

ANA PAULA ULIANA MASON
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
(ORGANIZADORES)

SABERES:

PRÁTICAS E PESQUISAS

RELACIONADAS AO PROCESSO EDUCACIONAL

VOLUME II



EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
(ORGANIZADORES)

SABERES:

PRÁTICAS E PESQUISAS RELACIONADAS
AO PROCESSO EDUCACIONAL

Volume II



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Abdulmoizjaangda - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 18/05/2024. Termo de publicação: TP0302024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes : práticas e pesquisas relacionadas ao processo educacional. Volume II. / Organizadores : Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
136 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-261-3
DOI: 10.29327/5401280
1. Educação - alfabetização. 2. Indígenas - educação. 3. Tecnologia de ponta e educação. I. Título. II. Mason, Ana Paula Uliana. III. Jordão, Gustavo Rodrigues. IV. Borba, Jaqueline Ferreira Machado de. V. Pereira, Marcos Aurelio da Silva. VI. Miliolli, Vitória Gabrielle.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
O CONCEITO DE “CRÍTICA” PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	7
<i>Gustavo Jordão</i>	
<i>Alex Sander da Silva</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	23
<i>Eduardo Augusto Mansano Manso</i>	
<i>Julian Monike Scolaro</i>	
<i>Mariane Grando Ferreira</i>	
<i>Marco Antonio Batista Carvalho</i>	
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
<i>Raimundo Expedito de Santos Sousa</i>	
O USO DAS TICs NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	49
<i>Josiane Zeferino de Melo</i>	
ALFABETIZAÇÃO INICIAL E A NATUREZA SOCIAL DE LINGUAGEM.....	56
<i>Suzana Brunet Camacho</i>	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA?.....	68
<i>Karoline Cipriano dos Santos</i>	
<i>Larissa Aparecida Do Nascimento</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
<i>Gustavo Rodrigues Jordão</i>	
<i>Diego Quadras De Bem</i>	
A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1988-2023).....	85
<i>Eduardo Augusto Mansano Manso</i>	
<i>Julian Monike Nazario Scolaro</i>	
<i>Marco Antonio Batista Carvalho</i>	

COGNIÇÃO EM QUADRO: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA ENRIQUECER O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
<i>Tatiana Frazão Silva</i>	
A RELAÇÃO ETNICORRACIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	104
<i>Max Carvalho Pessoa</i>	
<i>Mateus dos Santos Galúcio</i>	
<i>Ruth Helena Cristo Almeida</i>	
“E FORAM FELIZES PARA SEMPRE...”: AS INFÂNCIAS, OS CONTOS DE FADAS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	118
<i>Franciele Thomé</i>	
<i>Jordana Wruck Timm</i>	
<i>Carlete Maria Thomé</i>	
COMISSÃO ORGANIZADORA.....	131
ÍNDICE REMISSIVO.....	132

Apresentação

Muito já foi afirmado sobre a importância da educação para a humanidade, sendo esta inclusive, pensada por alguns autores como intrínseca ao próprio ser humano em um sentido ontológico. Dessa forma, não é uma tarefa árdua apontar a relevância de se debater a educação e mais precisamente a escola, principal meio de manifestação da própria educação em nossos tempos.

Dessa forma, a segunda edição deste e-book intitulado *Saberes: teorias, práticas e pesquisas relacionadas ao processo educacional* retoma temas importantes já explorados na primeira edição, a fim de apontar novos pontos de vistas e incentivar ainda mais as discussões sobre a área educacional, bem como explorar caminhos para diferentes práticas escolares.

É a partir de diferentes percepções que um olhar mais amplo e transformador pode ganhar espaço. Portanto, pretendemos a partir desta segunda edição apontar ideias de autores anteriormente ausentes, a fim de ampliar o horizonte de estratégias para que a educação brasileira de fato passe por mudanças significativas e melhore o contexto social como um todo.

Retomando tais temas, é importante mencionar que alguns deles, a exemplo de *Políticas e legislações educacionais; Currículo Formal e informal; Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e *Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)*, representam aspectos normativos, que, quando compreendidos e analisados na íntegra, contribuem para a união entre a teoria e a prática, o que auxilia para o entendimento de uma realidade difícil como a realidade escolar.

Nos parece claro como a prática docente e a forma de promover o ensino dentro do ambiente escolar vem passando por alterações significativas a partir dos avanços tecnológicos, e entendê-los é incentivar o seu bom uso dentro da escola.

O *Novo ensino médio; componentes curriculares; desenvolvimento de competências e habilidades na educação; competências socioemocionais*, dizem respeito a implementação do novo ensino médio, efetivada através da Lei 13.415 de 2017. Com essas mudanças sendo implementadas completamente a partir do ano de 2022, muitos debates estão no centro do

processo educacional, e é crucial trazermos ideias de diferentes educadores para buscar compreender a realidade em sua concretude, uma vez que é uma realidade de contradições.

Todos esses temas, presentes desde os primórdios do processo educacional ainda se fazem presentes, por vezes atualizados, por vezes criticados, mas sempre como um horizonte educacional para que uma boa prática se efetive.

Acreditamos que este espaço é propício para a apresentação de diferentes ideias e de debates acerca da escola, entendendo que a teoria e a prática andam sempre lado a lado e, teorizar tais realidades vivenciadas podem direcionar para que a práxis ocorra de forma efetiva no ambiente escolar. Apesar de ser necessário ainda muito debate sobre a escola, é a partir desses incentivos que a realidade pode pouco a pouco se alterar, e se ainda há uma ideia de transformação, o nosso dever como educadores é abraçá-la e incentivá-la.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão organizadora.

O CONCEITO DE “CRÍTICA” PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Gustavo Jordão¹

Alex Sander da Silva²

Guilherme Orestes Canarim³

1. INTRODUÇÃO

Ao entrarmos em contato com diretrizes e documentos oficiais referentes à educação brasileira, é bem possível encontrar termos como “emancipação”, “transformação”, “criticidade”, “autonomia” entre tantos outros, que parecem remeter, por exemplo, as concepções teorizadas pela Teoria Crítica. Entretanto, apropriar-se de tais conceitos não significa que eles estejam materializados na escola, na práxis docente, nem que os ideais que estão representados por trás de tais conceitos sejam de fato uma preocupação dos responsáveis em guiar suas práticas ou diretrizes por aqueles teóricos e suas concepções.

