma contextualizada. (BRASIL, 1997, p. 109).

O diálogo é uma base para se tentar levar vantagem positiva contra a violência, pois é capaz de estabelecer o entendimento entre os indivíduos, fazendo com que estes se comportem de maneira respeitosa.

Com o diálogo, os alunos são capazes de resolver conflitos, ter argumentos para solucionar problemas em todo o decorrer de

suas vidas. Assim, faz-se necessário iniciar essa compreensão do diálogo na fase infantil (idem, 1997).

A partir dos novos paradigmas da sociedade nos dias atuais, o diálogo é algo que ficou um tanto escasso. Com o surgimento de novidades tecnológicas, como aparelhos celulares, computadores, telefones etc., meios de comunicações virtuais, nos quais os sujeitos não precisam necessariamente estar em contato direto, assim substituíram o diálogo direto entre os sujeitos.

O dialogar é uma prática muito fluente pelos povos antigos. Eles tinham o hábito de se reunirem e conversarem, e se comunicarem de maneira afetuosa. Inclusive as pessoas mais novas costumavam ouvir os adultos, conhecer suas histórias e tradições antigas, através do contato direto que o diálogo pode proporcionar aos indivíduos. Sobre isso, Costa afirma que:

Pode-se dizer que os velhos valores, os velhos conhecimentos, as velhas crenças e as velhas concepções morais se tornaram obsoletas para um mundo em transformação [...], procura fazer vir à luz novos valores, novas concepções de comportamento, em fim, novos conceitos de verdade, de bem e de justiça. (COSTA, 2011, p. 224)

Ainda de acordo com Costa, ao repensarmos os valores culturais, também devemos repensar a educação, pois,

[...] Só assim podemos evitar a destruição da humanidade e possibilitar a construção de um mundo no qual as relações entre indivíduos, povos, agrupamentos humanos e nações estejam pautadas pela cooperação e pelo diálogo e não pela força do mais forte, pelo conflito e pela guerra, o que nos possibilitara a construção de um mundo de paz, de harmonia e bem-estar sócio-ecológico. (idem, 2011, p. 227)

De acordo com Costa (2011), é mais viável no mundo atual, que é muito conturbado, resolver conflitos por meio do diálogo, e não pela violência e discórdia. Para os PCN's "a agressividade

humana e seus comportamentos violentos decorrentes dependem em alto grau de fatos sociais, de contextos culturais, de sistemas morais.” (BRASIL, 1997, p. 110). Para tentarmos impedir e corrigir tais ações violentas, podemos pensar na escola como uma possível “*tabua de salvação*” ao introduzir em seu currículo o diálogo. Diante disso, Costa (2011, p. 227)) ressalta que “O lema da nova educação deve ser, pois *o diálogo racional na busca cooperativa da verdade, do bem e do justo.*”

O quarto e último bloco de conteúdo é a “Solidariedade”, a prática da solidariedade, segundo os PCN’s, deve ultrapassar os interesses próprios ou de um pequeno grupo que ira se favorecer com determinadas ações que emitem o conceito de solidariedade. O mesmo ressalta que esta suposta solidariedade não é “ética”, mas sim condenável.

Também os PCN’s (1997) vêm afirmar que esse eixo precisa ser debatido e vivenciado pelos educandos, tanto na escola, como em espaços extraescolares. De acordo com a proposta dos PCN’s, a solidariedade é capaz de sensibilizar o indivíduo para que este venha a ser generoso com o próximo e de doar-se sem ter expectativa de ter algo em troca. Pois o verdadeiro sentido da solidariedade é o “*dar-se sem receber*”, comportamento que deveria ser mais frequente pelos indivíduos, que baseiam suas relações na expectativa de sempre receber e levar vantagem em tudo que venha a investir, seja material ou sentimental. Realidade, esta, vivida pelo homem nos dias atuais.

1. PCN’S e avaliação dos temas transversais ética

Para iniciarmos uma abordagem sobre avaliação, em especial a abordada nos PCN’s, traremos o conceito de avaliação partindo de uma postura democrática e emancipatória, tentando fugir um pouco da ideia de obrigatoriedade. Hoffmann afirma que “Para educadores e educandos, para a sociedade, a avaliação na

escola é obrigação: penosa, um mal necessário” (HOFFMANN, 2003, p. 147), a autora ainda acrescenta que:

Sua rigidez, sua formalização secular, obstaculiza a espontaneidade natural ao processo. Espontaneidade, não espontaneísmo, no sentido de perceber a avaliação inerente ao cotidiano do professor, de valorizar as dúvidas a educadores e educandos como etapas no seu desenvolvimento, entender que a relação que se estabelece via avaliação é absolutamente convívências entre os homens. (idem, 2003, P. 149, 150)

Hoffmann (2003) nos faz pensar que a avaliação cotidiana é algo natural. Em consequência podemos afirmar que as avaliações escolares não são diferentes, pois os conteúdos científicos e teóricos estão interligados com as nossas ações e práticas cotidianas. Em tudo que praticamos diariamente buscamos sempre aprimorar e melhorar nossas condutas, pelo menos é o que deveria acontecer.

Os Temas Transversais também trabalham a avaliação, mediante aspectos promissores a favor de mudanças e transformações fundamentais para as relações sociais. Assim, a avaliação é uma ferramenta para diagnosticar pontos positivos e negativos, e a partir de vários diagnósticos pode-se intervir de maneira significativa no lançamento de futuros conteúdos.

A autora propõe um re-significado da avaliação na escola. Acreditamos que é possível e preciso, pois trata-se de uma nova interpretação firmada na realidade contextual de alunos e professores. Essa forma de avaliação responde às expectativas de avaliação dos Temas Transversais por se tratar de questões vivenciadas diariamente. Diante das suas experiências de estudos, a autora afirma:

Dentre os estudos sobre avaliação que venho considerando como prioritários no desencadeamento de quaisquer discussões aponto o significado da ação avaliativa na escola. Referindo-me à postura de vida que se revelam na prática dos professores, nada é mais

forte que o significado conferido à avaliação na escola versus o sentido da avaliação em nossa vida. (idem, 2003, p. 147).

A compreensão da autora nos faz constatar que a avaliação da nossa vida é algo presente e preciso. Logo, em paralelo com as formas avaliativas dos PCN's, as avaliações propostas pelos Temas Transversais proporcionam um refletir contínuo de nossas ações, por isso que não existe uma programação específica para introduzir os assuntos destinados, nem avaliações específicas ou determinantes. Para Hoffmann,

[...] se falamos em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isto todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas. Ora, se tal é o sentido da avaliação na vida, esse não é o sentido da avaliação na escola. Através da formalização do processo, perdeu-se o bom senso em relação ao seu significado. O homem é o único ser provido e razão, portanto, capaz de refletir diante dos seus atos e agir diferentemente dos outros. Esse é o sentido de toda e qualquer reflexão. (idem, 2003, p. 147-148)

Para os PCN's, a avaliação dos conteúdos nos Temas Transversais baseia-se nas várias disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. A avaliação está pautada nos valores, normas, atitudes e procedimentos, pois estes pontos fazem parte de todo o processo de discussão dos Temas Transversais. Os PCN's chamam a atenção para não confundirmos o ensino e a avaliação de valores com imposições controladoras, assim esclarece salientando que:

Ao colocar a possibilidade de avaliação de atitudes não se pode deixar de salientar os limites da atuação da escola nessa formação. Vale lembrar que a educação não pode controlar todos

os fatores que interagem na formação do aluno e não se trata de impor determinados valores, mas de ser coerente com os valores assumidos e de permitir aos alunos uma discussão sobre eles. (BRASIL, 1997, p. 57)

Pode-se afirmar a importância de discutir assuntos referentes a valores. A realidade social é abordada nos Temas Transversais, o educador precisa dar acessibilidade para debater as questões ética e morais, no intuito de alardear a autonomia. Abrindo espaços na escola para contínuas trocas de opiniões entre os alunos, professores e demais participantes da escola, com a promoção de conversas e debates, enriquecendo, assim, as relações entre os indivíduos.

As ações dos alunos não são determinadas exclusivamente pelas intervenções da escola, mas também por muitas outras extensões em que interagem. Sobre esse aspecto, os PCN's afirmam que "As atitudes das crianças não dependem unicamente da ação da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária." (idem, 1997, p. 57).

2. PCN's e a metodologia utilizada para ensino do tema transversal ética

De acordo com os PCN's, (BRASIL, 1997) o ensino dos Temas Transversais pode ser repassado em sala de aula por meio de projetos, normas, regras e participação. Estas são as principais orientações didáticas destacadas pela proposta curricular.

Os PCN'S (BRASIL, 1997) sugerem que ao trabalhar com projetos, favorece-se a compreensão da multiplicidade da realidade, também beneficia a articulação das diversas áreas de conhecimento. É importante que nos projetos seja dado ênfase às questões defendidas pelos Temas Transversais. Os professores devem ter uma clareza sobre os objetivos estabelecidos que

desejem alcançar com o desenvolvimento de projetos. Além de discutir sobre diversas temáticas e questões, os PCN's sugerem que é possível trabalhar os Temas Transversais de forma específica. É usado como exemplo o "jornal", mas acrescentamos que é possível trazer estas questões através de teatros, dança, música, poesia, arte, dentre outras possibilidades, assim:

[...] uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos que já possuem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão.

Para isso, é importante que o professor planeje uma série de atividades organizadas e direcionadas para a meta preestabelecida, de forma que, ao realizá-las, os alunos tomem coletivamente, decisões sobre o desenvolvimento do trabalho. (idem, 1997, p. 61).

A referida forma de se trabalhar os Temas Transversais expostos pelos PCN's possibilita que professor e alunos estabeleçam juntos ações e tarefas com o objetivo de proporcionar mudanças necessárias no espaço escolar. Trabalhar em conjunto possibilita a participação democrática de todos que fazem parte do ensino. A comunidade escolar pode oferecer ferramentas que intensifiquem o trabalho coletivo. Segundo os PCN's, "É aqui que a importância do convívio escolar ganha amplitude, a fim de tomar a escola como espaço de atuação pública dos alunos." (idem, 1997, p. 59), ainda afirmam que a participação facilita os alunos a opinarem, assumirem responsabilidades, solucionarem conflitos e refletirem acerca das consequências de suas ações.

Os PCN's (idem, 1997) fomentam que as atividades com seminários, exposição de trabalhos, campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e organização de projetos, estimulam o trabalho coletivo, enriquece a participação e criticidade dos alunos.

Outra questão que enriquece a construção de projetos e o trabalho em grupo é a possibilidade de conhecer variadas

instituições privadas e públicas, pois motiva os alunos a se empenharem nas atividades, incitando-os a desenvolverem os trabalhos e aguçando suas curiosidades, além de promover novas experiências, que os permitam levar suas ideias e receberem apoio.

Outra vantagem do trabalho com projetos está no fato de que podem ser apresentados nas comunidades. De acordo com as necessidades, os professores podem detectar o que seria mais indicado para ser discutido, e isso pode ser feito através de diagnósticos obtidos pelos próprios alunos por meio de entrevistas, grupos de conversas e até mesmo brincadeiras que possibilitem ao educador perceber as necessidades dos seus alunos.

Portanto, vale ressaltarmos que todo atrativo só é possível com a parceria de todos da comunidade escolar. Quanto aos professores, “Para garantir que as possibilidades de participação se desenvolvam, é necessária uma intervenção sistemática dos professores, de forma planejada, que vá se transformando de acordo com o desenvolvimento da autonomia do aluno.” (idem, 1997, p. 60).

Em torno desse montante de possibilidades para o ensino dos Temas Transversais, os PCN’s (idem, 1997) esclarecem ser necessário estabelecer normas e regras, pois é essencial para o convívio social na escola, mas adverte sobre a importância de ser explicado para os alunos o significado de segui-las, para que não atribuam apenas como obediência.

Uma forma de esclarecer o significado das regras e normas seria o professor formulá-las no próprio convívio escolar, estimular a organização coletiva de regras e normas a partir de fatos ocorridos na sala de aula, levando em consideração as posições dos alunos sobre as questões que surgirem. Para tanto, é preciso um esforço grandioso por parte do educador, pois é por meio de suas percepções em sala de aula que poderá organizar e selecionar temas que tenham evidência nas zonas de conflitos aparentes dos educandos.

Trata-se de um exercício constante, as formulações demandam muito tempo, e o resultado na prática dos alunos interna e externa à escola são contínuas. Primeiramente, é preciso que os alunos assimilem o que estão aprendendo para então pôr em prática. Esse ponto não é de responsabilidade total do educador, que atua apenas como um possível colaborador, também está presente a intervenção de muitos outros fatores, como os aspectos sociais, econômicos e políticos. Cada resultado depende dos valores que cada indivíduo propaga em suas várias relações sociais.

Conclusões

Percebemos que é possível trabalhar esse tema em sala de aula, ou seja, os caminhos são direcionados a partir da apresentação dos PCN's que trazem essa proposta, porém o que pode vir a impedir o trabalho é a não compreensão das ferramentas oferecidas no material. Acreditamos que é preciso uma apresentação mais elaborada, sistemática e direcionada, faz-se necessário um trabalho constante acerca da importância desses conteúdos para a equipe gestora e docente. Por isto a importância deste estudo que impulsiona uma possível reflexão teórica.

Para ser possível levar a discussão ética e moral para as escolas é preciso que esta trabalhe com o regimento democrático, assim possibilitando a reflexão de valores, o pensamento crítico e reflexivo.

As propostas de trabalhos dos PCN's são viáveis para o espaço escolar, visto que se empenham em questões diretamente vividas no contexto social e pessoal dos indivíduos. Diariamente os sujeitos se deparam com problemas que precisam ser solucionados, assim, os blocos de conteúdo do Tema Transversal Ética dispõem de abordagens que ajudam os indivíduos a resolverem conflitos, o que favorece o diálogo, compreensão, solidariedade, justiça, respeito, e etc.

Atualmente vivemos situações críticas, são grandes os índices de violência, as injustiças em geral e também a individualidade. Tratamos esse ponto porque a escola está submetida às questões que regem a sociedade. Para a escola lidar com esses quesitos precisa estar atualizada e acompanhar as transformações sociais. Repetimos que conforme as mudanças sociais também se mudam os valores, conseqüentemente a escola reproduz estes valores para responder às expectativas da sociedade. A escola influencia a concepção de mundo dos educandos, de forma a contribuir para formação de opiniões positivas ou negativas e possibilitar a reflexão sobre as tomadas de decisão e atitude.

Por fim, é necessário pensar em novas políticas educacionais que favoreçam as discussões éticas e morais de forma que atendam substancialmente as demandas ensejadas pela necessidade dos indivíduos.

Referências

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação Pedagógica**. Maringá, 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

FRAGOSO, Emanuel Ângelo da Rocha. COSTA, Reginaldo da. (orgs.). **Ética e Subjetividade**. EDUECE, 2011. 266 p. (Coleção Argentun Nastrum)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERBAUER, Gunter; WULF, Chistoph. **Mimesina na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Anablume, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20^a Ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei, GOERGEN, Pedro. (orgs.) **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

VIEIRA, Pinto Alvares. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8^a edição. São Paulo: Cortez, 1993.

Parte II

Currículo: uma construção dialética

Capítulo 06

O currículo nas reformas educacionais brasileiras

Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

Os estudos sobre currículo, busca compreender o processo histórico que esse foi organizado em cada reforma educacional, seguindo contextos sociais marcados por interesses e ideologias.

O currículo não é um inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele é uma história, vinculada as

¹. Graduada em História pela URCA, Especialista em Planejamento e Políticas Educacionais pela URCA, Mestranda em Educação pela UNUSULLIVAN INC. E-mail: crissoliver27@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p,8)

Desta forma, o conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade (LIMA, 2008, p.21). O currículo então, deve ser analisado dentro do contexto histórico, considerando as relações de poder, ideologias e bases sócio- culturais, representativas de um determinado período.

Nessa direção, inicia-se o estudo do currículo, com o significado epistemológico da palavra, contextualizando com a definição na visão de estudiosos, tais como: Veiga (1995), Arroyo (2008) e Lima (2008) entre outros.

A base bibliografia se fundamenta na legislação de cada reforma educacional, conta também com as teorias de Dermeval Saviani e a historicidade de Otaiza Romanelli.

Para melhor compreensão desse trabalho, o texto está organizado em duas partes: a primeira traz a definição de currículo na concepção de vários autores que estudam o tema e a segunda faz uma viagem pelas reformas educacionais descrevendo o currículo do ensino primário e secundário (fundamental de hoje) partindo do início da educação no Brasil com os jesuítas, depois a primeira reforma educacional, a Pombalina seguindo pelas tantas outras que tiveram até década de cinquenta na tentativa de modernizar a educação no Brasil em sintonia com o modo de produção e política de cada período histórico.

Com esse estudo pretende-se analisar a trajetória do currículo no Brasil, as disciplinas que eram ensinadas dentro do contexto da sociedade vigente, tendenciosamente elaborado para aqueles que ingressarão no ensino superior, onde os conteúdos são organizados tendo como parâmetros os mais rápidos na compreensão, explícito desde os colégios jesuítas até a concepção atual de currículo, por isso a necessidade da reorganização curricular, levando em consideração as peculiaridades de cada

região, estado, município e unidade escolar, possibilitando um currículo adequado a todas as classes sociais de forma igualitária, havendo assim a tão esperada educação para todos.

1. Currículo em diferentes concepções

A palavra currículo, etimologicamente vem da palavra latina *scurrere*, que significa correr, referindo-se ao curso, a carreira, a um percurso que deve ser realizado.

No dicionário Houaiss, currículo é definido como programação de um curso ou matérias a ser examinada. Na educação, currículo passou a fazer parte da linguagem pedagógica a partir do século XVII, determinando as matérias a serem estudadas nas instituições escolares, direcionando o educando, para atingir comportamentos pré-determinados. Mas, torna-se objeto de estudo mesmo, nos Estados Unidos em 1920, para atender as exigências da industrialização, na qualificação da mão-de-obra, assim o currículo tinha como inspiração a fábrica.

Encontram-se várias definições para a palavra currículo, provenientes da concepção histórica da educação e das influências teóricas que se apresentam em diferentes momentos, mas importantes no processo educativo.

Veiga (1995), argumenta que o currículo tem perspectiva mais abrangente, são atividades que afetam direta e indiretamente o processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Nessa perspectiva é correto afirmar que:

Currículo é um instrumento de confronto de saberes sistematizado e indispensável a compreensão crítica da realidade e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1995, p.82)

Moreira e Candau (2008), diz que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, para que o currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Assim:

[...] entendemos currículo como as experiências escolares que se desdobram em forma de conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.18)

Lima (2008), vê o currículo como responsável pelo processo de humanização, e dependendo dele o papel que a escola terá nesse processo. Na sua opinião:

Um currículo para a formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e da dinâmica das funções psicológicas superiores, se modificam com o avanço tecnológico e científico. (LIMA, 2008, p.20)

Gomes (2008), analisa o currículo no contexto da diversidade, que muitas vezes aparecem apenas como tema transversal, entendida como pluralidade cultural. Na opinião dele, a inserção da diversidade no currículo implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Diz que:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças

são produzidas, portanto, deve ser vista como direito. (GOMES, 2008, p.30)

Arroyo (2008), diz que a organização curricular afeta a organização do trabalho escolar, tanto dos educadores como dos educandos, comprometendo a aprendizagem e a permanência na escola. Escreveu que:

Os currículos apenas são repensados em função do progresso científico e tecnológico, conseqüentemente complexificam-se cada vez mais sem que nos perguntemos pelos processos humanos regressivos que acontecem na sociedade e que precarizam a vida dos educandos. As exigências curriculares e as condições de garantia do direito a educação, ao conhecimento cada vez se distanciam mais pela precarização da vida dos setores populares. (ARROYO, 2008, p.39)

Saviani (2013), contesta a ideia de que currículo é tudo que a escola faz, defendendo que haja diferença entre atividades curriculares e extracurriculares para que a escola possa desempenhar a sua função, para ele “Currículo é a organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. (SAVIANI, 2013, p.17)

A consciência e identidade dos educadores, vem apresentando significativas mudanças, quanto aos seus direitos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem ao lado dos educandos, despertando a sua importância na organização do currículo, promovendo o direito a educação como caminho para a humanização, e principal caminho para que a educação cumpra o seu dever de socialização do conhecimento e do acesso ao que não está acessível a todos tecnológica e cientificamente.

2. Currículo nas reformas educacionais brasileiras

Os padres jesuítas chegam ao Brasil em 1549 com a missão e doutrinar e ensinar os preceitos religiosos cristãos aos nativos,

iniciando a história da educação no Brasil, fundaram escolas, colégios e seminários.

O apego ao dogma e a autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artística tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e de análise, a pesquisa e a experimentação. (ROMANELLI, 2013, p.34)

A educação jesuíta teve o plano de ensino elaborado pelo padre Manuel da Nobrega, iniciava com português (para indígenas), depois doutrina cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental (opcional) e terminava com o aprendizado profissional e agrícola ou com a gramática latina para aqueles que iam para a Universidade de Coimbra.

Segundo Saviani (2013, p.43-44) em Manuel da Nobrega pode-se perceber com clareza a articulação as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários a realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

A educação jesuíta também teve influência do sistema pedagógico do Ratio Studiorum, composto por um conjunto de regras, que abrangia todas as atividades ligadas ao ensino, de forma rígida e disciplinar, guiando o estudo religioso até a expulsão dos jesuítas em 1759.

A Reforma Pombalina em 1759, traz a primeira mudança na instrução pública, primeiro nos “ estudos menores” privilegiando a gramática latina, o grego e a retórica (secundário), e as aulas régias compostas por 24 aulas de ler, escrever e contar, 21 de latim, 4 de grego, 7 de retórica e 4 de filosofia racional e moral.

A Reforma Couto Ferraz de 1854 ², instituiu uma escola primária dividida em duas classes: primeiro grau e segundo grau e uma de instrução secundária. Adotava a seriação e o ensino simultâneo. O currículo compreendia, conforme Artigo 47: a)Escolas de primeiro grau- instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; princípios elementares de aritmética; sistema de pesos e medidas dos municípios; b)Escolas de segundo grau – desenvolvimento da aritmética e suas aplicações práticas; leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada; elementos de história e geografia principalmente do Brasil; princípios das ciências físicas e da história natural aplicável ao uso da vida; c) Escolas secundárias – geometria elementar, agrimensura, desenho linear, nomeações de músicas e exercícios de canto, ginástica e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas não só do município da Corte como das Províncias do Império e das Nações com quem o Brasil tem mais relações comerciais.

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 ³, manteve a organização da escola primária em dois graus, seguiu o mesmo currículo de Couto Ferraz acrescentando, conforme o Artigo 4: a)Primeiro grau – instrução moral; noções de cousas; elementos de desenho linear; rudimentos de música com exercício de solfejo e canto; ginástica; costura simples (para meninas); b)Segundo grau – noções de física, química e história natural com explicação de suas principais aplicações a indústria e ao uso na vida; noções gerais de deveres do homem e do cidadão com explicação sucinta de organização política do império; noções de lavoura e horticultura; noções de economia social (para meninos); noções de economia doméstica (para meninas); prática manual de ofício (para meninos) e trabalhos de agulhas (para meninas).

Estabelecia procedimento pedagógico o método intuitivo, para atender as necessidades que a revolução industrial passou a exigir. Esse método seguiu até a Primeira República, quando a transmissão de princípios morais julgados necessários para a

convivência nas cidades grandes, priorizando a racionalização do tempo e ensino de valores para a utilização do tempo útil, característica do modelo industrial.

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação as exigências sociais decorrentes da revolução industrial [...] (SAVIANI, 2013, P.138)

A Reforma Benjamim Constant de 1890 ⁴, trouxe a divisão do ensino primário de primeiro grau em três cursos: o elementar (7 a 9 anos), o médio (9 a 11 anos) e o superior (11 a 13 anos) estudando as seguintes disciplinas nos três cursos: leitura e escrita; ensino prático de língua portuguesa; contar e calcular; aritmética prática até regra de três; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática; elementos de história e geografia especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho, elementos de música ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para meninos); trabalhos de agulha (para meninas), noções de prática de agronomia.

No ensino primário de segundo grau, dividido em três classes atendendo a faixa etária de 13 a 15 anos, seguiam também um currículo amplo composto por: caligrafia; português; elementos de língua francesa; aritmética (estudo complementar), álgebra elementar; geometria; trigonometria; geografia e história , particularmente do Brasil; elementos de história física e história natural aplicáveis as indústria, a agricultura e a higiene; noções de direito pátrio e economia política; desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico ; música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para meninos) e trabalhos de agulhas (para meninas)

O ensino secundário era distribuído em sete anos, constando as seguintes disciplinas: português, latim, grego, francês, inglês,

alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares, esgrima e música (Artigo 26).

Romanelli destaca que essa reforma:

“ [...] não chegou se quer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organização ao sistema todo, atingindo as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias (através da reforma do Distrito Federal) , além “ do ensino superior artístico e técnico , em todo território do país e da criação do Pedagogium , centro de aperfeiçoamento do magistério e “ impulsor das reformas”.”(ROMANELLI, 2014, p. 43)

E continua:

“[...] teve o mérito de romper “ com a antiga tradição do ensino humanístico” , não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil.” (Idem, ibidem)

Outras reformas deram sequência as tentativas frustradas de mudar a concepção da educação brasileira na Primeira República, em algumas ocasionando certo retrocesso no sistema educacional.

A reforma de Epitácio Pessoa de 1901 ⁵ acentuava a parte literária do currículo do ensino secundário, seguindo as disposições do regulamento do Ginásio Nacional relativos ao número e seriação das disciplinas (Artigo 382).

A lei Orgânica Rivadávia Correia de 1911 ⁶, trouxe o caráter facultativo da frequência, influenciada pelo liberalismo e pelo positivismo, o ensino secundário ficou na responsabilidade de particulares, “ em virtude de facultar total liberdade e autonomia

aos estabelecimentos e suprir o caráter oficial do ensino, trouxe resultados desastrosos (ROMANELLI, 2014, p. 43).

Já a reforma Carlos Maximiliano de 1915⁷ foi a mais ousada da República Velha, trouxe a reoficialização do ensino, perdida na Rivádavia Correia, enxugou o currículo da Epitácio Pessoa que era muito extenso e continuou com o ensino seriado. O ensino secundário, continuando como preparatório para o ensino superior, o currículo ficou assim: a) 1º ano - português, francês, latim, geografia geral, ginástica e música.; b) 2º ano - português, francês, latim, aritmética, chorografia do Brasil, cosmografia, ginastica e música; c) 3º ano - português, francês, inglês ou alemão, latim, álgebra e geometria plana, ginastica e música; d) 4º ano - inglês ou alemão, história universal, geometria no espaço, trigonometria retilínea, física e química, ginastica e música; e) 5º ano - inglês ou alemão, física e química, história do Brasil e história natural.

A reforma Rocha Vaz de 1925⁸, procurou dar ao ensino secundário regularidade, passou a ter a função mais abrangente que apenas preparatória para o ensino superior de forma fragmentada e imediata. O ensino continua seriado, com duração de seis anos, na forma de internato ou externato no Colégio D. Pedro II, seguindo esse currículo de acordo com o Artigo 47: Português, Aritmética, Geografia, História universal, História do Brasil, História natural, Francês, Instrução moral e cívica, Desenho, Ginastica, Inglês ou alemão, Latim, Álgebra, Geometria e Trigonometria, Física, Química, Cosmografia, Filosofia, Literatura brasileira, Literatura das línguas latinas, História da filosofia e sociologia.

Essa foi a última tentativa no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino” (Romanelli, 2014), na Primeira República, essas tantas reformas na educação, apenas implementaram o ensino, “ não passaram de tentativas frustradas, e mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de

comparar-se a uma política nacional de educação (idem, p. 44). A expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea, profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 2014, p.65). Essa situação marcava o dualismo que vivia a sociedade brasileira, de um lado a industrialização do outro o latifúndio, que exercia ainda muita influência no governo.

No período varguista, houve duas reformas no setor educacional. A primeira a Francisco Campos de 1931⁹, que trouxe mudanças apenas no ensino secundário, aumentando a quantidade de anos, a obrigatoriedade e seriação curricular, passando a ser organizado em dois ciclos:

O fundamental composto por cinco anos assim organizado de acordo com o artigo 3º:

- a) 1ª série – português, francês, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho, música (canto orfeônico), educação física.
- b) -2ª Série - português, francês, inglês, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho, música (canto orfeônico), educação física.
- c) 3ª série - português, francês, inglês, história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho, música (canto orfeônico), educação física.
- d) 4ª série – português, francês latim, alemão (facultativo), história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho, educação física.
- e) 5ª série – português, latim, alemão (facultativo), história da civilização, geografia, matemática, física, química, história natural, desenho, educação física. (Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931).

O complementar com duração de dois anos, tinha caráter de especialização e obrigatório para cursar o ensino superior. Apresentava três segmentos:

Artigo 5º - Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

- a) 1ª série: Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica, Educação Física
- b) 2ª série Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia, Educação Física. (Decreto 19.890)

Artigo 6º- Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

- a) 1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica, Educação Física
- b) 2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia, Educação Física. (Decreto 19.890)

Artigo 7º - para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

- a) 1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica, Educação Física
- b) 2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho, Educação Física. (Decreto 19.890).

Outro aspecto que merece destaque nessa reforma foi a inserção do ensino religioso, principalmente no primário, reivindicação da Igreja Católica pondo fim ao ensino laico, porém, com o currículo enciclopedista que tinha e o sistema de avaliação estruturado para cada disciplina, evidenciava a educação elitista, segundo Romanelli:

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema [...] para uma média de 102 disciplinas anuais estavam prescritas em lei, para cada disciplina 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais. (ROMANELLI, 2014, p. 138-139)

O Manifesto de 1932 defendia uma escola pública única, assegurando de forma igualitária o direito a educação para todos, sem distinção de interesses sociais e gratuita.

Saviani (2013) diz que os princípios defendidos pelo Manifesto se fundam, igualmente, na finalidade biológica da educação.

Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade, se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicadas pela ignorância dos pais ou responsáveis pelas contingências econômicas. Finalmente pela coeducação não se permitirá a separação de alunos de um ou outro sexo. (SAVIANI, 2013, p 245-246)

Baseados nesses princípios, originou-se um sistema educacional fundamentado em uma escola pré-primária (4 a 6 anos), primária (7 a 12 anos), secundária (12 a 18 anos) e ensino superior. Na estrutura educacional secundária, unifica uma base comum de cultural geral com duração de três anos (12 a 14 anos) e três ciclos de estudo (15 a 18 anos) nas secções : estudos intelectuais (humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas , ciências químicas e biológicas); profissões manuais ligados aos ramos da produção: atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

De acordo com Saviani (2013), a reforma de Gustavo Capanema apresentava um caráter centralista, fortemente burocratizado. Caracterizava-se pelo dualismo, quando diferenciava o acesso da elite (secundário) ao da classe popular (profissional), e corporativista por condicionar o ensino das profissões às qualificações que a sociedade exigia.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 ¹⁰, no Artigo 10, reestrutura o ensino Ginásial, tendo os seguintes grupos de disciplinas: I Línguas (português, latim, francês e inglês); II Ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil); III Artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico), distribuídas em quatro séries com 10 disciplinas. O ensino dos cursos clássico e científico, são organizados em três séries com as disciplinas pertinentes, de acordo como artigo 11: I Línguas (português, latim (clássico), grego (clássico), francês, inglês, espanhol); II Ciências e Filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia); III Artes (desenho científico).

O ensino de Educação Física é obrigatório para todos os alunos do ensino secundário até 21 anos (Artigo 19). A educação militar era exclusiva para os meninos no ensino secundário, para os menores de dezesseis anos a instrução era preliminar e militar quando completasse a idade (artigo 20) , reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos a Educação Moral Cívica , conclui-se que a educação, por um lado incorporava os princípios populistas e fascistas e do outro permanecia com o modelo classista, preparatória de lideranças convenientes ao cenário político e econômico do momento, insistindo num currículo literário e acadêmico .

Com as mudanças políticas pós Vargas, o ensino primário passa a ter maior atenção do Estado com a Lei Orgânica do Ensino Primário. O ensino primário foi dividido em duas categorias: fundamental e supletivo, de acordo com os artigos de 2 a 9, foram assim estruturados:

O ensino primário fundamental era subdividido em *primário elementar* , quatro anos de duração , com o currículo composto por: Leitura e linguagem oral e escrita, Iniciação a Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, a educação para a saúde e ao trabalho, Desenho e

Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física; *primário complementar*, um ano de duração, seguia o mesmo currículo do primário elementar acrescido de Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene. O *ensino primário supletivo* era destinado, a educação de adultos e, que não frequentaram a escola na idade certa, tinham a duração de dois anos, com o currículo assim estruturado: Leitura e linguagem oral e escrita, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar), Desenho, Economia Doméstica e Puericultura (para sexo feminino).

Até a década de 60, a organização curricular no Brasil era marcada pela profusão tanto das disciplinas quanto na quantidade de anos que compunham o ensino primário e ginásial.

Ao observar os currículos propostos nessas reformas, revela a importância que era dada a formação cultural humana, quando desde os jesuítas, incluía-se disciplinas como música, canto orfeônico, solfejos, trabalhos manuais, que eram tão importantes como ler e escrever.

A construção do conhecimento escolar, envolve todo um contexto social, econômico e político determinante na formação do indivíduo para a época, evidenciado pela organização do sistema escolar nas práticas pedagógicas, na organização curricular e no público alvo, seja a elite ou classe popular.

A construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica trocas afetivas. Desta forma, a pessoa que aprende está presente na sua totalidade na situação de aprendizagem, assim como suas experiências na escola e com o conhecimento constituirão sua personalidade e sua forma de colocação no meio. (LIMA, 2008, p.52)

Assim, para que o currículo brasileiro atinja o objetivo a que é proposto, faz necessário um olhar amplo, direcionado a todas as classes sociais, propondo de forma igualitária, disciplinas e

conteúdos voltados para o desenvolvimento cultural e econômico, sem excluir nenhuma classe social, dando oportunidades a todos os que queiram adentrar na universidade ou apenas no mercado de trabalho.

Conclusões

O currículo escolar tem a função de proporcionar a construção histórica, social, cultural e política do indivíduo, destacando as diferenças e propondo condições de superação e inserção desse, na sociedade.

A pluralidade de disciplinas nos currículos brasileiros desde os jesuítas, é o fiel retrato de um sistema educacional ligado a interesses políticos e econômicos, descartando as necessidades das classes menos favorecidas, quando incorpora um currículo elitizado e excludente a maioria da população (pobreza), que não tinham a universidade como horizonte.

No entanto, várias tentativas para a modernização educacional foram feitas, porém nenhuma de forma democrática no real sentido da palavra, todas tinham interesses particulares defendidos, por isso tantas reformas são implantadas e a educação não passa de instrumento político, isso fica explícito nas quantidades de disciplinas que compunham os currículos, estabelecidas de acordo com os interesses de quem estava no poder.

Na atualidade, a situação não é muito diferente, o currículo é organizado de forma que a aprendizagem seja desenvolvida por competências e habilidades, generalizando os alunos como se fossem clones uns dos outros e tempo de compreensão e assimilação fosse igual para todos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre Currículo: Educando e Educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.
- BRASIL, Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4^a ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013 – (Coleção memória da educação)
- _____. **Decreto 11.530**, de 18 de março de 1915.
- _____. **Decreto 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925.
- _____. **Decreto 3.890** - de 1 de janeiro de 1901.
- _____. **Decreto 7.247**, de 19 de abril de 1879.
- _____. **Decreto 8.659**, de 5 de abril de 1911.
- _____. **Decreto 981**, de 8 de novembro de 1890.
- _____. **Decreto 19.890**, de 18 de abril 1931.
- _____. **Decreto-lei 4.244**, de 9 de abril de 1942
- _____. **Decreto-lei 8.592**, de 2 de janeiro de 1946.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.
- LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4^a edição. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40^a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Revista. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola Currículo e Ensino**. In: Escola Fundamental: Currículo e Ensino (Org.) VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CARDOSO, Maria Helena F. 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, p: 77-95.

Capítulo 07

Base nacional comum curricular: historicidade e crítica

Antonio Gilvam Freitas Pedrosa¹

Tereza Maria de Oliveira Ferreira²

Introdução

O presente estudo foi realizado com o intuito de observar o âmbito do campo do currículo. Caracterizando-se de acordo com a historicidade das Diretrizes Nacionais para formação dos currículos comuns e suas contextualizações políticas e sociais. Os quais, produziram elementos para construção um fértil ciclo de debates relacionados às políticas públicas. Isso não apenas na academia ou entre teóricos da educação, mas envolve a sociedade civil, bem como departamento da educação, privada, da economia e política internacional. Submergindo nas atuais questões a respeito do entendimento da institucionalização de uma Base Nacional Comum Curricular.

Inserido nesse contexto, a conjuntura é cada vez mais clara, quanto a interferência da iniciativa privada nos processos decisórios para implantação de um currículo para o Sistema

¹Possui Letras – UFC. Pós-Graduando em Gestão de Trânsito e Transporte Urbano – UFC. Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. pedrogilvam@hotmail.com

² Possui Pedagogia - UECE, Pós-Graduação – Administração Escolar – Vale do Acaraú e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. thereza-professora@hotmail.com

Nacional de Ensino (SNE). Essa temática é recorrente desde a LDB de 1071 e a de 1996. Esse assunto é explanado em conferências, debates, audiências públicas e também no Fórum Nacional de Educação. A partir dessas interpretações, busca-se regulamentações na nova Política Nacional de Educação (PNE, Lei. 13.005/14), recém-publicada, bem como novas interpretações de documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 20 de dezembro de 1996 (Lei. 9.394/96).

Sendo assim, ações direcionadas às políticas educacionais, sob base curricular inclusiva e emancipatória, constitui uma plataforma consistente para ter acesso às várias instâncias de intervenção na sociedade, o que justifica a apresentação deste estudo.

Ademais, o construto norteia-se pela modalidade revisão literária, com uma abordagem qualitativa, realizado através de levantamentos bibliográficos com pesquisas em livros, artigos científicos publicados, além de referencial teórico do trabalho. Desses, foram pesquisadas dissertações, teses para a estruturação conceitual.

Logo, a base comum curricular pretende, como as anteriores, definir propostas de estratégias unificadas para criação de um plano nacional de currículos, mas problematiza questões pedagógicas e acadêmicas que perpassam o universo educacional, adentrando no campo das discussões sociais, políticas e ideológicas.

Assim, a partir do contexto de debates, de pesquisa e da legislação vigente, lançar questionamentos, os quais, vislumbrem o ambiente das decisões e investigações a respeito das possíveis relações de poder. Estas, subjacentes aos processos decisórios das atuais políticas públicas em relação ao debate atual sobre a Base Nacional Comum. Compreende-se, que embora haja debates mobilizadores sobre o assunto, esses encontram-se em círculos de pensamento restritos, não ganhando muita repercussão.

Baseado nesse contexto, evidencia-se que a atual manipulação das políticas públicas, com foco na produtividade de estatísticas quantitativa, embora travestida com a expressão qualidade na educação, promove um distanciamento e uma certa alienação necessária à sobrevivência dos modelos curriculares já superados, de muitas universidades, em relação aos contextos educacionais, às causas sociais, às políticas públicas e de emancipação.

1. Contextualizando a BNCC e sua historicidade

Historicamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi regulamentada através da Lei 5692/71 – a mesma visava à profissionalização, do então ensino secundário, no experimento de integrar os tradicionais ensinos primário e médio, evitando as disputas entre os ramos secundário, tais como: agrícola, industrial, comercial e normal.

Somando-se ainda, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. O artigo 3º constitui que o currículo mínimo está formado por uma parte comum à todas as capacitações e uma parte diversificada adequada a cada uma das habilitações. Sendo assim, estão catalogadas as seguintes disciplinas:

a) Parte comum: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística.

b) Parte diversificada para a Habilitação em Música: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência.

Contempla ainda, o artigo 29 da Lei 5.692/71 que coloca que a formação do professor de primeiro e segundo graus deve ajustar-

se: “diferenças culturais de cada região do país, e com norte que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos”. Ao mesmo tempo, a duração do curso pode variar no número de anos letivos cumprindo a carga horária de mil e quinhentas horas (1.500) para a conclusão de primeiro grau, também conhecida como licenciatura curta, e as duas mil e quinhentas (2.500) para a licenciatura plena.

Ressaltando que a Lei 5.692/71, alterou a nomenclatura da educação primária, secundária e colegial, para primeiro e segundo graus, o que hoje em dia correspondente ao ensino fundamental e médio.

Já em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Através deste, serão anexos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais:

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, estabelecerá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, garantida às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que contém normas fundamentais e evolutiva com cunho de aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver ao longo das fases e modalidades da Educação Básica.

Adota-se à educação escolar, tal como delibera o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e recomenda informações, capacidades e expectativa, as quais, os estudantes desenvolvam ao longo da

escolaridade. Norteada pelos princípios éticos, políticos e estéticos projetados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Agregada a BNCC, soma-se os objetivos que conduz a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sobre a constituição dos currículos da Base Nacional Comum, a Lei nº 9.394/96 explana que:

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

Quanto a análise comparativa da abrangência da parte comum, a Lei 5.692/71, ART. 4º - Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Trazendo para a LDB 9.394/96, ART. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Fazendo uma análise comparativa entre a Lei nº. 5.692/71 ART. 4º, e a LDB 9.394/96 ART. 26, constata-se que ambas mantêm os mesmos conceitos, com uma pequena mudança quanto à nomenclatura. No texto do artigo 4º foi usado o termo “núcleo comum” e “parte diversificada,” enquanto que no texto do artigo nº. 26, foi empregado a expressão “base nacional comum”.

Continuando o termo “parte diversificada” que surgiu bem antes, na Lei nº. 5.692/71. Tal constatação nos remete a refletir que a lei inovou ao apresentar o currículo dividido em núcleo comum e parte diversificada. A LDB (1996) mantém a mesma divisão do currículo como pudemos observar pela leitura do artigo nº. 26.

Com a evolução das leis que tratam das políticas educacionais, a partir da década de 1990, devido o alinhamento do discurso de diversos setores ligados a comunidade acadêmica e os gestores, perante as diversas regulamentações legais de 1996 a 2013, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Constituindo-se um marco legal da inclusão de educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino. (1996, p. 43).

2. Reformas nas diretrizes curriculares e na BNCC

Já em 2013, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Sendo assim, aplica como elemento para a suposição das diretrizes, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a conexão de questões curriculares com a avaliação, nesse contexto, das sugestões pedagógicas.

Na apresentação, Aloizio Mercadante, na época Ministro da Educação, designou que o projeto de nação que estava sendo edificado estava conforme garantido na Constituição Nacional de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, educação básica de qualidade para todos, devendo “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade,

respeitando e valorizando as diferenças” (MERCADANTE, 2013, p. 4).

Nesse sentido, as diretrizes procederam de mudanças, tais como a expansão do ensino fundamental para nove anos e da obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos, juntando os dois últimos anos da educação infantil e o ensino médio, e têm por objetivo:

Prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (MERCADANTE, 2013, p. 4).

Neste contexto, foi para servir de parâmetro nacional para planejar os currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e dos projetos pedagógicos das instituições escolares, que a BNCC (2016) foi integrada à política nacional da Educação Básica. Também para contribuir com as políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Assim é apresentada a nova Base Nacional Comum Curricular.

O documento introdutório (BRASIL, 2015, p. 8-12), conforme anunciado no título da primeira parte, apresenta princípios norteadores da BNCC. “Compreendemos por princípio a fonte, a origem da conjectura, assim como as normas aceitas para a presunção”. Se compreendemos bem a BNCC, foram aceitos como princípios legais o acolhimento ao prognóstico no Plano Nacional de Educação (2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica (2013). Como referido, os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica constam na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As bases conceituais que fundamentam as Diretrizes estão explicadas nos Incisos do art. 4º:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1988, Art. 4º).

Neste contexto, na reformulação da LDB com Lei nº 12.796, de 2013 é reafirmada a proposta da unificação do Currículo Nacional em torno de uma matriz comum, conforme define o Artigo 26.

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

Inserido neste ambiente de reformas e unificação curricular, políticas educacionais não podem provocar uma diminuição dos currículos, principalmente, de certas regiões mais carentes do país.

Esses questionamentos surgem quando se aplica um sistema de avaliação que concentra certos conteúdos, mínimos obrigatórios e deixa de agregar grande parte da matriz curricular. Uma das críticas que se faz, com o passar do tempo, é que a equipe de professores, gestores e os estudantes focalizem naqueles conteúdos obrigatórios que são utilizados nas avaliações; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC.

A partir da ação dos renovadores empresariais a referência em 2012 (Freitas, 2012) conhecido pelo movimento “Todos pela Educação” (TPE), que tem o apoio de empresas e organizações ligadas a empresas como o ITAU BBA, Suzano Papel e Celulose, Gerdau, Fundação Bradesco, dentre outros (Educação, 2016). Uma das cinco bandeiras defendidas pelo TPE é o que denominaram de “definição dos direitos de aprendizagem.

Embora o País conte com a chamada Prova Brasil, com o Índice Brasileiro da Educação Básica (Ideb) e com metas para as redes e as escolas, ainda não foram definidos os direitos de aprendizagem, as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo. Ou seja, os exames acabam cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas. Faz-se urgente, portanto, elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder. (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, o TPE teve expressivo desempenho no método de constituição do PNE (2014) e obteve visão dos “direitos de aprendizagem”, registrados nas metas 2.2 e 3.3 do PNE. Vencida essa etapa, agora o TPE está trabalhando para implantar a BNCC e para isso organizou o “Movimento pela Base Nacional Comum” (BNCC, 2016), que se apresenta, dessa forma:

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma Base de Qualidade. O Movimento promove debates, produz estudos e

pesquisas, investiga casos de sucesso em vários países e entrevista inúmeros alunos e professores. (BNC, 2016).

O PNE (2014) foi elaborado com propostas, debatidas e registradas como estratégicas pela sociedade na CONAE, Conferência Nacional de Educação, (2010), as quais, foram aperfeiçoadas em consonância com o Congresso Nacional.

Baseado nesse argumento, as vinte metas organizadas no PNE (2014), para garantir o direito à educação básica com qualidade e inclusão, à universalização da alfabetização e ao desenvolvimento da escolaridade e das oportunidades educacionais. Conforme delibera as metas a seguir:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (PNE, 2014, pág. 10).

Refletindo o que permanece nas metas 10 e 11, acima descritas, mostra um claro direcionamento ao ensino fabril, em que os egressos do ensino médio são, não só preparados para o mundo do trabalho técnico, mas também pelas metas de elevar o número de vagas. O que se procede aos investimentos em escola profissionalizantes, ou tecnológicas.

Outra problemática da BNCC (2016), no que concerne aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, visando um estímulo a emancipação intelectual dos cidadãos que deverão construir novos valores sociais, não encontra correspondente nas metas 12,13 e 14 do PNE (2014), pois estas enumeram prognósticos quantitativos que sem a adoção de currículos moderno e competitivo, no Ensino Médio, que

forneça o reforço no conteúdo das disciplinas avaliadas nos exames de seleção, Enem, Prouni e vestibulares, não conseguiremos alterar as repetidas estatísticas. As quais, refletem o baixo desempenho da Escola Pública e o predomínio das instituições privadas de ensino, ocupando as vagas nas Universidades públicas.

Conclusões

Avaliando a Base Nacional Comum Curricular, podemos notar que a reformulação descreve um processo de evolução, citado nas sucessivas adaptações que recebeu, para representar um legado das políticas públicas para a educação. Porém, também é um fato que nenhuma legislação no Brasil é aprovada sem a participação e ou a intervenção das forças políticas, econômicas e sociais, que influenciam nas tomadas de decisões, não ficando somente a critério dos pesquisadores, estudiosos, gestores da educação e técnicos.

Todavia, os resultados são compartilhados por todos e afetam, principalmente, uma parcela da sociedade que não participou ativamente do processo, mas que será o centro das mudanças que as reformas curriculares trarão. Assim, o debate acerca nas alterações Base Comum curricular terá continua relevância em foros que discutem qualidade na educação do país e como a educação pode contribuir para alavancar o processo evolutivo e intelectual dos jovens, sobretudo, aqueles da base da pirâmide social.

Não obstante, são levados a acreditar, por propostas de campanhas políticas e campanhas midiáticas, que a educação é a solução para superar as todas as desigualdades sociais. E imperativo, nesse contexto, que todas as instâncias de apreciação da temática apresentada neste artigo, articulem-se de modo a produzir matérias, contribuições e questionamentos, enriquecedores do projeto nacional para construirmos uma

reforma curricular que atenda as reais aspirações da sociedade, qual seja, atingir o objetivo da inclusão e qualidade da educação para todos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abril. 2017.

_____. CONAE. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/folderconae_04.05.pdf. Acesso em: 17/04/2017.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 17/04/2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11/04/2017.

_____. **(16 de Setembro de 2015).** MEC apresenta proposta de base curricular nacional para ensino fundamental. **Brasília, Distrito Federal, Brasil.**

FREITAS, L. C. (Abril-Junho de 2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, pp. 379-404.

MERCADANTE, Aloizio. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 4.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional.** In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** Iria Brzezinski (Organizadora). 8a. ed. São Paulo: Cortez, p.19-42, 2003.

Capítulo 08

O currículo e suas contribuições para o desenvolvimento do educando

Luzia Maria Delmondes Ferreira¹

Introdução

Compreender os aspectos existentes no ambiente escolar é de suma importância, já que o educando necessita ser compreendido em seus aspectos culturais, sociais e atitudinais, para que a educação venha a realizar seus objetivos e favorecer o desenvolvimento dos mesmos.

A apresentação dos aspectos culturais existentes para os educandos é indispensável, pois permite conhecer o passado, como também o presente, e realizar medidas que possam minimizar os danos provocados pela ignorância social, em especial por motivos raciais, como também de exclusão de pessoas com deficiências neste âmbito. Assim, a escola passa a ser inclusiva, compreensiva e ativa, por realizar a compreensão e propor a valorização da inclusão da diversidade existente em seu meio.

As relações existentes no ambiente escolar permitem o alcance de avanços, passando a existir uma relação dialógica, capaz de superar barreiras e realizar momentos diversificados. Por meio do diálogo entre docente e educando, é possível ambos se

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

conhecerem, terem respeito mútuo, como também juntos construirão saberes.

O currículo necessita contemplar desde as necessidades formativas dos educandos, como também a realização de uma reflexão acerca de temáticas que permitam uma melhor iteração no meio social, atribuindo um sentido a estas as informações, despertando interesse em participar das atividades realizadas no ambiente escolar, já que a formação educacional é ampla.

É importante destacar que as dúvidas dos alunos ultrapassam os conteúdos tradicionais repassados em sala de aula, levando os docentes a reavaliar os conhecimentos a serem estudados e aplicados em sala, necessitando estar atento a estas demandas informacionais.

O presente estudo tem como finalidade compreender o currículo e sua importância no ambiente escolar para o desenvolvimento dos educandos. O seu desenvolvimento foi embasado em pesquisa bibliográfica, envolvendo autores como: Sacristán (1995), Silva (1995), Mantoan (2003), entre outros.

1. O currículo no ambiente escolar

O currículo no processo formativo do indivíduo envolve a apresentação de todos os bens culturais que compreendem o desenvolvimento social como intelectual. O currículo está embasado na adaptação para atender os mais variados anseios e necessidades existentes no ambiente escolar (LIMA, 2006).

A escola não deve trabalhar o currículo de forma oculta, pois estará privando os educandos de sua própria cultura e progresso social. Segundo Sacristán (1995, p. 97),

Os conteúdos selecionados no currículo, dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de

instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia.

Os aspectos apresentados pelo autor, perante a caracterização e princípios presentes no currículo é que este apresenta uma grande amplitude, envolvendo desde os aspectos culturais, sociais, como também as demandas formativas. Assim, o currículo necessita ser compreendido por todos, para que este venha a ser realmente executado de forma adequada.

Para Sacristán (1995, p. 86), “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Por sua vez, o currículo no ambiente escolar envolve a integração da diversidade cultura, social, entre outras características que se encontram presentes nos educandos, para que estes sejam incluídos, como também passem a compreender as particularidades existentes na sociedade.

Ainda segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Perante este enfoque, percebe-se que a escola desenvolve papel importante desde o processo de inclusão do indivíduo em suas particularidades, como também procura propiciar condições para o seu desenvolvimento, respeitando e permitindo o crescimento intelectual. Buscando sempre apontar medidas a serem realizadas.

O conhecimento curricular este passa por alterações, já que os jovens e adolescentes que se encontram na escola acompanham as mudanças na sociedade, sendo necessário que os conhecimentos apresentados no currículo sejam sempre aperfeiçoados.

1.1 A escola e as necessidades de evolução

Com as mudanças que vem ocorrendo na sociedade à escola também tem que se adequar a tais mudanças, para que o educando venha a se sentir incluído e possa desenvolver habilidades relevantes para o seu progresso intelectual e social.

O mercado de trabalho exige profissionais flexíveis, inovadores, e isso faz com que a escola esteja atenta ao processo de formação inicial do indivíduo, para quando chegar ao estágio mais elevado de sua formação educacional possa ter tais habilidades e não existir tantos empecilhos em seu processo de inserção no mercado.

Silva (1995, p. 195) ressalta que,

...narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

A escola prepara o indivíduo para suas relações no meio em que vive, e esta deve fornecer recursos necessários para o alcance de tal progresso. A presença de boas instalações, com o fornecimento de recursos matérias como também a disponibilização de profissionais qualificados, vem a contribuir de forma significativa para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, já que o educando está recebendo estímulos cognitivos e recebe orientações adequadas para a construção de novos sabres.

Durante muito tempo as escolas procuraram não levar para sala de aula informações que não estivessem presentes no currículo tradicional, em que não estivesse embasado no conteúdo. Mas, atualmente há uma grande apresentação de temáticas que se

fazem presentes na sociedade, buscando aproximar o sujeito em formação de sua realidade social, dos seus direitos, como de valores, a serem incorporados, já que por meio de temáticas polêmicas é possível realizar a distinção entre uma conduta certa e errada na sociedade.

Assim, têm ocorrido mudanças na sistematização dos modelos de ensino no país, desencadeando a evolução da educação, envolvendo os paradigmas pedagógicos presentes neste âmbito, em que cada modelo apresenta suas caracterizações. As relações entre docente e educando são sempre apresentadas, como também o processo de avaliação, gestão, e recursos didáticos (MORAES, VALERA, 2007).

O currículo não apresenta uma função limitada no ambiente escolar, este é amplo e contempla toda heterogeneidade existente, como também faz que se reflète acerca das relações dialógicas, práticas pedagógicas, gestão democrática, entre outros aspectos que envolvem o funcionamento educacional.

Para Severino (2003, p.8):

É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares; mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes. Por isso, precisa ser também prática transdisciplinar.

Com base nas concepções do autor, este realiza uma abordagem acerca da necessidade tanto da ampliação da unidade do conhecimento, como também da realização de uma compreensão de mundo, em que o processo de ensino e aprendizagem não se limite apenas aos conteúdos, mas que envolva as demandas do mundo fora do ambiente escolar.

1.2 O docente e o educando nas possibilidades de aprendizagem

No ambiente escolar se faz necessário que o docente tenha uma postura participar, em que interaja com o educando, promovendo a socialização dos conteúdos de forma inovadora, o que vem a permitir a realização de novas descobertas.

Ver a prática docente perante sua função interativa é refletir sobre as novas possibilidades de aprendizagem, que envolve desde dentro do ambiente escolar como fora dele. A educação deve ser vista como uma forma de permitir o avanço intelectual e não limitar. Quando a prática docente é realizada de forma inadequada, por meio de uma postura rígida, arcaica, isto vem a comprometer o processo de aprendizagem.

Freire (2005, p. 91), ressalta que,

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

As relações entre docente e educando devem ser positivas, para o processo de aprendizagem ocorrer de forma significativa, permitindo a liberdade de expressão do educando, para que este venha a se sentir livre para realização de questionamentos, como também a apresentação da realização de descobertas realizadas fora do ambiente escolar.

Procurar realizar medidas de aproximação, de realização de um maior diálogo entre docente e educando é indispensável. Por sua vez, é importante compreender o papel docente, sendo este apresenta desde atribuições sociais, como política. Sendo necessário que o docente desenvolva suas atribuições com base numa postura ativa e crítica em relação ao seu papel.

Para o docente realizar uma melhor compreensão acerca de suas atribuições, é relevante que este compreenda os aspectos históricos, assim:

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...]. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2000, p.29).

Nos estudos realizados por Arroio, busca tanto compreender os aspectos presentes no currículo, como na atuação docente, em que este considera ser a organização e ação juntas, em que por meio do roteiro presente no currículo a ser executado, o docente influencia diretamente no processo de alcance dos resultados, em que este passa a levar para sala de aula informações voltadas para formação intelectual como social.

Assim, é importante compreender os fenômenos históricos-sociais, que envolvem e caracterizam a atuação docente. O trabalho do docente não pode ser exercido de forma isolada, sem envolver os aspectos sociais, caso ocorresse estaria se desvinculado do seu papel sócio formativo.

Para Pimenta (2002), o docente necessita desenvolver suas atividades de forma reflexiva, para que possa suprir as demandas existências dentro e fora do ambiente escolar. Com as transformações que vem acontecendo, requer a constante atualização de saberes, para possibilitar o desenvolvimento pleno em sala.

É importante destacar que para obtenção do êxito na realização da prática docente, é necessário que o docente também busque levar para sala de aula estratégias que permitam a interação do educando com os conteúdos, como também as informações que permeiam o mundo social, que estas temáticas sejam discutidas com intencionalidade no processo formativo.

De acordo com Libâneo (2005, p. 76),

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)

O docente em sala de aula necessita estar atento, sistematizar os procedimentos a serem desenvolvidos, refletir sobre suas práticas e aprendizagem, como também procurar desenvolver medidas voltadas para superar as limitações no processo de aprendizagem. Este profissional não atua sozinho, e o alcance do êxito é necessário que o município disponibilize recursos para execução de suas atividades, como a gestão escolar seja participativa, e a família dê o devido suporte no processo de formação dos filhos/educandos.

1.3 As necessidades de fazer uma escola participativa e inclusiva

Compreender os aspectos existentes no processo de desenvolvimento social e profissional é de suma relevância. Nos últimos anos a escola trabalha com enfoque nas relações sociais, como também em seu principal objetivo, na formação dos educandos para ingressarem no mercado de trabalho.

Segundo Santos (2003, p. 20), caracteriza-se como práticas sociais:

[...] um conjunto que se caracteriza pela natureza democrática da tomada de decisão, que propicia a autonomia de um coletivo. É um exercício de poder compartilhado, que qualifica as relações sociais de cooperação entre pessoas e/ou grupos [...] por expressarem intencionalmente relações sociais mais horizontais.

No entanto, é cabível destacar que o processo de inclusão social envolve desde a apresentação do processo histórico que envolve determinado grupo social, como também a adaptação da escola para atender suas necessidades, em especial neste enfoque, as pessoas com deficiências, em que veio a ser um avanço muito grande para educação.

A inclusão escolar tem como finalidade permitir o ingresso na educação básica para pessoas que não tiveram condições de estudarem na idade certa, como pessoas que sofrem de algum tipo de deficiência, como também sofreram exclusão da sociedade. Sendo esta política resultante da realização de movimentos em prol da inclusão social de dignidade humana.

Segundo Mantoan (2003, p. 70), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”. No ambiente escolar é relevante que o docente possibilite condições para o alcance da aprendizagem, permitindo o educando libertar-se de suas limitações e alcançar o progresso.

Há vários tipos de limitações que podem comprometer o processo de desenvolvimento humano, seja intelectual, arquitetônica, racial, social, entre outros, em que requer atenção, para possibilitar o desenvolvimento de todos de forma igualitária.

Outro aspecto a ser destacado perante o processo de inclusão, é que os métodos tradicionais, por muito tempo excluíram os educandos que apresentavam algum tipo de deficiência ou vulnerabilidade social. Assim, veio a ser necessário identificar e compreender o aluno diante de suas especificidades, para que este possa ter um suporte adequado em seu processo de formação (FREITAS, 2006).

Para Perrenoud (2001), o docente necessita adaptar as estratégias metodológicas a serem utilizadas em sala de aula, com

base nas características do seu público, como também diante de suas relações.

A escola a partir do momento que promove eventos que permitem a interação entre a família, como também passe a incluir os educandos em suas variadas necessidades, permite o alcance do progresso, em que une, como também acolhe e permite a construção de novos saberes, perante a valorização do indivíduo em suas particularidades.

Conclusões

O ambiente escolar deve ser um local acolhedor, que permita o desenvolvimento do indivíduo, apresentando as culturas existentes, como incluído à diversidade, para que todos venham a desenvolver suas potencialidades e habilidades relevantes para suas relações sociais.

O currículo necessita ser compreendido por parte de todos que se encontram no ambiente escolar, em especial pela gestão em que esta atue de forma democrática, como o docente, em que possibilite a realização de debates acerca de temas centrais presentes na sociedade. O processo de ensino e aprendizagem não pode se limitar apenas os conteúdos tradicionais, as informações necessitam ser ampliadas, perante os avanços e mudanças na sociedade, incluindo o sujeito em formação na informação.

Assim, o currículo apresenta uma função ampla no ambiente, este também apresenta aspectos que se encontram fora do ambiente escolar, e que ao mesmo tempo são indispensáveis para a formação do educando.

As possibilidades de aprendizagem devem ser vistas a partir do momento em que o educando se dispõe a interagir, como também o docente deve estimulá-lo na realização de novas descobertas, existindo interação positiva entre ambos.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, S.N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: *Indagações sobre currículo*. Secretaria de Educação Básica. MEC/ Brasília-DF. 2006. p. 13-47.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino Aprendizagem**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf> acesso em 08 de Nov 2016.
- PERRENOUD, P. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. Poderá o Direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, 2003.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 8a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, T. T. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Capítulo 09

O currículo: aproximação da comunidade escolar

Maria Vanessa da Silva¹

Introdução

O currículo, no ambiente escolar, permite compreender a diversidade e trabalhar o respeito em que o educando passa a ver e ter consciência dos fenômenos que o cerca, como compreender o passado e o presente. Muitos profissionais no ambiente escolar, questionam-se sobre a utilização adequada do currículo, tais como: é possível quebrar as barreiras existentes no preconceito? Como estimular os educandos a valorizarem suas raízes? Compreender estes aspectos vem a ser relevante para desmistificar e apresentar medidas que possam ser eficientes no processo de utilização do currículo no ambiente escolar.

A apresentação dos acontecimentos do passado, perante os avanços que ocorreram na sociedade é indispensável no ambiente escolar, como por exemplo: a vivencia de momentos contra qualquer tipo de discriminação, seja por cor, credo, classe ou condição física e psicológica, apresentando assim o respeito a diversidade.

A escola na apresentação cultural, nos aspectos existentes em seu meio social, regional, contribui para a permanência e

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: mvgcoelho@yahoo.com.br

valorização dos traços que regem a comunidade, como também incentiva o educando a realizar descobertas acerca das histórias que caracterizam a sua região, e os mais variados aspectos.

A paz necessita ser estimulada no ambiente escolar, para que os sujeitos em formação tenham consciência de que para viver em sociedade é necessária uma conduta pacífica. Por sua vez, sua estimulação permite a execução das atividades de forma tranquila, em que o docente é valorizado em seu processo de mediação, como também, o educando é respeitado em seu desenvolvimento intelectual e particularidades que o permeiam.

É relevante que a escola aproxime a comunidade escolar do processo de desenvolvimento do educando, para compreender o processo de formação educacional, como também atuar diretamente nas problemáticas presentes em seu rendimento escolar.

Este trabalho tem como finalidade compreender o currículo na aproximação da comunidade escolar, propiciando uma formação significativa. Sendo o estudo desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas realizadas em diferentes recortes científicos.

1. Respeitos à diversidade

Na sociedade não há uma homogeneidade em seu público, esta é constituída por indivíduos que apresentam suas particularidades em seu processo de socialização, desenvolvimento intelectual, características econômicas e sociais, em que requer atenção em seu processo de atendimento, como também respeito à diversidade.

É necessário levar em consideração tanto no âmbito macrossocial quanto micro social, perante o atendimento à diversidade na educação, [...] “é preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto e, entre as características desse projeto,

necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia” (IMBERNÓN, 2000, p.86-87).

Quando se realiza uma compreensão acerca das necessidades da sociedade, é possível compreender suas limitações, como também, estabelecer medidas que venham a contribuir para o seu desenvolvimento. No ambiente escolar não é diferente, já que está apresenta um público heterogêneo, e estes necessitam de atenção em seu processo de desenvolvimento intelectual.

Em conformidade com Jung (2012, p. 05), ressalta sobre o currículo, em que este:

Um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula. Infelizmente, o currículo ainda tem sido entendido e aplicado de acordo com a perspectiva de que o ensino regular possui um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno deve aprender, a fim de obter sucesso na escola. Esta visão encontra-se arraigada no fato de que há áreas de conhecimento ou conteúdos pré-determinados, que, se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida.

Perante este enfoque, o currículo quando executado de forma inadequada implica em resultados negativos no ambiente escolar, desencadeando a exclusão de seu público. O currículo necessita ser visto como um meio de aproximar o educando de suas raízes, de incluí-lo no meio social perante suas limitações, como também, este deve ser utilizado de forma flexível, para que todos os envolvidos neste processo possam ser beneficiados.

Segundo Castro (2005), é relevante que no ambiente escolar os docentes sejam estimulados, para assim, estarem alertas às necessidades existentes em seu meio, trabalhando de forma adequada perante problemáticas existentes, tais como: anti-racista,

anti-sexista, antihomofóbica, desencadeando nos educandos respeito ao próximo.

1.1 A inclusão no ambiente escolar

A escola é considerada como inclusiva quando atende os educandos nas suas mais variadas limitações, como também, esta não realiza distinção de cor, credo ou classe. Esta instituição atende de forma sistematizada, possuindo desde condições físicas, como humanas, que passam suprir as mais variadas necessidades. Assim, o processo de aprendizagem passa a ocorrer de forma significativa, em que o educando passa a ter condições para se desenvolver nos seus mais variados aspectos (HENRIQUES, 2012).

Em conformidade com Vitta et. al (2010, p. 425), a inclusão para ocorrer:

Há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora.

A prática docente deve favorecer condições para o educando se desenvolver, por meio da utilização de procedimentos metodológicos inovadores, que estimule o cognitivo do educando e possibilite a construção de novos saberes. Assim, a inclusão implica numa série de procedimentos indispensáveis para o alcance da aprendizagem, desde a adequação do espaço físico, como também a prática docente.

A inclusão conforme normativa estabelecida, deve ser vivenciada no ensino regular, para que o educando tenha possibilidades de se desenvolver em conjunto com os demais, em que “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado” (SASSAKI, 1997, p.18).

No entanto, é cabível levar em consideração que, o educando possui um atendimento diferenciado e especializado, para que suas necessidades informacionais sejam supridas. Não basta apenas colocar o sujeito deficiente em sala de aula, é necessário compreender suas particularidades, para que este possa se desenvolver.

1.2 Trabalhando com o respeito ao próximo

No ambiente escolar há diferentes tipos de sujeitos, que necessitam ser respeitados e compreendidos em seus aspectos subjetivos, já que ninguém é igual, sendo necessária desde a orientação para os docentes, sobre como trabalhar de forma significativa com os educandos perante sua homogeneidade, como também no repasse de valores e sala de aula, para que se tenha um melhor equilíbrio nas relações dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Cezar (2010, 354-355), aborda que:

O trabalho educativo do educador não pode conter, de forma alguma, o rancor, a rispidez, o mau humor, o desrespeito, a ofensa, o cinismo, o autoritarismo que humilha e envergonha. Ele deve ensinar atitudes que favoreçam a convivência humana, o respeito e a solidariedade. Eis aqui um desafio para todo(a)s o(a)s professores/as, comprometidos/as com o “agir pedagógico” que privilegie, interventivamente, o vínculo pessoal saudável, a tolerância, a capacidade de cuidar do outro e se deixar ser cuidado. Esta é uma missão que devemos adotar em nossas

práticas educativas enquanto profissional da educação: desenvolver “corações e mentes” mais humanos.

O respeito ao próximo envolve diferentes atividades realizadas no ambiente escolar, desde a limpeza do ambiente, realizada por profissionais que constituem o quadro de funcionários, como pelo corpo docente e discente, em que requer compreensão das particularidades num todo, e por parte de todos, para que as atividades desenvolvidas neste âmbito possam alcançar resultados positivos.

Em sala de aula é necessário o incentivo aos educandos a terem relações positivas com o seu próximo, por meio de um bom diálogo, auxiliando, como também, respeitando suas particularidades. Assim, o indivíduo passa a desenvolver uma conduta adequada para viver em sociedade, e, consecutivamente, passa a desencadear e ter direito ao respeito, ocorrendo uma simbiose nas relações, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

1.3 O docente e sua necessidade de flexibilidade

O currículo necessita ser flexível, para que possa suprir as necessidades existentes dentro da escola. Este não deve ser executado de forma arcaica, mas deve levar em consideração os variados aspectos existentes na sociedade, na caracterização da comunidade a ser atendida. A inclusão envolve o trabalhar com a diversidade, sendo necessária uma conduta flexível por parte de todos os sujeitos que envolvem o ambiente escolar, proporcionando condições para os sujeitos se desenvolverem sem exclusão (BRASIL, 2001).

A educação não deve ser realizada de forma bancária, em que o educando é um mero receptor e o docente é apenas o retentor do saber. É relevante levar em consideração os saberes prévios, como também estimular os educandos a construírem novas aprendizagens. A escola também necessita aproximar a

família do processo de desenvolvimento dos filhos, para que juntas possam quebrar as barreiras existentes no processo de desenvolvimento dos educandos (OLIVEIRA, 2010).

O docente deve estar preparado para lidar com as mais variadas situações que possam ocorrer no ambiente escolar. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade (SACRISTÁN, 2002, p. 32).

Incluir é possibilitar condições para o desenvolvimento dos indivíduos em formação, é despertar suas potencialidades intelectuais que se encontram ocultas, é compreender o passado e estimar possibilidades para um futuro melhor.

A realização de estímulos em sala de aula é indispensável, sendo necessário o docente utilizar diferentes recursos que permitam a interação dos educandos com os conteúdos propostos. A escola necessita ser um ambiente acolhedor, como também estimulador, possibilitando a realização de constantes descobertas.

Conclusões

Quando o currículo é trabalhado de forma adequada permite que os educandos e todos os envolvidos no processo de desenvolvimento educacional, passem a ter conhecimentos acerca dos acontecimentos, como também respeitando a diversidade presente em seu meio, contribuindo para o desenvolvimento educacional igualitário.

A educação deve ser vista como uma ferramenta capaz de propiciar mudanças positivas na sociedade, e esta deve ser articulada por meio de análises nos mais variados aspectos, buscando superar as limitações e alcançar os seus princípios formativos.

A inclusão por sua vez, necessita que o respeito ao próximo seja visto com enfoque, sendo necessário quebrar os paradigmas, possibilitando o desenvolvimento dos educandos. É relevante que o docente tenha uma conduta reflexiva, e leve para sala de aula temáticas que contribuam na formação da identidade dos sujeitos, favorecendo uma melhor socialização e construção de saberes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

CASTRO, M. G. **Gênero e Raça: desafios à escola.** In: SANTANA, M.O. (Org) Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana na educação fundamental. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CÉZAR, N. **Bullying escolar: um estudo do fenômeno na relação professor/educando.** IX Congresso Nacional de Educação. 2009.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual.** Disponível: <
www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf >
Acesso em: 30 de jan. 2016.

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato.** 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, S. S. S. **A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <
<http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm> > Acesso em: 21 de Fev de 2016.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Rev. bras. educ. espec. [Online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538.

Capítulo 10

Experiências de transnacionalização da educação no ensino médio integral da rede pública estadual em Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil

Eliabe Bezerra de Oliveira Silva¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

A marcha civilizatória da humanidade vem fechando cada vez mais o cerco, sob a égide do capitalismo, para a total integração, não mais geopolítica, mas pelo critério trans-regional da economia, cujas movimentações financeiras acontecem massivamente através das tecnologias digitais. Hoje se transferem mais de um trilhão de dólares entre diversos países, por meios

¹ Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado do Ceará, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, músico e mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: prof_eliabe@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/4386340305368630>.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

eletrônicos, e muito mais do que isso, informações e conhecimentos que grupos hegemônicos usam estrategicamente a seu favor. Essa total integração é entendida, para os fins do presente artigo, como Globalização; e sua manifestação está alicerçada na educação.

Não obstante, Transnacionalização da Educação e Cosmopolitismo, elementos do tema estudado, são processos paralelos ou sub-processos da Globalização. Obviamente, são termos genéricos, cujos significados serão explicitados adiante. No entanto, é conveniente entender, dentro de uma escala, em que grau esses sub-processos se referem à cultura educacional mundial comum (globalismo), tomada como patrimônio da humanidade, ou à agenda educacional globalmente estruturada (localismo globalizado), tomada como imperativo transnacional.

O campo educativo o qual se cartografou na pesquisa está consubstanciado nas escolas públicas estaduais, de nível médio em tempo integral, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. O estudo deste campo contempla, em sua grelha de análise, as relações entre a educação formal e o capitalismo globalizante, manifesto nas forças de cosmopolitismo e transnacionalização. Nessa análise, são consideradas as políticas públicas de educação e suas relações com as propostas curriculares e as posturas pedagógicas.