Compreendemos a importância que esses termos, muitas vezes representativos de ideias e de uma luta por mudanças e melhorias sociais, sejam ao menos mencionados, uma vez que sua ausência pode gerar estranhamento por parte de vários atores sociais, insatisfeitos com a nossa realidade assimétrica, violenta, exploratória, etc.

Porém, a simples presença de tais termos, ou até dos conceitos, não garante sua efetividade enquanto práxis educativa. Talvez, o cenário se

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). gustavojordao44@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor do PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). alexanders@unescc.net.

3 Mestrando em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). gocanarim@gmail.com.

mostre ainda mais catastrófico: a apropriação de tais conceitos pode servir como uma cortina de fumaça, demonstrando que algo está sendo pensado e feito para que a realidade e a vida dos estudantes se transformem, enquanto o que realmente ocorre é a perpetuação de uma realidade desigual. Essa manutenção da exploração de uma classe dominante sobre outra, requer apropriar-se ideologicamente desses termos do jargão crítico, distorcendo-os ou simplesmente tornando-os inócuos (só no papel), que durante tempos serviram para desmascarar tais intencionalidades.

Nessa linha, buscamos evidenciar e discutir como o conceito de “crítica” está presente na BNCC, uma vez que tal documento oficial é compreendido como normativo de toda a educação brasileira. Procuramos demonstrar como é difícil e até incoerente, que uma educação crítica e transformadora seja efetivada e desenvolvida a partir de um documento normativo que explicitamente defende uma educação pautada em competências e habilidades.

No documento oficial, o termo “crítica” aparece 172 vezes. Pelas limitações do presente estudo e pela impossibilidade de analisar minuciosamente todas às vezes em que o conceito foi utilizado, buscamos analisar como a ideia de criticidade está posta a partir das dez competências gerais da educação básica, uma vez que as competências 2, 5, 6 e 8 contemplam “crítica” em seu texto. Ademais, é simplório separar apenas um conceito da teoria crítica e buscar visualizar sua efetividade no documento, porém, acreditamos que tal análise já traz um panorama que pode ser melhor desenvolvido posteriormente.

Movidos por essa problemática, buscamos em um primeiro momento contextualizar o entendimento que temos sobre uma educação crítica, para estabelecer critérios que possam ser utilizados posteriormente., buscando ou não correspondências entre o documento oficial e o referencial teórico utilizado para este estudo.

Depois, no segundo momento, buscamos demonstrar como a exposição desses conceitos da teoria crítica não se materializam quando analisamos a BNCC de uma forma mais detalhada, visto a sua definição de educação bem clara sobre competências e habilidades e também a ausência de posicionamento e definições que seriam de extrema importância para uma avaliação precisa das práticas que o documento normativo se propõe.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, uma vez que o estudo se desenvolve a partir da análise e utilização de referenciais teóricos do campo e do próprio documento oficial.

Acreditamos que a exposição de tais incoerências é relevante para uma melhor compreensão da realidade educacional posta em nosso país, do papel e impacto do referido documento e sua implicação normativa. Além disso, a partir de tais compreensões, buscamos entender a realidade que está posta, não com a simples utilização de conceitos, mas da própria materialidade dentro do ambiente escolar e na vida dos educandos, visando sempre transformá-la mediante uma abordagem crítica.

2. UM IDEAL DE EDUCAÇÃO CRÍTICA E AS SUAS PARTICULARIDADES

Segundo Alex Sander da Silva (2011, p. 132), “a educação encontra-se inserida numa problemática sociedade de mercados capitalistas, e uma das consequências desse processo são as tensões e afecções dos interesses sociais antagônicos”. Ao compreendermos que nosso contexto educacional está em uma lógica neoliberal, temos como consequência uma educação que pode se mostrar desigual, a depender do lado social em que estamos inseridos, aqueles que buscam uma mudança da realidade injusta e aqueles que pretendem perpetuar tal realidade, uma vez que ela os beneficia.

Quando aceitamos a ideia de que a grande maioria dos estudantes estão no “lado ruim” deste cenário assimetricamente polarizado proposto pelo capitalismo e a lógica neoliberal, é possível pensarmos em uma educação que busque alterar esse quadro. Talvez esta seja a característica presente em toda a conceituação de uma educação crítica: a busca pela emancipação e a não passividade diante de uma realidade desigual a partir de uma compreensão crítica da forma como participamos da produção dessa desigualdade.

Entre os muitos autores que defendem e sugerem formas de conceber uma educação pautada na criticidade, vale mencionar Vieira Pinto (1993, p. 63), quando este afirma que “a concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence”. Dessa forma,

temos presente dois importantes fundamentos: a alteração da própria situação dos indivíduos, bem como da própria realidade a qual pertencem, já que ao transformar a realidade, a mudança demonstra ser mais efetiva, uma vez que alterar apenas a situação presente de alguns indivíduos pode resultar em um retorno à situação original, o que não resolveria de forma concreta o problema.

Embora seja possível verificar que a afirmação de Vieira Pinto vai mais ao encontro de uma crítica social, ou seja, mais ampla que apenas o contexto escolar, é plausível levar tais ideais até a escola, uma vez que ela está em relação constante com a própria realidade exterior, ao mesmo tempo em que a influência enquanto instituição. Ademais, sabemos da importância do autor para o campo da educação, pois impactou nomes imprescindíveis para se pensar em uma educação autêntica e crítica, a exemplo de Paulo Freire.

Freire, em sua conhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (1987, p. 47). Tal afirmação parece contextualizar a afirmação de Vieira Pinto (1993) de que apenas a concepção crítica é funcional e útil, uma vez que coloca o pensar ingênuo como acomodado, o que normaliza a realidade em que estamos inseridos, naturaliza violência e desigualdade, e neutraliza os sujeitos, que, talvez aguardando a mudança de sua situação momentânea, não tem a mudança da realidade, nem como horizonte e nem enquanto necessidade humana.