Para a consecução da discussão proposta, o trabalho está organizado em três pontos principais. O primeiro é o ponto de partida da problematização, no qual se justifica a necessidade de retomar o tema de pesquisa, aplicando-o ao contexto de Juazeiro do Norte, sob metodologia específica. O segundo ponto consiste no recorte de alguns resultados da pesquisa que gerou a dissertação de mestrado. O terceiro ponto traz considerações e recomendações finais acerca da emancipação do pensamento político-educacional.

1. **Problematização**

Diante do macrocontexto apresentado anteriormente, é preocupante a parceria que as secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros fazem com grupos investidores, como bancos e institutos, por exemplo, que patrocinam projetos, programas e reformas curriculares. Na atual configuração do capitalismo, o ideal é que as intenções desses grupos sejam analisadas antes de qualquer execução. Entretanto, como não há interesse na tomada de consciência popular a respeito disso, recorrentemente o poder público – o qual também obtém benefícios com a parceria – gerencia o processo de modo a implantar mudanças e reformas com sutileza e impressão de naturalidade. Essa postura também foi objeto da pesquisa, na qual se investigou o tema, aplicando-o às referidas escolas de Juazeiro do Norte.

Outro desdobramento do prisma neoliberal é a falsa descentralização do poder. Na verdade, o que ocorre é a centralização do poder e a descentralização das responsabilidades. Se só tem voz e vez na decisão dos rumos de uma empresa ou negócio aqueles que nele investem – uma das “verdades” do capitalismo –, então é questionável não apenas o atrelamento da educação pública aos grupos financeiros, como foi colocado acima, mas também a corrupção do modelo de gestão: administrar o bem público como se fosse um bem privado, realidade evidente no Estado do Ceará, que há décadas é governado pela nova burguesia empresarial.

A homogeneização pedagógica e escolar é um elemento que, contraditoriamente, alimenta o discurso velado do dualismo escolar e da polarização da condição humana pela forma de contato com a velocidade das tecnologias da globalização, as quais “libertam” alguns das restrições geográficas e simbólicas do lugar onde se encontram, e a outros pressagiam “a impossibilidade de

domesticar e se apropriar da localidade da qual tem pouca chance de se libertar (...)” (BAUMAN, 1999, p. 24).

Inclusive, quando as Tecnologias de Informação e Comunicação chegam aos espaços escolares, são usadas como ferramentas para ensinar os jovens a consumir as próprias tecnologias e a produzir algo pragmático para a sociedade, e não a usá-las como meios para processos mais elevados de trocas culturais, criticidade e cidadania.

O paradigma do controle pela homogeneização se apresenta originalmente como modelo epistemológico e científico, que migrou para a educação escolar. Ele é manifesto nas concepções pedagógicas, nas práticas e rotinas escolares, servindo para perpetuar os ciclos sociais da pobreza, o dualismo escolar e as formas arbitrárias de gestão, porque impedem a renovação e a emancipação mediante a experimentação de novas práticas.

As escolas de uma rede ou sistema – de ensino, não de educação, vale ressaltar – geralmente têm práticas e rotinas semelhantes, e as concepções pedagógicas que orientam as práticas de ensino em sala de aula remetem à coexistência caótica de elementos de várias tendências e correntes pedagógicas. Nóvia salienta que não há nexos entre esses elementos, em parte devido à deficiente formação de professores e ao academicismo que fecha os círculos de poder e controle de pesquisa em torno de temas e metodologias que, isolados, não respondem mais à dinâmica social do conhecimento.

No entanto, dentro do paradigma homogeneizador, há a cultura escolar transmitida das gerações anteriores. O discurso recente das pedagogias ditas experimentais é atraente a muitos educadores, mas na prática docente só se consegue reproduzir modelos de ensino tradicionais, que se caracterizam predominantemente pela primazia da transmissão do conteúdo construído historicamente com fins de aprovação em vestibulares e concursos, pela hegemonia da voz do professor em sala de aula como detentora do poder e da verdade, pelo tratamento

homogêneo de todos os alunos e turmas – dentro da situação de competição entre eles, em vez da solidariedade em relação ao conhecimento, e a consideração das idiosincrasias de cada estudante –, pela função somativa e classificatória da avaliação escolar, em detrimento das outras funções diagnóstica e formativa, por exemplo.

É interessante como o capitalismo, organicamente, encontra uma maneira de se perpetuar, atualizando paradigmas como o que surgiu no iluminismo liberal inglês, no início da industrialização: de um lado, os “homens da razão” e do outro a classe trabalhadora; de um lado, uma educação escolar para aqueles que continuarão a gerir os meios de produção; do outro, a escola que prepara as camadas populares para trabalharem em meios de produção de outrem, sob condições e regras do jogo que sequer conhecem.

O retorno do tecnicismo na educação escolar – com investimentos maciços na escola profissionalizante e na escola de tempo integral, em detrimento da escola pública regular – é uma das provas como o paradigma acima retorna com nova roupagem e falsa impressão de condescendência e consideração humanitária dos gestores públicos para com a classe trabalhadora.

Em linhas gerais, a educação e os programas sociais são forçados a se adaptar de acordo com as determinações reprodutivas em constante mutação no sistema capitalista, muito mais agora no capitalismo globalizante, em cujo escopo estão a flexibilidade e o dinamismo acentuados.

Dentro da abordagem tendenciosamente determinista de campo social e de campo educativo, apoiada em Bourdieu (1989), a liberdade de escolha é falsa ou ilusória, uma vez que as possibilidades estão postas e definidas segundo regras do jogo do capital e do poder: o tópico “o quê ensinar” não é poder do professor, e o tópico “como ensinar” está sob seu “pseudo-poder”.

Sobre o primeiro caso – sobre o quê ensinar –, que pode ser analisado como subcampo da recontextualização oficial, há considerações instigantes a respeito dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN, do Brasil): ora são interpretados como lei, ainda que de forma equívoca, e assim implementados arbitrariamente; ora são renegados confusamente, em nome de um ecletismo pedagógico destituído de eixo ou paradigma norteador, o que vem representar um risco às práticas e aos sistemas de ensino.

Acerca dessa segunda situação, nota-se que, quando há resistência em aplicá-los, o engessamento curricular ainda continua mediante as rotinas convencionais de sala de aula, que no Brasil refletem a miscelânea histórica de tendências pedagógicas sem a definição ou orientação paradigmática consciente nem o amadurecimento para a experimentação de alternativas pedagógica e metodológica.

Como se não bastasse, há problemas nos livros didáticos de Ensino Médio, em relação à abordagem teórica e metodológica, mesmo com os avanços teóricos em várias áreas do conhecimento e a sofisticação do mercado editorial de livros didáticos escolares.

A respeito dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (disciplina que permanece com a maior carga horária no tempo integral), Cunha (2006, p. 127) alerta que alguns autores elaboram manuais a partir de uma sólida base teórica, enquanto outros parecem seguir os programas de orientação de ensino, resultantes da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a academia, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLDEM), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, doravante).

No entanto, os manuais que revelam essas parcerias, talvez apressadas ou convenientes aos interesses de seus autores, apresentam inúmeras incoerências no que se refere à concepção de língua adotada e aos objetos de ensino e atividades propostas. Os próprios PCNEM apresentam numerosos problemas.

Dentro da área do ensino de língua materna, é exemplo disso a incoerência entre a postura declaradamente sociointeracionista, em alguns trechos, e a concepção de língua como código, em

outros trechos, como se vê no fragmento a seguir: “Ela [a língua] é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo” (PCNEM, 1999).

Na concepção de língua como código, a língua é vista como “arco-íris imóvel” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1981), um conjunto de sinais e normas fixas que precisam ser decodificadas. Nessa direção, o texto, em vez de ser entendido como espaço de encontro e interação, é compreendido como objeto inerte a ser decodificado. Obviamente, essa é uma visão reducionista da interação verbal, escrita e oral, pois considera a língua de forma monológica e a-histórica.

As contradições não se resumem no ensino de língua materna, mas nas outras disciplinas, as quais além de terem problemas teórico-metodológicos a serem resolvidos, ainda permanecem, cada uma, dentro de sua caixa, deixando a aula pouco interessante e conseqüentemente afastando a escola dos processos sociais de dinâmica articulação do conhecimento científico. A transdisciplinaridade ainda não é uma realidade na escola pública brasileira, com raras exceções de novas experimentações didáticas e projetos com turmas-piloto.

Sobre o segundo caso – como ensinar – as metodologias só alteram muito superficialmente os modelos curriculares vigentes, e isto quando partem dos professores, que na maioria dos casos não têm formação acadêmica inicial e continuada suficientemente atualizada e amadurecida em relação ao esquema epistemologia-teoria-metodologia.

Quando as novas metodologias chegam para imediata aplicação nas escolas, por intermédio de programas e projetos elaborados por fundações de grupos bancários e agências de consultoria educacional ligadas às gestões municipais e estaduais, refletem as realidades geográfica e ideológica das quais são representantes. Dificilmente têm a devida adaptação às realidades locais, e por isso não cooperam para revelar a combustão social,

cultural e política, tampouco alterar a estrutura das relações de poder existentes em nível micro (local).

Em Juazeiro do Norte, o currículo das escolas estaduais de ensino médio, as rotinas escolares e os projetos e programas educativos refletem o moderno tipo de domínio, ou neocolonização ideológico-curricular, elemento pertencente à transnacionalização da educação, sub-processo da globalização. Não há filtro crítico que permita aos professores procederem a uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos que atendam aos contextos socioculturais locais, e à inserção de temas globais que lhes pareçam imprescindíveis, muito menos a elaboração do mapa curricular efetivamente adaptado à realidade local.

Assim, a ausência de criticidade no profissionalismo educativo é efeito do mesmo tipo de neocolonização que ocorre dentro das universidades, manifesto nos obsoletos currículos de formação de professores e na corrupção nos exames de seleção para ingresso em programas de pós-graduação *strictu sensu*, o que reflete forças operando a favor da permanência de determinados grupos no controle de poder e na satisfação de seus interesses.

Em alguns casos, quando são frutos da reflexão e da consciência individual e coletiva, práticas educativas contrárias às orientações curriculares oficiais acabam significando, politicamente, formas simbólicas de autonomia ou resistência ao neocolonialismo.

É imperativo rever a relação entre educação, práticas sociais e multiculturalismo. Conhecimentos e metodologias indiscutíveis no sudeste brasileiro não podem atropelar as idiosincrasias do Nordeste; por vezes, são questionáveis e carecem de adaptação; em outros casos, sua substituição por conteúdos e metodologias locais pode ser a única opção viável.

Inclusive, o olhar crítico que deve acompanhar a tomada de decisão sobre a permanência e a adequação de todos os elementos

pedagógicos³ faz parte do que se conhece recentemente, nos estudos e pesquisas sobre avaliação escolar e educacional, como avaliação formativa, a qual permeia vários momentos do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, não se pode incorrer no “multiculturalismo benigno” (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 387), colocando, por exemplo, personagens negras e situações folclóricas e caricaturadas de grupos culturais nos materiais didáticos, como se isso representasse de fato tais culturas. Conhecimentos, valores, formas de conduta, direitos, significados de fenômenos e práticas sociais são os principais objetos do conhecimento crítico e devem figurar em primeiro plano nas discussões e sequências didáticas, formando o eixo condutor que entrecruza várias disciplinas e áreas do conhecimento.

A falta de maleabilidade e produção curricular, de agenda de prioridades educacionais, políticas e ambientais no nível da pequena coletividade é resultante da alienação ideológica, novo tipo de domínio neocolonialista, do qual o povo cearense é vítima desde a transição dos governos militares para os governos civis, que implantaram o estilo de gestão empresarial no Estado do Ceará.

2. Resultados

O atual padrão de ensino e de currículo está carregado da ideologia globalista, dos elementos mais ocultos e sutis, aos mais visíveis e marcantes. Nesse contexto, constata-se a persistência de uma força de homogeneização ideológica mediante a formatação de programas, projetos e currículos sem que as realidades locais sejam estudadas nas suas idiossincrasias. E o que é mais grave: os atores sociais envolvidos na educação formal não conseguem

³ Esses elementos são, segundo Lima (2010, p. 201): objetivos, conteúdo, métodos, procedimentos didáticos e de avaliação, organização do espaço da sala de aula e uso do tempo. VER ADLA TEIXEIRA 2010

entrevier criticamente os meandros dos processos sociais que os afetam diretamente. Esses meandros estão na matriz do trabalho que se resume nestas linhas.

Quando um grupo hegemônico, em geral composto por agências financeiras e bancos a serviço de blocos político-econômicos, obtém da comunidade escolar livre aceitação de projetos, programas, materiais didáticos e atividades para pronta execução sem planejamento nem tempo prévio para discussão e debate no seio do corpo docente – o qual, na grande maioria, está inconsciente de todo esse processo que se inscreve nesta pesquisa – , há um sinal alarmante de que a ideologia globalista que submete a educação escolar aos interesses capitalistas de grupos dominantes do eixo “educação, trabalho e consumo” está circulando naturalmente nas práticas educativas e se alastrando sem reservas no inconsciente coletivo.

A realidade descrita acima é facilmente observável na rotina das escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará. Há diversos projetos organizados por grupos como o Itaú e o Unibanco que as escolas têm que executar sem as devidas condições de análise pedagógica, viabilidade curricular nem planejamento, junto às outras atividades escolares já em andamento quando tais projetos chegam para serem ministrados.

Em caráter de exemplificação, a fim de reforçar a justificativa do objeto de pesquisa, pode-se apontar o Projeto Jovem do Futuro, do Unibanco em parceria com o Estado do Ceará. Sabendo das habilidades e competências trabalhadas nas atividades do projeto e analisando a sequência didática dessas atividades, não é difícil chegar a uma primeira conclusão de que o modelo desse projeto está atrelado a um modelo curricular trans-regional, o qual reflete o paradigma de transnacionalização e trans-regionalização de currículos diferenciados para programas de educação pública a fim de oferecer determinado padrão de ensino-aprendizagem que sustenta a ideologia de uma educação diferenciada para as camadas mais pobres, que não promove condições de inserção no

universo acadêmico nem garante empregabilidade, apenas resgata habilidades de um nível básico, controlado para o preparo de mão de obra.

Outro exemplo digno de nota nesta explanação geral é o caso do Projeto E-jovem, que se caracteriza como um conjunto de estudos complementares que visam a suprir lacunas de formação na educação básica ao mesmo tempo em que promovem uma qualificação técnico-profissional para inserção no mercado de trabalho.

O projeto conta com módulos com várias disciplinas, incluindo Empreendedorismo Social. O formato predominante em *broadcast* constata a ausência de efetiva interatividade no projeto, restando apenas o que se conhece como leitura em PDF, ou uma consulta virtual partindo do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem que o projeto dispõe, sem alcançar a construção coletiva do conhecimento.

É importante reiterar que não se quer julgar o mérito de tais projetos, mas o fato inicial de se exigir da escola a execução imediata sem planejamento e adaptação às idiosincrasias da comunidade escolar já é suficiente para constatar que não há qualquer tratamento crítico-dialético da viabilidade político-pedagógica dos projetos.

A escola pública de nível médio em Juazeiro do Norte tem se caracterizado como um universo ilhado dos processos de transformação econômica e social, com raras iniciativas de interação social. Com relação às Tecnologias de Informação e Comunicação e à internet, não basta trabalhar com propostas de modernização de informática e de multimídia da educação e da escola. Não é suficiente equipar os espaços escolares com laboratórios de informática e salas de vídeo e multimídia.

Trata-se, como sustenta Dowbor (1996, p. 19), de “repensar a dinâmica do conhecimento em seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo”. As mudanças são muito mais epistemológicas, políticas e pedagógicas

do que técnicas, embora estas sejam o ponto de partida. Surge novo papel social de aluno, de professor e de escola, isto sem mencionar os novos e imprescindíveis papéis de gestão escolar.

Não obstante, assim como não há dúvida de que os recursos financeiros e tecnológicos que alcançam finalmente o trabalho escolar – mormente da escola pública – sejam insuficientes e obsoletos, também não há dúvida de que são mal utilizados.

Retomando a linha de raciocínio sobre poder e gestão no prisma neoliberal, não há efetivamente a gestão participativa e democrática dos serviços públicos, em destaque aqui a educação escolar. O que há, de fato, é a instrumentalização técnica para que as decisões tomadas pela cúpula administrativa sejam executadas mecanicamente, sem consulta democrática nem tempo para prévia análise, isso sem mencionar o aparelhamento ideológico dos sindicatos, os quais deveriam expressar a opinião e os interesses das classes ou categorias que representam, mas acabam se tornando braços do governo, que, por sua vez, é marionete dos grupos financeiros ou se fundem a estes. As muitas contradições do capitalismo se refletem nas instituições. Essa realidade é atenuada em escolas que possuem grupo docente unido, consciente do seu papel intelectual-social em meio às contradições capitalistas, e reivindicador dos direitos.

Conclusões e recomendações

É possível sintetizar, para fins de conclusão do presente trabalho, que o atual momento do capitalismo globalizante se rege pelo paradigma o qual se pode chamar de “economização” do pensar e do agir.

A linha de interpretação desenvolvida a partir dos dados coletados e dos resultados analisados permite asseverar também, sem o risco de se cair em um discurso leviano, a respeito de uma colonização curricular que não ficou apenas no passado, com o currículo amalgamado de influências jesuítica, liberal, positivista e

progressista, mas ainda está presente nas ecléticas e ao mesmo tempo esfaceladas práticas pedagógicas brasileiras.

Nesse contexto de reestruturação capitalista na globalização contemporânea, que historicamente transformou o Estado amplo e soberano em um estado restrito e impotente, a educação escolar pública gratuita e universal, pela forma como o sistema de ensino é gerido, acaba se tornando tendenciosamente também uma medida social assistencialista e compensatória em relação aos estratos sociais “inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do Estado” (SANTOS, 2002, p. 30), contraditoriamente eliminando a universalidade do bem estar social através da reprodução das desigualdades sociais, sendo uma delas, senão a principal, o não acesso à cibercultura, tomando o termo de Levy (1999) ou à cultura digital e telemática que articula todas as outras culturas, mídias e linguagens, distribui socialmente o conhecimento e promove novas formas de relação social.

Logo, a globalização hegemônica se traduz em todas as interações e argumentos mencionados anteriormente, que se atualizam sempre e por isso continuam merecendo pesquisas. As características dominantes da globalização que afetam todas as áreas do fazer humano, inclusive a educação, são concomitantes às características periféricas, que se resumem no que Santos (2002) chama de globalização contra-hegemônica, isto é, forças sociais, políticas e econômicas de grupos menos favorecidos e periféricos do capitalismo que se levantam para aumentar a margem de influência contra os imperativos globalizantes dos grupos hegemônicos.

Na educação formal escolar, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem se caracterizar numa força contra o sucateamento e a escassez de recursos públicos; também contra o condicionamento ideológico alienante operado pelas classes dominantes, cujos paradigmas se revelam nos comportamentos, nas vontades, no pluralismo e no relativismo

extremo de ideias e na ausência de postura político-pedagógica bem delineada.

Na linha crítico-dialética da globalização contra-hegemônica, alheia a explicações unicasais e monolíticas do capitalismo globalizante, há possibilidade de haver qualidade na educação escolar formal e pública se os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se engajarem nos processos sociais de construção coletiva do conhecimento junto a outras entidades sociais com as quais a escola deve compartilhar a responsabilidade da educação e distribuição social dos saberes, através da criação de novas fronteiras, além das fronteiras físicas dos muros da escola e perpassando fronteiras virtuais com as comunidades das redes sociais. Assim, aproximar-se-ia do conceito de cidade educativa bastante defendido no campo das ciências sociais aplicadas à educação.

Sabe-se que educar é um ato político, como já defendera Paulo Freire (1996). Logo, torna-se necessário maior conscientização política quanto às questões macroeconômicas de poder do capitalismo hegemônico, o qual transforma a educação escolar em marionete dos grupos e blocos centrais da economia.

A educação continua deficiente nas comunidades escolares porque a educação política ainda é ausente nos cursos de formação de professores, em sua maioria preocupados com a “ensinagem” e falhos no preparo à pesquisa crítica e renovadora.

E é esta a missão precípua da escola hoje: emancipar-se da alienação e da colonização epistemológica e curricular. Obviamente, não é fácil a tarefa, mas perpassa pela tomada de consciência do lugar e do papel que a escola ocupa no cenário capitalista, e da ressignificação social pela qual ela deve passar.

Em meio a esse cenário, a escola pública tem que, além da função precípua da alfabetização e do letramento contínuo, ressignificar seu papel social de lugar articulador e divulgador de experiências e trocas culturais, um lugar para a negociação de espaços éticos e políticos, de divulgação científica e debate de

questões sobre a comunidade, incluindo nesse debate a renovação das rotinas escolares e o desenho do currículo. Essa mudança é o contrapeso do instrumentalismo técnico e reprodutivista que atravança a dinâmica social, impedindo que ela passe pela escola.

É necessário que a escola (principalmente a pública, que detém vocação democrática em seu significado) ressignifique seu papel social de lugar articulador de experiências e trocas culturais, e de negociação de espaços éticos e políticos, de divulgação científica e debate de questões sobre a comunidade, em posição mais definida contra o instrumentalismo técnico e reprodutivista que atravança a dinâmica social que deve perpassar pelo espaço escolar. Esse processo de mudança de perfil da escola corrobora a proposição que Santos define como educação na vertente da globalização contra hegemônica:

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. Tradução de Marcus Penchel.
- BRASIL / SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC / SEMTEC, 1999.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado et all. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- DOWBOR, Ladislau. “Educação, Tecnologia e Desenvolvimento”, in BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- FOUCAUT, Michel. **El orden del discurso**. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970. 1996 a. São Paulo, Edições Loyola.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Capítulo 11

Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado

Josicleide Alves de Souza Cruz Leite¹

Introdução

O Brasil experimenta um contexto de reformas, especialmente no campo educacional, no qual se procedem a muitos questionamentos sobre a relação entre a sociedade e os grupos historicamente excluídos, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência. Presente nas discussões, o paradigma da inclusão se mostra como um desafio a ser vivenciado por todos os cidadãos e, especificamente, pela escola, que é convocada a promover um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de possuírem deficiência ou não.

Dessa forma, as políticas públicas brasileiras, influenciadas por esse movimento mundial rumo à inclusão, passam a corroborar esse ideário. Como exemplo da legislação adotada, considerando a perspectiva inclusiva da educação, observa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96. Essa lei refere à obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria (Título III, Art.4º, inciso I), além de citar a educação

¹ Pedagoga, Pós-Graduada em Prática de Ensino e em Coordenação Pedagógica, Mestranda em educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: ledivanmiranda@yahoo.com.br

especial como uma modalidade de educação, perpassando todos os níveis de ensino (Cap. V, Art.58º) assegurando, assim, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino básico.

Faz-se necessário compreender que são muitos os fatores que influenciam a inclusão educacional do aluno com deficiência, como aspectos relacionados à família, à gestão escolar, à acessibilidade física da escola, entre outros. Ressaltamos, entretanto, a importância dos professores, visto que eles são os mediadores na relação ensino aprendizagem do aluno.

Assim, o objeto deste estudo, refere-se à formação continuada de professores em direção à 'escola para todos. Em razão das ponderações anteriores, que são frutos de estudos e da realidade atual observada e vivenciada nas escolas, compreendemos essa formação como elemento essencial na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, considerando que os professores podem ser importantes mediadores. Assim, é fundamental que se possibilite melhor entendimento da relação entre a opinião dos professores mediante a formação continuada obtida e sua prática profissional.

1. Formação inicial e educação especial / inclusão

Cartolano (1998) realiza uma pesquisa que tem como objeto de estudo a formação do educador no curso de Pedagogia e reflete sobre alguns aspectos importantes, tais como: o comum e o básico no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP). A autora considera que não se deve pensar a formação do professor isoladamente, nesse momento histórico, em que o professor deve ser preparado para lidar com o aluno, seja ele normal ou deficiente.

Ressalta, ainda, que a educação especial não constitui parte do conteúdo curricular da formação básica, comum do educador; quase sempre vista como uma formação especial, reservada a

quem quer atuar com pessoas com deficiência e que essa formação reforça o modelo capitalista de produção baseado na eficiência.

Também Andrade, Baptista e Müller (2000, p.1) não desconsideram a importância da formação continuada em seu estudo intitulado “As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores”, [...] entretanto centram-se na formação docente inicial e consideram que as recentes mudanças na legislação educacional têm provocado uma ampla discussão a respeito da formação docente [...], alimentado polêmicas que decorrem das diferentes interpretações sobre [...] para que servem as faculdades de educação? Afirmando, ainda, que “a busca pela qualificação docente, por vezes, confunde-se com a caça à titulação” (ANDRADE, BAPTISTA E MÜLLER, 2000, p.1).

Os autores citados, tendo como parâmetro a legislação vigente no Brasil, observaram as novas exigências legais relacionadas ao desafio da inclusão, referindo a necessidade de formação/qualificação dos professores do ensino comum.

Almeida (2005), também priorizando a formação inicial, realiza um levantamento bibliográfico, estabelecendo três principais categorias conceituais para sua análise: educação superior, educação especial e inclusão. Mediante seu estudo, analisa e questiona os documentos e políticas relacionadas à formação do professor, além dos planos de ensino das disciplinas de educação especial em universidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às

peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante (BRASIL, 2001, p. 23).

Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000).

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias conseqüências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem.

Para efetivação do processo de inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema

educacional. No que se refere aos diretores, cabe a eles tomar as providências de caráter administrativo correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão. (SANT'ANA, 2005)

O diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

Além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade. Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e, ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. (SANT'ANA, 2005).

Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar. Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor. Segundo Rodrigues (2006), os professores “inclusivos” fazem-na e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados.

Para cumprir esse propósito, a formação docente precisa estar pautada numa concepção inclusiva, que se efetive na afirmação do direito à educação, à igualdade de oportunidades e a participação. A educação inclusiva é um meio para garantir maior equidade. Para tanto, é preciso que as escolas acolham todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas (BLANCO, 2005).

Na implementação de uma educação que contemple a diversidade, não adianta apenas delegar espaço, garantir acesso e permanência; necessário se faz desconstruir práticas segregacionistas, questionar e abandonar concepções e valores excludentes, rumo a uma educação acolhedora e democrática. Para cumprir esse propósito, a formação docente precisa ser única para todos os educadores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular. A formação inicial atuaria para ajudar a superar, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com deficiência. Já a formação continuada precisaria ser garantida no espaço escolar, como um tempo de estudo para discutir situações do processo ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2004).

Para aprofundar a temática, no intuito de compreender a construção simbólica dos professores sobre formação continuada em educação especial, conduzimos a pesquisa à luz da Teoria da Representação Social de Moscovici (1978), por acreditamos que este enfoque teórico poderá permitir captar indícios da dinâmica das relações entre indivíduos e grupos, pela qual a totalidade social, com sua história e sua cultura, vai se renovando e atualizando, formando e reformando contextos, alianças, divisões ou oposições.

Nesta dinâmica, os indivíduos se fazem e refazem integrando o que são, sentem, pensam ou desejam, ao descobrirem coisas novas ou darem nova configuração às antigas.

Segundo Berger e Luckman (2002), a realidade da vida cotidiana não se esgota na presença imediata, pois abraça, também, os fenômenos que estão à sua volta.

A teoria das representações sociais propicia compreender como os sentidos são construídos pelos sujeitos na sociedade atual, quando os acontecimentos se processam de maneira vertiginosa.

As representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas

relações”. Quando se apropriam dos objetos atribuindo-lhes sentidos, os sujeitos também sofrem influência dessa relação, uma vez que os processos de atribuição de sentidos “são construções psicossociais de homens concretos integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximalmente (MADEIRA, 1998, p. 240).

A atribuição dos sentidos não é algo estático, mas dinâmico; processa-se de forma singular (pessoal) a partir do contexto social, ou seja, o movimento de pertencas e referências pelo qual se pode apreender pistas de uma totalidade social em determinado momento.

Conclusões

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Glat (1995) argumenta que neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este

modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois nos possibilitou uma maior clareza em relação à necessidade de preparação de professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. A hipótese de que os professores não estavam preparados para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi confirmada bem como a necessidade da elaboração de programas de formação continuada para discutir, de forma mais aprofundada, os temas aqui abordados.

Referências

- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Universidade, educação especial e formação de professores**. In REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 28, 2005. Caxambu. Anais eletrônicos. MG, Caxambu, 2005. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2015.
- ANDRADE, Simone Girard; BAPTISTA, Claudio Roberto; MULLER, Lourdes Inês. **As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000. Caxambu. Anais. Disponível em: Acesso em: 20 mai. 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- BLANCO, R. **Inclusão: Um Desafio para o Sistema Educacional**. In: **Ensaio Pedagógicos: Construindo escolas Inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de Pedagogia: a educação especial. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n. 46, p.29-40, set. 1998.
- GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.
- MADEIRA, M. **Um aprender do viver: educação e representação social**. In: MOREIRA, A.S. P; OLIVEIRA, C. (Org). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. **Uma Escola de Todos, Para Todos e Com Todos: O Mote da Inclusão**. In: STOBAUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. Educação Especial: em direção a educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MOSCOVICI, S. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zarár, 1978.
- RODRIGUES, D. (2003) “**Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**”, in: David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.
- RODRIGUES, David (org.) “**Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**”, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.
- ROLDÃO, M.C. (2003) “**Diferenciação Curricular e Inclusão**”, in: David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.
- SANT’ANA, Isabela Mendes. **Revista Psicologia em estudo, Maringá**, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

Capítulo 12

Educação profissional e dialogicidade: a percepção dos alunos do programa educação do trabalhador em Horizonte /Ceará

Damiana Carlos do Nascimento¹

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil tem seu início marcado a partir da década de 1940. Nos caminhos percorridos ao longo dessa trajetória histórica são identificados avanços e retrocessos que marcam a caminhada da constituição da EJA como um direito e ao mesmo tempo como uma luta.

O movimento interno de estruturação da EJA no Brasil, no qual destacamos a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (1947 – 1950), a realização dos Congressos Nacionais de Educação de Adultos e a implantação de programas de alfabetização de adultos, coincide com a mobilização internacional organizada pela UNESCO, no período pós-guerra, através da realização de Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos-CONFINTEA, a partir das quais os países passaram a se mobilizar em torno dessa modalidade de ensino.

O objetivo do presente estudo é verificar como se dá a relação professor e aluno no cotidiano da sala de aula, como os

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

alunos percebem a relação professor, aluno e aprendizagem, presente na estrutura curricular dos cursos que são ofertados na Educação de Jovens e Adultos para os trabalhadores, a partir das práticas pedagógicas vivenciadas pelos mesmos. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que nos permite visualizar diferentes crenças, valores e representações sociais que contribuem para a compreensão da totalidade do fenômeno educativo. O instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário com questões subjetivas, acerca de componentes da proposta curricular como a articulação teórica-prática, a valorização dos saberes dos alunos e a relação entre professores e alunos.

A pesquisa foi realizada com alunos do Programa Educação do Trabalhador – PET, criado pela Federação das Indústrias e Empresas da Bahia- FIEB, através do SESI, tendo como finalidade elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores das indústrias e conseqüentemente, qualificar ainda mais os trabalhadores. O Programa SESI Educação do Trabalhador, que está inserido na agenda de responsabilidade social da indústria, oferece cursos de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, assim como cursos de Atualização de Conhecimentos, que funcionam em sua grande maioria no próprio ambiente de trabalho do aluno.

O Programa SESI Educação do Trabalhador consiste numa proposta curricular construída especificamente para o adulto trabalhador e com conteúdo compatível com os níveis. Na organização pedagógica, estas três etapas podem acontecer simultaneamente para atender pessoas com nível de conhecimento diferenciados, que denominamos de classes multisseriadas. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula são elaborados pela equipe pedagógica do SESI a partir dos Referenciais Curriculares do MEC para Jovens e Adultos e pautados nos pressupostos teóricos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Paulo Freire, através de 3 Eixos Temáticos: 1) Identidade e Trabalho; 2) Meio Ambiente e Saúde; 3) Pluralidade Cultural / Sociedade e Novas Tecnologias.

No Ensino Médio, o PET traz na sua proposta curricular intelectualizada voltado para o mundo do trabalho. Numa modalidade presencial, utilizando materiais didáticos produzidos especificamente para Educação de Jovens e Adultos - EJA e com avaliação realizada no decorrer do processo de aprendizagem do aluno, o PET Ensino Médio visa aferir e valorizar a experiência extra-escolar e o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A pesquisa revelou aspectos da relação professor-aluno no fazer pedagógico, dentre os quais destacamos que de fato o professor utilizar o diálogo, o respeito à história de vida e os saberes construídos por seus educandos.

1. Um pouco de história da EJA

Segundo Ireland (2016) a Educação de Jovens e Adultos no Brasil veio se firmar como tema de política educacional no final do Estado Novo, porém somente ao final da década de 1940, com o surgimento dos primeiros movimentos, a I Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos - **I CONFINTEA**, que aconteceu na Dinamarca em 1949, trazia como tema a **Reconstrução do Pós-Guerra**. Foi a partir desse movimento que se legitimaram os trabalhos realizados na EJA no país. No ano de 1960, aconteceu a **II CONFINTEA**, em Montreal (Canadá) no ano de 1960, trazendo como tema **A Educação de Adultos no mundo em transformação**.

No âmbito nacional, no ano de 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, que contou com a participação ativa de Paulo Freire. Este encontro avaliou as ações realizadas na área de EJA, propondo soluções adequadas para a educação de adultos, como os fatores pedagógicos, os fatores sociais e políticos que envolviam o ato educativo (COSTA, 2014).

A história da educação profissional no Brasil tem como uma das marcas principais a atenção para as classes menos privilegiadas da população. Em 1800 temos registradas experiências ligadas ao modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros destinada ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. De acordo com Piletti (1988) as crianças e os jovens eram encaminhadas para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), visualizamos um avanço na concepção da educação profissional, superando a visão assistencialista e preconceituosa identificada nas primeiras legislações e reconhecendo a profissionalização como um mecanismo de favorecimento da inclusão social e da democratização dos bens da sociedade.

Em 2006, surgiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA² trazendo em seu Documento Base, na Estrutura do Currículo, a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p.114).

Percebemos que com o avanço das tecnologias também não poderíamos perder de vista a construção humana dos Jovens e Adultos respeitando seus valores enquanto pessoas que constroem a história de uma nação.

Constatamos, a partir da nossa experiência, uma preocupação dos governos da época em possibilitar aos jovens que,

² BRASIL. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

se profissionalizem ainda na etapa da educação básica, possibilitando uma boa formação técnica. Tal fato nos leva a vislumbrar a possibilidade real dos sistemas de ensino municipal e estadual ampliarem o PROEJA, uma vez que este Programa visa atender o Ensino Fundamental e Médio da EJA, numa perspectiva de profissionalização.

O Programa Educação do Trabalhador (PET) surgiu a partir de 1999, sendo criado pelo Serviço Social da Indústria (SESI). O Núcleo de Educação da Indústria dotou o programa de verbas orçamentárias próprias para viabilizar a contratação de pessoas para assumirem as funções de docência e acompanhamento técnico-pedagógico, a reprodução de matérias de apoio (ficha, texto e exercícios), espaço físico para planejamento e encontros de capacitação, entre outros; viabilizou, ainda, a infraestrutura e o apoio logístico necessário para que as empresas parceiras pudessem fazer sua adesão praticamente sem custos, ou seja, além do que normalmente elas já pagam como contribuição ao SESI.

2. Dialogicidade: categoria central do pensamento Freireano

Paulo Reglus Neves Freire, um dos maiores educadores brasileiros, teve seu nome projetado em nível mundial através da publicação da obra “Pedagogia do Oprimido”, que versa sobre as relações estabelecidas entre oprimidos e opressores e revela a educação como um dos principais instrumentos das relações de poder entre os homens.

Reflexões sobre a lógica de organização dos modelos educativos revelam a favor de quem e a favor de que a escola se posiciona. Dois modelos apresentados por Freire (1987) demonstram lógicas divergentes da função social da escola, são elas: Educação Bancária e Educação Problematicizadora.

O quadro abaixo demonstra sinteticamente as principais características de cada modelo, para que possamos compreender melhor seus objetivos:

Quadro 1 – Educação bancária x Educação problematizadora

Educação Bancária	Educação Problematizadora
<ul style="list-style-type: none"> - A educação é um ato de depositar; - O saber é visto como doação; - Busca a imersão das consciências; - O educador é quem educa, os alunos são educados; - Conteúdos são retalhos da realidade; - Nos alunos é valorizada a memorização; - Vê um homem subjetivado, sem raízes; - Objetiva a adaptação dos homens; - O educador é quem diz a palavra, os alunos a escutam; - O professor é o sujeito do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação é o ato de problematizar a realidade; - O saber é fruto da mediação entre o homem com sua realidade; - Busca a emersão das consciências; - O educador, enquanto educa, é educado; - Os conteúdos guardam relação com o mundo; - Nos alunos é valorizada a postura de investigadores críticos; - Considera a historicidade do homem (inacabamento); - Objetiva a libertação; - Estabelecimento de uma relação dialógica; - Professor E alunos são sujeitos.