Freire (1987) ainda afirma a transformação **permanente** da própria realidade a partir do pensar crítico. Quando relacionamos a trajetória de Freire na educação brasileira e colocamos o conceito de “pensar” em nossas análises, fica evidente como tais práticas críticas sobre a realidade caem também sobre o contexto educacional e mais particularmente a escola de forma quase que natural, uma vez que na sociedade atual, já não é possível compreender a educação sem a escola (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, é o pensar crítico, é a defesa de uma concepção crítica diante da realidade e mais precisamente da escola, que pode resultar em uma mudança social que beneficie a todos e tente equilibrar um pouco mais essas tensões sociais. Segundo Freire (1987), é perigoso pensar

autenticamente, e realmente o é, quando essa autenticidade do pensar proporcionada por um pensar crítico, não concebe como natural as desigualdades e as formas de exclusão social cada vez mais presentes.

Segundo Adorno (1995, p. 120), é “necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. Ou seja, o pensar crítico teria esse desfecho duplamente positivo: incentivar uma consciência crítica e combater a sua ausência, ao mesmo tempo em que direciona as energias dos excluídos para onde ela realmente deve ser utilizada, impedindo que uma ideologia dominante imponha seus ideais a partir do sequestro da escola e dos processos educativos.

Buscamos trazer neste momento diferentes autores da tradição crítica para demonstrar o elo que a criticidade possui, uma vez que, embora em cenários diferentes e com formas diferentes de expressar suas ideias, o fio condutor está bem visível, e poderia ser mencionado aqui como questionamento: “como combater essa perpetuação da realidade que se mostra desigual? Como emancipar os sujeitos a partir dessa concepção de criticidade?”.

2.1 O conceito de “crítica” na BNCC

Como mencionado anteriormente, não é tão simples fazer um recorte e expor de forma completa o documento, pela sua extensão. Entretanto, ao tomar como base as competências gerais, temos uma ideia de como ela irá trabalhar tais conceitos e como estão dispostos no cenário educacional brasileiro.

Separamos do documento oficial as competências gerais 2, 5, 6 e 8, que trabalham uma ideia de criticidade e são assim expostas:

“1. [...]

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a **análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. [...]

4. [...]

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação

e comunicação de **forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica** e responsabilidade.

7. [...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com **autocrítica** e capacidade para lidar com elas.

9. [...]

10. [...]” (BRASIL, 2018, p. 9-10 **grifo nosso**).

Em um primeiro momento, ao verificar como os termos são empregados no documento, parece haver de fato uma preocupação em incorporar elementos da teoria crítica e incentivá-los no ambiente escolar. Entretanto, algumas ressalvas são necessárias, a primeira seria o fato de não haver uma conceituação ou exposição mais ampla, ou geral do que o documento entende por “crítica”, o que acaba esvaziando o seu sentido e as suas variações, como bem visualizamos nas competências, na forma de “análise crítica”, “forma crítica”, “consciência crítica” e “autocrítica”. Quais análises, formas, consciências são derivadas desse ideal de criticidade que está ausente na proposta?

Essa vagueza, que nesse caso não pode ser coincidência, nos assusta. Nesse sentido, como sugerem Silva e Borges (2020, p. 28)

Faltam na BNCC, no entanto, as referências teóricas que sustentam os conceitos e abordagens adotadas. As poucas definições presentes não são acompanhadas de suas origens [...] Essa ausência de referência é delicada porque, como já exposto anteriormente, um mesmo termo ou expressão pode ser conceituado de formas distintas e até mesmo antagonicas. Essa imprecisão também possibilita que cada unidade escolar interprete as recomendações de diferentes maneiras, sendo que o documento da Base se propõe a ser uma referência comum para todas as escolas do país.

Desta forma, a ausência de referências teóricas pode comprometer a consistência e a coerência do documento, já que diferentes entendimentos

de um mesmo termo ou conceito podem levar a práticas pedagógicas variadas. Além disso, em um contexto nacional, onde a BNCC se propõe a ser uma referência comum para todas as escolas do país, a falta de fundamentação teórica pode ampliar ainda mais as discrepâncias entre as interpretações e implementações locais.

Ao se apoiar em expressões como “abordagem própria das ciências” ela parece querer fazer referência a criticidade comumente associada às práticas científicas. Contudo, dada a polissemia dessa noção, cabe ressaltar que ainda há rincões na ciência que reputam uma “postura imparcial”, ou distanciamento do objeto, o que, apesar de parecer alho crítico, na realidade historicamente se mostrou a maior falha ética da própria ciência, já que permitiu os horrores do colonialismo, racismo científico, nazismo, entre outras coisas sob a justificativa “científica”.

Se a BNCC quer ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...]” (BRASIL, 2018, p. 9-10), como ela pode pretender isso sem conceituar e explicitar seu próprio fundamento, o que, aliás, seria uma postura propriamente crítica? Ou seja, ela parece propor que a crítica seja a norma, quando a própria crítica jamais se adequaria ao que está imediatamente dado, já que seu esforço por emancipação a impulsiona para além daquilo a que resistindo ela permanece ligada.

Como nos ensina Adorno (2009, p. 25), esse caráter da crítica é um

[...] esforço que está implícito no conceito do próprio pensamento, como contraparte à intuição passiva, já é negativo, uma rebelião contra a pretensão de todo elemento imediato de que é preciso se curvar a ele. Juízo e conclusão, as formas de pensamento que mesmo a crítica ao pensamento não consegue evitar, contêm em si germes críticos; sua determinação é sempre ao mesmo tempo exclusão daquilo que não é por eles alcançado, e a verdade que querem organizar nega, ainda que com um direito questionável, aquilo que não é cunhado por eles. O juízo segundo o qual algo é de tal modo rejeita potencialmente que a relação de seu sujeito e de seu predicado seja diversa da que é expressa no juízo. As formas de pensamento querem ir além daquilo que está meramente presente, daquilo que é “dado”. A ponta aguda que o pensamento dirige contra o seu material não é apenas a dominação espiritualizada da natureza.