Fonte: Silva e Lima (2008 pp. 5-6)

Para sustentar cada um desses modelos, Freire (1987) nos demonstra características próprias de uma postura epistemológica pautada no reconhecimento da importância do diálogo como instrumento de desenvolvimento da criticidade do aluno, ou na negação do direito do outro à palavra e ao desvelamento da realidade.

O quadro seguinte aponta para os elementos constituintes da ação antidialógica e da ação dialógica.

Quadro 2 – Dialogicidade x Antialogicidade

Dialogicidade	Antialogicidade
<ul style="list-style-type: none"> - Não há palavra verdadeira que não seja práxis (palavra verdadeira); - A pronúncia da palavra é direito de todos os homens; - É encontro dos homens mediatizado pelo mundo, por isso não se esgota na relação eu-tu; - O amor é fundamento do diálogo; - Pressupõe a humildade; - Requer fé nos homens; - Exige um pensar crítico; - O diálogo começa na busca do conteúdo programático. 	<ul style="list-style-type: none"> - A palavra é oca; - A palavra é pronunciada apenas por alguns; - Dá-se através de comunicados e não de comunicação; - O que fundamenta a antialogicidade é a necessidade do controle; - Somente os que se consideram “sábios” e auto-suficientes têm o direito de pronunciar a palavra; - Acredita que os homens são incapazes e necessitam de prescrição; - Pressupõe um pensar ingênuo; - O conteúdo programático é estabelecido a priori.

Fonte: Silva e Lima (2008, p.7)

A compreensão dessas categorias presentes na teoria de “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987) se configura como essencial à análise que realizaremos a partir desse momento em nosso trabalho, que é a reflexão sobre a relação professor aluno no contexto da educação tecnológica, que como ambiente socialmente constituído traz as marcas das desigualdades e das relações de poder que permeiam o convívio social.

3. Investigando a prática dialógica docente a partir da percepção do aluno

Na tentativa de verificarmos a presença dos ensinamentos de Freire na prática pedagógica de educadores que atuam na EJA, resolvemos investigar, através da aplicação de um questionário aberto, 45 (quarenta e cinco) alunos do Programa Educação do

Trabalhador, operários de duas grandes fábricas situadas no município de Horizonte³.

Ressaltamos inicialmente, que o referido programa tem como finalidade o aumento do nível de escolarização dos operários e realiza-se através de parceria entre o SESI⁴ (Serviço Social da Indústria), Fábricas e Prefeitura Municipal de Horizonte, através da Secretaria de Educação do município.

Os professores são indicados pela coordenação municipal de EJA, considerando o perfil profissional e pessoal dos mesmos, que deve articular a participação em cursos de formação continuada em EJA, o domínio de conhecimentos referentes à metodologia de ensino voltada para EJA e a disponibilidade para movimentação desses saberes em sua prática.

Foram realizados questionamentos a partir dos quais procederemos nossa análise. São eles: Seus professores utilizam assuntos de sua vida prática no decorrer das aulas? Como isso ocorre? Seus professores dialogam com os alunos? Como você se sente podendo falar sobre as coisas que você conhece, pensa e sabe? Você acha que os professores são os únicos que detêm o saber na sala de aula? Por quê?

A partir dos questionamentos organizamos três aspectos de análise: *prática pedagógica como práxis; dialogicidade; relação professor/aluno.*

4. Verificando a prática pedagógica como práxis

Práxis, de acordo com Freire (1987, p. 8) “[...] é reflexão ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos”.

³ Horizonte é um município localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, com a população de 49.067 habitantes. Este município apresenta uma taxa de analfabetismo de cerca de 25% dos habitantes com idade a partir de 15 anos.

⁴ Foi no SESI que Freire iniciou sua atuação como educador, desenvolvendo trabalhos na Divisão de Educação entre os anos de 1947 e 1954.

Nesse sentido a práxis, como um princípio educativo, demanda do educador o esforço para trazer à tona, a partir dos contextos sociais nos quais a escola se situa, os conflitos humanos e sociais para a partir deles problematizar a realidade e possibilitar ao aluno o seu posicionamento crítico sobre ela.

Questionando os alunos sobre a articulação entre os assuntos abordados nas aulas pelos professores e o cotidiano dos mesmos, identificamos que a grande maioria (41), respondeu que sim.

Para compreendermos melhor o posicionamento dos estudantes, indagamos a forma como os professores abordam tais questões. Suas respostas evidenciaram elementos relacionados à vida prática, como ilustram os excertos a seguir:

Citando acontecimentos, fatos ou experiências de vida as quais servem de exemplo e ensinamento para o aprendizado (A1)⁵;

Os professores utilizam bastante os assuntos da minha vida prática (A6);

Eles fazem trabalho na sala de aula que reflete a vida da gente o que muitas vezes acontece no nosso dia a dia (A9);

Debatem em sala os assuntos do nosso cotidiano, como assuntos políticos, ambientais e outros assuntos (19);

Realizam diálogos com perguntas diretas (A31).

As respostas acima apresentadas foram as mais recorrentes. Através delas podemos visualizar as principais estratégias utilizadas pelos professores para articular a vida do aluno aos conteúdos abordados em sala. É importante destacarmos elementos apontados pelos alunos, como debate e realização de perguntas diretas (que relacionamos a problematização), como forma de envolver todos os alunos nas discussões, compartilhando saberes e experiências.

⁵ Neste trabalho utilizaremos o código A para identificar o segmento aluno, seguido de número para identificar o autor da resposta. A utilização deste código visa garantir o sigilo das fontes, por uma questão ética.

Freire (1987) faz um importante alerta para justificar a relevância da articulação permanente entre teoria e prática, ao situar a teoria desarticulada da ação como blábláblá ideologizante, e no caso contrário a ação sem uma fundamentação teórica como apenas ativismo. Dessa forma, ao possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre sua realidade os professores estão condições para que se explicitem os conflitos e se desafiem as pessoas a interajam buscando a superação de tais condições. É superar, portanto, o blábláblá e o ativismo.

5. Dialogicidade

O diálogo segundo Freire (1987, p. 45) “é o encontro dos homens mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu tu”. A pronúncia da palavra, enquanto encontro dos homens, e enquanto práxis, não pode ser privilégio de alguns em detrimento do sacrifício de outros. Deve ser território de partilha e de respeito frente às crenças, aos valores e aos conhecimentos do outro. Dialogar implica, portanto, uma postura de humildade, abertura, fé e respeito entre os homens.

Buscando identificar a existência do diálogo e visualizar os sentimentos gerados a partir dessa possibilidade, questionamos aos alunos: Seus professores dialogam com os alunos? Como você se sente podendo falar das coisas que conhece, pensa e sabe? As respostas mais recorrentes podem ser sintetizadas a partir dos depoimentos que se seguem:

É muito bom poder contar com este espaço. Torna a aula mais agradável em ver que todos podem participar e opinar (A1);

É muito bom porque às vezes temos uma visão de determinados assuntos e depois de um diálogo em sala passamos a entender de várias maneiras (A5);

Cada pessoa conhece coisas diferentes, e por isso podemos trocar opiniões sobre outros assuntos (A19);

Me sinto a vontade para falar de qualquer assunto que eu pense (A38);

Me sinto útil, pois conversamos para o conhecimento e o crescimento de nossas vidas (A40).

As respostas identificadas apontam para uma relação em que se destaca uma postura democrática por parte dos professores, percebida através do estímulo à participação dos alunos, do pensar crítico sobre a realidade e de uma postura diferenciada frente à construção dos saberes, na qual professores e alunos assumem o papel de sujeitos.

6. Relação professor/aluno

A teoria da ação dialógica proposta por Freire (1987) aponta, ainda, para outros elementos fundamentais, dentre os quais destacamos: a *colaboração* (através da qual os sujeitos se voltam sobre a realidade, que problematizada os desafia a agir para transformá-la) e a síntese cultural (que faz da realidade objeto de sua análise crítica, possibilitando aos homens sua inserção como sujeitos históricos).

Considerando a ação conjunta e o homem como um sujeito histórico, buscamos compreender na turma entrevistada como os alunos associam a figura do professor ao saber. As respostas obtidas apontam para uma controvérsia que sintetizamos em dois blocos:

Quadro 3 - Como os estudantes associam professor e o saber

Bloco I	Bloco II
<p>Todas as pessoas, independente de ter ou não ter formação aprendem no dia a dia e na vida (A3);</p> <p>Os professores sabem muito, mas em um debate com seus alunos, com certeza ele só tem a ampliar seus conhecimentos (A5);</p> <p>Os professores aprendem muito com os alunos em vários sentidos. (A15);</p> <p>No decorrer do ano ele ensina, mas também aprende (A37).</p>	<p>Ele é superior a nós. Ele tem mais conhecimentos que nós todos (A4);</p> <p>Se eles são professores para mim, eles sabem, e com eles que vou aprender (A12);</p> <p>Queria estudar muito para ter um saber de professor (A14);</p> <p>Eles estão numa sala de aula para nos ensinar, são os únicos superiores no termo saber (A39).</p>

Fonte: Autora

O Bloco I nos traz a visão do professor como mediador da construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, de um sujeito construtor do processo histórico, portanto inacabado. O Bloco II apresenta a visão do professor como detentor do saber, portanto superior aos alunos. Ambas as representações se articulam à Educação Problematicadora e à Bancária, respectivamente.

Conclusões

Paulo Freire é um importante referencial para a educação brasileira, pois a partir de suas teorias tivemos a oportunidade de refletir sobre as questões relativas à função social da educação, reconhecendo o caráter de não neutralidade presente em todos os processos educativos, sejam esses formais ou não.

A presente pesquisa mostrou o confronto entre teoria x prática, e em seus resultados se verificou que de fato professor e aluno interagem, compartilhando experiências e que também reelaboram criticamente seus conhecimentos de mundo. Propiciando assim uma educação mais democrática e dialógica.

O presente trabalho investigativo teve como objetivo de verificar como se dá a relação professor e aluno no cotidiano da

sala de aula, como os alunos percebem a relação professor, aluno e aprendizagem, nos cursos que são ofertados pelo Programa Educação do Trabalhador na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi pesquisada a presença dos ensinamentos de Paulo Freire nas turmas pesquisadas por meio da aplicação de questionário aberto para quarenta e cinco alunos que estudam em uma das turmas que funcionam no município de Horizonte, visualizando, a partir do olhar desses sujeitos, elementos da teoria da ação dialógica.

Percebemos através das respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa que existe uma postura democrática por parte dos professores, percebida por meio do estímulo à participação desses alunos nos debates ocorridos na sala de aula, do interesse em desenvolver o pensar crítico sobre a realidade e de uma postura diferenciada frente à construção dos saberes, na qual professores e alunos assumem o papel de sujeitos.

A postura do educador que se compromete com a superação da exploração do homem pelo homem, necessita desenvolver uma postura democrática, percebida através do estímulo à participação dos alunos, do pensar crítico sobre a realidade e de uma postura diferenciada frente à construção dos saberes, na qual professores e alunos assumem o papel de sujeitos.

A obra Pedagogia do Oprimido nos trouxe importantes lições referentes ao saber e ao poder. O conhecimento crítico da realidade proposto na obra nos possibilita enxergar e tomar consciência de nossa condição de oprimido ou opressor. O grande desafio, no entanto, é o de expulsar de nós a sombra do opressor e preencher o vazio deixado por esta sombra com outro conteúdo existencial, que é tarefa histórica permanente, uma vez que a liberdade não é algo dado, e sim construído permanentemente por cada um de nós.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2014.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, M.S.L. Dialogicidade e Educação de Jovens e Adultos: uma lição que aprendemos com Freire? 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In **Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza: UECE, 2008.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA Carlos Humberto (Orgs). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.276 p.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau: Educação Geral ou Profissionalização?** Temas de Educação e Ensino. Grupo dos Editores de Livros Universitários. São Paulo, 1988.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

Capítulo 13

Fatores que desencadeiam a defasagem na aprendizagem do ensino da matemática

Lusia Celma do Nascimento Aguiar¹

Francisca Jocenilma Saraiva Lima²

Introdução

Nesse artigo analisou-se os fatores que vem contribuindo para a defasagem na aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental II da Escola Francisco Ferreira Nobre – EEFFN. A escolha dessa temática nasceu da necessidade de identificar e compreender os fatores que tem influenciado para o fracasso na ciência em estudo, bem como adotar estratégias que auxiliam na melhoria do conhecimento, já que ela está presente na vida cotidiana da população e exerce uma forte influência sobre o indivíduo. Por isso é indispensável ter domínio sobre esse conhecimento para que possa agir de forma consciente e sem prejuízo. Desse modo para compreender melhor a situação do ensino da matemática que vem passando por muitas dificuldades

¹ Lusia Celma do Nascimento Aguiar - Graduada em matemática - UVA. Pós-Graduada em Matemática - FAS. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. - UAS. Coordenadora e Professora da Rede Municipal de Ensino. E.E.F. Francisco Ferreira Nobre Ibicuitinga-Ce. lusiaceлмаaguiar@gmail.com

² Fc^a Jocenilma S. Lima Graduada em Matemática - UVA. Pós-Graduada em Matemática - FAS. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. - UAS. Coordenadora e Professora da Rede Municipal de Ensino - Escola Enéias Ferreira Nobre - Ibicuitinga-Ce. Jocenilma.saraiva@hotmail.com

cujo sistema educacional não vem apresentando bons resultados é imprescindível entender o contexto histórico ao qual está inserido e sua aplicabilidade diária em sala de aula.

O presente artigo objetiva mostrar que há uma série de fatores que contribuem para o fracasso nas aulas de matemática e socializar metodologias de ensino que influenciam positivamente no processo de aprendizagem dos educandos, buscando encontrar práticas didáticas que possam minimizar estas deficiências no ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário ponderar, refletir, (re) planejar visando encontrar soluções e técnicas que possam solucionar estas falhas.

De todo modo, o conhecimento matemático deve também estar inserido em todo processo de competências e habilidades, porque ele é um elo que trabalha a interdisciplinaridade, isso porque, quando o aluno possui bom raciocínio matemático, ele terá uma visão mais ampla de apropriação de linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos matemáticos e de outras áreas do conhecimento.

Portanto, o presente estudo decorre de questionamentos sobre a prática escolar diária e a conseqüente busca de compreensão dos problemas enfrentados por educadores e estudantes para lidar com o ensino matemático. Analisa-se também as dificuldades de relacionamento com os conceitos matemáticos, com o anseio centrado nas características do que poderia ser denominado de processo de ensino de Matemática situado na perspectiva da formação de opiniões e implicações dessa postura pedagógica.

De imediato esse trabalho servirá de norte para enriquecimento da prática pedagógica, mostrando que é necessário repensá-la na vivência em sala de aula; não somente ensinar fórmulas e técnicas matemáticas mecanicamente, e símbolos operacionais, uma vez que o processo na construção do conhecimento deve levar o aluno a refletir e construir o raciocínio

lógico a partir das suas necessidades próprias, e interação com o meio.

Partindo do princípio de que para analisar o baixo desempenho da disciplina de matemática é necessário estudá-la, compreendê-la a partir da análise de diferentes autores e percepções de todos integrantes da escola, que precisam ter os mesmos objetivos: fazer o indivíduo se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem.

2. A defasagem do ensino da matemática como reflexo das metodologias aplicadas

A matemática associada à realidade é uma ciência que estimula a aprendizagem do educando. Por isso é necessário que o professor de matemática tenha uma preocupação em relação aos conteúdos a serem ministrados, proporcionando uma prioridade para o seu aluno dentro do vasto currículo, levando-o a reproduzir situações vividas em seu cotidiano; estimulando sua sensibilidade visual e auditiva; desenvolvendo habilidades motoras, imaginação, criatividade, construção do conhecimento e torná-los significativos, sabendo que a mesma pode contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos capacitando-os para a plena participação na vida social.

Ressaltamos ainda que as circunstâncias do ensino-aprendizagem da matemática precisam questionar a capacidade e o desempenho de todos, educandos, educadores e demais envolvidos no processo educacional para aperfeiçoar o padrão “educar/aprender matemática”. Nesse contexto as instituições escolares, docentes, discentes e comunidade devem atentar para a avaliação do ambiente em que se encontram para procurarem superar o padrão tradicional de ensino que, ao invés de promover o desenvolvimento dos cidadãos, contribui para seu declínio e para o descaso com a sociedade.

Atualmente, boa parte dos professores acreditam na necessidade de mudança em sua prática cotidiana, mostrando-se

interessados e adeptos a implantação e/ou implementação de novas opções metodológicas, abolindo ou minimizando o processo de ensino tradicional. Além disso, reconhecem os proveitos desses métodos como facilitadores na construção do conhecimento. Por conseguinte, a mesma está sendo vastamente desenvolvida, enfatizando nesta perspectiva o professor como orientador, mediador e incentivador do aluno que é sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem. Assim Terezinha Nunes (2009 p. 11) define a ciência da matemática como um produto cultural, resultado de uma longa evolução que está em contínuo desenvolvimento. Essa ciência precisa ser transformada em um currículo que possa ser ensinado, e esse currículo deve considerar o atual momento de desenvolvimento da matemática. Deste modo conceitos e ferramentas sobre a respectiva área de ensino que não existia a um século atrás, atualmente existem e não podem ser ignorados. Mais diante dessa realidade devemos refletir em como e quando devemos ensinar esses conceitos.

A matemática, assim como a leitura e a escrita é de grande influência na vida das pessoas, sem esse conhecimento básico o indivíduo terá vários problemas em sua vivência. Porque não é só a vida financeira, mas também no seu desempenho pessoal; pois a mesma é um mecanismo que viabiliza diversas atividades na vida do ser humano. Dessa forma compreendemos que a matemática pode influenciar decisivamente na vida do indivíduo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Matemática descrevem o seguinte:

A matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade, se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais cidadãos devem se apropriar. A matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização de seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente. (BRASIL, 2001, pág.19)

Sabendo das dificuldades para se aprender matemática enfatizamos algumas técnicas que vão subsidiar o conhecimento do

discente dentre ela são: a prática continuamente principalmente os conceitos básicos com ênfase no vocabulário matemático, revendo seu erros entendendo suas dúvidas, trabalhando com exemplos cotidiano do aluno, ajudando outras pessoas com dificuldade porque a matemática é um assunto que requer concentração, registrando também todas as informações retiradas do problemas e assim desenvolvendo o raciocínio lógico a fim aprender e divertir-se com a matemática através do lúdico.

Diante do que foi visto, salienta-se ainda que a Matemática precisa ser ensinada usando estímulos, explorando a capacidade de investigação lógica do aluno, fazendo-o raciocinar e, conseqüentemente relacionar os conhecimentos adquiridos pela Ciência em questão com suas aplicações na vida diária para a evolução e progresso social.

3. A formação deficitária do professor de matemática

A falha na qualificação profissional nos leva a interrogar acerca da afinidade que o professor tem com a matemática e que se transmite para o aluno, lembrando que o educador deve ser um colaborador da aprendizagem, administrador de método que é extremamente complexo de ampliação e competências que possibilita sempre seu aprimoramento.

Acredita-se que um importante fator para melhoria da aprendizagem matemática está diretamente relacionada ao papel do professor desta ciência, que é ajudar os alunos a gostarem e desenvolver autoestima positiva, pois acreditamos que estudando algumas causas das dificuldades eles consigam melhores resultados no ensino dessa disciplina.

Todos os grandes pedagogos, cada um a seu modo, consideram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não

reflita de modo intenso sobre o que faz, e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2008).

Em virtude disso, para que o ensino da matemática alcance os objetivos propostos é necessário uma aprendizagem significativa onde o conhecimento da história dos conceitos matemáticos faça parte da formação dos professores para que tenham elementos (subsídios teóricos) que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades inquestionáveis, infalíveis e imutáveis, mas como ciência que se incorpora na dinâmica de renovação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Além disso, é imprescindível que o docente tenha noções metodológicas para transformar o conhecimento matemático formalizado de forma possível de ser ensinado e compreendido. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças da natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na preparação de saberes mediadores. É o que se pode chamar de contextualização do saber.

Consequentemente, o professor além de construtivo das diferentes circunstâncias de aprendizagem, também é o que fornece as informações necessárias para que o aluno erga os conceitos, a partir de seus conhecimentos já adquiridos. Essa interação docente e discente é uma forma de aprendizagem significativas que desempenha papel fundamental na formação de competências cognitivas e afetivas.

Em vista disso, a má formação de professores se faz presente no cotidiano escolar do ensino da matemática. Como também, a falta de conhecimentos de certos assuntos tem movido professores a não os ensinar. Assim a despreparação dos professores se deve, também, ao pouco tempo que dispõem para dedicar-se aos seus alunos e aos cursos de aprimoramento, uma vez que trabalham, em média, de 8 a 12 horas por dia.

Conseqüentemente a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental são mais problemáticas, já que não é determinado um conhecimento exclusivo de matemática. As concepções desses educadores deixam de ter qualidades de se organizar melhor para administrar as modificações indispensáveis a uma prática pedagógica mais atual, por não terem tido a oportunidade de aprender conteúdo específicos que deverão ser por eles ensinados.

4. As dificuldades enfrentadas dentro do ensino da matemática

A Matemática é considerada uma disciplina de difícil aprendizagem. Essas dificuldades podem acontecer não pelo grau de complexidade ou pelo caso de não gostar, mas por motivos intelectuais, psicológicos e pedagógicos que abrangem uma série de conceitos e trabalhos que devem ser realizados no ambiente escolar. Nesse contexto Silveira (2002), afirma que existe uma definição pré-constituída comprovada no discurso dos educandos de que a matemática é difícil. Ela concretizou um levantamento junto aos educadores de Matemática, no qual constatou que essa matéria precisa tornar-se fácil, o que pressupõe que ela seja complexa.

Os problemas encontrados pelos estudantes e professores quanto ao ensino da Matemática não são motivados exclusivamente pelas características da disciplina. Essas dificuldades são reflexos de uma série de fatores onde o professor deve estar disposto a abandonar o tradicionalismo e se recompor de dinâmica que motive os discentes a conhecer um novo caminho no ensino da matemática. De tal modo, a prática docente não deve ser autoritária, pois o ensino da matemática é pautado na construção do conhecimento sob uma nova visão histórica, onde os conceitos oferecidos deverão ser debatidos e construídos. Dessa

maneira influenciarão na formação do pensamento humano e na produção de sua existência por meio de ideias e das tecnologias.

Segundo Ana Rute (2009, p.12): A aprendizagem matemática é vista por alguns como uma tarefa árdua para grande parte das crianças e adolescentes que frequenta as escolas de nosso país. E para acontecer aprendizagem é necessário que haja uma quebra de paradigmas na nossa prática em sala de aula que vem sendo determinada pelo acúmulo de informações, crenças e valores aglomerados ao longo da vida e são elas que influenciam e inspiram os professores nas suas teorias. Assim essas ideias fundamentaram o trabalho com a matemática durante muitos anos sendo recebido por nós como verdades inquestionáveis.

Dessa forma foram criados muitos mitos sobre a educação matemática e suas consequências tem mostrado reflexos contrários para a aprendizagem nessa área de ensino. É notório e urgente a necessidade de estudar e refletir sobre essas concepções que estão enraizadas.

Diante dessa realidade os problemas de aprendizagem na disciplina de Matemática conjectura da seguinte forma: nas aulas teóricas os discentes resistem a não transcrever o assunto, pois segundo eles não tem utilidade na vida cotidiana, outros relatam que não consegue assimilar os conteúdos, o educador é considerado o pavor, estes problemas de alta gravidade são responsáveis para o declínio no desenvolvimento intelectuais dos alunos.

Além disso a contextualização é destacada como uma das dificuldades encaradas pelos professores. Sabendo que a mesma não aborda, apenas o assunto para a vida diária dos alunos, mais do que isso, significa colocar o conteúdo estudado dentro de um universo em que ele faça sentido. Quando se compreende o que é de fato contextualizar, impede-se circunstâncias forçadas, como relacionar todos os conteúdos obrigatoriamente à vida dos educandos.

Acrescenta-se também que as esferas sociais dos alunos e a falta de empenho dos mesmos contribuem para os problemas encontrados pelos professores. Diante de tantas complexidades, o educador não deve desistir. Precisa incessantemente procurar recursos para que o ensino da Matemática se torne agradável, ativo e contextualizado, e que as dificuldades se tornem pequenos impedimentos perante a satisfação de resultados que serão alcançados diante das superações e da aprendizagem significativa dos alunos.

Dessa forma cabe ao professor de Matemática, ter um compromisso perante a sociedade, de preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer, proporcionar-lhes a aprendizagem para que os alunos adquiram as habilidades que serão indispensáveis para que o desempenho de acordo com o avanço da tecnologia. Vitti (1999, p. 32,33). É muito comum observarmos nos estudantes o desinteresse pela matemática, o medo da avaliação pode ter contribuído em alguns casos, por professores e pais para que esse preconceito se acentue.

Com base neste contexto, muitos professores estão procurando diversas estratégias e alternativas metodológicas que motivem e facilitem a compreensão dos conteúdos matemáticos. Uma das formas já bastante enfatizadas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental é a utilização dos jogos em ambiente escolar.

5. A matemática significativa no cotidiano escolar

O conhecimento matemático é fruto de procedimentos que está relacionado a imaginação, a potencialidades, a autonomia e assim desenvolvendo o espírito crítico, dentro das competências básicas necessárias na formação do cidadão. Para tanto, o ensino da matemática deverá ser visto pelo educando como um conhecimento que busca beneficiar o desenvolvimento do raciocínio, dentro de sua capacidade significativa, de conhecer e de

enfrentar desafios. Porém, essa disciplina não é apenas mecanicamente e operacionalizada, mas um processo de construção coletiva e de apropriação do conhecimento que servirá para compreender e transformar sua realidade. Diante disso, o indivíduo é um ser dotado de intelectualidade e capacidade estimulada de raciocínio, dependendo das habilidades de cada um. Aprender é uma tarefa árdua, com a qual se convive o tempo inteiro, buscando aquilo que ainda não é conhecido. Lembrando-se que a aprendizagem acontece em processos. Cada sujeito tem seu próprio ritmo e seu próprio tempo, que devem ser considerados e estimados pelo educador.

De acordo com Bonjorno (2001), a matemática no ensino fundamental deve ser entendida como um processo de investigação, que visa a resolução e formulação de problemas articulados com as hipóteses dos alunos.

Dessa forma essa ciência é essencial para aquisição do conhecimento favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento onde o aluno possa expressar suas ideias. Esta é uma realidade que nos motiva a designar desafios nas aulas de Matemática, tornando-as significativas e atraentes, satisfazendo ao que eles precisam compreender. Para tanto, o educador reconhece os conhecimentos prévios de seus alunos sobre a disciplina em estudo, a fim de projetar situações direcionadas ao incremento da aprendizagem.

Assim, quando o conhecimento não é aprendido de forma expressiva é aprendido de forma mecânica. Essas informações são estudadas basicamente sem interação entre o contexto social com os conteúdos didáticos. Consequentemente as informações são registradas de maneira eventual e restrita.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) salientam que a aprendizagem significativa apresenta quatro grandes vantagens sobre a aprendizagem por memorização ou mecânica:

1. Os conhecimentos adquiridos significativamente ficam retidos por um período maior de tempo;
2. As informações assimiladas resultam num aumento da diferenciação das ideias que serviram de “âncoras”, aumentando, assim, a capacidade de uma maior facilitação da subsequente aprendizagem de materiais relacionados;
3. As informações que não são recordadas (são esquecidas) após ter ocorrido a assimilação ainda deixam um efeito residual no conceito assimilado e, na verdade em todo o quadro de conceitos relacionados;
4. As informações apreendidas significativamente podem ser aplicadas em enorme variedade de novos problemas e contextos. Essas quatro características “vantajosas” da aprendizagem significativa em relação à automática são de fato, a nosso ver, o diferenciador em termos de aprendizagem pois, se analisarmos cuidadosamente, perceberemos que grande parte do que temos posto atualmente nos sistemas de escolares não apresentam relações com essas ideias.

Observa-se também que nas atividades de ensino, principalmente na área da Matemática, exige-se dos alunos que aprendam uma série de conceitos, adquirindo um nível adequado de conhecimento. Portanto, cabe ao professor dispor de seus diferentes métodos, contribuindo para minimizar ou desenraizar a aprendizagem mecânica. Nessa perspectiva, estudar significa transpor os limites de uma concepção remota para a inovação. De tal modo, a responsabilidade pela edificação do novo conhecimento é transferida para os educandos, sendo facilitada pelo conflito sócio cognitivo que define essa concepção construtivista, uma vez que permite ao estudante o ensejo de construir novos saberes.

Conclusões

A pesquisa realizada proporcionou a reflexão crítica sobre os problemas dos educandos em assimilar os conceitos matemáticos, já que atualmente compreendesse que a aprendizagem significativa está baseada em informações construídas pelos alunos e mediada

pelo professor. Sabe-se que a educação deve promover um novo ensino/aprendizagem, entretanto alguns educadores insistem ainda em promover atos voltadas para memorizações, atos esses que não fazem sentido para o educando. Verifica-se também, que o desenvolvimento de modos e capacidades intelectuais de cada indivíduo pode ser afetado, toda vez que o processo de ensino aprendizagem acontecer através do acúmulo de informações em normas e opiniões.

Além disso muitas dificuldades de aprendizagem são consequentes de procedimentos didáticos impróprios, educadores desmotivados, exaustos entre outras situações vivenciadas. Sabendo que a escola deve ser a segunda casa do sujeito, um lugar onde ele possa se sentir bem, é necessária uma interação entre escola e família, onde o aluno deve ser amado, motivado e considerado útil.

O aprofundamento desse estudo é fundamental para comprovar o quanto a defasagem no processo de aprendizagem dos educandos vem preocupando os educadores que buscam de fato o ensino significativo e motivador, pois a participação ativa dos alunos nas aulas ministradas de forma dinâmica servirá para fortalecer a ideia que se aprende com a interação entre educador e educando, e essa maneira de aprender é muito mais atrativa e estimuladora.

Portanto, é importante ressaltar para superar grande parte dos desafios pedagógicos que é reencontrar nos discentes o interesse pelos estudos, levando em consideração que a distância entre a rotina metodológica dos docentes e o avanço da tecnologia fez com que muitos alunos perdessem o interesse pelas aulas, que ainda são organizadas de forma tradicional. Dessa forma, os alunos sentem-se cansados das aulas monótonas em que o professor só fala e eles só escutam, necessitando, assim, de uma maior interatividade, o que pode acontecer de forma prazerosa.

Referências

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. (1980). Psicologia educacional. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- BONJORNO, Regina Azenha; BONJORNO, José Roberto. Matemática: Pode contar comigo. Novo. – São Paulo: FTD, 2001.
- NUNES, Terezinha... [et e al]. Educação Matemática 1: números e operações numéricas. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STAREPRAVO, Ana Ruth. Jogando com a matemática: números e operações. Curitiba: Aymará, 2009.
- SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. “Matemática é difícil”: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/marisarosanibresilveirato.rtf>.
- VITTI, C. M. Matemática com prazer, a partir da história e da geometria. 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 1999. 103p.

Capítulo 14

Planejamento escolar: planejar para educar

José Muniz Nascimento¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

Ao falar da origem da educação devemos lembrar-se dos jesuítas que foram os primeiros orientadores aqui no Brasil. Os jesuítas representaram no período colonial a primeira relação do Estado com a educação, Segundo SAVIANI (2003, p. 41), qualquer sociedade possui um sistema educacional que tem como funções passar regras essenciais e também cultura, importantes para manter o grupo e a sobrevivência de seus membros e torná-la apta ao meio físico e promover a integração desses membros ao meio social. Esses fatores são responsabilidade do sistema educacional.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva). Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Atualmente Funcionário Público Estadual Militar (Oficial da Reserva).

Para ZOTTI (2004, p. 13), o Brasil antes de ser descoberto pelos portugueses vivia o comunismo primitivo, não existia classe social, a educação era empírica, não havia instituição de ensino, o aprendizado era no dia-a-dia o homem aprendia e repassava para as novas gerações, a educação das crianças não era apenas tarefas dos mais velhos, mas de todos os adultos. Com a chegada dos jesuítas as coisas começaram a mudar.

Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras idéias com Lutero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália. (MATTOS, 1958, p. 41-42)

A Companhia de Jesus foi criada na idade moderna. A Ordem dos Jesuítas teve seu papel de destaque em época agitada. Nessa época o cristianismo estava passando por uma divisão no ocidente. Esta Companhia foi criada por Inácio de Loyola, um dos mais importantes instrumentos de uso missionário da igreja católica, o propósito era pregar o evangelho para pessoas que não sabiam da verdadeira fé.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

No ano 1551 chega ao Brasil o segundo grupo de padres Jesuítas, com esse padre veio um grupo de vinte e um meninos

órfãos vindo de Lisboa já treinado para auxiliar os jesuítas nas obras de evangelização. Ao desembarcarem, foram distribuídos e encaminhados para a escola da Bahia que passou a ser o colégio dos meninos de Jesus.

O padre Manoel da Nóbrega era conhecido como o defensor dos índios, uma década antes da chegada dos jesuítas ao Brasil o padre já desempenhava um trabalho importante na colonização e catequização dos índios. O padre Manoel Nóbrega foi responsável pela criação da aldeia de Piratininga no ano de 1553, que culminou com o surgimento da cidade São Paulo. Entre tantas contribuições a maior foi na educação. Sob sua administração foi criado cinco escolas, (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santos, São Vicente e São Paulo de Piratininga), além destas escolas foi criado três colégios sendo um no Rio de Janeiro, um em Pernambuco e outro na Bahia.

De acordo com SOUZA (1994, p.10), no período da Constituição de 1934, novas atribuições educacionais foram assumidas pelo Governo Federal e estavam presentes nas funções de integração e planejamento global, que assim tiveram sua classificação: normativa, englobando todo território nacional, tendo em vista unificar as ações e implantá-las em todos os níveis; supletiva de estímulo e assistência técnica; de controle, supervisão e fiscalização do cumprimento de normas federais.

Foi também nesse período que começou a gestação dos primeiros passos para a escola nova. Esse pensamento vinha embasado nos ideários da administração, que buscava uma sociedade cada vez mais centrada na individualidade, liberdade, e igualdade que deveriam ir de acordo com a égide da solidariedade humana.

A política educacional brasileira está inserida no grupo de políticas públicas do país, como um instrumento institucionalizado através de normas da legislação educacional que vem dar sustentabilidade jurídica a todo processo de tomada

de decisões na área do ensino, concorrendo assim para que a educação seja um direito de todos.

As Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165).

O Manifesto da Educação Nova surgiu como um documento pioneiro e como instrumento que representaria o primeiro passo rumo a regulamentação da educação no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que perpassou por diversas mudanças na implementação da educação nacional até alcançar o modelo atual. Todas essas iniciativas em torno de um projeto educacional estruturado, vão culminar e tornar-se parte essencial do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

1. Revendo a literatura

Segundo FILHO (2006, p. 253), planejar a operação é estar um passo a frente, para agir sem perder oportunidades e estar pronto para solucionar os problemas, que por acaso venha aparecer.

Algumas pessoas planejam de forma sofisticada e altamente científica, obedecendo aos mais rígidos princípios teóricos, e em nada se afastando dos esquemas sistêmicos que orientam o processo de planejar, executar e avaliar. Outros, que nem sabem da existência das teorias sobre planejamento, fazem seus planejamentos, sem muitos esquemas ou dominações técnicas; contudo são planejamentos que podem ser agilizados de forma simples, mas com bons e ótimos resultados (MENEGOLLA; SANTANA, 2003, p. 15).

Segundo SALERNO (2007, p.19), o planejamento envolve um dinamismo onde estão presentes as relações sociais, sua

expressão e participação dos envolvidos no processo. Devendo estar aberto a reformulações, mudanças e adaptação as necessidades a ele inerentes. O planejamento deve ser uma atividade humana integrada, com poder e valor político capaz de produzir em poderamento a coletividade.

Nos anos 1970, foi dado início a um planejamento educacional mais consistente, que estavam incluídos nos Plano Nacional de Desenvolvimento (PNDs).

03 desses planos tiveram seu início no período da ditadura Militar, que tinham seu foco no binômio segurança e desenvolvimento e um no Governo Sarney, foi enfatizado a retomada do crescimento, baseado no tripé: crescimento econômico, reformas administrativa, tributaria e financeira e o combate à pobreza, desigualdade e desemprego.

Nessa PND, no capítulo referente a educação, após ter sido analisada a situação educacional no país, sintetizou:

Universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o 2º grau; redimensionar a modalidade supletiva e especial de ensino; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente; redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos constituem objetivos básicos das ações que integram as linhas programáticas da educação (I PND/NR, p. 65).

Para que esses objetivos fossem alcançados, foi necessário estabelecimento de metas e implantação de ações, assim definidas:

- Programa educação para todos (universalização do ingresso e permanência na escola das crianças de 7 a 14 anos)
- Programa Melhoria do ensino de 2º grau
- Programa Ensino Supletivo
- Programa Educação Especial
- Programa Nova Universidade
- Programa Desporto e Cidadania

- Programas Novas Tecnologias Educacionais
- Programa Descentralização e Participação.