Persistindo numa análise do que nos apresenta a primeira competência, destacamos aqui a natureza crítica inerente ao próprio ato de pensar, conforme elucidado por Adorno. Poderíamos dizer, apoiados nele, que a crítica não é apenas uma habilidade ou competência que os alunos devem adquirir, mas sim uma disposição intrínseca do pensamento humano, uma rebelião contra a aceitação passiva das informações e uma busca constante pela verdade.

Dito de outro modo, o sentido crítico, que adotamos a partir de Adorno, não se restringe apenas em desenvolver “habilidades críticas” específicas, mas sobretudo em cultivar uma postura crítica inerente aos próprios processos de pensamento, que por sua vez “[...] querem ir além daquilo que está meramente presente, daquilo que é “dado” [...]” (ADORNO, 2009, p. 25). Isso envolve questionar as premissas subjacentes, examinar os pressupostos e buscar uma compreensão mais profunda das questões em análise, entendendo-se a si e ao seu contexto como parte da própria possibilidade de elaboração do objeto e da problemática que se investiga nele.

Como bem nos ensina o professor Marcos Nobre (2004, p. 38), “em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária”. A aparente neutralidade na descrição dos fatos, ainda hoje apoiada como critério “científico”, muitas vezes acaba por sustentar e justificar as estruturas de dominação existentes na sociedade.

A Teoria Tradicional, em muitos casos, se limita a transmitir conhecimentos e valores sem questionar as relações de poder e as desigualdades sociais subjacentes. Ao não problematizar a realidade social e histórica, essa abordagem pedagógica pode acabar legitimando e naturalizando as divisões de classe e outras formas de opressão.

Resignando-se à forma histórica prevalecente e a ideologia dominante, a Teoria Tradicional pode perpetuar uma visão conservadora da educação, reproduzindo de formas mascaradas as hierarquias sociais em vez de promover a conscientização e a transformação social. Isso é especialmente problemático em uma sociedade e época como a nossa, progressiva e crescentemente marcada por profundas desigualdades, polarização assimétrica, desinformação, e onde a educação desempenha um

papel crucial ambíguo, ela pode ser uma instituição social para a contestação dessas estruturas de poder, mas acaba, guiada por documentos como esse, servindo mais como aparelho de reprodução do estado de coisas.

Insistindo ainda nesse sentido, como sugere Caruaíba (2020, p. 25)

A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao comportamento crítico, que consiste, como vimos no excerto, em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para emancipação.

É preciso perceber a realidade como marcada por contradições e de reconhecer que o atual sistema econômico é resultado das ações humanas. Essa ideia, que os autores salientam, de apreender a realidade cindida como contradição, deixa ainda mais evidente a complexidade e as contradições inerentes à sociedade contemporânea, incluindo as desigualdades sociais, econômicas e assimetrias políticas. Isso sugere que uma análise crítica da realidade precisa considerar essas contradições e buscar compreender suas origens e implicações sociais, políticas, educativas e ético-políticas, uma vez que é essa busca, crítica e eticamente orientada que abre espaço para a possibilidade de as ações humanas rumo à emancipação

Esse elemento ético reaparece imediatamente na sequência quando ela diz de um uso “reflexivo e ético “. Por um lado, nem toda reflexão e nem toda ética são necessariamente boas em si. Por outro lado, uma prática ética, orientada pelos valores críticos (da teoria crítica), não poderia simplesmente “recorrer à abordagem própria das ciências” de forma impensada. Ao contrário, na reflexão eticamente orientada “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 40). Quer dizer, apenas um pensamento que se submeta a uma autocrítica rigorosa, que se “faça violência a si mesmo”, é capaz de questionar as narrativas ideológicas e as falsas concepções que mantêm as estruturas de poder existentes, e das quais muitas vezes somos agentes, talvez indireta ou impensadamente, mas de formas ativas.

Quando Adorno sugere essa ideia de “fazer violência a si mesmo”, no nosso entender ele aponta para um processo de questionamento radical das próprias premissas e pressupostos, uma disposição para dismantelar

as crenças arraigadas e as ideias pré-concebidas. Isso implica em uma postura de autoexame crítico, de escrutínio elevado, onde o pensador se desafia a ir além de suas próprias limitações e dogmas, buscando uma compreensão mais profunda e autêntica da realidade e não simplesmente “resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)” ou “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”.

Essa abordagem ética do pensamento crítico, ressalta a importância da responsabilidade intelectual. Ela parece sugerir que a crítica só pode ser eficaz quando justificada em um compromisso ético autocrítico. Ela se apoia na necessidade de um pensamento duro e autocrítico, capaz de resistir às influências ideológicas e destruir os mitos que obscurecem a compreensão da realidade. É um apelo à coragem intelectual e à honestidade moral na luta pela emancipação humana e pela transformação social.

Há ainda a ideia de “com base nos conhecimentos das diferentes áreas.” em que, novamente a tendência do recorrer a algo dado. Isso deixa evidente um desejo dessa noção de crítica de se orientar pelo que é próprio das ciências ou orientar-se pelo saber científico das várias áreas de conhecimento. Em si talvez isso não seja tão questionável, senão que, novamente, a qual ciência se refere? e a qual saber? de quais áreas? isso também é mérito da crítica pensar, já que, como coloca Carnaúba (2020, p. 38)

A Teoria Crítica proposta por Horkheimer reconhece que “saber” e “agir” são distintos, mas acrescenta a ideia de podem serem pensados juntos e mutuamente, dado que, a realidade social é produto da ação dos homens. Ou seja, a atitude crítica, além de considerar o conhecimento, sobretudo considera a realidade das condições sociais capitalistas, posto que o comportamento crítico orienta-se para a emancipação.

A realidade social é um produto da ação humana, por isso a importância da agência humana na criação e na transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, como sugere a autora, a atitude crítica, precisa ir além da simples análise teórica e considerar também a realidade das condições sociais capitalistas, reconhecendo as injustiças e as desigualdades inerentes a esse sistema. Portanto, o comportamento crítico não se limita a uma postura passiva de observação e análise, ainda que essa análise possa ter seu mérito científico, mas orienta-se para a ação

transformadora e a busca pela emancipação humana.

Na segunda competência geral, é possível verificar que a análise crítica está relacionada com o incentivo a uma abordagem nos moldes da ciência, que, além dessa análise crítica, incluem investigação, imaginação, criatividade, reflexão, entre outros. Ao não conceituar a crítica de forma geral no documento para direcionar o entendimento dos leitores, e ao relacioná-lo com a ciência, tem-se uma explicação vaga do exposto, uma vez que entendemos que a própria ciência passa por variações e interpretações no decorrer da história, e a filosofia, historicamente preocupada com a criticidade, não se caracteriza como ciência, o que causa generalizações que precisam ser avaliadas detalhadamente.

Na quinta competência geral, nota-se que a forma crítica exposta remete posteriormente a uma espécie de exercer o protagonismo. A partir da abordagem do documento, a ideia de protagonismo também abre margem para diferentes leituras, e poderíamos afirmar aqui, que tal protagonismo pode se confundir com uma possível forma de mudar a situação dos indivíduos, o que seria insuficiente, uma vez que, segundo apontado anteriormente por Vieira Pinto (1993), além da situação presente, é igualmente necessário que a própria realidade passe por modificações, o que garantiria uma efetividade que esta competência parece não desenvolver nos moldes em que ela se apresenta.

Na sexta competência, a dita consciência crítica está estritamente relacionada com o projeto de vida, uma novidade proposta pelo novo ensino médio e reforçada pela própria BNCC. Porém, ao analisarmos a disciplina de projeto de vida, verificamos a sua falta de efetividade e de objetividade, uma vez que busca trabalhar com os alunos, a partir de “dimensões” e de uma grande flexibilidade, a realidade de cada um e de situá-los no mundo, o que, em última análise, acaba reforçando uma realidade desigual, como já apontam autores como Cechinel e Mueller (2022) e Frigotto (2022). Tal prática de perpetuar uma realidade desigual, vai totalmente na contramão de uma consciência crítica, mesmo que eventualmente ela esteja sendo mencionada no documento.

Por fim, a oitava competência remete as ditas “competências socioemocionais”, incentivadas por instituições privadas, que estão cada vez mais inseridas no meio educacional. Segundo Cechinel e Mueller (2022,

p. 173), “a produção de uma subjetividade pacificada pela quantificação de competências e reconciliada com a instabilidade social constante parece ser o fim último da educação escolar no contexto atual”, ou seja, a autocrítica mencionada na competência, corresponde a uma auto responsabilização do sujeito diante da realidade injusta que se apresenta e da aceitação de que nem tudo irá funcionar conforme o esperado, sendo necessário possuir resiliência, e mantendo a sua saúde em dia.

Apesar de ser necessário abordar com mais detalhes cada uma dessas competências, é possível verificar que a própria ideia geral defendida pela Base vai contra uma visão crítica diante da realidade, tal situação é compreensível quando lembramos que a construção da BNCC foi marcada por fortes influências do meio econômico e de instituições privadas, e esse “tratamento empresarial recebido pela educação brasileira por meio das políticas públicas [...] e de seus vínculos com agentes como OCDE e IAS produz, como resultado, diferentes formas de marginalização e exclusão” (CECHINEL E MUELLER, 2022, p. 134). Ou seja, a afirmação no documento de uma crítica capaz de compreender e transformar a realidade não se materializa, e o resultado das normativas propostas pela base, como bem demonstram os autores, apenas marginaliza e exclui aqueles que mais necessitam da educação para transformar a sua realidade.

Ainda convém lembrar a visão explícita da Base em desenvolver competências e habilidades. É inconcebível desenvolver um senso crítico em um documento pautado nesses ideais, uma vez que remete a uma educação tecnicista, que tem seu foco muito bem definido: preparar os jovens para o mercado de trabalho, mercado este que está cada vez mais instável e de difícil ingresso. Sobre este cenário, Zank e Malanchen (2020, p. 143) afirmam que

Mesmo que apresentada como novidade à sociedade, nós educadores temos a clareza de que a formação direcionada para obter habilidades e aptidões específicas a um determinado ofício para os jovens – futuros trabalhadores – não é nova, e sim um déjà-vu de uma política falha utilizada no final da década de 1990 durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Dessa forma, fica evidente que além de existir uma falsa ideia de novidade na educação brasileira, o retrocesso parece ser ambíguo: o retorno

de uma política educacional antiga e falha remetente ao tecnicismo, e o mal uso de conceitos da teoria crítica para camuflar uma realidade pessimista e densa, ao mesmo tempo em que a promessa de uma mudança parece ser suficiente, sem a preocupação necessária para efetivá-la.

Por fim, uma última característica da Base que precisa ser destacada é o incentivo de um ensino a partir de áreas do conhecimento, sem necessariamente uma disposição curricular como tradicionalmente vemos. Essa particularidade é interessante, pois, é possível verificar que mesmo nas competências, a ideia de crítica aparece acompanhada da ideia de reflexão, porém, fica o questionamento: como promover a reflexão sem conteúdo? Como promover conteúdo sem especificidade? Temas transversais, habilidades específicas e categorias norteadores são capazes de definir um objeto do conhecimento e promover uma reflexão efetiva e conseqüentemente o desenvolvimento da criticidade?

É possível verificar que muitos outros questionamentos surgem e estamos mais problematizando que propriamente respondendo tais questionamentos. Entretanto, em nosso entender, fica evidente as incoerências e contradições entre o discurso e a prática promovida pela própria base, ao passo que os próprios discursos por vezes parecem confundir-se.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos demonstrar como a Base Nacional Comum Curricular busca utilizar conceitos da teoria crítica, embora sua visão educacional e a sua estrutura impeçam de exercer uma criticidade. Imaginamos que utilizar conceitos de cunho crítico é uma estratégia interessante para que o poder de convencimento sobre o contexto escolar seja mais amplo, e as críticas acabem por se esvaír em alguns cenários.