No final da década de 1980, uma época de instabilidade política e econômica, o planejamento tradicional começou a ser questionado, dando lugar a uma concepção de planejamento estratégico. Com políticas e diretrizes indicando novos rumos educacionais, priorizando os atores sociais e sua relação com a realidade vivida, tornando-se sujeito em construção histórica, participativo e comprometido com o futuro.

A Constituição *de* 1988 apresenta um novo conceito de participação na elaboração de políticas públicas, representando a pluralidade populacional e da participação ativa da sociedade civil organizada.

2. Formas de planejamento

Na instituição educacional e na sala de aula é necessário planejar a ação para a condução do ensino de maneira que os objetivos almejados sejam plenamente alcançados. E o momento do planejamento é o espaço ideal para formular ações de aplicação real na vida dos educandos, capaz de proporcionar transformações e não apenas ser um mero instrumento sem aplicabilidade real na vida do educando e nas escolas.

Há quem pense que tudo está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar aulas com eficiência. (MORETTO, 2007, p. 100).

Na área educacional, o planejamento escolar pode ser variável, podendo ser educacional, curricular ou de ensino.

O planejamento educacional se apresenta de forma mais ampla e abrangente, pois nele está contido as outras demais modalidades.

Segundo CORACY (1972), o planejamento educacional é um processo contínuo que tem sua preocupação voltada para onde ir, quais os meios adequados para alcançar esse objetivo e visualizar as maneiras de se chegar lá. De modo que sejam avaliadas todas as possibilidades futuras e benefícios que provocará no indivíduo e na sociedade, capaz de proporcionar o empoderamento e autonomia do ser em constante desenvolvimento.

O planejamento curricular conduz a um aprendizado mais integrado, pois sua principal função não é apenas a aprendizagem em si, mas também suas condições de aplicabilidade interligada com os conhecimentos adquiridos. Conforme Sacristán (2000):

“[...] planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino.”

SARULBI (1971), afirma que o planejamento curricular tem uma proposta multidisciplinar, cujo objetivo é promover estabelecer uma relação lógica interligando os vários campos do conhecimento, dinamizando de maneira ampla e abrangente o processo ensino-aprendizagem.

O planejamento de ensino se encontra centrado dentro de um nível mais específico do contexto escolar, pois segundo (MATTOS p. 14) pode ser compreendido como “previsão das situações do professor com a classe.” É um tipo de planejamento onde suas características variam de uma instituição para outra. Implicando assim em uma ação refletida, onde o professor está o tempo todo fazendo uma reflexão acerca de sua prática educativa.

O professor deve estar constantemente, de maneira didática refletindo suas práticas e ações em sala de aula, para criar um dinamismo sempre presente na sua metodologia. Para

que assim o processo de ensino aprendizagem não venha a cair na mesmice e não se torne obsoleto e retrógrado.

Conclusões

Muitas foram às mudanças ocorridas no Brasil durante o processo educacional. Os jesuítas que foram os primeiros alfabetizadores, apesar de sua ação ter foco catequizador, muito contribuíram para a propagação da alfabetização dos índios e colonos. Dando início então aos primeiros passos no caminho da aprendizagem alfabetizadora, direcionando essa aprendizagem para a formação do homem de acordo com o que a cultura colonial necessitava.

O planejamento educacional é um processo que se encontra distante de seu esgotamento criativo e que deve ser sempre recriado, reformulado e refletido em todas as suas ações.

Perpassou por vários processos evolutivos, desde os primórdios da educação, onde se visualizava uma educação que não era para todos e que estava longe de promover transformações até os dias atuais onde passou a ser direito de todos e para todos e se tornou um agente transformador da sociedade.

O presente trabalho permitiu desvelar a importância do planejamento escolar, deixando claro que o professor necessita o tempo todo planejar e aplicar ações em sala de aula o tempo todo. Numa ação contínua que vai desde a educação infantil até os níveis mais evoluídos da formação educacional. Uma vez que tem como função preparar e formar cidadãos e profissionais preparando o sujeito em si para o trabalho e para a vida.

O amadurecimento democrático possibilitou uma nova visão no exercício da cidadania, onde a participação da sociedade civil organizada na elaboração das políticas públicas assegurou um novo rumo para a nossa educação e para o planejamento

educacional, superando assim os reveses do passado da nossa história do Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) através de suas metas e diretrizes conseguiram a partir dele dar continuidade aos planos elaborados pelos sistemas de ensino, sendo o mais comum nas instituições de ensino o Projeto Político Pedagógico e suas ações propositivas no meio educacional.

Muitos avanços ocorreram na educação mais ainda está longe de ser a realidade ideal do que deve ser perpretado em igualdade e totalidade para a nossa população, mas são avanços consideráveis e que deve continuar em foco para que cada vez mais seja abrangente, totalitária e efetiva.

Referências

- CORACY, Joana. **O planejamento como processo**. Revista Educação. 40 Ed., Brasília. 1972.
- FILHO, Severo **João Administração logística integrados materiais**, pcp e marketing Rio de Janeiro, Papers Serviços 2006.
- GIMENO, socirístan, jocurrilo uma reflexão sobre prática, porto alegre: artmed ,2000
- HAYDT, Regina Célia. Curso de didática geral. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATTOS, Luiz Alves **de Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENEGOLLA, Maximiniano. SANT'ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar?** Como planejar? 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

RIBAS Júlio César Costa. **Planejamento educacional baseados em cenários prospectivos na educação a distância**, editora Paco, Jundiáí SP, 2014.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In OSTETTO, L. E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

SAVIANI, Dermeval **educação brasileira. autores associados** Campina SP 2003

SOUZA, Valdemira Bidone de Azevedo ... (Et. all). **Administração Escolar**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980**. Autores Associados, Brasília, DF: Editora Plano, 2004

Capítulo 15

A contribuição dos PCN's na prática do educador

Maria Edileuda de Aguiar¹

Introdução

O referente artigo tem como pressuposto o objetivo de utilizar referenciais curriculares no Ensino Fundamental II da E.EF Enéas Ferreira Nobre como uma forma de organizar os conteúdos em suas orientações de Ensino, analisando LDs (Livros Didáticos) disponíveis para os níveis, observando em que eles atendem e subsidiem as necessidades dos docentes.

São vários os problemas que influenciam no processo educacional. Mas um dos nossos desafios é aproximar à prática pedagógica das teorias encontradas nos PCNs, ao qual vai requerer esforços diversificados, inclusive na formação dos professores e melhoria das condições de trabalho ofertadas à educação e principalmente as condições econômicas das famílias dos discentes que buscam meios de adquirir aprendizagem, diagnosticados a partir das práticas pedagógicas atuais e conceber as formas de transformá-los e adequá-los aos paradigmas que tomam como referencial os PCNs.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc., Especialista em Metodologia do Ensino Básico – Kurious; Graduada em Letras – Licenciatura Plena – FECLESC – UECE.

O desenvolvimento pautará nas opções de ideias que fundamentam as áreas do conhecimento e inclusive aos Temas Transversais par garantir acesso a seu melhor aproveitamento como subsídio na formulação do Projeto Educativo das Escolas Públicas; principalmente para reforçar o Projeto Educacional que resulta na melhoria de qualidade da Educação entre todos os educadores, envolvendo debates e reflexões nos processos das práticas pedagógicas a partir do uso dos mesmos no local de trabalho de acordo com a necessidade de cada realidade.

2. Desenvolvimento

2.1 Referenciais curriculares e suas áreas

Atualmente vivemos um período de extrema contradição no tocante à educação, principalmente pública, onde a quantidade vale mais do que a qualidade. Assim sendo, temos que buscar meios e soluções com relação à melhoria do Ensino Aprendizagem.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] não se trata, de uma qualidade do professor, tampouco de uma metodologia de ensino, mas sim, deve inserir-se em um projeto maior e de mais alcance, ou seja, deve se dar um verdadeiro acompanhamento de todo o processo que é e que envolve a vida daquele indivíduo que vem junto a si aprender. Neste sentido, é básico que o modelo escolar como um todo seja construído no rumo da administração de uma conduta respeitosa quanto aos saberes inerentes ao meio social do indivíduo. Ao ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresenta-los com elementos e subsídios retirado do cotidiano daquele que aprende, o que, por si só, já é um facilitador do aprendizado.” (Freire (2002, p. 32)

Nessas atuais circunstâncias o educador busca informações para se apoiar e principalmente subsidiar os discentes. Nesta

abordagem precisamos utilizar meios cabíveis para se adquirir o conhecimento.

É necessário lançar um olhar aos Referenciais Curriculares em relação ao processo de ensino, a exploração dos conteúdos de cada área, principalmente no tocante a aprendizagem. Nas escolas públicas é necessária a utilização deste instrumental que vai redimensionar os projetos e os planos de aula; além de sugerir a inserção de conteúdos e temáticas possíveis de construir as habilidades desejadas para cada período do desenvolvimento sócio cognitivo do educando. Exige-se que a escola cumpra todas as suas atribuições legais e que atue de maneira decidida a construir a formação de um cidadão para que se possam interpretar todas as suas áreas do conhecimento e suas tecnologias: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; a Diversidade Humana, seus valores éticos, políticos e estéticos para se firmar uma educação justa.

Durante muitos anos aconteceu e acontecem estudos relevantes e polêmicos com relação aos debates educacionais, mobilizando fóruns, palestras, oficinas, seminários, a fim de que torne a educação igualitária e de qualidade para todos. Apesar de todos os esforços, as avaliações vêm dando mostras do fracasso que assola o nosso país. Nesse contexto, buscamos estudar de forma mais aprofundada os Referenciais Curriculares Básicos de forma coletiva, onde passamos a discutir, analisar e propor melhorias no ensino público.

Estes pressupostos teóricos devem ser utilizados na escola em prol de uma renovação nas tendências contemporâneas, tendo como meta os princípios da igualdade e democracia.

Segundo Veiga (1998), “O Projeto Político Pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação do seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais de ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo”. O que concebe o Projeto

Político Pedagógico como um instrumento que vai refletir a finalidade da escola, com suas concepções e diretrizes, como um norte de articulação e integração para toda comunidade escolar. No processo de ensinar e aprender várias pesquisas são apresentadas para a construção do conhecimento e vão contribuir para as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na escola.

A forma de adquirir conhecimentos a partir dos educadores tem tido resultados na maioria das vezes frustrantes, diante dessa fragilidade que tem gerado insucesso no ensino aprendizagem, se faz urgente uma reflexão dos métodos utilizados pelos educadores.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagens e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagens não há ensino. (PCN - V. Introdução p. 71)

Sugere-se assim, um novo olhar sobre o papel dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem, onde as intenções educativas devem refletir na necessidade de ressignificação do entendimento do conteúdo, gerando aprendizagem eficaz e não mecânica. Dentro dos Referenciais Curriculares Básicos os conteúdos agregam valores, atitudes e normas que são representados no aprender a ser e aprender a conviver. Em se tratando de valores emitem juízos sobre conduta e sentido; com relação a atitudes vão referir-se ao comportamento, conforme valores preestabelecidos; às normas vão gerar regras de comportamento dos membros de um determinado grupo social.

As competências e habilidades no contexto escolar e uma sociedade globalizada são fatores de produção e informação que dimensionam o universo do espaço educacional; neste caminhar devemos contemplar as questões sociais no currículo escolar que necessitam de formar cidadãos críticos, autônomos e responsáveis;

a partir da importância dos temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Saúde, Orientação Sexual, Saúde e Consumo. Segundo essa lógica há sempre uma necessidade de se fazer uma avaliação da aprendizagem a partir das diretrizes gerais da avaliação em seus aspectos conceituais e legais.

Se buscarmos uma escola que não seja uma preparação para a vida, mas que seja ela mesma uma rica experiência de vida, se buscarmos uma escola que não seja reprodutora de modelos sociais discriminatórios, mas promotora de desenvolvimento integral de todos os alunos, temos de repensar a avaliação. (Celso Vasconcelos, 1994)

Esta forma de avaliação gera uma questão política pedagógica que contempla as concepções de homem, educação e sociedade, levando a uma reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica da escola.

3. Como utilizar os PCN's em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram de estudos onde se detectou a necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental à guisa de discussões e foi trazido em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, tendo como cunho pedagógico projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que vem garantir acesso a todo aluno de qualquer região do país, levando-se em conta suas necessidades e diversidades; dando a todos o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos nove anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm a intenção de gerar debates e várias discussões a respeito do papel da escola e reflexões como e para que ensinar e aprender, que envolvam as escolas, pais, governo e

sociedade. São definições que vão nortear o trabalho das diferentes áreas curriculares na organização e estruturação do trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Faz-se necessário verificar e analisar as discussões que deverão acontecer na escola e na sala de aula, questões de suma importância da sociedade brasileira, como as associadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a diversidade de temas que são relevantes para nossa sociedade. Para cada área e para cada tema citados há um documento específico que permeia uma análise do ensino da área ou do tema, da importância na formação do aluno do ensino fundamental e, a partir dos pressupostos, mostra uma proposta minuciosa com objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

As orientações oferecem a ampliação de suas inteligências, com suas múltiplas competências. Dessa maneira é preciso que cada escola seja clara quanto ao seu projeto educativo que abarca o PPP e sua proposta curricular onde todos possam estar comprometidos em atingir suas metas com compromisso e seriedade. Além de desenvolver a visão de contexto para a opinião, introduzem procedimentos, maneiras e apegos como informações proeminentes quanto os conceitos tradicionalmente abordados; comprovando a evidência de se tratar de temas que mereçam urgência tanto na convivência escolar como na sociedade. Nesta mesma linha as atividades desenvolvidas devem contemplar também as tecnologias da comunicação e do conhecimento de informação, para que alunos e professores, possam se adaptar e compartilhar desses benefícios, que tenham como criticá-las e/ou delas se apropriar; apreciar os afazeres dos docentes como elaboradores, articuladores, planejadores dos métodos educativos e como intercessores de aprendizagem, socialmente produzidas; enfatizando o valor da atuação dos docentes que agirá com a adversidade que ocorre entre os alunos e com seus conhecimentos

prévios, como o caminho de aprendizagem de diálogo social e como elemento para a aprendizagem substancia dos conteúdos específicos.

Os PCNs trazem como princípios norteadores da aprendizagem: diversidade, autonomia, a cooperação e, interação, direito a aprendizagem, organização do tempo, organização do espaço, seleção de conteúdo. Então nosso corpus de pesquisa se baseará nesses princípios para mostrar aos professores que eles são fundamentais para que ocorram aprendizagens nas práticas abordadas nestes parâmetros.

A diversidade não é estanque, então a partir dela se adquire conhecimentos concretos inseridos dentro e fora dos meios de convivência interação vai gerar conhecimentos de mundo variados com subsídios que transformam as aprendizagens de sala numa verdadeira conquista da autonomia; já que essa conscientização vai trazer à tona fatos relevantes para um trabalho coletivo que estimula a cooperação e interação entre todos que fazem a escola num feed back que dará a todos a igualdade e flexibilidade no direito à aprendizagem propriamente dita no ensino, que terá como suporte a oportunidade para todos engajados no processo.

Assim a organização do tempo do educador e do educando passa por um planejamento adequado aos conhecimentos de mundo, onde se estão inseridos. O que leva também a organização de um espaço onde se use estratégias que venham ao fortalecimento de meios usados em prol de uma qualidade de ensino satisfatória, onde os materiais didáticos conforme níveis de cada um sejam organizados para atender uma demanda de informações; desde que se leve em consideração a seleção do material apropriado.

Conclusões

A partir dos argumentos apresentados neste artigo é possível identificar a argumentação de que o docente precisa

constantemente de múltiplas formas para ampliar sua formação e prática. Desta forma, conforme a autenticidade da tese, mas não se deve esquecer que essa pesquisa foi feita para servir de amostras e das observações constantes feitas a partir dos resultados que das práticas dos docentes; estas evoluem desde que orientadas, precisam de oportunidades para acrescentar à práxis com oficinas continuadas que priorizem métodos que desenvolvam o desempenho dos alunos e dos diversos fatores que ampliam a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. As acepções de ações voltadas para a correção das distorções foram identificadas com intuito de aprimoramentos, onde as formações precisam ser reorganizadas e que seus resultados sejam apresentados pelas escolas públicas e pelo sistema de ensino brasileiro a todos que fazem parte da comunidade escolar. Essas informações são utilizadas como uma forma de contribuir na melhoria da educação. Além disso, permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas, a uma postura ética e moral. A sugestão a respeito da maneira de ensinar e aprender pode evidenciar tais argumentos que sugerem uma autorreflexão sobre sua prática docente.

Referências

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 7. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. PCNs - **Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série** - Brasília; MEC/SEF, 1998.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo; Paz e Terra, 2002.

MENDONÇA, Marina Célia. **Silenciamentos Produzidos em Questão de Leitura**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – IEL: 1995.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento - PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** (1994).

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papyrus, 2001.

Capítulo 16

Políticas públicas de alfabetização

*Antonia Jucineide Gomes de Araujo*¹

*Mauricio Teles*²

Introdução

A educação tem sido colocada como prioridade pela opinião pública em discursos das mais diferentes origens, ao tempo em que se multiplicam as iniciativas governamentais no sentido de realizar uma reorganização desse setor (VELLOSO, 1996).

Diante deste cenário, inúmeros temas com foco na educação têm demandado uma melhor compreensão, devido ao caráter polêmico que assumem.

No contexto educacional, notamos que a criação de leis que abrem espaço à autonomia e à gestão democrática no interior da escola, as muitas formas propostas de capacitação pedagógica e outras medidas de ordem técnica são importantes e necessárias, mas insuficientes para dar conta da tarefa de reestruturação da escola pública.

Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: jucineide_gomes@yahoo.com.br

² Professor Orientador da UNISULLIVAN Inc.

mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Este é o desafio central deste texto, que pretende possibilitar uma reflexão na busca de discutir como o Estado e a sociedade têm agido e reagido em relação às políticas educacionais para a alfabetização.

1. Referencial teórico

Na última década, o estudo sobre as políticas educacionais ganhou maior amplitude tanto nos meios de comunicação, quanto nos discursos políticos. O próprio conceito de educação passa por revisões e reinterpretções sob novos enfoques na área acadêmica.

A importância que os órgãos oficiais, sobretudo o Banco Mundial, vêm nas últimas duas décadas atribuindo à educação como um fator básico do desenvolvimento brasileiro, embora não seja um enfoque recente, desperta-nos especial atenção, pois como bem nos lembra Freitag (1986, p.13), em estudos sobre as décadas de 1960 e 70,

“[...] durante longos períodos da história brasileira a educação como fator do desenvolvimento foi total ou parcialmente negligenciada”, cenário que, muito embora com certos avanços, consideramos semelhante neste início de século e que nos faz questionar as intenções explícitas e implícitas dessa postura, cabendo aqui reflexões sobre até que ponto as proposições das políticas públicas em educação têm efeito sobre a atual realidade brasileira.

No início da década de 1980, “[...] no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política pública” (AZEVEDO, 1997 p.1-2).

Nesse contexto, pesquisar políticas públicas na educação significa considerar a existência de uma estrutura de poder emaranhada nos mais diversos níveis sociais (AZEVEDO, 1997).

Diante de “[...] um sistema educacional visivelmente ineficiente, denunciado por índices educacionais vergonhosos” (MARRA, 1997, p.7), com índices de evasão e repetência que há décadas nos acompanham resta a preocupação com o modelo escolar que temos, pois a temática das políticas públicas em educação:

“[...] nem sempre foi acompanhada de medidas que viabilizassem o adequado funcionamento das escolas, e que teve como resultado a implantação de uma rede de ensino com precárias condições materiais e humanas de funcionamento e sem identidade própria” (XAVIER & AMARAL SOBRINHO, 1999, p.5).

Perpassados por essa ótica, surgem os discursos favoráveis a uma escola de qualidade, cidadã e autônoma. Conceitos pouco precisos, mas de grande impacto junto à opinião pública.

Por fundamento, “a escola é um instrumento que deve ser capaz de possibilitar a liberdade e a autonomia do educando” (GADOTTI, 2000, p.6), no entanto, questionamos até que ponto a escola que temos tem conseguido efetivar essa proposta. A escola visualizada sob esta ótica, e por consequência, as políticas públicas destinadas à mesma, tem como função a manutenção e perpetuação das relações de poder e dominação existentes.

Para Saviani (1997) é pela educação e pelas relações sociais que o homem se desenvolve e, não há sociedade sem educação. Ela está a serviço das classes sociais de uma dada época e, há muito, subordinada aos interesses de grupos privilegiados. A escola é a instituição cujo papel na sociedade é o de responsabilizar-se pela educação formal dos cidadãos, estando sujeita à reprodução das desigualdades próprias de uma sociedade de classes, ou, contrariamente, posicionando-se como um dos agentes em condições de contribuir para a transformação desta.

Segundo Sousa Jr:

A escola, mesmo sendo uma instituição burguesa, que atende a finalidades colocadas pela dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, é uma instituição que, se é central para o processo de formação das classes revolucionárias, poderia vir a ser um espaço importante de socialização do conhecimento. (SOUSA JUNIOR, 2010, p.176)

Nesta direção, Mészáros (2008) ressalta que o papel da educação institucionalizada é fornecer os conhecimentos e pessoal necessários à produção e, também gerar e transmitir os valores que tornam autênticos os interesses dominantes, como se, outra alternativa à gestão da sociedade, não fosse possível. Bem por isso, as determinações gerais do capital influenciam as determinações gerais da educação como um todo, passando então a educação a se constituir num processo de internalização do papel do indivíduo na hierarquia social.

Para o autor fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornece uma alternativa emancipadora radical. Existem questões relevantes em relação aos elementos internos e externos que influenciam e interferem diretamente na função social da escola, tais como: o modelo político em que as políticas públicas são elaboradas na perspectiva de manutenção deste mesmo modelo, a má distribuição de renda, a naturalização da exclusão, as desigualdades sociais, a universalização do ensino fundamental, que não significa necessariamente, inclusão com qualidade, a manutenção das desigualdades no interior das escolas, as diferenças entre os sistemas escolares, a falta de condições adequadas de trabalho ao professor e a não compreensão por parte dos professores da dimensão política de sua prática pedagógica.

É importante reconhecer que nos últimos anos, vários esforços têm sido realizados por parte do Estado, no sentido de

melhorar a escolarização dos brasileiros. Vale ressaltar que as taxas de universalização do ensino fundamental e o acesso das crianças e jovens à educação, segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE/PNAD/2006) é de 98%.

Os investimentos realizados nos últimos anos também são considerados significativos, muito embora, não sejam suficientes para atender de fato às prioridades de uma educação pública de qualidade. Esta é uma questão ainda não resolvida. Desde 1998, nas propostas do Plano Nacional de Educação apresentadas no âmbito do Congresso Nacional (PNE do Fórum Nacional Em Defesa da Escola Pública) já se propunha 10% do PIB para a educação brasileira. Não só não foi incluído os 10%, como foram vetados pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, todos os artigos que previam maior orçamento para a educação brasileira e que constavam na Lei do Plano nº 10.172 de 09/01/2001.

A alfabetização é compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita de uma língua. De acordo com Soares (2011, p. 15) “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.”

Nesse sentido, a alfabetização é a aprendizagem da codificação e decodificação dos sinais gráficos. A partir dos anos de 1980/1990 o termo letramento vem sendo incorporado no meio educacional, ampliando o entendimento do uso da escrita e da leitura de acordo com a nova realidade social, na qual não é suficiente saber ler e escrever, mas compreender este processo e saber usá-lo de modo a inserir-se na cultura letrada.

Nesta direção, Soares, (2010, p. 18) define letramento como “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.” A autora ainda afirma que: Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado.

Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita que se torna letrada é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever- é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2010, p.36)

Diante do exposto, cabe questionar: quais as ações implementadas pelo Estado brasileiro para que as crianças do ciclo da infância possam ser alfabetizadas e letradas, assegurando o que determina a legislação nacional? Avanços na lei já aconteceram, em virtude das legislações aprovadas e de políticas públicas como a ampliação do ensino fundamental para nove anos e o ingresso da criança aos seis anos nesta etapa, incluindo, a concepção da alfabetização com letramento, implantadas pelo Governo Federal e pelos sistemas de ensino.

No propósito de efetivar tais políticas e melhorar o nível e a qualidade da educação no país algumas ações e programas foram e/ou estão sendo operacionalizadas pelo MEC. Em 2004, o MEC implantou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, credenciando universidades especializadas em determinadas áreas do conhecimento.

As universidades eram responsáveis por diversos cursos de formação continuada, pela elaboração dos materiais e formação dos tutores em diferentes pólos do país. O Pró-Letramento é um dos programas de formação continuada de educadores e tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, as ações que ocorrem dentro da escola devem possibilitar sua compreensão de tal modo por parte do aluno, que este as vivencie em todas as suas ações sociais, pois garantir o

acesso à leitura e à escrita é um direito de cidadania, e uma função do sistema escolar. Considerando esta idéia, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar,

Segundo Soares (2010, p. 47) “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]”.

Atualmente, as escolas públicas mesmo seguindo a proposta de continuidade nas séries do bloco alfabetizador, não estão assegurando que a não reprovação, resulte em efetiva aprendizagem, pois algumas crianças não estão sendo alfabetizadas e a maioria não tem ultrapassado o nível rudimentar de alfabetização, comprometendo a continuidade dos estudos das mesmas.

Neste sentido, o Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008, p. 14) ressalta:

Sabe-se, que o trabalho a ser feito nos três anos iniciais não se esgota na alfabetização ou no desenvolvimento dessas capacidades lingüísticas. Mas elas são importantes porque é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial.

Desse ponto de vista centrado no interacionismo lingüístico, alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem,

com quem ensinar e aprender a língua escrita. A esse respeito, ver especialmente Mortatti (1999)

Conclusões

Compreender as medidas governamentais de financiamento tomadas no setor educacional na última década não se constitui tarefa simples, faz-se necessária uma análise histórico-social mais ampla para realmente podermos avaliar o peso e a funcionalidade dessas medidas no contexto da sociedade brasileira, levando-se em consideração que mais que discutir o conteúdo de estilos de definições ou propostas de tipos de educação, é necessário procurar de onde elas vêm e a quem estão a serviço.

A realidade educacional de nosso país exige uma análise mais apurada das políticas públicas em educação, pois, a crítica estimula o progresso do conhecimento, e com o rigor da análise e a constante preocupação de enriquecê-la com novas investigações, podemos contribuir em direção a sua solução.

Os estudos sobre alfabetização com letramento têm sustentado que esta prática leva o aluno a utilizar o código alfabético de modo a compreender o espaço e valor que a cultura escrita tem na sociedade, proporcionando-lhe autonomia para se posicionar socialmente. Ler, escrever e compreender o que se escreve e lê, é sem sombra de dúvida, fundamental. Esta é uma tarefa essencialmente necessária. Mas, não é a única.

É preciso agir em outras frentes, pois, ainda que, as classes populares tenham acesso ao uso social da leitura e da escrita, existem outros processos sociais que interferem sobremaneira nas condições que moldam a sociedade.

Segundo Mészáros (2008), há de se levá-los à leitura de seu mundo, aquela que, desvelada, apresenta seus condicionantes e, portanto, promove uma mudança no papel social do indivíduo.

Para tanto, é preciso uma escola que contribua para a construção de uma sociedade organizada sob novos patamares

sociais. Nesta empreitada, a alfabetização com letramento caracteriza-se como um passo seguro na direção de uma educação brasileira de qualidade e, pode fazer muito pelas crianças e jovens brasileiros. Por sua vez, a materialidade deste processo requer dos educadores o discernimento de suas especificidades ao deparar-se com seus limites e possibilidades no desenvolvimento da prática pedagógica, o que exige, também, menos intensificação e diversificação do trabalho docente, associada a uma política de valorização dos professores

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas SP: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB n. 4/2008.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ªed. Coleção Universitária. São Paulo: Moraes, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARRA, F. **Plano de Desenvolvimento da Escola**: conceito, estrutura e prática. Brasília. FUNDESCOLA - MEC/BIRD,1999.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

XAVIER, A. C. da R.; AMARAL SOBRINHO, J. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. 2^aed. – Brasília: Programa, 1999.

Capítulo 17

Encontros e desencontros entre educação pública e educação popular na perspectiva freiriana

Ana Cristina Oliveira Leite Gonçalves¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

Diante do resultado das últimas avaliações externas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2014), apresentando uma educação pública preocupante resultante do descaso e da falta de comprometimento do poder público com esta, nos faz compreender que a prática pedagógica aplicada, estabelecida pelos interesses capitalistas à décadas, está mais que na hora de ser reavaliada, ou melhor dizendo ser substituída.

¹. Graduada em História pela URCA, Especialista em Planejamento e Políticas Educacionais pela URCA, Mestranda em Educação pela UNUSULLIVAN INC. E-mail: crissoliver27@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

Esse resultado, que expõem o baixo rendimento dos alunos do ensino público, não é novidade, apenas a constatação de uma educação que há décadas está em estado crítico. Que evolui para a falência, reafirmando o descaso do governo com a educação, instituição essa, que tem atividades pedagógicas determinadas verticalmente, impondo uma política excludente para a classe oprimida, como é descrita por Esteban e Tavares:

Pensar a escola pública na perspectiva do sucesso escolar de crianças, jovens e adultos na contemporaneidade implica entrar em contato com o caráter historicamente excludente da escola pública e da própria sociedade brasileira (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p:295).

Nessa direção, pensar que o papel da escola é fundamental para a formação de uma sociedade crítica, desafiadora e determinada a buscar alternativas para solucionar os problemas enfrentados, instigando a “participação ativa do povo, enquanto sujeito, na reconstrução do país” (FREIRE, 2011, p:52), requer o comprometimento enquanto agentes da escola pública de mudar a situação atual.

Segundo Nildecoff:

Não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize a forma diferente a educação do povo e a cultura popular. (NILDECOFF, 1986, p:19)

Partindo dessa compreensão, um aspecto importante a ser considerado, e que também é se configura também como objetivo desse artigo é procurar entender as razões que a educação pública, já que está comprovada a ineficácia e estagnação do modelo pedagógico vigente, não adota uma escola pública fundamentada na Educação Popular, já que os índices do fracasso escolar são

alarmantes, principalmente nas escolas periféricas, onde se concentram as famílias com menor renda, que passam por problemas de habitação, alimentação, e exclusão social dos sistemas governamentais.

Temos no nosso país uma aceleração tecnológica, e uma desaceleração dos serviços sociais, demonstrando bem o descaso adotado com relação as classes populares, que, com a influência dos meios de comunicação de massa, atribuem todos os seus problemas a falta de sorte ou a incapacidade pessoal ‘eu não aprendi’, ‘tenho cabeça dura’, ‘não tenho sorte (DOTTI, 2009, p:23).

Com o propósito de pensar a escola pública numa perspectiva popular, favorecendo a presença das classes populares num novo processo pedagógico, utilizou-se de leituras bibliográficas acerca do tema, tais como: Romanelli (2014), Candau (2013) e Freire (2014) entre outros.

Para uma melhor compreensão desse trabalho o texto está organizado em duas partes: a primeira trás a trajetória da escola pública no Brasil e a segunda faz uma analogia da educação pública e popular num contexto de superação da crise na educação pública no Brasil.

Com essas reflexões, pretende-se despertar para uma discussão sobre a transformação da escola pública, porque é também com essa transformação que a educação será realmente para todos e com todos.

1. Trajetória da educação no Brasil

A educação nesse modelo escolar que se tem no Brasil teve início no período colonial com a chegada da Companhia de Jesus, incumbidos de catequizar os ‘índios’ usando a educação como veículo. Nesse período, o Brasil tinha uma economia baseada na

monocultura e no latifúndio, mantidos pela mão-de-obra escrava, com hábitos aristocráticos num contexto familiar patriarcal.

Partindo dessa reflexão vale salientar que segundo Romanelli (2014), a educação escolar não se fazia necessária para o desenvolvimento das atividades de produção, apenas aos donos de terra e senhores de engenho cabia o direito a educação e, mesmo assim, restrita, excluindo mulheres e primogênitos, reservados a cuidarem dos negócios da família.

Assim, a educação jesuíta era direcionada às elites aristocratas, iniciando o discurso classista que permeia a educação brasileira até os dias atuais.

Nesse contexto se pode refletir que “a forma como se origina e evolui uma cultura, define bem a evolução do processo educativo” (Romanelli, 2014, p:19), que por muito tempo determinou uma educação apenas por status social, permanecendo assim até a expulsão dos jesuítas no século XVIII.

[...] com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2014, p:36-37)

Porém é válido afirmar para esse momento da reflexão que no período monárquico surge as escolas de ensino superior, com o propósito de promover a educação para a aristocracia rural e a nobreza, que ocupavam os cargos da Corte, culminando na exportação da ideologia burguesa europeia.

Nesse interim após a Independência, o panorama político, econômico e cultural brasileiro, passa por grandes transformações, as classes intermediárias passaram a ter acesso a educação como um meio de ascensão social. Os letrados assumiam cargos

administrativos e políticos ou exerciam profissões liberais como médicos, jornalista e advogados.

Porém, é após a Proclamação da República que a educação pública vai se formatando, com leis voltadas ao ensino nas Constituições outorgadas, para esse momento pode-se elencar os seguintes artigos:

Constituição de 1934 - no artigo 149, determina que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; artigo 150, estabelece a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, extensiva aos adultos; artigo 156, determina a participação orçamentária de dez por cento aos municípios e vinte por cento aos Estados e Distrito Federal da arrecadação de impostos, na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Constituição de 1937 - no artigo 130, determina que o ensino primário é obrigatório e gratuito, porém, no ato da matrícula seria exigido o pagamento de uma taxa mensal, para a caixa escolar, daqueles que não comprovassem a falta de recursos.

Constituição de 1946 - no artigo 168, estabelece os seguintes princípios: ensino primário é obrigatório e gratuito para todos; o ensino oficial posterior ao primário só será gratuito para os que comprovarem a falta de recursos; as indústrias com mais de cem operários são obrigadas a manter o ensino primário e gratuito para estes.

Constituição de 1967 - determina a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e a gratuidade nas escolas primárias oficiais, o ensino oficial posterior ao primário passa a ter a oferta de bolsa de estudo quando provarem a falta de recursos e tiverem efetivo aproveitamento.

Constituição de 1988 - no artigo 206, traz os princípios pelos quais o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; gratuidade, garantia do padrão de qualidade.

Em sua definição de origem, a cultura letrada no Brasil traz as marcas da pobreza e do aviltamento secular que, inicialmente, fizeram da escola pública um privilégio de classe para o benefício de poucos (LINHARES apud ESTEBAM E TAVARES, 2013, p: 294).

Partindo dessas reflexões Freire (2011), vem afirmar que o Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente, nessa reflexão ele chama atenção que essa situação aconteceu também na educação. Isso é possível nitidamente ao analisar a trajetória da educação no Brasil, ao se deparar com uma escola que foi criada para favorecer as classes dominantes, organizada dentro das concepções burguesas e aristocratas. Mesmo com a extensão do ensino, primeiro para as classes intermediárias e depois às classes populares, está longe de ser igualitária, onde todos têm as mesmas oportunidades, tem-se uma escolarização onde se visa a formação com destino a Universidade pelas classes médias e uma escolarização que busca apenas a qualificação necessária ao trabalho, sem pretensões de obter uma formação universitária pelas classes populares, principalmente as periféricas.

2. Educação pública e educação popular – (des) encontros

A educação atualmente é vista como esperança para a crise que atinge a sociedade capitalista, porém, no programa pedagógico que se apresenta, imposto de cima para baixo, sem a participação efetiva daqueles que atuam diretamente nas escolas e que conhecem a realidade dos educandos é praticamente impossível isso se concretizar.

Na sociedade ao mesmo tempo em que existe uma valorização da escolarização, talvez, mesmo voltando a atribuir-lhe um papel “redentor”, os sinais de desconfortos e incomodidade, a multiplicação dos conflitos interescolares e nas relações escola e sociedade, certa sensação de inadequação aos tempos atuais,

parecem se acentuar (CANDAU, 2013), principalmente pela inexistência de um sistema escolar democrático e de qualidade nas diferentes regiões da federação (ESTEBAN e TAVARES, 2013).

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando as experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação [...] de teoria na verdade precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente [...] Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa (FREIRE, 1978, p. 93)

As práticas pedagógicas adotadas nas escolas públicas básica segue um padrão uniforme, traçado por um currículo que valoriza o sistema capitalista, excludente que minimiza as classes populares quando os dilemas cotidianos que enfrentam não são retratados no material didático que utilizam, é como se a escola fizesse parte de um mundo alheio ao que encontra quando volta para casa.

Não existem homens cultos ou incultos, com muita ou pouca cultura, existem homens com culturas diferentes (NILDECOFF, 1986) que devem ser consideradas no processo educativo, valorizando os saberes adquiridos com a experiência, seja de qualquer faixa etária, e envolvê-la na produção do conhecimento a partir do que ela sabe, afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, a sua construção” (FREIRE, 2014).

É nessa perspectiva que a educação assume o papel de transformadora, que a partir dela o homem possa criar, discutir e executar ações que lhe traga dignidade e o exercício da cidadania, como partícipe do processo histórico da sociedade.

A edificação de uma escola pública popular no Brasil, está fora dos objetivos da política educacional embora, ela tenha um discurso que defende “ uma escola para todos”, “uma escola

baseada na igualdade”, “Pátria educadora”, permanece com o currículo favorecendo as classes dominantes, que além da escola formal, tem diversas complementações a aprendizagem como aulas de línguas, de reforço de informática, de música, de dança, acesso a internet, enquanto para as classes periféricas a escola é o único acesso a informação e por abordar temas que não lhe servem e, muitas vezes fora da realidade que vive, acaba resultando na evasão.

O resultado escolar é um fenômeno social, se tece dentro e fora da escola no âmbito dos processos de segregação e exclusão que conformam um projeto de escolarização que fracassa por não acolher as experiências, conhecimentos e demanda das classes populares (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p: 297)

A partir dessas reflexões se pode afirmar que a concepção de escola que se foi consolidando apresenta uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania (Candau, 2013), no entanto não considerar a pluralidade cultural dos educandos, Dotti (2009) diz que o mais importante para a nossa aprendizagem é o ponto de apoio, de onde a criança parte.

Diante da crise educacional que o país enfrenta, com os alarmantes índices de fracasso escolar, do aumento dos índices de pobreza nos últimos anos, reintera-se a importância da escola pública de qualidade no enfrentamento dos problemas de exclusão social, da discriminação dos grupos subalternizados e suas reivindicações no interior da sociedade e na luta pelos direitos sociais (SANTOS *apud* ESTEBAN e TAVARES, 2013).

É necessário “reinventar a escola” (CANDAU, 2013) torná-la mais atrativa ao educando, proporcionando um espaço de prazer, de construção de conhecimento através do diálogo e da troca de experiência, da afirmação como cidadão atuante no processo político e econômico da sociedade, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2014)

O Brasil em 2012, teve uma taxa de evasão de 24,3%, entre os 1,6 milhões de alunos do ensino básico que abandonaram a escola, mais de 1,5 milhões eram alunos de escola pública (Portal Brasil, 2013), o índice é preocupante, revela o quão a escola pública precisa ser vista com outro olhar, um olhar sem política, mas, politizado[...] Na sociedade desigual (“colonialista”, “capitalista”, “opressora”) também o saber aparece dividido entre os homens. Em primeiro lugar ele não existe plenamente como representação coletiva e solidária do Mundo concreto onde se vive, tal como ele é. O poder que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo. (BRANDÃO, 1981)

Nenhum país, em que a educação não seja prioridade, não tenha investimentos, inovações e principalmente uma visão futurista, fica estagnado no tempo. Numa sociedade competitiva e globalizada como a nossa, com uma distorção social imensa, aonde as oportunidades em encontro com a qualificação e a escola que não atinge esse fim, torna-se desinteressante, gerando desilusão que termina com o abandono, principalmente das classes populares.

Uma questão que não se pode esquecer é no que tange às questões curriculares. Além da mudança curricular, é necessário mudar também como, por quê, e para quem esses conteúdos são escolhidos, valorizando o conhecimento prévio de mundo que o educando traz. Essa é a proposta de Paulo Freire, que vemos aí exportada para outros países, em destaque na educação mundial, adaptadas às peculiaridades de cada lugar, como acontece na Finlândia eles produzem material sobre a cidade e sobre o meio familiar que vivem, englobando diversas áreas de estudo.

Nessa perspectiva se pode afirmar que a aprendizagem não é algo que se compra com manual de instrução, passo a passo, mas algo que se constrói, fundamentado no diálogo, no trabalho coletivo, no ouvir, no ver.

Paulo Freire diz que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...] (FREIRE, 2014, p:28).

A educação pública, imposta de cima para baixo, “que serve nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado do saber que distribui, disfarçar-se de “neutra”, de “humana” ou de “democratizadora” aumentando o poder de dividir e iludir” (BRANDÃO, 1981).

Nesse contexto o autor possibilita reflexões para que se compreenda que é desse modelo de educação que precisamos sair mudar a ideologia impregnada no meio escolar, regionalizar o currículo para que seja atrativo aos educandos de acordo com as necessidades específicas de cada região, transformar a escola num lugar frequentado por prazer, pela liberdade de produzir, de opinar e não por serem obrigados.

Todavia sonha-se com uma educação que seja expressão de solidariedade, de liberdade e de superação das desigualdades sociais, da opressão, que tenha o propósito de formar pessoas capazes de ser sujeitos de sua vida, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade (CANDAU, 2013).

Sendo assim, a escola se transforma num círculo de cultura, de troca de saberes, contribuindo para a formação de pessoas críticas, capazes de perceberem as injustiças sociais, discutir e buscar soluções e desenvolver ações transformadoras à sociedade. Será que esse é o resultado escolar esperado pelo poder público? Uma sociedade questionadora, apta a contrapor-se aos seus projetos políticos? A opor-se a exploração da sociedade capitalista?

O resultado escolar poder ser visto como uma rede de conhecimento, feita com saberes dentro e fora da escola, e que quando uma deixa de ser ouvido, desalinha o processo do ensinar/aprender provocando o desencantamento do aluno.

Conclusões

A escola está chamada a ser nos próximos anos mais que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, e científica, mas sim um espaço de diálogos entre diferentes saberes – científicos, social, escolar, etc – e linguagens (CANDAU, 2013, p:14). Ser mais diversificada, flexível às diversas formas de expressão da sociedade, interlocutora das expectativas para a transformação do meio social o qual faz parte.

Partindo desse contexto se faz necessário que a educação pública assume que tem que se “ reinventar” (Candau,2013), promover mudanças no sistema educacional, que transforme o ato de ensinar/aprender, enfrentando o desconhecido, o heterogêneo, a pluralidade no mundo.

Sabe-se hoje, que o fracasso escolar, que atinge principalmente as classes populares, é responsabilidade do Estado, com uma política educacional maquiada, com mecanismos que tornam a escola um espaço de distante acesso para a maioria, que buscam encontrar suas culturas presentes e reconhecidas no ambiente escolar.

Percebe-se então, a importância da tarefa pedagógica no fazer a escola pública popular, na correção curricular, na participação dos educadores comprometidos com uma escola para todos, em prol da escolaridade para a cidadania, valorizando a coletividade, a simplicidade e humildade como diz Freire (2014), ninguém sabe mais nem menos, nós temos é saberes diferentes.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Freire.**São Paulo:Brasiliense, 1981.
- CANDA, Vera Maria. **Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola.** In: CANDA, Vera Maria (orgs). Reinventar a Escola. Petrópolis, RJ: Vozes,2013, p:11-16.
- DOTTI, Corina. **Fracasso escolar e classes populares.**In:GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs). Paixão de Aprender. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESTEBAN,Maria Tereza e TAVARES, Maria Tereza G.Educação **Popular e a Educação Pública: antigas questões e novos horizontes.** In: ESTEBAN, Maria Tereza e STRECK, Danilo R. (orgs). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p: 293-304.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v.22.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 48ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2014.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NILDECOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo.** 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PORTAL DA LEGISLAÇÃO. Governo Federal. Disponível em: www4.planalto.gov.br/legislação-historica/constituições. Acesso em 15/07/2015.
- PORTAL BRASIL. Disponível em: www.brasil.gov.br/educação. Acesso em 18/07/2015.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40 ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 18

A sala de AEE e o papel do professor no município de Araripe-Ce

José Alves Feitosa¹
Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

O presente artigo está dividido em três capítulos e tem como objetivo principal mostrar e discutir o papel da sala de AEE e o papel do professor com a educação inclusiva no município de Araripe.

O primeiro capítulo trata do processo de instalação da sala de AEE no município, como também ressalta a importância da sala de recursos multifuncionais no atendimento de crianças com NEE. Ainda no primeiro capítulo podemos entender que, segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial orienta que esses mesmos alunos estejam regularmente matriculados no

¹ Mestrando em Educação pela UNISULLIVAN Inc., especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Língua Portuguesa e Literatura.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

ensino regular, uma vez que o atendimento na sala de AEE não seja substitutivo, mas sim, suplementar na vida escolar do aprendiz.

A LDB 9394/96 no seu capítulo V e seus artigos 58 ao 60 esclarece de forma sucinta que o serviço ofertado nas salas de recursos multifuncionais deve ocorrer preferencialmente na rede pública de ensino e ainda orienta que a oferta desse serviço deva iniciar na educação infantil se assim for o caso.

O segundo capítulo trata da importância da sala de AEE em Araripe e mostra o engajamento da Escola Modelo Professora Cícera Germano Correia no processo de inclusão, se tornando assim escola piloto quando se trata de “ESCOLA INCLUSIVA”. Dentre as discussões apresentadas no mesmo capítulo, podemos destacar a resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 no seu artigo 5º onde estabelece que o AEE deverá acontecer, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, assim sendo, a Escola Modelo Professora Cícera Germano Correia procurou seguir as normas estabelecidas e previstas em lei, uma vez que o aluno é o principal beneficiado com esse projeto.

O terceiro capítulo destaca “avanços na educação inclusiva no ano 2014 no município”, mostra também a importância do serviço prestado para os aprendizes, uma vez que auxilia o desenvolvimento intelectual do aluno na sala de aula de ensino regular, envolvendo também a família e a comunidade de modo geral. O mesmo capítulo ressalta o ensino inclusivo como a melhor maneira de erradicar algumas desigualdades e preconceitos ainda existentes nas comunidades escolares.

Por esta razão, entendemos que incluir requer da comunidade escolar muita preparação e metodologias diversificadas, muito embora algumas escolas já se destacam no processo de inclusão. Diante do exposto, entende-se que escola inclusiva é aquela que procura desenvolver suas atividades

pautadas em estratégias que favoreçam a comunidade escolar de modo geral.

Uma vez identificado o aluno portador de necessidade especial, os profissionais responsáveis pelo espaço educativo têm função essencial no quesito “método inovador”, devendo realizar o planejamento escolar do princípio de que, a necessidade educacional apresentada pelo indivíduo seja objeto de estudo no que se estabelece estratégias metodológicas, buscando sempre diversificar o planejamento diário.

Partindo desse contexto, entendemos que a análise e a reflexão sobre a política nacional para a educação “INCLUSIVA” no Brasil requerem de fato, movimentos, lutas e repensar o sentido que está sendo atribuído à educação, de modo que se pensem também nos sistemas educacionais como parte essencial na busca de mudança na área da inclusão escolar.

Assim, procura-se entender a importância da inclusão como ponto de partida para a inserção do aprendente no mercado de trabalho ou mesmo na sociedade de modo geral. A ruptura de uma visão contrária ao que se discute no artigo precisa ser abolida da escola, embora deva acontecer desde a educação infantil, dessa forma as mesmas estariam sendo preparadas e assim aceitar as diferenças individuais.

1. O município de Araripe e a educação inclusiva

Araripe, localizada na região sul do estado do Ceará, precisamente na região do Cariri, a 505 km da capital Fortaleza deu um passo muito importante na educação municipal, quando decidiu instalar na sede do município a primeira sala de recursos multifuncionais com o objetivo de atender as crianças com alguma patologia já diagnosticada e auxiliar no diagnóstico de novos casos. Dessa forma estaria investindo na qualidade do ensino especializado, atentando-se para as deficiências de aprendizagem nas disciplinas curriculares. Assim sendo, acredita-se que a escola

ou até mesmo outra instituição possa desenvolver um trabalho social voltado para as necessidades educacionais especializadas apresentadas pelos nossos alunos.

Partindo desse contexto, espera-se que essas instituições sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos que necessitem de algum tipo de atendimento educacional especializado, uma vez que esse direito está garantido em lei, segundo documento da Política Nacional de Educação Especial que também orienta que esses mesmos alunos estejam regularmente matriculados no ensino regular, uma vez que o atendimento na sala de AEE não seja substitutivo, mas sim, complementar na vida escolar do aprendente.

A LDB 9394/96 capítulos V, artigo 58 e seus parágrafos, artigo 59 incisos I ao V e artigo 60 deixam claro quando diz que, o serviço ofertado nas salas de recursos multifuncionais deve ocorrer preferencialmente na rede pública de ensino e ainda orienta que a oferta desse serviço deve iniciar na educação infantil se assim for o caso.

Por essa razão, a Secretaria de Educação do município de Araripe viu a necessidade da implantação dessa sala, uma vez que as escolas municipais já dispõem de um número alarmante de crianças que necessitam do atendimento especializado, seguindo assim normas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), espera-se que os atendimentos NEE ocorram em espaços organizados e que nesses espaços estejam disponíveis materiais pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para desenvolver as atividades preconizadas pelo MEC.

Baseado em todas as orientações previstas em lei, pode-se destacar o trabalho a importância do acompanhamento desses alunos, uma vez que a sala de aula de ensino regular não supre as necessidades diagnosticadas, sejam elas, síndrome de Down, autismo, TDHA, déficit de atenção, deficiência de leitura e escrita, interação social dentre outras necessidades que por ventura possa surgir.

De acordo com Fávero:

O atendimento na sala de AEE é garantido por lei, porém ele não é obrigatório. Não sendo obrigatório, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento. Portanto, o AEE não deve ser “adotado de forma obrigatória ou como condição para o acesso ao ensino comum” (FÁVERO, 2007, p. 20)

Partindo desse contexto entende-se que, cabe a cada município a decisão da implantação de salas de AEE, vale ressaltar ainda que esse tipo de trabalho se torna significativo quando atende todos os critérios estabelecidos pelo MEC, uma vez oferecido poderá transformar o rumo da educação no município ou até mesmo no estado etc.

Assim, de acordo com a LDB e todas as suas orientações o município de Araripe viabilizou a inclusão escolar, levando em consideração aspectos de que o progresso dos nossos aprendentes dependeria da compreensão de suas necessidades educacionais especializadas e procurou promover de forma significativa o acesso a todos de forma igualitária. Com base nesses critérios se estabeleceu um estudioso pedagógico minucioso, uma vez que cada escola dispõe de uma clientela diferenciada e deverá traçar estratégias que atendam a demanda educacional, baseada nas necessidades que cada indivíduo apresenta. Hoje em nível de Brasil, a educação inclusiva significa assegurar a todos o direito de permanência na escola, embora ainda exista muito a se pôr em prática para que se alcance ou mesmo chegue ao nível preconizado pelo Ministério da Educação. A LDB 9394/96 assegura que todos são e terão os mesmos direitos, independentemente de qualquer natureza.

Assim, assegurar a todos o direito de permanência na escola é mais um desafio do município de Araripe que tem como meta o princípio que se encontra na constituição federal de 1988, uma vez

que ainda não se tornou realidade no Brasil. Por esta mesma razão podemos destacar que os municípios conquistaram sua autonomia a partir dessa mesma constituição, onde decidiam que tipo de educação poderiam desenvolver, desde que pautados nos parâmetros das políticas públicas nacionais e estaduais.

Para tal, se faz necessário um Plano Municipal de Educação que atenda a demanda aos critérios preconizados pelo Plano Nacional de Educação.

2. A importância da sala de AEE no apoio a inclusão no município de Araripe

Haja vista, o atendimento educacional especializado AEE, é de grande importância para o desenvolvimento das habilidades daqueles que não tiveram êxito na escola em período adequado, seja ela de caráter permanente ou temporário e que compreendam as diretrizes nacionais para a educação especial.

Diante do exposto, a sala de AEE através da Escola Modelo Professora Cícera Germano Correia colocou em campo profissionais da área: Psiquiatra, Psicólogo, Psicopedagogo e Pedagogo, com o objetivo de diagnosticar os possíveis casos e acompanhar aqueles que já dispunham de laudo médico e que apresentam algum distúrbio de aprendizagem, assim sendo, o acompanhamento individual especializado que tem como base o próprio diagnóstico e auxilia na busca de soluções para o devido tratamento que se faça necessário.

A resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 no seu artigo 5º estabelece o seguinte:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios..

Partindo do exposto, o município de Araripe através da sala de AEE traçou estratégias priorizando uma metodologia que atendesse de forma dinâmica o alunado que por ventura viesse necessitar do serviço especializado, assim sendo, o ensino não pode ser caracterizado como um reforço escolar ou complementação das atividades escolares.

Sendo assim, o professor especialista da sala de AEE é quem desenvolve as atividades aplicadas, para isso leva-se em consideração a necessidade que o indivíduo apresenta, ou seja, a escola procura se adaptar a deficiência do aprendente com o objetivo de orientar ações que maximizem o desenvolvimento escolar do aluno.

Dessa forma, podemos levar em consideração que a metodologia utilizada deverá ser acessível, baseada em estudo prévio e que esse estudo possa levar em consideração todas as informações adquiridas na anamnese com a família e o aprendente.

Diante disso, nota-se a importância de um trabalho pautado numa investigação pedagógica onde a colaboração da família é de suma importância para entender até onde o indivíduo necessita de atendimento diferenciado, sendo assim, os dados extraídos da anamnese com a família têm valor essencial para confrontar com a realidade do dia a dia em sala de aula com recursos multifuncionais. O aluno com necessidades especiais tem muito a ganhar com as aulas na sala de AEE, por esta razão, se faz necessário um planejamento para traçar estratégias que atendam a demanda, priorizando a particularidade de cada aprendente.

Das atividades ofertadas na sala de AEE no município de Araripe, podemos destacar como referência algumas para atender o aluno com déficit de leitura e escrita, uma vez diagnosticado o

papel do professor é oferecer suportes para melhorar a aprendizagem desses alunos, ou até mesmo sanar, se assim for o caso.

Partindo do contexto, podemos levar em consideração que o êxito no processo de ensino aprendizagem requer do indivíduo dedicação nas atividades oferecidas na sala de recursos multifuncionais, sendo assim, o espaço que se destina a oferecer essas mesmas atividades deverá contar com uma equipe multiprofissional que se dedique ao processo do ensinar. Dessa forma o processo inclusivo exige mudanças na estrutura das escolas ou mesmo dos espaços destinados ao trabalho da inclusão, um ambiente agradável e acolhedor poderá facilitar a aprendizagem, assim, espera-se que o mesmo possa dar significados ao que ver e ouve e construir um mundo de perspectivas.

Dessa forma:

O aluno não constrói significados a partir dos conteúdos de aprendizagem sozinhos, mas, em uma situação interativa, na qual os docentes têm um papel essencial, já que qualquer coisa que façam ou deixem de fazer é determinante para que o aluno aprenda ou não de forma significativa. (MEC, 2003, p.161)

Partindo do contexto acima, podemos destacar que a aprendizagem acontece de forma significativa a partir da interação, onde a colaboração entre ambos, professor e aluno deva acontecer como parceria e que a cumplicidade possa ser a solução para processo de ensino aprendizagem.

3. Avanços na educação inclusiva no ano 2014 no município de Araripe

Muito se tem feito pela educação inclusiva em nível de Brasil, mas ainda não atingimos a marca preconizada pelo Ministério da Educação, nos leva a entender que muito ainda tem a ser feito,

Araripe por sua vez, implantou nas escolas municipais uma nova metodologia com o objetivo de atender a demanda de alunos com algum tipo de déficit de aprendizagem, por essa razão, implantou na sede do município, precisamente na Escola Modelo a sala de AEE que daria suporte necessário a todas as escolas de modo geral, assim sendo, desenvolveu-se uma sondagem nas escolas com o objetivo de diagnosticar casos novos e dar suporte aos que já existiam.

Diante do exposto, podemos levar em consideração que a igualdade de direito é um assunto que ainda exige muitas discussões e um trabalho mais intenso, uma vez que a educação será sempre o alicerce para a estrutura e crescimento de tudo que se pretende realizar. Assim, espera-se que para a construção de uma sociedade inclusiva tenhamos a preocupação pautados nos fatores mudanças, transformação, e acima de tudo a perspectiva de que o pouco que conseguirmos atingir será primordial no nosso cotidiano. O professor por vez será sempre peça fundamental no processo do incluir, sendo assim, a escola precisa ter em seu quadro de funcionários pessoas capazes de aceitar as possíveis diferenças inseridas na comunidade escolar, dessa forma subtende-se que a inclusão não é apenas função do professor, mas sim de todo e qualquer funcionário do meio escolar.

Vygotsky por sua vez ressalta que a inclusão

(...) se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e lingüísticas e as correspondentes competências intelectuais e afetivas decorre das mediações semióticas. A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências. (BEYER, 2006, p. 12).

Partindo desse ponto de vista, podemos levar em consideração que a interação é fator primordial para o desenvolvimento das competências, uma vez que é responsável pela aproximação da maioria dos casos de crianças portadoras de necessidade educacionais especializadas.

Dentre esse período de trabalho desenvolvido na área da educação escolar inclusiva no município de Araripe, chegamos à conclusão de que ainda há muito que se fazer, assim como o pouco que já foi realizado nos norteia e nos coloca num patamar de qualidade, mostrando-nos os caminhos a serem seguidos nos anos seguintes.

Diante dessa perspectiva, novas possibilidades irão surgindo o que nos mostra um leque de informações preciosas possibilitando assim aprimoramos nosso trabalho, repaginando os pequenos pontos negativos, quando existirem. Conscientes de que as interações e informações são condições fundamentais no desenvolvimento do indivíduo com déficit de aprendizagem, procuramos enfatizar que dessa forma as escolas devem estar ou se preparar para receber esses alunos. Vale salientar ainda que, é de suma importância o paralelo desses alunos no ensino regular e AEE, de modo que esse processo aconteça de forma dinâmica, permitindo assim as possíveis mudanças de atitudes reflexivas.

Uma escola inclusiva é aquela que dispõe de recursos pedagógicos e estrutural, além do pessoal capacitado para atender à demanda que por ventura venha a surgir durante todo o ano letivo.

Permitir e fazer inclusão escolar não deve ser entendida como um favor, mas como uma forma de resignificar, transformar, beneficiar, enfim, possibilitar o desenvolvimento intelectual do indivíduo portador de alguma necessidade especial.

4. Metodologia

O trabalho é de cunho bibliográfico, caráter analítico e pesquisa de campo, que a partir de dados precisos procurou montar estratégias metodológicas e assim compreender como se dar o processo de inclusão escolar, embora ainda falho, mas na perspectiva de melhorias no processo educacional.

Conclusões

Pensar em inclusão escolar é ter em mente duas palavras primordiais no dia a dia do professor, “superação e igualdade”, são palavras que jamais deverão deixar de existir na área de inclusão, o contexto educacional nos faz entender que incluir requer muito mais que superar ou igualar, mas respeitar a todos dentro de um padrão de qualidade no ensino público oferecido.

O processo inclusivo deve partir de uma preparação rigorosa, não só em nível de professor, mas dá como escola como um todo, buscando sempre destacar a importância da família nesse processo, que como sabemos deve ser contínuo e pedagogicamente preparado.

A realização desse trabalho nos mostra que a inclusão ainda está “engatinhando”, uma vez que a escola sozinha não dispõe de pessoal preparado para a execução do processo. Fazer inclusão requer uma preparação pautada no contexto como um todo, ou seja, preparação de todo o corpo de funcionários da instituição. A inclusão como tão bem já foi citada nesse trabalho, deve começar na portaria da escola, um funcionário despreparado poderá dificultar ou mesmo atrapalhar tudo aquilo que se pretende pôr em prática.

Muitos são os argumentos de professores, coordenadores, funcionários, etc. quando tentam colocar em prática as diferentes teorias do processo inclusivo, embora alguns ainda desconheça que é a escola que precisa adaptar-se a deficiência apresentada pelos

nossos alunos e não as confundir de que o aluno é quem deve adaptar-se a escola ou mesmo a sua metodologia, quem muitas vezes ainda de forma ultrapassada.

A inclusão em sala de aula é um processo que deve ocorrer cuidadosamente, até porque sabemos das contradições dentre os discursos que se observa no cotidiano escolar. O desafio maior está centrado na cultura da inclusão, fato esse imprescindível a ser discutido, principalmente em reuniões de pais e também nos planejamentos escolares.

Para tanto é importante à realização de um projeto pedagógico que norteie o processo, uma vez que a “LDB 9394/96 capítulos V, artigo 58 e seus parágrafos, artigo 59 incisos I ao V e artigo 6o deixam claro quando diz que, o serviço ofertado nas salas de recursos multifuncionais deve ocorrer preferencialmente na rede pública de ensino e ainda orienta que a oferta desse serviço deve iniciar na educação infantil se assim for o caso”, citado no primeiro capítulo desse artigo.

Referências

ALMEIDA, M. S. R. **A escola inclusiva do século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?** Disponível em: <www.bengalalegal.com/seculoxxi>. Acessado em: 03 abril. 2015.

BEYER, Hugo Otto. **A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. INCLUSÃO** – Revista da Educação Especial, SEESP/MEC; ago/2006, p. 8 – 12.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi. Acessado em: 28. Março. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional Especializado.**

BUENO, J. S. **Educação especial brasileira - integração/segregação do aluno deficiente.** São Paulo: Educ., 2004. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

FÁVERO, A.G.; PANTOJA, L.de M.P.; MANTOAN, M.T. E **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais.** In: FÁVERO, A.G.; PANTOJA, L.de M.P.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica.** Brasília, MEC/SEESP, 2007, p.25-42.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa- Observatório da Educação, edital N° 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Capítulo 19

A ludicidade como ferramenta para a educação inclusiva na escola regular: uma revisão bibliográfica

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos¹

Maria das Graças Tavares da Silva²

Introdução

O lúdico vem sendo considerado ao longo dos anos como sendo uma ferramenta de relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Ele permite que o aluno vivencie situações em sala de aula que promovem a sua interação com os demais.

Desde os primeiros anos de vida a criança experimenta situações de brincadeiras, de jogos, desempenhando assim, diversas atividades lúdicas.

Ao ser usado como ferramenta em sala de aula na perspectiva de incluir os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, garante-se assim, um direito

¹ Graduada em Licenciatura plena no curso de formação de professores para o ensino fundamental de 1 a 8 série nas áreas específicas. Na universidade estadual do Ceará UECE.2003, Especialista em educação inclusiva na universidade estadual do Ceará UECE.2010 e Mestranda do Curso Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Graduada em Comunicação Social com habilitação em JORNALISMO na Faculdade Integrada do Ceará (FIC). 2006.2. Pós-graduação Lato Sensu em Comunicação Corporativa na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). 2013.1. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. gracatavares.jornalista@gmail.com

fundamental que é a construção do conhecimento de mundo e uma educação autônoma.

É importante que o aluno com necessidades especiais brinque e jogue dentro do contexto da sala de aula através de atividades dirigidas tendo como facilitador o professor. Pois, estas atividades lúdicas permitirão estimular neste aluno à memorização, a criatividade, a solidariedade, a aquisição de conceitos, a socialização, o respeito ao outro e às regras, entre outros.

Considerando o tema ludicidade como sendo relevante para a perspectiva da educação inclusiva optou-se por fazer esta pesquisa de cunho bibliográfico a partir dos questionamentos de autores que abordam esta temática, dentre estes podem ser citados: Batllori (2009), Fortuna (2001), Grübel; Bez (2006), Luckesi (2000), Winnicott (1992), entre outros.

A pesquisa em questão foi desenvolvida em três tópicos. No primeiro tópico destaca-se de forma sucinta o conceito do Lúdico e sua origem. No segundo tópico é feita uma abordagem sobre o lúdico como recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem. No terceiro e último tópico destaca-se o papel do lúdico na inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular. Em seguida, tem-se as considerações finais acerca da pesquisa.

1. O lúdico: conceito e origem

A origem da palavra lúdico vem do latino "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A ludicidade faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Segundo Fortuna (2001, p.116):

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Pode ser caracterizado como espontâneo, funcional e satisfatório. No que se refere ao caráter funcional, ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Não há, pois, desperdício de movimentos, a ludicidade visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia.

O jogo é uma ferramenta bastante utilizada no cotidiano e que proporciona não somente o entretenimento, mas também um aprendizado.

Os jogos possibilitam ao jogador o desenvolvimento de sua imaginação e de suas habilidades manuais. Permite ainda ao jogador a aquisição de novos conhecimentos.

O lúdico pode ser considerado ainda como uma necessidade humana, tendo como objetivo a integração com o ambiente onde vive sendo considerado como meio de expressão e aprendizado.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade.

1.1 O lúdico como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem

No contexto da sala de aula, o lúdico pode ser considerado como recurso pedagógico na busca da valorização do movimento, das relações, entre outros.

Sabe-se que é através das atividades lúdicas que o aluno encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e desta forma, proporciona-lhe um desenvolvimento de maneira prazerosa. O lúdico pode ser conceituado como atividades que propiciam uma

experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 2000).

Para Winnicott (1992, p. 45):

O lúdico pode ser conceituado como sendo as ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Através do lúdico o aluno é levado a vivenciar momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos.

Segundo Luckesi (2000, p. 54) “assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva”.

É importante ressaltar que a ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo.

As atividades lúdicas podem ser concebidas como sendo ferramentas que possibilitam uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento

e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

O jogo está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. O lúdico se faz presente na vida do ser humano de uma forma ou de outra.

Através das brincadeiras, as crianças envolvem-se no jogo e sentem a necessidade de partilhar com o outro. Apesar de que no jogo surge a postura do adversário, mas a parceria é um estabelecimento de relação. É nessa perspectiva de estabelecimento de relação que se encontra pautada a relevância do lúdico na inclusão do aluno com necessidades especiais dentro do contexto da escola regular.

1.2 A ludicidade e seu papel no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular de ensino fundamental

O uso de jogos educativos facilita o processo de aprendizado de uma criança em toda e qualquer faixa etária. Através dos jogos educativos o indivíduo vivencia momentos de prazer e de entretenimento. Segundo Grübel; Bez (2006, p. 15):

O jogo pode ser um ótimo recurso didático ou estratégia de ensino para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção de conhecimentos”. Para tanto, é necessário que os jogos sejam bem elaborados e explorados de modo que o jogador possa adquirir conhecimentos e construir conceitos.

Os jogos educativos além de construir conhecimentos, podem ser utilizados como aprofundamento de questões importantes e desenvolvimento de estratégias de raciocínio lógico. São jogos que proporcionam diversão, bem como, destacam o caráter lúdico. Podem ser usados como recursos de interação e socialização. Batllori (2009, p. 15) comenta que:

O jogo educativo é um recurso pedagógico importante, que pode ser usado como uma estratégia a mais no processo de aprendizagem, possibilitando ao professor e ao aluno, quando usado em sala de aula, momentos prazerosos e conhecimentos ricos.

O jogo na sala de aula pode ser considerado como uma importante ferramenta de estímulo ao crescimento, ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do cotidiano, e não em um sentido competitivo. Ele pode ser utilizado em inúmeras situações e de diversas formas. Desta forma, pode ser utilizado como estratégia de aprendizagem nas diversas disciplinas curriculares. Mas, é importante que o professor escolha jogos que sejam estimulantes, para que o aluno se sinta estimulado a jogar. Através do jogo o aluno pode fazer descobertas, pode criar conceitos, sendo então, um relevante instrumento na sala de aula.

As brincadeiras e os jogos possibilitam à criança a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras.

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.

É importante que a ludicidade tenha característica interdisciplinar baseando-se em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (FORTUNA, 2001, p. 45).

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança.

A sala de aula é também um lugar de brincar, desde que o professor consiga conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Deve-se considerar o brincar como um elemento da brincadeira, pois contribui para a atribuição de significados e tem um importante valor simbólico e expressivo. O brincar é um importante objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem que a realidade representa e transmite. (PIAGET, 1973)

A brincadeira como atividade social específica é vivida pelas crianças tendo por base um sistema de comunicação e interpretação do real, que vai sendo negociado pelo grupo de crianças que estão brincando. Mesmo sendo uma situação imaginária, a brincadeira não pode dissociar suas regras da realidade. A unidade fundamental da brincadeira, que permite que ela aconteça, é o papel assumido pelas crianças. O papel revela sua natureza social, bem como possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação.

A relação entre a imaginação e os papéis assumidos é muito importante para o ato de brincar, pois ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela tem que obedecer às regras sociais do papel assumido.

A brincadeira é uma atividade sociocultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social,

onde as crianças têm a liberdade de escolher com que e como querem brincar. Para brincar as crianças utilizam-se da imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e da estruturação de regras.

O lúdico apresenta inúmeras vantagens quando utilizado em sala de aula. Sua utilização proporciona ao aluno vivenciar atividades estimulantes e motivadoras. Quando a atividade lúdica é realizada em equipe ou em grupo, o líder participa ludicamente de atividades que cria; e são postas em igualdade de condições e relacionamentos com as habilidades do jogo. É através do lúdico que a criança enriquece e se desenvolve.

O lúdico é uma atividade onde o aluno, através do ato de brincar e da brincadeira, aprende a si conhecer, a conhecer o mundo e as pessoas que a cercam. É através do jogo que o aluno aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo (MARTINS, 2003).

O jogo possibilita ao aluno com necessidades especiais com o auxílio do professor uma forma de explorar as características dos objetivos físicos presentes ao seu redor, e a partir daí, compreenderá o seu funcionamento. O jogo é imprescindível para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Através do jogo a criança adquire habilidades e conhecimentos relativos aos objetos que está usando.

O jogo proporciona a integração e a inclusão do aluno em um universo cheio de descobertas e o desenvolvimento de sua criatividade e criticidade, bem como, permite estruturar sua personalidade de forma integral. Quando a criança está brincando ela se envolve afetiva e socialmente, fazendo com isto que ela se desenvolva de forma integral.

Conforme Brougère (1998, p.110):

O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetiva, convive socialmente e opera

mentalmente; tudo isto de uma maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Através do brinquedo e do ato de brincar o aluno integra-se ao ambiente em que se encontra inserido. Ao brincar, o aluno começa a explorar o mundo que o cerca; e com isto, vai se descobrindo e conhecendo seus sentimentos e suas ideias.

O lúdico é fundamentalmente importante, pois proporciona ao indivíduo formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas e socialização. O brinquedo reforça inúmeras habilidades e entre estas podem ser citadas: cooperação, comunicação eficiente, e competição. Ao aluno com necessidades especiais deve ser possibilitado o uso do lúdico para que ele possa integrar-se ao grupo como um todo e assim, vivenciará novas situações que lhe permitirão aprender com significado e desenvolver-se integralmente.

O papel do educador é fundamental para que o aluno com necessidades especiais tenha contato com o brinquedo e as habilidades que este proporciona. Seu papel é mostrar ao aluno o valor do brinquedo e encorajá-lo para que não sinta que está perdendo tempo. Deve também procurar estimular a brincadeira com os brinquedos sociais que favorecem ao comportamento interativo da criança. É por meio do lúdico que o aluno vai formando conceitos, seleciona ideias, e desta forma, proporciona significativas melhorias na atividade motora. (PEREIRA, 1982)

Ao trabalhar com o lúdico em sala de aula é importante que, o professor seja conhecedor dos alunos, de suas características, de seus interesses, de sua forma de expressão de sentimentos, para então, oferecer um brinquedo ou trabalhar com um jogo que seja de interesse destes.

Os jogos e brincadeiras são atividades que possibilitam ao aluno com necessidades especiais desenvolver seu potencial,

fazendo com que o mesmo se posicione em relação a si e ao mundo em que vive.

Os jogos livres (faz de conta, por exemplo) são jogos relevantes para a interação do aluno com necessidades especiais com os demais, pois favorecem à autonomia e a socialização, permitindo uma melhor adaptação ao ambiente e ao contexto da sala de aula.

Os jogos dirigidos e orientados pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e facilitam a comunicação.

Ao aluno com necessidades especiais deve ser possibilitado jogar e brincar de forma a estimular seu raciocínio, sua imaginação, de modo que ele explore diferentes comportamentos, situações, fazendo-o superar seus limites.

Explorar e manipular o jogo permite ao aluno com necessidades especiais o contato com normas que servirão para estabelecer relações e que contribuirão para seu desenvolvimento, bem como, para construção de sua personalidade.

2. Percurso metodológico

Esta pesquisa acadêmica foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico com embasamento teórico no pensamento de alguns autores que tratam do assunto, dentre estes: Batllori (2009), Fortuna (2001), Grübel; Bez (2006), Luckesi (2000), Wiinnicott (1992), entre outros.

Conclusões

Ao concluir esta pesquisa monográfica observou-se que o jogo possibilita ao indivíduo que joga uma experiência cultural. O jogo é uma aprendizagem social. É através do jogo que o aluno é estimulado à descoberta, à participação ativa e à aprendizagem

significativa. Ele é encontrado em grande parte das atividades humanas e pode ser analisado numa perspectiva cultural.

O jogo encontra-se inserido nas mais diversas culturas que já existiram e existem no momento. Seu universo é rico e portanto, deve ser considerado como uma das ferramentas para a aprendizagem.