Para demonstrar tais ideias, recorreremos apenas às dez competências gerais – mais especificamente àquelas que trazem o conceito de “crítica” em seu texto – e discorreremos brevemente sobre elas e suas inconsistências, uma vez que ao trazer muitos conceitos gerais, é uma tarefa árdua explorar em sua totalidade cada uma das competências. Entretanto, acreditamos que a generalização dos conceitos em cada competência não é um acidente, mas uma estratégia adotada pela Base para representar vários ideais, ao

passo em que na realidade, nenhum acabe se materializando de fato.

Apresentamos as competências gerais relacionadas à crítica na BNCC e ressaltamos a falta de uma definição clara do conceito de “crítica” no documento, o que pode gerar interpretações variadas e até mesmo contraditórias por parte das instituições educacionais.

Expusemos a ausência de referências teóricas sólidas também a como uma falha, pois compromete a consistência e a coerência da BNCC. Sem uma base teórica robusta, diferentes entendimentos do termo “crítica” podem surgir, levando-nos a práticas pedagógicas diversas e, por vezes, inadequadas.

Além disso, destacamos a necessidade de uma abordagem ética do pensamento crítico, que envolva uma autocrítica rigorosa e uma disposição para questionar as narrativas ideológicas dominantes. A citação de Adorno sobre a violência do pensamento contra os mitos ilustra essa perspectiva, enfatizando a importância da coragem intelectual e da honestidade moral na busca pela emancipação humana.

Outro ponto relevante é a crítica à abordagem tecnicista da educação subjacente a BNCC, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Por fim, trazemos para suscitar a discussão algumas particularidades da Base, tais como o projeto de vida, as competências socioemocionais e a estratégia adotada pelo documento normativo para promover uma educação pautada no desenvolvimento de competências. Embora o presente artigo tenha vários outros possíveis desdobramentos, acreditamos ter situado o debate em torno do conceito de “crítica” e ter servido como um pontapé inicial para análises mais profundas e detalhadas.

A defesa de uma educação crítica é imprescindível para que ela de fato se efetive, e o reconhecimento do mal uso de seus conceitos é igualmente importante, para não criar ilusões a partir de discursos vazios e promover uma desesperança em torno da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

ADORNO, T. W; M, HORKHEIMER. Dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. Dialética negativa. Trad. Marco Antonio Casanova. 1ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CECHINEL, André. MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular / André Cechinel, Rafael Rodrigo Mueller. – Salvador: EDUFBA, 2022.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 2, n. 03, p. 195–204-195–204, 2010.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país**. [Entrevista concedida a] Instituto Humanitas UNISINOS, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 17 abr. 2024.

NOBRE, M. A teoria crítica. São Paulo: Zahar, 2004.

SAVIANI, Dermeval, 1944 – **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/ Dermeval Saviani – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Alex Sander da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. In: Educação, trabalho e emancipação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 19, n1, 2011. p. 123-139.

SILVA, Daniela; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. Intercom:

Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 43, p. 99-114, 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Currículo do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia Histórico-crítica. IN: **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular** / Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea).

O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Eduardo Augusto Mansano Manso¹

Julian Monike Scolaro²

Mariane Grando Ferreira³

Marco Antonio Batista Carvalho⁴

1. INTRODUÇÃO⁵

A temática sobre a Educação Escolar Indígena no país é de forte importância e pode ser discutida frente a diferentes assuntos como: políticas educacionais, ensino e aprendizagem de alunos indígenas, materiais didáticos, gestão escolar, formação e atuação de professores indígenas, entre outros. Além disso, pela vivência acadêmica e o contato com diferentes leituras e com efetiva participação em eventos, consideramos a temática da Educação Escolar Indígena como área pouco valorizada e pouco discutida.

Por esse prisma, com o intuito de fomentarmos mais discussões e divulgação da Educação Escolar Indígena, o presente artigo tem como objetivo para além de expor brevemente sobre o marco histórico legal da mesma, expor sobre a formação e atuação dos professores indígenas no país.

1 Graduado em Direito, Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, eammanso@gmail.com.

2 Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, julianmscolaro@gmail.com.

3 Mestre em Educação em Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mariane.ferreira@unioeste.br.

4 Doutor em Linguística, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

5 Artigo publicado no evento Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.

Considera-se relevante, uma vez que no cenário brasileiro as formações e atuação de professores indígenas, ainda abrangem poucas comunidades bem como, ainda se tem muito para chegar ao nível de qualidade na formação desses professores, visto que toda formação irá refletir diretamente na sua atuação.

Desse modo, o presente artigo se delinea de cunho bibliográfico, documental e interpretativista. Severino (2007) sobre pesquisa bibliográfica indica que se apoia em livros, artigos, teses, entre outras fontes escritas, para fundamentar pesquisas, temáticas, etc. No que corresponde a pesquisa documental, é uma pesquisa que se utilizará de documentos oficiais e no que tange a uma análise interpretativista, significa uma reflexão e interpretação dos autores do artigo a partir do exposto.

2. DELINEANDO BREVEMENTE O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Desde o início da colonização no Brasil, no século XVI, até cerca de metade do século XX, a Educação Escolar Indígena nas mais diferentes comunidades, era baseada em conceitos de catequização e integração involuntária desses povos à sociedade nacional (FREIRE, 2004).

Desse modo, não havia qualquer priorização quanto às etnias, culturas e tradições dos povos indígenas, e entendia-se a sua integração como opressão dos seus valores distintos, para que pertencessem à identidade geral do povo brasileiro (FREIRE, 2004).

No Brasil, a mudança na visão da Educação Escolar Indígena, foi moldada pelo crescimento da visibilidade do movimento indígena. A mesma ocorreu por volta da década de 1970 e que se concretizou para atuar no contexto político nacional, questionando e se posicionando quanto à necessidade de políticas e práticas do estado (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Assim, Educação Escolar indígena é uma modalidade da Educação Básica voltada para a educação formal de comunidades indígenas, que promove a recuperação de valores e memórias históricas e a reafirmação de sua identidade étnica. Essa modalidade prevê a obrigatoriedade do ensino bilíngue, exercendo a prática educacional tanto em português quanto em línguas maternas de cada comunidade (BANIWA, 2013).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, no artigo 231, fica definido o reconhecimento das organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições indígenas e o direito originário sobre a terra que ocupam, sendo que este direito deve ser garantido por ações de demarcação e proteção do Estado (BRASIL, 1988).