Considerando o jogo como um destes mecanismos, é fundamental que ao aplicá-lo no contexto educativo com o objetivo de possibilitar a inclusão do aluno com necessidades especiais, o educador deve ter um conhecimento sobre o mesmo, e em seguida, comente sobre seu objetivo e principais características. Desta forma, possibilitará ao aluno com necessidades especiais interagir com o a brincadeira ou com o jogo, socializando-se e integrando-se aos demais, tornando assim, sua aprendizagem significativa.

A atividade lúdica é uma ferramenta prazerosa que facilita a inclusão do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular. O lúdico propicia em sala de aula um ambiente favorável em que o aluno interage com os demais, estimulando assim, o seu desenvolvimento. A criança vai deste modo, aprender brincando, não apenas pelos objetos envolvidos na brincadeira, mas também pela interação com os colegas, pelo ato de desafiar as regras e normas do jogo.

O educar pelo lúdico permite ao aluno com necessidades especiais desenvolver seu potencial cognitivo resultando assim no efetivo e eficaz processo de inclusão.

Referências

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro**. São Paulo: MADRAS, 2009.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORTUNA, T. R. **O jogo e a educação**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

GRÜBEL, Joceline M; BEZ, Marta R. Jogos Educativos. **Revista Novas Tecnologias**. v. 4, n. 2, dezembro, 2006.

LUCKESI, Cipriano. O lúdico na prática educativa. **Revista Tecnológica Educacional**. n.28. Rio de Janeiro. 2000.

MARTINS, João L. **A magia das virtudes através dos jogos e brincadeiras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Maria S. **Jogos: na escola, nos grupos e na catequese**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1982.

PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1973.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

Capítulo 20

Revisão de literatura - epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente

Patrícia Pereira de Sousa Timóteo¹

Obra resenhada:

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente – 7ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Introdução

A obra Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente, referenciada no presente trabalho, tratam do desafio da prática docente. Como utilizar os conhecimentos de teorias e técnicas em educação, na prática em sala de aula. Como pôr em prática aquilo que as teorias defendem. Se as concepções de inteligência, conhecimento, vêm evoluindo ao longo do tempo, essas devem servir de base a uma reformulação da forma de educar.

Assim o objetivo principal do autor é servir de ponte entre o saber teórico e a prática. Desde que essa, adequada às teorias

¹ Mestranda e Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

educacionais atuais. Para tal, utiliza-se de diversos trabalhos científicos abordando assuntos diferentes. Tratam – se de artigos direcionados as suas áreas específicas, mas com uma problemática em comum: a prática docente.

Ao abordar o tema, o autor optou por utilizar as generalidades dos temas envolvidos, ao invés de aprofundar-se em apenas um deles. No intuito de entrelaçar significados, uni-los na busca de umas práxis coesa e frutífera. Almejou servir de ponte entre reflexão e prática, concepções e ações, epistemologia e didática.

A fim de conectar, as produções teóricas com a prática pedagógica, o autor utiliza-se das teorias envolvidas, mas procurando trazer significado as ações docentes. Buscando contribuir para uma prática renovada, condizente com as concepções teóricas atuais. Fundamentada nelas, para garantir o resultado esperado.

Nesse propósito, vem a analisar os subtemas relacionados. Quais sejam: as produções sobre a inteligência, e as novas perspectivas analisadas atualmente. As concepções do conhecimento e suas evoluções ao longo do tempo. A efetivação da interdisciplinaridade em sala de aula, bem como a mensuração do aprendizado através da avaliação. Por fim vê-se a temática da valorização do professor e a ação docente.

O livro opta por uma metodologia diferente, visto que se concentra em duas partes. Uma Introdução explicitando os objetivos pretendidos e a própria divisão utilizada na obra, e a segunda, que consiste em artigos independentes produzidos pelo próprio autor.

Utiliza artigos muitas vezes voltados para disciplinas diferentes, mas que convergem no tema central da prática pedagógica. E comungam também no estudo dos subtemas relacionados. Traz a vantagem de apresentar ao leitor, ópticas diferentes da mesma problemática. Enxergada de vários ângulos,

através do prisma de várias áreas. Como ela se reflete na realidade de cada um.

Resumo

Na obra retratada, mesmo apresentando artigos independentes, situados em disciplinas diferentes, encontram-se temas recorrentes em cada trabalho, ligados á problemática central do livro. As quais serão sucintamente apresentadas a seguir.

Concepção de Inteligência -

Paradigmas culturais e preconceitos -

Analisando padrões culturais que influenciam nas concepções de inteligência que conhecemos, encontramos diferenças nos pilares da educação francesa e americana. Como representantes da cultura europeia e ocidental.

Para Allan Bloom (1989) em *O declínio da cultura ocidental* afirma que todos os franceses nascem, ou logo aprendem a ser, cartesianos ou pascalinos. Dois autores nacionais, com duas visões diferentes para os problemas humanos – o primeiro busca a razão e pela ciência como base para suas explicações. Enquanto o segundo, prima pela religião nas respostas que procura.

Alexis de Toqueville (1977), em *A democracia na América*, afirma que os americanos seguem “instintivamente” o ideal cartesiano. Mesmo que nunca tenham tido acesso a sua obra. São preceitos tão arraigados nessas culturas, que são transmitidos e assimilados natural e intuitivamente, por seus membros. Constituindo uma base de senso comum, capaz de rejeitar instantaneamente ideias de origem divergente.

Já Howard Gardner (1993) enfatiza preconceitos presentes na cultura ocidental que afetam negativamente as escolas regulares. Interferindo na sua forma de ensino e em como os alunos aprendem. Da mesma forma influenciando o seu convívio social no ambiente escolar. E o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Sendo eles: o Westismo, o Bestismo e o Testismo.

O Westismo refere-se a resumir a inteligência à esfera linguístico-lógico-matemática. Rotulando indivíduos com maior quantitativo nesses quesitos, de “inteligentes”. E excluindo outros que se sobressaíam em competências não analisadas. Tal entendimento encontra fundamentação aristotélica. No entanto o seu caráter restrito de análise, vitimou até figuras ilustres como Einstein e Jung que não foram reconhecidos em suas capacidades. Pois o ambiente escolar baseava-se por esse critério.

O Bestismo tem por premissa maior a necessidade de destacar-se individualmente. Ser o melhor em algo que a sociedade valorize. Refletindo-se na realidade escolar, que deveria primar pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno procurando superar a si mesmo a cada dia. No intuito de ultrapassar os seus desafios pessoais. E não comparando a outro, com seu espectro de competências tão diferente do seu. Com possibilidades de aprimoramento em áreas diferentes e com seus próprios desafios particulares a perseguir.

Enquanto o Testismo, se refere ao entendimento de que tudo pode ser avaliado, mensurado por testes objetivos. Aproximando as escalas de medida da inteligência dos testes avaliativos utilizados nas escolas. Os quais se propõem a quantificar desde a inteligência como um todo, até competências específicas. Para Gardner, era essencial transpor essa concepção simplista de inteligência. Para considerar uma perspectiva mais abrangente, englobando outras manifestações de competências.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Gardner e uma equipe de pesquisadores de Harvard, preconizaram os estudos das Inteligências Múltiplas. Afirmando que não há somente uma esfera (a linguístico-lógico-matemática) a ser analisada dentro compreensão de inteligência. Existem uma gama de outras competências a serem consideradas.

Essa teoria considera um espectro de competências bem mais abrangente, enfatizando a existência de pelo menos sete competências básicas a serem analisadas. A dimensão linguística, a lógico-matemática, a dimensão corporal-cinestésica, a espacial, a musical, a interpessoal e a intrapessoal.

Esclarecendo assim, que um indivíduo pode ser amplamente desenvolvido em um aspecto de inteligência, e deficiente em outro. Apontando para uma necessidade de desconstrução do conceito de “Inteligente” outrora utilizado. Tendo em vista a nova averiguação de diferentes inteligências, não convém rotular alguém de “Inteligente” quando analisamos apenas uma dimensão desta, e isolamos outros.

Pois esclarece-se que todos os indivíduos possuem as competências retratadas. Mas cada um desenvolveu mais uma delas, menos de outra. Caracterizando as diferenças e peculiaridades de um ser humano para outro. Cada pessoa teria um MIX pessoal de inteligências dentro de si. Sintetizando a individualização das pessoas em suas características. Seria a descoberta do que faz de nós seres únicos na face da Terra. Cada um com suas particularidades. Pois não há outro com a mesma descrição dimensional de competência, identificada em percentual, igual a você. Não há outro com as mesmas competências nas mesmas proporções que você.

Tal estudo protagonizou revolucionária mudança de paradigmas - Seria a descoberta **CIENTÍFICA** do que faz de nós seres únicos na face da Terra. E nos diferencia dos demais. E trouxe para a educação a perspectiva de poder impulsionar e querer provocar, o desenvolvimento global do aluno. Ao invés de estimular apenas um aspecto mais desenvolvido e que se destaca dos demais. Se antes estimulava-se a competição entre eles e em apenas uma dimensão da inteligência; agora deve-se estimular a competição consigo mesmo para melhorar as suas potencialidades como um todo.

Concepções de conhecimento

As concepções de conhecimento também evoluíram seus conceitos na educação. No entanto ainda encontramos resquícios de antigas visões nos discursos dos profissionais docentes. Sem atentar para seus fundamentos, utilizamos expressões que apontam para teorias retrógradas na educação.

Partindo de uma concepção ilustrada pela ideia de “encher o balde”. O aluno era o balde vazio – objeto, passivo e inerte; que o professor iria encher com o seu conhecimento. O conhecimento que ele dominava. Esse, portanto, era considerado um bem, no qual alguém deveria apoderar-se. Pensamento originário das expressões que escutamos ainda hoje: “apropriação do saber”, ou “aquisição do conhecimento”.

Em seguida averiguamos a ideia de “construção”. Na qual identificamos uma concordância geral na atualidade. Mesmo com visões diferentes, praticamente todos, entendem que o conhecimento é algo que se constrói. Em como se dá essa construção, é que se revela o embasamento teórico de cada um. Quando se explica essa “construção em blocos da base para o topo”, reflete na própria organização curricular. Com seus degraus de seriações escolares rígidos - pois a base tem que dar sustentação a construção - argumentam os defensores.

Também evidenciamos um reforço dessa distribuição disciplinar na noção de “elos atrelados em cadeia”, nas quais considera que o aprendizado de uma disciplina está condicionado ao bom desempenho em outra. Levando educadores a prender o aluno em determinada seriação, até que ele consiga tirar uma boa nota no conteúdo específico em que apresenta dificuldade. Como se a compreensão de um assunto estivesse condicionada ao aprendizado de outro. Conduzindo à existência das matérias pré-requisito. Reflexos de uma cadeia cartesiana, que provoca sérias distorções avaliativas.

E por fim explora-se a concepção de conhecimento em “Rede de Significados” a teoria mais “evoluída” estudada na atualidade. Pela qual o conhecimento é tecido em forma de redes de significações. Com seus núcleos semânticos e entrelaçamento de ideias. Seus nós e suas ramificações. Com a figura do hipertexto-caracterizado pela permanente metamorfose. Derivada da capacidade de uma palavra puxar a outra. Formando uma rede com possibilidades de ramificações infinitas. Quanto mais evoluem essas ramificações, e tecem-se mais nós e teias, mais sólido o conhecimento explorado.

A ideia de rede seria uma metáfora para o conhecimento. Com formas diferentes apresentadas por cada teórico, dependendo do estudo em que se apresenta. Mas é a ideia mais fecunda defendida pelos pesquisadores da educação no presente. Nesse sistema cada palavra passa a representar um elemento informacional aparentemente desconexo. Mas que exige do sujeito a capacidade de estabelecer conexões entre esses elementos, e processar as informações advindas dessas. Analisá-las, armazená-las, avaliá-las segundo seus critérios de relevância. Organizá-las em sistemas, agora dotados de toda uma carga de significações próprias, advindas da estruturação do sistema.

A interdisciplinaridade

O fenômeno da interdisciplinaridade, vem contrapor-se a fragmentação crescente e desorientada de conteúdos nas diversas áreas. Que conduz à especializações extremas, as quais desconstroem a visão do todo e prejudicam a missão maior – a “construção do conhecimento”.

Segundo ela os assuntos a serem estudados não pertencem a disciplina alguma. Um assunto existe por conta própria, ele não é fruto de determinada disciplina. Ao contrário, as disciplinas é que nasceram para servir a exploração dos temas. E como tal não são o propósito final. O propósito final é a exploração do tema. As

disciplinas são ferramentas criadas para ajudar na execução desse fim. E como tal não podem servir entrave ao caminho livre do estudo. Pois as matérias são meios e não fim.

Assim sendo a divisão curricular não pode ser tão rígida que aprisione o livre acesso ao conhecimento. A interdisciplinaridade busca transpor esses limites vislumbrando o fim maior. O aprendizado completo, global e absoluto dos temas. Com acesso livre à fonte, até que nossos aprendizes matem a sede de beber de seu conteúdo.

Defende que na prática interdisciplinar o objeto de estudo das disciplinas envolvidas deixa de existir. Cedendo lugar a um novo objeto de estudo construído, que não pertença a ninguém, mas que seja fruto do processo realizado. Consistente com o caminho exploratório realizado. Onde o acesso ao conhecimento fique em primeiro lugar. Não as ferramentas que existem para facilitar esse caminho.

Pretende-se apenas uma volta ao passado, nos primeiros moldes epistemológicos da educação. Antes da formalização, e decorrente divisão “conteudística” em blocos de disciplinas. Em seriações e sistematizações excessivas. Quando a educação decorria da exploração do tema livremente. De quantas formas as possibilidades permitissem. Sem fôrmas, e limitações de até onde possa ir. Quando é hora de para não atravessar a fronteira da outra disciplina. A fim de reconectar nosso ensino, ao impulso primário de explorar tem das mais variadas ópticas possíveis.

Aqui parte do pressuposto de que o conhecimento não deve ser aprisionado. E temas explorados não devem ser concebidos como conteúdos fechados, mas como pretextos analisados com suas possibilidades de articulação. Para construção de novos feixes de significação na rede metafórica de cada indivíduo.

Reconhecendo, contudo, a relevância da sistematização básica dos conteúdos, e da divisão em disciplinas no estudo regular, para fins didáticos. Esses não devem deixar de existir. Uma vez que atendem a necessidade da escolarização formal, de

organização. Desde que permaneçam reconhecidos o papel de cada um. O propósito final do estudo, e as disciplinas como meio do aprendizado. Pois invertendo as posições, prejudica-se o fim.

Avaliação

É preciso revisitar o sentido de avaliação na atualidade. Num ambiente novo a que se propõe, mais aberto e comunicativo. Onde disciplinas dialogam e fundem-se em determinados instantes de exploração dos temas. Onde permitem-se novas concepções de conhecimento, e inteligências. Onde são quebrados paradigmas de visões anteriores, há que se reexaminar as noções de avaliação aplicada aos nossos dias com muita dedicação.

Dentro desse contexto, a avaliação escolar passa a ter um novo papel. O de “instrumento-guia” para novas ações docentes. Ou seja, a ação docente não se conclui com a aplicação do teste. Ele faz parte do processo. Esse guia as novas etapas do processo de investigação do tema. Não constitui elemento de punição ou de segregação entre maus e bons alunos. Mas de instrumento meio para averiguar os frutos do trabalho docente até o presente momento de sua aplicação.

Além do quantitativo, aferido no número de acertos e erros, deve-se observar também o aspecto qualitativo – aferindo significado do teste aplicado. São construídos e necessitam ser interpretados. Ao docente cabe procurar descobrir o que quer dizer o resultado daquela avaliação. O que ela revela sobre sua turma. Sobre suas competências. Quais ficam identificadas desenvolvidas através dos trabalhos pedagógicos e quais não.

A avaliação precisa estar vinculada ao projeto pedagógico, num planejamento contundente e sistematizado. Ser criado já com objetivos claros gerais e específicos, dentro do contexto vivenciado. Pois facilita a compreensão do todo e do teste como parte do processo. Como ferramenta valiosa e útil, dentro de um plano

elaborado onde seu papel pré-determinado faça parte da sistematização dos temas com fins pedagógicos.

Servindo como mapeamento de ações que demandam uma ação mais detalhada. Aponta ao professor o foco de atenção dos trabalhos futuros. Onde concentrar novos esforços didáticos para alcançar um resultado melhor naquele ponto específico identificado com relativo baixo aproveitamento dos alunos. Servindo de reflexão do porquê das respostas encontradas. O que levou os alunos a determinada conclusão. Onde trabalhar para evoluir sua percepção.

A figura do professor nesse caso é de suma importância. Pois a sua postura de reflexão do educador, e a sua visão crítica dos resultados, é que determinam se a avaliação vai cumprir o seu papel esperado. Cabe a esse profissional decidir os rumos a seguir com as informações obtidas por esses meios. A utilização correta dos resultados é uma escolha e um dever desse professor para atingir os objetivos educacionais a que se dispôs desde o início dos trabalhos.

A avaliação, pois, só cumpre o seu papel, se planejada corretamente dentro de um projeto pedagógico. Articulada com os diversos temas, conectado com os processos de investigação aplicados em sala. Se construída com fins específicos determinados no plano, e interpretada corretamente para aferir seus significados. Principalmente compreendida como meio e não como fim. Um instrumento utilizado no processo.

Conclusões

O livro retratado, constitui uma reunião de artigos independentes e de áreas diferentes, interligados por uma problemática em comum, e subtemas convergentes. Reunidos e organizados pelo autor, com o objetivo de servir de ponte entre as teorias abordadas e a aplicação desses conhecimentos na prática pedagógica.

Tal obra parte do pressuposto no qual não basta atualizar os conhecimentos do professor sobre educação. É preciso também atualizar suas práticas, de acordo com as teorias que estudam. Daí o propósito de focar os estudos na conexão entre essas duas esferas abordadas. Unindo ambas as facetas da atividade docente.

Apesar de não estar mais tão atualizado (data de 2011, antes da LDB – Lei de diretrizes e Bases da educação entrar em vigor), trata de uma temática eterna na educação. O “saber fazer” pedagógico versus técnicas, e teorias didáticas. Como adequar os conhecimentos teóricos às práticas de ensino em sala de aula.

E as teses defendidas pelo autor – como a Teoria das Inteligências Múltiplas, e concepção do conhecimento em “rede de ramificações”, permanecem como as mais aceitas até o momento. Não tendo sido superadas ou abandonadas por nenhuma outra, em nosso intervalo histórico presente.

Então pode-se afirmar, que o objetivo principal do autor foi alcançado. Pois relembra ao docente os conteúdos teóricos pertinentes ao tema, e os conecta a epistemologia, ao como fazer. Despertando no profissional docente, um olhar crítico de sua atividade prática em sala de aula. Se ela é contundente com as teorias educacionais que estuda, ou vem corroborar concepções educacionais ultrapassadas.

A metodologia adotada pelo autor, discorrendo o assunto através de artigos das mais diversas disciplinas, oferece a visão diferente do mesmo problema, em outro âmbito da educação. Na atividade didática de outra matéria – como ele se apresenta e como lidar com ele. Permite a análise por outros ângulos, alheio ao seu costumeiro. Conferindo maior amplitude de observação do fato.

Ao passo em que apresenta uma gama de artigos produzidos por um renomado autor, em torno de uma mesma temática central, nos fornece valiosos modelos ou possibilidades epistemológicas utilizadas pelo escritor. Servindo de exemplo técnico, para estudantes em fase de produção científica.

Essa metodologia diferenciada, trás ainda algumas vantagens. Serve de inspiração para o desenvolvimento e adoção de uma metodologia “nossa”, particular, que julgarmos adequadas para a compreensão de determinado assunto. Também nos possibilita conhecer, e nos familiarizar com os moldes acadêmico-científicos inerentes ao curso de mestrado.

Referência

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente - 7ed. - São Paulo: Cortez, 2011

Capítulo 21

As dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula

Maria Vanessa da Silva¹

Introdução

Ao longo dos anos muitas discussões têm surgido acerca das dificuldades existentes no ambiente escolar, que muitas vezes compromete tanto o docente em sua mediação, como o educando em seu processo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem caracterizam-se com uma das maiores problemáticas enfrentadas pelo docente no processo de mediação, em que estas são variadas, apresentando uma sua particularidade. A indisciplina por sua vez, afeta as relações entre docente e discente entre a prática docente e aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas como doenças, ou como também insolucionáveis. Estas devem ser compreendidas, como também trabalhadas em sala de aula, para que os educandos tenham possibilidades para se desenvolver intelectualmente.

O docente quando passa a avaliar a sua prática, passa a criar possibilidades para os educandos se desenvolverem, por meio da realização de um planejamento sistematizado que contemplem as necessidades existentes em sala de aula, tornando-se possível o

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

alcance de resultados positivos, mesmo naqueles que apresentam um maior grau de dificuldades. Também é relevante que o docente compreenda as limitações e respeite o tempo de cada sujeito.

A utilização de recursos variados motiva os educandos no processo de aprendizagem. O que requer do docente a utilização de métodos inovadores, que motivem e possibilite a formação de sujeitos ativos, e que venha a influenciar de forma positiva na sociedade, por meio do aprimoramento de saberes que propiciem novos produtos e serviços em prol de uma melhor qualidade de vida.

As relações entre família e escola são indispensáveis, já que possibilita uma compreender a outras, e consecutivamente estabelecerem medidas que venham a propiciar condições para o filho/educando aprender e desenvolver-se significativamente. Este trabalho tem como finalidade analisar as dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula, e possíveis medidas a serem realizadas. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica realizada em diferentes recortes científicos, embasado em autores como: Tardif (1991), Ciasca (2005), Alarcão (2002), entre outros.

1. Atuação docente no processo formativo

A prática docente contribui diretamente no processo de aprendizagem, em que o mediador deve levar momentos estimulantes para sala de aula, para despertar o interesse dos educandos em aprenderem, o que requer capacidade de inovação e reflexão por parte deste profissional.

O docente quando apresenta uma conduta inovadora oportuniza os educandos a realizarem experiências, a aprofundarem o conhecimento, desenvolvendo uma conduta investigativa. Para Tardif (1991, p. 231),

“retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.

A utilização de recursos variados possibilita uma melhor assimilação, em que os educandos passam a associar a teoria à prática. Os procedimentos metodológicos influenciam diretamente no processo de aprendizagem, o que requer a sistematização destes, para serem utilizados de forma positiva.

O docente necessita ter conhecimentos teóricos, sistematizar a prática, utilizar métodos eficientes no processo de mediação, para que a aprendizagem aconteça. Assim, “se identificam os corpos característicos de conhecimento para o ensino. Representa a mistura de conteúdo e pedagogia dentro de uma compreensão de tópicos, problemas ou assuntos particulares que são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos aprendizes” (SHULMAN, 1987, p.8).

É relevante que as relações entre docente e educando ocorram de forma pacífica, em que ambos respeitem a condição em que cada um se encontre, de mediador e sujeito em desenvolvimento, para que o processo de formação alcance de resultados significativos.

1.1. As dificuldades de aprendizagem e mudanças na prática pedagógica

As dificuldades de aprendizagem caracterizam-se por “desordens neurológicas”, em que o educando não consegue assimilar e abstrair-se das informações repassadas em sala de aula, podendo afetar desde o seu raciocínio, leitura, escrita, realização de cálculos, entre outros. O que vem a ser necessário o

encaminhamento para atendimento especializado (CORREIA, 2004).

A dislexia é considerada como uma das dificuldades que mais acometem os educandos. Para Ciasca (2005, s/p), define dislexia:

Falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso do desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifras girando em torno a 15% da população com distúrbios da aprendizagem, sendo dividida em três tipos: visual, mediada pelo lóbulo occipital, fonológica mediada pelo lóbulo temporal, e mista com mediação das áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal.

É cabível destacar que há outros tipos de dificuldades de aprendizagem como: disgrafia, dislalia, disortografia, discalculia, entre outras dificuldades que necessitam ser compreendidas pelo docente, para que este possa atuar de forma significativa, e o educando acometido possa se desenvolver.

As dificuldades de aprendizagem são presenciadas por meio da ausência de colaboração do educando em atividades propostas em sala de aula, como também respostas incoerente, entre outros aspetos que leva o docente a encaminhar para um atendimento especializado para verificar a problemática sofrida pelo educando. “Encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar” (WEISS, 1999, p.46).

Ao constatar a dificuldade que o educando possui, é relevante que o docente adeque seu planejamento para que este indivíduo também tenha condições para se desenvolver, junto com os demais da turma. A utilização de recursos lúdicos, objetos concretos, entre outros, contribui para o processo de assimilação.

Também é relevante que o docente respeite o tempo de aprendizagem deste sujeito.

1.2. A indisciplina em sala de aula

A indisciplina está presente por meio da conduta inadequada por parte do educando, em que este muitas vezes agride verbalmente, fisicamente, psicologicamente o docente, o que vem afetar o processo de mediação, como também a aprendizagem do educando.

Para Aquino (1999, s/p), "O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade".

A indisciplina necessita ser investigada, já que esta apresenta diferentes fatores, como problemas relacionados ao ambiente familiar, social, prática docente autoritária, entre outros fatores. Assim, não há um fator determinante, mas vários fatores que devem ser levados em consideração para que se possa tomar medidas eficientes no processo de minimização da problemática em questão.

Na rede pública de ensino, o índice de indisciplina é muito grande, em que educando não respeitam o docente, cometem atos de violência, o que vem a prejudicar o mediador, provocando a desmotivação diante da execução de suas atividades, chegando a levar a renúncia do cargo muitas vezes. É importante destacar que, muitos indivíduos nos últimos anos não optam por cursos de licenciaturas devido à indisciplina, como também a desvalorização do profissional docente.

O docente deve busca refletir sobre o seu processo de mediação, criar laços que permita o educando sentir-se acolhido, respeitando o sujeito em formação. Como também cabe ao educando respeitar o mediador, para que juntos desenvolvam seus

princípios no ambiente escolar, e todos sejam beneficiados (ALARCÃO, 2002).

1.3. Fortalecendo as relações entre escola e família

As relações entre família e escola são indispensáveis, em que é possível juntas compreenderem as dificuldades enfrentadas em ambos os espaços, como também definirem medidas eficientes para lidar com as problemáticas.

A família não deve repassar para a escola a responsabilidade de educar os filhos para viver em sociedade, esta deve exercer o papel que lhe compete. Não cabe a escolar repassar valores da família, cabe à família, para que esta seja consciente e ativa da responsabilidade de criar um filho, como também auxilie este sujeito em formação diante das adversidades da vida. Para Nunes (2008, p. 1), “a família constitui o berço do processo de ensino e aprendizagem de todo ser humano e nele o aprendiz está sujeito a ser influenciado decisivamente de forma positiva ou negativa”.

A escola apresenta como papel de favorecer condições para o indivíduo desenvolver-se intelectualmente, por meio de instruções, que permitirão este sujeito a compreender as necessidades do mercado de trabalho. Para Vasconcellos (1989, p. 73) “é importante que haja participação e comprometimento de todos os envolvidos no processo (pais, alunos, professores, equipe pedagógica, administrativa, etc.)”.

No ambiente escolar é relevante a realização de eventos que aproximem a família do processo de desenvolvimento educacional dos filhos, para que os pais ou responsáveis estejam atentos, e apoiando os filhos diante de suas limitações no processo de aprendizagem.

Conclusões

As problemáticas que sondam o processo de ensino e aprendizagem são variadas o que requer do docente uma postura diferenciada, para que os educandos possam realmente aprender. A escola quando estar atenta ao que ocorre em sala de aula, esta em parceria com os profissionais envolvidos no processo de formação, realizam medidas que venham a contribuir para minimizar problemáticas, como: dificuldades de aprendizagem, por meio da disponibilização de acompanhamento profissional específico, e professores instruídos a lidar com tais problemáticas. Como também diante de problemáticas que envolva a indisciplina, por meio da aproximação da família.

A família desenvolve papel importante no educar os filhos, e esta deve estar presente em seu processo de desenvolvimento educacional formal, para que diante de dificuldades possa ser orientado, como também ter o apoio da família, que é de suma importância.

A qualificação docente permite compreender as necessidades existentes no ambiente escolar, como também de criar possibilidade para o indivíduo se desenvolver intelectualmente e socialmente. A prática docente necessita ser executada de forma diferenciada, para que não entre na monotonia e o educado venha a perder o interesse em participar das atividades propostas.

Referências

- ALARCÃO, I. **Refletir na Prática**. Revista Nova Escola. Disponível em: <[Http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0154/aberto/mt_243614.shtm](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0154/aberto/mt_243614.shtm)>. Acesso em 27 jan.2016.
- AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e Autoritarismo na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª Ed. – São Paulo: Summus, 1999.

CIASCA, S. M. **Distúrbio de Aprendizagem - Uma questão de Nomenclatura.**

IN Revista SINPRO. Rio de Janeiro. 2005.

CORREIA, L. M. **Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais.** IN Instituto de estudos da criança, universidade do Moinho, 2004.

SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** in: Educational Researcher, v. 17, nº 1, 1986.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** In: Teoria & Educação. Porto Alegre, nº. 4, 1991.

VASCONCELLOS, C. (IN) **DISCIPLINA: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WEISS, A. M. L. CRUZ, M. L. R. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

Capítulo 22

As políticas de formação continuada dos professores da educação fundamental I da rede municipal de ensino de Ouricuri Pernambuco

*Maria Claudia Araújo da Silva*¹

*Inaura Soares de Araújo*²

*Lireida Maria Albuquerque*³

Introdução

A escola atualmente passa por um grande desafio que se traduz na tentativa de formar cidadãos críticos e reflexivos, conscientes e atuantes na busca pelo protagonismo juvenil. Trata-se de uma tarefa complexa e abrangente. Exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Nessa realização, percebemos o verdadeiro sentido da palavra cidadania.

Dessa forma, têm sido debatidas as atuais reformas por que passam os sistemas educacionais, denunciando-se os interesses políticos que as orientam, a presença de organismos internacionais nesses processos, enfim, tem sido colocada em foco como essas

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

² Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

³ Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

transformações correspondem às necessidades de reordenação do sistema educacional, aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e das organizações e dos organismos políticos que as representam. São apresentadas evidências de como essas reformas se alinham com a reprodução ampliada do capital, em um processo de desenvolvimento que privilegia, cada vez mais, os interesses de grandes grupos econômicos em detrimento de grandes contingentes da população que permanecem marginalizados dos bens e serviços trazidos pelo desenvolvimento e pela riqueza material, vivendo em condições de pobreza e de privação no presente e de incerteza e insegurança em relação ao futuro.

De forma geral, as análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, têm mostrado a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático. Tem também sido demonstrado o alinhamento dessas políticas com diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios para as mudanças relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino

1. Os parâmetros curriculares nacionais em questão

Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar. Seria justo pensar que, definido um currículo nacional, selecionados os livros

didáticos a serem adotados pelas escolas, treinados professores de forma mais operacional, com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da docência, houvesse uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico, uma vez que esse desempenho também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema.

Em seu livro *Currículo: teoria e história*, Ivor Goodson (1995), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo "que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece" (p. 78). O autor quer chamar a atenção para a importância de se entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas ideias em um determinado momento, bem como a compreensão das razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir.

Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010, bem como ainda hoje (durante o segundo do governo Dilma Rousseff), as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e bastante ampliadas. Elas abarcam um número cada vez maior de pessoas que vivem sob condições precárias e até de miserabilidade, bem como pessoas que sofrem discriminação negativa graças ao fato de terem ou assumirem determinadas identidades de gênero, de raça/etnia, etc.

Diante deste contexto é criado O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promovido pelo governo federal e firmado junto aos estados e municípios, tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, propicia ações articuladas de formação continuada, utilização de materiais

didáticos e pedagógicos, avaliação, gestão e mobilização social. Sendo este o atual curso de formação ofertada pelo município aos professores da rede, os quais sentem-se satisfeitos por esta iniciativa da gestão atual.

Garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os 8 anos de idade: esse é o desafio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, implementado em 2012.

Nesse programa o Caderno de Educação Inclusiva dos cursos propostos (Português/2013 e Matemática/2014) ajuda o docente entender e socializar o seu aluno com deficiência. Destacando a inclusão educacional como textos e metodologias que auxiliaram o entendimento dos professores e comunidade escolar para a inclusão de alunos deficientes nas estratégias de aprendizagem.

2. Metodologia

O trabalho consiste em revisão da literatura e pesquisa principalmente qualitativa, com apresentação de dados quantitativos. Depois disso, faz uma reflexão sobre o objetivo maior da educação e uma revisão da inclusão escolar no Brasil. No segundo momento será realizado uma pesquisa que consiste em coletar dados na Secretaria Municipal de Educação de Ouricuri-PE com relação à presença de alunos deficientes atendidas nas escolas e que esta inseridas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De posse dessa informação, parte-se para uma visita a estabelecimentos que tenham turmas com alunos deficientes matriculados, onde será observada sua inclusão na rotina do PNAIC

Conclusões

A ação conjunta entre todos na escola é fundamental para a realização de uma educação escolar de qualidade. Para se chegar a esse índice que todos esperam nas escolas é preciso haver uma sintonia profunda entre os poderes constituídos em todos os níveis administrativos.

A gestão, o professor, o aluno e a família são referenciados como uma influência muito grande no sucesso escolar das escolas, nas ações, na valorização e no comprometimento. Não se pode afirmar que o fracasso escolar está somente relacionado com as classes sociais dos alunos, mas deve-se estudar o fracasso na relação com o saber e a escola.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012d.

_____. **GOODSON, I.F. Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Capítulo 23

Uma visão sobre a finalidade do trabalho docente

Edleusa Delmondes Siqueira Pimentel¹

Maurício Teles Freire²

Introdução

Todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sobre diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascer durante a ação, por exemplo, pela pressão das circunstâncias.

Além disso, os fins dificilmente são dados de uma vez por todas. Sendo por natureza, temporários, situando-se entre a antecipação e a realização, eles mudam com o tempo da ação, modificam-se durante o trabalho, principalmente no contato com o objeto de trabalho, mas também em função dos recursos disponíveis, bem como das obrigações em contingências que não deixam de aparecer no decorrer do trabalho. O fim também não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a

¹ Licenciada em pedagogia pela Faculdade de Pernambuco – UPE, licenciada em gestão na educação com ênfase em psicopedagogia pela faculdade de Ciências Aplicadas Dr. Leão Sampaio e Mestranda em educação Anne Sullivan (edmondessiqueira@bol.com.br)

² Professor Mestre Assessor adjunto da Universidade Federal do Cariri e professor adjunto da Universidade Federal do Piauí.

identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho (SCHWART, 2007).

Os fins constituem um modo fundamental de estruturação da atividade humana em geral e da atividade laboral em particular, concebidas enquanto ações finalizadas. Como dizia Marx em *A ideologia alemã*, o próprio do trabalho humano – é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo. O mesmo serve para o ensino (BASSO, 1998).

Tais ambientes não são espaços naturais, mas sociais; aí se encontram, portanto, outras organizações, outros grupos e atores que se esforçam para influir de diversas maneiras na escola, impondo-lhe seus próprios fins.

Pode-se dizer que o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos, servindo-se de alguns “instrumentos” de trabalho: diretrizes do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais para atingi-los.

É graças ao trabalho docente que a escola consegue atingir seus fins, eles estão no centro das transações e a organização escolar e seus principais “clientes”, os alunos. Desse modo, espera-se certa convergência entre os fins da escola e o mandato dos professores.

O objetivo geral das escolas é a socialização técnica e moral dos jovens. Elas visam preparar os jovens para vida adulta, formando-os para os saberes e as habilidades necessárias à vida básicas do *status* de adultos (LUCKESI, 2015).

Esta pesquisa tem o objetivo de buscar apreciações e concepções sobre a finalidade do trabalho docente.

1. Revendo a literatura

Numa perspectiva crítica a escola cumpre outros fins ou funções. Essas funções resultam de mecanismos sociais oriundos da organização social em que a escola está imersa.

[...] se dirá que a função da escola é reproduzir a hierarquia social e os poderes dominantes (Boudieu; Parsseron, 1970), ou ainda, numa perspectiva próxima, que ela tem uma função seletiva e de exclusão das crianças das classes pobres (Baudelot; Establet, 1977; Bowles; Gintis, 1977; Bihr; Pfefferkorn, 1995).

Na visão funcionalista (Durkheim, 1980; Parsons, 1959), se falará antes, de funções de integração e de especialização da escola, a qual transmite uma cultura comum e saberes especializado que correspondem à organização funcional do mercado de trabalho.

Outros autores (Petitat, 1982; Tourane, 1973) acentuarão a dimensão produtiva da escola e sua capacidade de construir para institucionalização de novas relações sócias. Pode-se também insistir na dimensão cultural e cognitiva da escola (Young, 1971; Forquin, 1989), entendida como uma organização baseada na transmissão dos conhecimentos e de modelos culturais.

Esses modelos mostram os pontos de vista que os fins da escola atual não são claros e evidentes, isso quer dizer, são verdadeiros problemas hermenêuticos, por exemplo, as reformas escolares, os grandes debates ideológicos e políticos. Não há nada de surpresa nisso, pois a escola é grande de poder e controle e de desenvolvimento da sociedade.

Durante um longo período, os objetivos e os programas escolares tiveram um caráter imutável, definido em partes pela tradição do humanismo clássico focado na aquisição de cultura intelectual e literária e dos modelos das competências individuais e sociais.

A maioria dos países verificou-se que as finalidades escolares se ampliaram desde os anos de 1960, procurando integrar os

saberes contemporâneos, como as ciências sociais e humanas, tecnologias e ciências naturais e por outro lado adaptar a escola as frequentes alterações da economia, o que se traduziu pela introdução de novas matérias como a informática, estatística e de novas técnicas de aprendizagem: ensino a distância, ensino programado entre outros.

Em Quebec desde os anos 1960, foram realizadas pelo menos três reformas nos programas escolares, sem falar das inúmeras reformas particulares de uma ou outra matéria. A França também (Isambert-Jamati, 1990; Hirschhorn, 1993; Durand-Prinborgne, 1991), já nos Estados Unidos, as reformas educacionais são fenômenos constantes.

Aos olhos da sociedade e das autoridades políticas, o nível curricular parece sempre atrasado em relação às muitas mudanças sociais, é por isso que convém reformá-lo periodicamente. Com todas essas reformas, embora perguntem aos professores e os obriguem a se apropriar de novos saberes e de novos métodos pedagógicos, eles são colocados diante dos fatos prontos.

Essas características definem a tarefa prescrita e não necessariamente a atividade real realizada pelo trabalhador, por exemplo: os operários da indústria não têm, na verdade um mandato tão claro e tão ensino de ambiguidade, também eles não precisam interpretar seu trabalho, dar-lhes um sentido, mas não pretendemos aqui iniciar uma discussão sobre o trabalho e dar sentido ao mesmo, e sim compará-lo com a docência a fim de esclarecer as características dessa última, por isso basta permanecer na tarefa prescrita. Essa tarefa prescrita não é apenas uma invenção dos “patrões e engenheiros do trabalho”; ela também corresponde a obrigações e normas às quais os operários da indústria precisam seguir.

A socialização das crianças e dos adolescentes para vida adulta é massiva, longa e complexa. A escola trabalha em um grande volume de alunos e durante um grande tempo, e os oferece serviços educacionais que incluem sequencia mais ou menos

coerentes de instrução com progressão e diferenciação, além de tarefas diversas de socialização, tais atividades são executadas individualmente pelos professores, que se esforçam para realizar os objetivos escolares coletivos no quadro dos contextos particulares de ensino e em menos tempo do que dura o percurso dos alunos.

Seria “um erro pensar que a atividade do professor se resume em “como”, ao passo que os objetivos definiriam o “quê” e o “por que”“. A própria imprecisão dos programas e objetivos exige que os professores os interpretem, e deem sentidos, caso contrário o trabalho curricular se reduz a ajustamentos técnicos relativos a finalidades educacionais, e sim traga consigo essas finalidades.

Uma das críticas mais constantes dirigidas à escola é justamente o fato de ela seguir objetivos demais ao mesmo tempo e ter assumido tudo, sendo que os professores precisam atirar para todos os lados: é a escola “cafeteria” ou a escola “supermercado” (Powell, 1985). Mais uma vez, objetivos que tenham tais características contam com a iniciativa e a responsabilidade dos agentes, pois exigem ser interpretados para serem postos em prática.

Os objetivos escolares precisam ser transformados e ajustados para serem realizados, pela sua natureza os objetivos educacionais demandam constantemente de uma reflexão e uma adaptação aos diversos contextos do trabalho. Eles obrigam os professores a defini-los em função das necessidades das situações, como tempo, e os recursos disponíveis, a evolução dos alunos.

Os resultados do trabalho docente em alguns ofícios ou profissões de relações humanas, sempre são possíveis emitir julgamento relativamente claro sobre o objeto do trabalho e seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu a causa, o músico executou ou não a peça, o paciente ficou curado ou ainda está doente. Mas em muitas outras atividades humanas, como no caso da docência, é difícil ou até impossível precisar claramente se o objetivo do trabalho foi mesmo realizado.

Outros fatores podem contribuir para o resultado do trabalho docente, o trabalhador industrial pode observar diretamente seu produto, um automóvel, um computador, um vidro de conserva pode ser observado, manipulados, avaliados, medidos, e isto, na ausência do trabalhador e fora de seu local de produção; eles podem ainda ser consumidos de modo totalmente separado do trabalhador e do local de produção.

No caso da docência existe uma complexidade, primeiro a “consumação” (aprender) acontece, normalmente, ao mesmo tempo em que a “produção” (ensinar: fazer aprender). Com isso é difícil separar o trabalhador do resultado do seu trabalho e observar separadamente o resultado da sua produção. A simples observação da docência pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de trabalho que requer certa intimidade entre professor e alunos.

Os objetivos gerais da escola são muitos e variados, e tocam ao mesmo tempo várias dimensões de formação pessoal, social e de instrução. Eles induzem no trabalho docente uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e longínquos que requerem a iniciativa do professor, que precisam interpretá-los constantemente aos contextos variados da ação pedagógica.

1.1 Educação na formação humana

A educação tem importante papel na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo. Para que esse homem seja comprometido com a transformação da sociedade – destaque-o como sujeito histórico de seus sonhos entre os educadores com quem convive ao longo de sua escolaridade.

Tal situação requer, conforme nos incita Paulo Freire (2000), que lancemos mão da ousadia para permanecermos na educação:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecermos mal pagos,

desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (Ibidem. p.10).

A ideia de ousar de Paulo Freire pode ser entendida como necessidade de “tecer a vida num mundo conturbado, nela encontrando, a despeito de todos os sinais de morte, um sentido Góis (2000, p.24) ”.

Na realidade, a educação continua o trabalho da vida, instalando-se no domínio eminentemente humano de trocas: símbolos, intenções, padrões de cultura e relações de poder, devendo assumir, sempre, a perspectiva de continuidade ao desenvolvimento de homens e mulheres, fazendo-os evoluir, tornando-os mais humanos (Brandão, 1981).

Este desafio é uma constatação em nossas vidas de educadores, quer como pessoas no mundo quer como profissionais responsáveis socialmente pela concretização do processo educativo escolar. Além disso, é preciso considerar que o professor aprende, ensinando; ensina, aprendendo (Freire, 1999). Há uma reciprocidade no processo educação, pois “todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto (Tardif; Lessard, 2007, p.30) ”.

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis. Com efeito, o professor, como qualquer outro ser humano se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra o mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho. Enfim, ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualmente), como os outros (sociabilidade), e com o mundo em sua volta (Faria, 2006).

Falar sobre os saberes, da educação e do trabalho docente entre os profissionais de ensino requer uma constante reflexão colaborativa sobre o que somos como trabalhamos e para que fim se atua. Numa breve análise dos sentidos e significados dessa prática complexa e reflexiva centrada na aprendizagem para vida no mundo, na integralidade. O desafio de saber ensinar é o desafio para vida no mundo, na sua integralidade, é o desafio de uma profissão que constituiu vários sujeitos.

O saber ensinar necessita de domínio de outro campo, o campo pedagógico, com fundamentação em conhecimentos e saberes teóricos e práticos. O trabalho do educador profissional da aprendizagem originasse de dupla competência necessária ao saber ensinar, competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.

O repertório de saberes presentes na docência é identificado em diversas tipologias constantes da literatura. Tardiff (2002); Shulman (1987); Pimenta (2002) apontam para um profissional transdisciplinar, confrontando com a complexidade da vida na sociedade contemporânea: são saberes disciplinares diversos dos processos de formação escolar e profissional, saberes curriculares dos conteúdos dos níveis específicos de ensino, saberes pedagógicos do ensino/aprendizagem, saberes culturais e sociais da vida cotidiana, saberes estes reconfigurados no movimento de refletividade do dia a dia para constituir-se em saberes da experiência profissional.

A prática docente com relação entre o docente e o aluno através da linguagem manifesta-se na ação comunicativa e dialógica tem por objeto da aprendizagem significativa, constituindo e gerando sentidos e significados, ou seja, novos contornos de saberes para o aprendente. Essas observações levam a conceituar o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico.

Dado o reconhecimento de que a educação constitui uma ação social fundamental, o que em outros termos pode ser conceituado como o princípio político da educação, a gestão

pedagógica das intervenções educacionais no cotidiano da sala de aula há de ser regulada pela ética a profissional. O que aparentemente limita a autonomia do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho.

As dimensões dadas ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, pelo educador, envolvem, além da especificidade do seu campo disciplinar, intervenções com teor político-ideológico e moral suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos aprendizes.

A postura desse mediador como profissional do saber o projeta para função de formador de sujeitos situados no mundo da vida, onde não de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade. A postura dialógica constitui-se em fundante de aprendizagem que afetam a identidade desses sujeitos.

Dos princípios formulados até o momento apontam para a compreensão do trabalho do profissional de ensino como uma prática transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno, em que a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção de novos saberes, sentidos e significados procede pela ação comunicativa da dialogicidade, em direção ao entendimento entre ambos, no horizonte de uma emancipação humana e profissional fundada no ser social.

Casagrande (2008, p. 15), num estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na organização e na estruturação da práxis pedagógica, encontra respaldo em (Habermas, 2002) para afirmar que “a compreensão da relação entre ação comunicativa e aprendizagem “pressupõe” um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade”.

Para compreender a natureza da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade é precisar perceber os elementos e mecanismos que afetam a constituição do sujeito

aprendiz tanto na sociedade como no contexto de intervenções educacionais.

A ação mediadora do profissional de aprendizagem interfere nos contornos da constituição de sujeitos e da própria sociedade. A postura de diálogo, de busca de entendimentos e de consensos entre todos aqueles que participam da comunidade escolar é o ponto de partida necessário para perceber alternativas com novos olhares construídos colaborativamente, solidários, críticos e engajados.

Para Sacristán (1999, p. 17), o que move a ação educativa no mundo contemporâneo pode ser compreendido por meio da análise da racionalidade possível na pós-modernidade e da relação teoria-prática, referência essa permite não somente situar o educador, como também o educando e os processos interativos entre sujeitos. Este axioma remete a manter nossa reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem e indagar que racionalidade articula os saberes que fundamentam o seu trabalho e motivam sua prática.

Olhando para o mundo da ciência e da tecnologia e para as nossas instituições educacionais, não é fácil reconhecer o predomínio, nestes ambientes, da ciência fundada na razão objetiva e instrumental que manipula até os sujeitos.

Permanece em segundo plano de formação de sujeitos o referencial fundado noutra dimensão de ciência inspirada na razão comunicativa. O poder da colaboração nos encontros de sujeitos reflexivos comprometidos com a emancipação social tem outra compreensão da razão que inspirou o iluminismo.

Educar em contexto institucional significa proporcionar um emprego que permite *status* social e econômico, numa carreira do mundo do trabalho; outros recorrem ao motivo genérico de contribuir para melhoria dos índices de desenvolvimento da sociedade, alguns acreditam que sua dedicação aos processos de aprendizagem significativa é transformadora do mundo.

O trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica. O rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimento que são sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino. Estes podem ser identificados como elementos constituintes do raciocínio prático dos docentes (Therrien; Souza, 2000). A racionalidade prática do professor, no ensino, é tencionada pela aprendizagem do aluno visto como sujeito situado.

Esse referencial sugere uma racionalidade comunicativa que busque dialogar com os diversos e possíveis modos de outros sujeitos compreenderem a vida no mundo e sua organização; é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta a múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea. Em outros termos, podemos concebê-la como racionalidade dialógica, fundante da práxis educativa, que, portanto, denominamos racionalidade pedagógica por situar-se na base da práxis pedagógica.

Esse olhar aparentemente diferenciado sobre o trabalho docente tem antecedentes conhecidos: como diria Paulo Freire (2005), uma racionalidade que “permite” a leitura e a escrita do mundo por outros sujeitos; a isso, acrescentaria Habermas (2002), uma racionalidade ampla, que supõe e viabiliza a comunicação intersubjetiva, dialógica, como modo de entendimento pela “linguagem” na coordenação das ações, seja nos contextos da sala aula ou nos espaços diversos da vida cotidiana. Uma racionalidade que reconhece e busca compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, na sociedade, no mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva que a competência docente é instituída por essa racionalidade percebida com pedagógica. Essa há de estruturar e organizar os modos da intervenção docente reconhecendo que o “eu” do aprendiz necessita do encontro do “outro” mediador para se conhecer, se autodeterminar, se

emancipar como sujeito com dimensões de indivíduo e de socialização.

A racionalidade pedagógica da práxis intersubjetiva faz do docente, nos contextos de sua ação cotidiana, também aprendiz da vida no mundo, ao mesmo tempo em que forma outros sujeitos únicos e sociais. Vivencia, assim, os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, da autodeterminação proclamada por Adorno (2003). A compreensão da identidade como construção intersubjetiva, de acordo Martinazzo (2005), fornece subsídios para a fundamentação da competência comunicativa como constituinte do trabalho do professor reflexivo, crítico e transformador.

A compreensão do trabalho do educador e da racionalidade que o move tem sua concepção fundante na epistemologia da prática. Sacristán (1999, p. 25) fortalece essa percepção quando entende que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”.

A noção de epistemologia da prática reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares em apreço no chão da sala de aula passam pelo crivo da prática situada, integrando “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardiff 2002, p.254).

A epistemologia da prática se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e dos seus saberes de experiência em ação, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo das práticas docentes, mobilizando e reconstruindo por elas. Na percepção de Pimenta (2002, p.50):

As recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em

colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para a possível superação de uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva pública de compromisso social, das práticas escolares.

A prática na docência é oriunda da vivência ao longo da carreira e não atinge um limite pelo tempo e quantidade, ela acontece através da reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, pelas discursões coletivas.

Como diz Nòvoa (2000, p.133), ao se referir à constituição de saberes da experiência: “registro do desabafo bem antigo de John Dewey: escuta lá, mas quando se diz que o professor tem dez anos de experiências, quer se dizer que ele tem mesmo dez anos de experiência ou quer se dizer que ele tem um ano de experiência repetindo dez vezes?”

A permanente crítica dessa prática pedagógica nos leva a compreensão das ciências da educação, ou seja, do saber-fazer didático, que são confrontados com a pesquisa na área educacional, por si só não se constituem saberes da docência. Pimenta (1999,p.134), indica que “o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, na sociedade contemporânea, o papel do conhecimentos no mundo do trabalho e a relação entre ciência e produção” são indicadores de sua importância, mas a repetição não leva a uma aprendizagem significativa para o exercício da prática pedagógica.

A relação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos pontos principais, mais não o suficiente. O que é de fundamental importância é a análise crítica da prática, considerando os fundamentos pedagógicos que contribuirá para possamos enquanto professores realizar uma prática conveniente e adequada ao contexto educacional.

2. Metodologia

Para o alcance do objetivo do presente estudo utilizou-se como metodologia de pesquisa o estudo de revisão crítica da literatura ou também denominado de revisão bibliográfica de caráter descritivo.

A pesquisa bibliográfica quando sua realização se dá por meio de informações e conhecimentos que já se encontram publicados, e sendo assim, são constituídos de artigos, livros, monografias e dissertações (MARQUES; PECCIN, 2005).

A pesquisa descritiva tem como objetivo observar, historiar, ponderar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (CERVO; BERVIAN, 2002).

Sendo assim foi realizado um levantamento de bibliografias de autores que discutem a temática proposta e analisada as principais informações, para que pudessem ser extraídos os melhores conhecimentos acerca da temática.

Por se tratar de uma pesquisa sem o envolvimento de seres humanos, entrevistas, ensaios-clínicos não necessita de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP).

Conclusões

A exemplo do trabalho docente, a socialização dos alunos acontece durante muitos anos e seu resultado pode aparecer muito depois que o percurso escolar tenha determinado. Da mesma forma um número incalculável de nossas aprendizagens escolares se apaga com o tempo e é muito difícil, para o adulto, especificar se a maioria dos seus conhecimentos foi desenvolvida na escola.

Com isso podemos concluir que o trabalho docente do ponto de vista de resultados ou de produto, tem um alcance

relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma com os alunos, nenhum professor pode dizer que ele sozinho iniciou ou completou a educação de um aluno, pois o trabalho docente é coletivo e longo ao mesmo tempo.

Referências

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais**. Vozes, 1981.
- CASAGRANDE, Cássio. **Ministério Público e a Judicialização da Política: estudos de casos**. 2008.
- DURKHEIM, Emile. **O contrato social e a constituição do corpo político. O Pensamento Político Clássico**, op. cit, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **Inclusão do outro**. Edições Loyola, 2002.
- HIRSCHHORN, R. et al. Two new mutations at the adenosine deaminase (ADA) locus (Q254X and del nt1050-54) unusual for not being missense mutations. **Human mutation**, v. 2, n. 4, p. 320-323, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. _____. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2005
- MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- PETITAT, André. Ecole et société: le paradigme de la reproduction et ses limites. **Revue européenne des sciences sociales**, v. 20, n. 63, p. 5-27, 1982.

SACRISTÁN, José Gimeno; NEVES, Beatriz Affonso. **Poderes instáveis em educação**. Artes Médicas, 1999.

SCHWARZ, Rodrigo García. **Direito do trabalho**. Rodrigo Schwarz, 2007.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. Annablume, 2000.

TOURAINE, Alain et al. **Production de la société**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

Capítulo 24

A prática pedagógica e o processo didático

Elenalva Rodrigues Carvalho Queiroz¹

Introdução

A partir de uma perspectiva didática, ao longo da história da educação, é visível à percepção de que o processo de ensino-aprendizagem se compõe em práticas e teorias indissociáveis. Torna-se indiscutível o discurso sobre o rompimento da dualidade existente entre prática e teoria, a fim de estabelecer uma ressignificação de ambas, pois não podem ser fracionadas, enquanto parte do todo educacional. Para tanto, é preciso compreender o percurso histórico da Didática e suas implicações na formação do professor.

O motivo do interesse em pesquisar-se sobre o tema surge a partir da dúvida quanto ao ensino da Didática é como ela contribui na construção da identidade profissional do educador em potencial.

Diante dos fatos fica a pergunta, que infere uma reflexão crítica: diante de tantas influências e em busca de uma ressignificação, como a Didática é vista e ensinada para futuros educadores, como garantia de valorização enquanto seres sociais numa sociedade globalizada?

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

Neste sentido, o objetivo principal do trabalho é analisar a importância da Didática para que o professor possa construir e reconstruir sua identidade profissional valorizando-se e valorizando o educando enquanto ser social.

1. Referencial teórico

As sociedades contemporâneas se transformam mudando as nossas formas de agir, pensar e sentir. Muitas situações que precisamos hoje na educação indicam que caminhamos para uma nova etapa na configuração de um novo canário.

Diante de tal constatação, o acesso à informação, o acesso ao conhecimento e à qualidade do ensino nas escolas nos desafiam, visto que as respostas, prontas e seguras que tínhamos, necessitam hoje ser revisada à luz de um novo homem, de um novo mundo e de uma nova sociedade. Todas as áreas do conhecimento, como a própria didática, buscam novas formas de atualização, de modo a compreender seu papel para a melhoria da qualidade do ensino.

O novo século e também denominado por alguns autores de “pós-modernismo”, com as diferentes interpretações que o termo sugere. Ele já aponta diversas consequências no âmbito do comportamento das sociedades globais, nas relações com a cultura dos grupos e no trabalho rotineiro dos professores. Estes, ao mesmo tempo em que se sentem ameaçados pela nova configuração, tem que lidar com a exploração da informação, com as questões da objetividade humana, das diferenças, da diversidade cultural, da linguagem digital, além de outras questões cotidianas de trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a Didática caminha para a investigação da produção dos saberes docente e como estes se aplicam na rotina escolar. Quaisquer que sejam os significados e os problemas sinalizados pela educação brasileira na atualidade, devemos considerar as articulações e os compromissos assumidos

pela Didática Crítica dos anos 1980 em sua perspectiva emancipatória.

Da mesma forma, não podemos nos certificar dos rumos futuros da Didática. O que tentamos nesta unidade é caminhar pelas trilhas abertas no cotidiano escolar, através do diálogo com alunos e professores dos cursos de formação de professores e dos estudos desenvolvidos até então na área, e de leituras de outras áreas afins.

Sabemos que a realidade exerce grande influência na prática pedagógica, seja em contexto “macro”, externa (histórico, sociopolítico e cultural), seja em contexto “micro” (cotidiano das escolas, relações e trabalho).

Dessa forma, os professores devem estar preparados para discutir essas relações e outras ligadas à aprendizagem, aos processos internos da aquisição do conhecimento, do aperfeiçoamento e das competências profissionais. Por outro lado, é também importante compreender o cruzamento de saberes que se dá no cotidiano escolar: o saber docente, os saberes sociais de referência e os saberes já construídos pelos alunos, ou desenvolver competências necessárias à formação contínua de professores (PERRENOUD, 1999, p. 99).

Para muitos educadores, não existe sujeito coletivo fora da realidade autônoma dos indivíduos e de suas consciências individuais. Trabalhar a consciência e a autonomia não é uma tarefa fácil no âmbito pessoal e profissional, em qualquer função ou nível de ensino. Quem atua no magistério sabe das dificuldades que algumas escolas enfrentam com determinados profissionais, seja no trato individual diário, seja em assuntos que envolvam a convocação dos profissionais para determinados compromissos pedagógicos, ou então, quando tentam a integração mais coletiva de todos os profissionais na instituição. Para algumas escolas, é sempre um processo muito desgastante solicitar a participação de determinadas pessoas, mesmo que seja em reuniões pedagógicas

ou de pais, em discussão sobre projeto político-pedagógico, ou ainda e um projeto de aprendizagem interdisciplinar. Alguns dos professores alegam falta de tempo e de salário.

Sabemos que a crítica à atuação dos profissionais não é simplista como parece. Ela demanda outras análises sobre a atual situação dos professores no país, o que transcende a própria discussão do seu envolvimento nas escolas. Porém, é preciso trazer para o debate dos professores a ideia de “pertença social”, a importância de “vestir a camisa da escola” tendo em vista a realização profissional e coletiva. Um grupo unido e participativo é mais confiante diante dos seus saberes, dos seus desafios profissionais, e não hesita diante das adversidades. (MOURA, 1999)

Defendemos com isso a necessidade de o grupo sair da condição de simples agrupamento nos locais de trabalho, que caracteriza determinadas posturas profissionais, em detrimento de ações mais coletivas, visando à tomada de decisões e o desenvolvimento das lideranças nas escolas, seja na elaboração do projeto educativo, seja na organização dos planos de curso, seja nos debates sobre temáticas de interesse para a coletividade escolar. Precisamos a importância da confrontação (positiva) de ideias para o enriquecimento do grupo no contexto escolar.

Essa dialética precisa ser estimulada a partir da premissa de que o embate de ideias não significa o embate das pessoas. O que propomos é a discussão salutar que admite e respeita as diferenças individuais e, a partir dela, ajuda o grupo a crescer. Dessa forma, o desenvolvimento dessa habilidade propicia o respeito às particularidades do outro, fortalece as relações individuais e coletivas criando um novo grupo de referência mais forte e determinado.

As possibilidades de trocas de saberes na escola e na prática pedagógica são muitas, entre as quais destacamos:

1. Os centros de estudos de temas relevantes eleitos pelos professores;

2. A discussão dos conteúdos disciplinares, do projeto político-pedagógico;
3. As trocas de experiência;
4. A utilização de diferentes técnicas para melhoria da aprendizagem a partir de experiências no relacionamento interpessoal nas turmas;
5. A organização pedagógica de reunião de pais.

Assim sendo, de grupo-dependente ou grupo-objeto, propomos um grupo-dialético nas escolas que visa, a partir das contradições reais da prática, dialogar com seus participantes, de forma a construir as finalidades de ação da escola.

A formação do educador exige uma inter-relação entre a teoria e a prática, sendo que a teoria se ocupa da pesquisa unindo-se com os problemas reais que surgem na prática e, esta, por sua vez, se determina pela teoria.

De acordo com Guimarães (2004, p. 31):

O que deve mover a discussão dessa temática é o empenho na formação profissional, é a convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária neste processo, enfim, a relevância dessa temática está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia do projeto de escolarização obrigatória e da qualidade por uma sociedade efetivamente mais democrática.

Os educadores enquanto seres sociais que transformam a realidade quando realizam sua prática, precisam estar conscientes da base teórica, a fim de se orientar por ela ao mesmo tempo em que a teoria se alimenta da prática. Freire (1996, p. 43-44), aborda:

...a importância da reflexão crítica, em que professor deve fazer da prática sobre a teoria e vice-versa. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O

próprio discurso teórico, necessário á reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática.

No mesmo ponto de vista Solé e Coll (1996, p. 87), também indagam a importância da teoria sobre a prática quando dizem: “Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; para planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modificá-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo”.

Freire (1996, p. 24) afirma que, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. E reforça a seguir que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 26).

Um dos campos específicos da Didática aplica-se à constante articulação entre teoria e prática com outras áreas do conhecimento para assim dar suporte ao professor no desenvolvimento de suas habilidades e competências diante da educação.

Ao referir-se a tal assunto Libanêo (2012, p. 16) diz que:

[...] a formação de professores precisa buscar uma unidade do processo formativo. A meu ver essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Nesta perspectiva percebe-se a importância da Didática visto que ela “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-

científicas da educação escolar e a prática docente” (LIBÂNEO, 1990, p. 28)

As funções didáticas do professor voltam-se tanto para o processo ensino-aprendizagem com responsabilidade do docente como para o seu desenvolvimento profissional e a incumbência de prestar serviços à comunidade.

Partindo da tese de que o professor é um profissional reflexivo, crítico, cometente na sua disciplina que realiza atividades de investigação e de participação como um membro da instituição, podemos agrupar as funções didáticas do professor em três grandes blocos:

- 1- Função docente;
- 2- Função investigadora;
- 3- Função gestora.

Na função de docência, que se caracteriza por sua complexidade, representa um cenário psicossocial vivo em contínua transformação, na qual existe interação das múltiplas variáveis e condições internas e externas da aula. Os problemas nessa função, de natureza eminentemente prática, quase nunca são previsíveis. Assim, como investigador, o professor deve buscar a explicação para os fenômenos que ocorrem nesse contexto.

A função investigadora deve atuar como elemento gerador da docência. É através da investigação que são planejadas e desenvolvidas as inovações. A investigação deve ocorrer no âmbito de disciplina e da própria atividade docente para ter condições de transformar os processos de ensino-aprendizagem e produzir inovações e melhorias.

A função gestora se caracteriza pela responsabilidade de que o professor tem em participar do bom funcionamento da circulação da informação, tomada de decisões e aplicações de política institucional.

Podemos, ainda, também destacar as seguintes funções que o professor deve desenvolver:

- Estudo e investigação (pesquisa);
- Ensino, sua organização e aperfeiçoamento;
- Comunicação de sua investigação;
- Inovação e comunicação das inovações pedagógicas;
- Tutoria e avaliação dos alunos;
- Participação responsável na seleção de outros professores;
- Avaliação da docência e da investigação (pesquisa);
- Participação na gestão acadêmica;
- Estabelecimento de relações com o exterior, mundo do trabalho e da cultura;
- Promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e interinstitucional;
- Contribuição para criar clima de colaboração entre professores.

A formação profissional do professor não pode ser compreendida pelo somatório da formação inicial mais acúmulo de cursos, de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A formação inicial do professor deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade. É necessário estabelecer uma preparação que proporcione ao professor conhecimentos e geratidade que valorize a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem. É indispensável que os professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, e que sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas. É mister introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja presidida pela investigação-ação-reflexão e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro de formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

A formação inicial do professor deverá acompanhar a transformação histórica das exigências das demais profissões. O docente terá que possuir uma sólida formação inicial.

Nóvoa (1991) sugere que a formação continuada do professor considere as cinco teses seguintes:

- 1° alimentar-se de perspectivas inovadoras que tenham a escola como referência;
- 2° valorizar as alternativas participativas e de formação mútua;
- 3° alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, valorizando os saberes dos professores;
- 4° incentivar a participação de todos os docentes;
- 5° investir na transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle.

Avançando na discussão, apresentamos os cinco modelos assinalados por Imbernón (2002) para a formação continuada do professor. O temo modelo, para o referido autor, refere-se ao marco organizador e de gestão de processos de formação em que se estabelecem diversos sistemas de orientação, organização, intervenção e avaliação de formação.

Libâneo (2001, p. 36) se refere à ação docente quando diz que:

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Para o autor, a formação docente é um processo pedagógico, que deve acontecer de forma a levar o professor a agir de maneira competente no processo de ensino (LIBÂNEO, 2001).

Conclusões

Não se defende uma “Didática Marxista” ou “Didática Sociológica” ou “Didática Cognitivista”. Isto quer dizer que a Didática numa disciplina pode ser desmembrada em vários planos e que cada um deles contribua na diferente área tornando-os úteis e necessários. A teoria e a prática são duas faces que se complementam.

Assim sendo, a Didática implica no desenvolvimento cognitivo intelectual, com progressos na afetividade, moralidade ou sociabilidade, por condições que são do desenvolvimento humano integral, pois com a Didática, como disciplina e campo de estudos, tende de acelerar o progresso no sentido de uma autoconsciência de sua identidade, encontrada no seu núcleo central e de sua necessária interdisciplinaridade.

Vale ressaltar que as bases teóricas que influenciam a prática estão intrinsicamente ligadas à formação da identidade profissional do professor, visto que, para uma formação completa, é preciso uma visão holística das práxis pedagógicas. Necessidade indiscutível é a presença do professor na sociedade e, esta presença, se faz pelo trabalho e comprometimento em tratar a educação e os valores advindos da sociedade na qual este profissional se insere.

Percebe-se então, a necessidade da constância em buscar uma Didática que valorize os envolvidos e transforme os processos educacionais com propósito de integração. Sabendo que o fazer pedagógico do professor não se restringe a um fazer exclusivamente acadêmico, e que é preciso analisar criticamente o projeto econômico, político e social para atuar satisfatoriamente no contexto atual, que é desafiador diante das mudanças dinâmicas que acontecem dia após dia. Reconhece-se a Didática como instrumento que garante a grandiosidade no atendimento educacional.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação e professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.
- IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores**. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**. Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. Set/Dez, 1999.

Capítulo 25

A indisciplina e a prática docente

Cicero Ivanildo Regis do Nascimento¹

Introdução

Durante muito tempo pesquisadores vem se questionando sobre os problemas existentes no ambiente escolar, em especial perante a indisciplina que muitos educandos carregam consigo no ambiente escolar, o que vem a comprometer em seu processo de desenvolvimento social e intelectual. Mas, quais são os fatores existentes por trás da indisciplina? Como esta pode ser minimizada? Estas e outras perguntas se tornam frequente no ambiente escolar perante a indisciplina, perante sua influência negativa no processo de desenvolvimento do educando.

É relevante que o docente esteja atento aos fatores que desencadeiam nos educandos a indisciplina para que este possa atuar de forma significativa, buscando minimizar tal incidência, atuando em conjunto com a família e coordenação pedagógica.

A indisciplina no ambiente escolar pode ser terminada como um fenômeno em que o educando se nega a interagir, como também realiza uma conduta inapropriada em suas relações com o docente, como também com os colegas. O que vem a influenciar no desenvolvimento de aprendizagem, como também atuação docente.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC.

Este estudo tem como finalidade compreender a indisciplina e atuação docente na minimização desta problemática no ambiente escolar. Sendo o trabalho desenvolvido por meio da realização de pesquisa bibliográfica realizada em diferentes recortes científicos.

1. Conceitos de indisciplina

A indisciplina pode ser resultante de diferentes fatores, o que se torna necessário que o educador procure analisar tal incidência para que esta possa ser minimizada. O processo de desenvolvimento do educando envolve uma série de fatores, sejam eles pedagógicos, emocionais, psicológicos entre outros.

Segundo França (1996), “entende-se por ato indisciplinado o comportamento que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade” (p.139).

Assim, a indisciplina no ambiente escolar caracteriza-se por ser uma conduta não esperada pelo docente, como também está vem a influenciar de forma negativa para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Celso Antunes (2002) aborda que, “na maior parte das escolas não é diferente, a indisciplina quase sempre emana de três focos: a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e sua bagunça” (p.19).

É relevante destacar que a indisciplina não apresenta apenas um único fator, mas uma série de variáveis que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é crucial ser analisado aspectos como a atuação docente, perante o seu desejo de superioridade ou ausência de um planejamento adequado, como também as problemáticas que sondam o educando.

Segundo Vasconcellos (2004), os motivos de indisciplina se originam em cinco níveis, a saber: “sociedade, família, escola, professor e aluno”. O que se torna necessário a realização de uma compreensão acerca destes aspectos, para não ocorrer uma

abordagem errada, que venham a prejudicar o educando ou docente.

1.1 As problemáticas vindas com a indisciplina

É relevante destacar que o educando quando apresenta uma postura de indisciplina no ambiente escolar vem a comprometer seu próprio rendimento, já que este não ocorre de forma significativa. A conduta que é realizada por este aluno indisciplinado pode comprometer desde a prática docente, como também o desenvolvimento dos demais educandos da turma.

A indisciplina também pode ser resultante da prática docente, em que está sendo realizada de forma inadequada perante uma postura autoritária. Já que uma postura autoritária no ambiente escolar pode comprometer as relações no ambiente escolar, em que o educando pode não aceitar tal conduta e se rebelar contra o docente.

Segundo Franco (1986):

O que o aluno poderia estar tentando dizer ao professor com constantes atos de indisciplina? Possivelmente que a escola que aí está não lhe proporciona alegria, satisfação e tão pouco uma aprendizagem consistente, estando dessa maneira muito distante de suas aspirações e necessidades (FRANCO, 1986, p. 50).

Como também a indisciplina pode ser desencadeada por problemas existentes no ambiente familiar, em que o educando não aceita os problemas existentes, e passa a manifestar de forma agressiva a sua revolta, diante de determinada situação que este esteja vivenciando.

Com a indisciplina o indivíduo no ambiente escolar passa a não desenvolver as competências que lhe são apresentadas, como também há déficits na formação de sua identidade.

1.2 Relações docente e discente

No ambiente escolar é necessário que docente e educando tenham uma boa relação, para que a aprendizagem venha a ocorrer de forma significativa. A partir do momento em que se tem respeito no ambiente escolar o processo de aprendizagem passa a ocorrer de forma significativa, por meio da reciprocidade, no respeito do docente como o discente e vice-versa.

“O professor com autoridade é aquele que também deixa transparecer as razões pelas quais a exerce..., mas com um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que conhecendo a realidade, disponham-se a modificá-la em consonância com um projeto comum” (LUNA, 1991, p. 69).

Quando o docente procura compreender as necessidades dos educandos e este passa a valorizar as potencialidades, como também procura realizar sua prática docente de forma inovadora, buscando favorecer condições para o desenvolvimento do educando diante de suas particularidades.

Assim, a indisciplina em sala de aula deve ser refletida, já que esta apresenta diferentes fatores como determinantes, o que requer do docente uma melhor capacidade de reflexão, como também ser um sujeito ativo.

1.3 A escola frente à indisciplina

É relevante que a escola esteja presente no processo de desenvolvimento do educando, em especial perante as perturbações que influenciam em seu processo de desenvolvimento.

Existem vários problemas que comprometem a qualidade da educação, por sua vez, a indisciplina pode ter origem não físico, físico, por meio de xingamento, como também está pode ocorrer dentro e fora do ambiente escolar. A indisciplina no ambiente

escolar infere sobre a atuação, como também o desenvolvimento de todos os envolvidos (MARRIEL et al., 2006).

A escola deve realizar medidas de intervenção para minimizar a incidência da indisciplina, já que esta compromete de forma direta no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho da escola apresenta uma grande repercussão, já que: “não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum” (VASCONCELLOS, 1995, p. 33).

A escola quando preparada para suprir as necessidades dos educandos permite uma melhor interação, como também a construção de novos conhecimentos. Esta instituição desempenha papel importante no processo de desenvolvimento formativo profissional e social.

Conclusões

A indisciplina no ambiente escolar deve ser vista como uma problemática que envolve diferentes fatores, e que necessita de atenção, pois esta pode implicar no processo de aprendizagem do educando. Assim, é relevante que o docente avalie as diferentes vertentes e procure realizar medidas de intervenção em parceria com a escola e família para o alcance de resultados positivos no processo de desenvolvimento deste indivíduo.

É necessário que o docente esteja atento a sua prática docente, pois também está pode influenciar perante a indisciplina em sala de aula, caso necessário este deve reformular seu planejamento para que os educandos não venham a se prejudicar em seu processo de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho= aluno difícil. A questão da indisciplina em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2002

FRANÇA, S. A. M. **A indisciplina como matéria do trabalho ético e político.**1996.

FRANCO, L. A. C. **A Disciplina na Escola.** In: Problemas de Educação Escolar. São Paulo: Cenafor, 1986.

LUNA, S.; DAVIS, C. **A Questão da Autoridade na Educação.** In: Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1991.

MARRIEL, L. C. et al. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes.** São Paulo: Caderno de Pesquisa, v. 36, nº127, jan/abr, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **(In). Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Liberta