Congruentes a isso, faz-se essencial que a identidade indígena não seja reconhecida apenas no parâmetro sociocultural, mas também geográfico, favorecendo a prioridade dessas comunidades sobre a ocupação e propriedade de terras originárias, o que contribui para que suas culturas sejam preservadas também pela proteção dos espaços físicos que as comunidades indígenas ocupam por direito (MAHER, 2006).

A inclusão dos direitos específicos da população indígena na Constituição e a garantia à manutenção de sua identidade cultural, encontra, na educação, um recurso para a promoção da valorização de línguas, conhecimentos e tradições indígenas, explorando a integração desses conhecimentos e práticas à educação básica (FREIRE, 2004).

Em adição à inserção da população indígena na legislação quanto à Educação Básica, o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu a integração da Educação Escolar Indígena ao sistema de ensino regular ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo que essa função, durante cerca de três décadas, e era atribuída à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (FREIRE, 2004).

A Portaria Interministerial nº 559, também de 1991, formalizou a atribuição da função ao MEC, e, para obter subsídios e apoio técnico à Educação Escolar Indígena, a criação de um comitê estadual para administrar a modalidade (FREIRE, 2004).

Surgiram, então, os Núcleos de Educação Indígena pelo Ministério da Educação (MEC) e que foram definidos como um espaço de trabalho e reflexão para a elaboração de diretrizes de garantia de educação diferenciada dentro das comunidades indígenas, com a preservação e promoção dos valores culturais próprios dessa população (FREIRE, 2004).

Depois da criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, o MEC elaborou o Comitê de Educação Escolar Indígena no ano de 2008, cujo quadro teve uma composição definida por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de várias entidades governamentais, e que

prestou assistência ao MEC na elaboração da política nacional de Educação Escolar Indígena. Esse comitê, posteriormente, foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas o primeiro órgão governamental composto por membros indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir da criação desses comitês, o MEC abriu espaço para que a educação específica e diferenciada prevista pela legislação para a população indígena fosse de fato executada no sistema educacional, assim libertando a modalidade do aspecto catequizador e anulador que vinha moldando a educação formal das comunidades indígenas (BANIWA, 2013).

No ano seguinte, o Decreto nº 6.861/2009 definiu a organização do Sistema Educação Indígena no país, com a participação da comunidade indígena na elaboração do sistema de ensino e respeito a territorialidade, necessidades e especificidades de nosso povo nativo.

Além disso, promulgou os objetivos da Educação Escolar Indígena como sendo: a valorização de culturas indígenas e reafirmação e manutenção da diversidade étnica; fortalecimento de práticas culturais e da língua de cada comunidade; elaboração e manutenção de programas de formação profissional especializada para o atendimento em comunidades indígenas; elaboração de currículos e programas específicos, com conteúdos culturais adaptados a cada comunidade (BRASIL, 2009).

Em 2012, foi publicada a Resolução CNE nº 05, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, com fundamentação no respeito à territorialidade, às línguas e organização próprias das comunidades indígenas, e definindo que a organização de espaços educacionais nessas comunidades deve ser criada a demandas apresentadas por estas ou com sua anuência.

A resolução também elenca as etapas da Educação Escolar Indígena sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012).

No ano de 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) em relação à Educação Escolar Indígena, fica assegura que é fundamental uma escola com igualdade, diversidade e equidade. O documento também explana que é necessário a seleção de estratégias e metodologias de ensino diversificadas, e materiais que orientem os professores, por exemplo.

2.1 A formação dos professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena: um olhar necessário

Perseverantes a abordagem do tópico acima, que brevemente explanou sobre o marco histórico legal da Educação Escolar Indígena no país, podemos observar que fica assegurado em todas as etapas da Educação Básica para os povos indígenas, o estudo por meio da sua língua materna, o estudo dos conteúdos de diferentes disciplinas e que sejam relacionadas com sua cultura e cotidiano, formação adequada aos professores atuantes, diferentes metodologias, materiais didáticos, entre outros.

Assim, no que diz respeito aos professores indígenas, fica assegurada por lei a qualidade na formação para que reflita em sua atuação, em especial, na comunidade que irá exercer a profissão.

Desse modo, para que o professor indígena atue nas comunidades, ele deve ter o entendimento, já que o vivenciou, de que:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora [...] (MAHER, 2006, p. 17).

Segundo Maher (2006) o processo de ensino e aprendizagem deve ser algo que beneficiará todos da comunidade além de não existir a figura do professor, ou seja:

São vários os “professores” da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. **Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno.** Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens [...] (MAHER, 2006, p. 18, grifos nossos).

Por esse prisma, podemos refletir que a educação indígena se dá por meio de processos culturais a partir do ambiente, da prática e que cada habitante da comunidade ensina e aprende um com o outro.

Dessa maneira, consideramos Paulo Freire (1987) que nos explana que, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Mediante isso, quando voltamos o nosso olhar para a Educação Escolar Indígena, vemos dentro dela o professor, e que, em grande maioria, é o professor indígena, e que rotineiramente ensina os conteúdos de diferentes disciplinas aos alunos do povo indígena que pertence.

O processo de formação de professores indígenas no país, hoje é conduzido não apenas por organizações, mas pelas secretarias de cada estado, para que os professores consigam atuar da melhor maneira possível nas escolas indígenas, com competências coerentes (GRUPIONI, 2006).

Os cursos que formam os professores para o magistério indígena, tem a duração de quatro anos, e além de contemplarem o estudo das línguas indígenas, há o estudo de matemática, língua portuguesa, história, geografia, biologia, física e artes. Além disso, o curso tem disciplinas específicas como didática, metodologia da pesquisa, legislação educacional, entre outras (MATTOS; MONTE, 2006).

Contudo, Monteiro e Mascarenhas (2020), indicam que a formação de professores indígenas ainda é desafiadora pois, o processo de formação deve estar em sintonia com as exigências da educação diferenciada. Dessa maneira, é fundamental uma formação adequada para atender de maneira integral os diferentes povos indígenas com uma proposta curricular de qualidade.

Orço e Orço (2017) aludem também que é tarefa das universidades prepararem os futuros professores indígenas para que atuem de maneira exequível, que adquiram conhecimentos, que compreendam as dimensões de vida da comunidade que irão lecionar, que sejam orientados em como usar a língua materna nos processos de ensino e aprendizagem, que aprendam a realizar pesquisas e a elaborarem materiais didáticos.

Por esse cenário, a formação dos professores indígenas deve atender os interesses e direitos que os povos originários têm, e levar em conta a interculturalidade, metodologias e culturas indígenas (MONTEIRO; MASCARENHAS, 2020).

Frente a isso, devido ao Brasil ser um ambiente heterogêneo com uma diversidade grande de povos indígenas, a atuação de professores indígenas, também serão variadas.

Caberá ao professor indígena ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e ser interlocutor com a comunidade externa. Além disso, fica ao seu cargo trazer estratégias diferenciadas de ensino que

sejam associadas ao povo que ministra as aulas (GRUPIONI, 2006). É pertinente citar que um documento importante e que apoia a formação dos professores indígenas é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1999) (RCNEI) (MATOS; MONTE, 2006).

Sobre isso, o presente documento aborda que a formação dos professores indígenas deve ser ampliada, que professores indígenas devem ser prioridade para estarem atuando na Educação Escolar Indígena e que tais professores sejam pertencentes às comunidades que darão aulas. Além disso, que haja condições e remuneração adequada, e que seja assegurado às particularidades linguísticas e culturais de cada povo (BRASIL, 1998).

Entretanto apesar de como a formação dos professores indígenas se delinea, sobre a sua função e como o mesmo deve proceder, é fundamental refletirmos sobre as mazelas enfrentadas ainda nos dias atuais, e nisso podemos citar Maher (2006) e Matos e Monte (2006) e Orço e Orço (2017), que nos apresentam um panorama:

- ✓ Infelizmente o professor indígena, tem pouca experiência na escola formal, pois sempre estudou em escola indígena. Assim, devido às condições que perpassaram e ainda perpassam a escola indígena, isso pode prejudicá-lo no momento de sua atuação, já que, o professor não índio⁶, quando em formação na escola regular domina uma grande parcela de conteúdos sistematizados para ensinar.
- ✓ Outra mazela é que na elaboração do projeto político pedagógico. Enquanto os professores que atuam em escolas regulares já têm pronto, os professores indígenas na maioria das vezes sempre têm que elaborar do zero, visto que a realidade cultural que atuam é diferente.
- ✓ Os professores não indígenas que não atuam na realidade escolar indígena, tem uma gama de materiais e recursos à sua disposição, enquanto o professor indígena acaba tendo pouco recurso em sua realidade, devido à falta de investimento.
- ✓ Como o ensino é bilíngue e assegurado por lei, os professores indígenas sempre estão envolvidos com traduções e isso demanda grande domínio.

6 É necessário ressaltarmos que na atualidade não utilizamos mais o termo “índio”, e sim indígena. Contudo, na literatura mais antiga ainda encontramos o termo “índio” sendo citado.

- ✓ O professor indígena exerce um papel de liderança e serve também não apenas aos alunos, mas, a toda comunidade indígena em relações de assuntos Inter étnicos.
- ✓ Falta a efetividade de políticas de formação inicial e continuada para os professores indígenas atuarem nas comunidades. Bem como, falta professores de áreas específicas.
- ✓ Há dificuldade dos povos indígenas se deslocarem aos centros urbanos para terem formação universitária, em especial, no magistério.
- ✓ Formar professores indígenas tem se demonstrado complexa devido à grande heterogeneidade do Brasil.

A partir disso, corroboramos com Urquiza e Nascimento (2010) que além do desenvolvimento de políticas educacionais para os povos indígenas e de programas curriculares, é fundamental se atentarmos a formação de professores e que também se leve em conta as questões étnicas raciais e culturais dos povos indígenas. Nesse prisma deve ser assegurada as próprias pedagogias de ensino indígena, transmissão de conhecimento coerente, consideração da cosmovisão de cada povo.

Só conseguiremos entender a importância da formação e da atuação dos professores indígenas no momento que refletirmos que:

[...] este profissional participa do processo de constituição das escolas indígenas, da formação das crianças, bem como, a sua presença e seus ensinamentos são fundamentais na vida de toda a comunidade, tornando-se um elemento de suma importância no sistema educativo, tendo o papel de, além de cumprir com seus deveres, ser um diferencial diante de uma nova educação que exige mudanças, não perdendo, é claro, o caráter profissional e mantendo uma boa relação para com as pessoas a sua volta [...]
(RAMOS; ZÓIA, 2013, p. 231).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condizentes ao exposto, podemos perceber que no Brasil as políticas para a Educação Escolar Indígena a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal deu um salto significativo em relação a direitos que os povos indígenas adquiriram. Dessa maneira, indicamos que a Educação Escolar Indígena no país, continue sendo

ministrada nos pressupostos que garantam o ensino por meio da sua língua materna e com sua identidade cultural.

Entretanto, consideramos que no que tange à formação e atuação dos professores indígenas, mesmo que assegurada por lei e com indicativos de qualidade e investimento, esta não está sendo realidade em muitos locais.

Vendo em autores que estudam a temática e que foram citados, ainda se tem muito a avançar frente a atuação e formação destes professores, pois mazelas são vigentes e que ao nosso ver seriam tranquilas de sanar.

O que fica como incógnita é o descaso que os governos muitas vezes fazem sabendo das mazelas explícitas como: a falta de direcionamento formativo para elaboração de currículos próprios, transporte para formação presencial, formação continuada para dominarem ainda mais os conteúdos sistematizados, entre outros. Por fim, por meio do presente artigo com breves considerações, indicamos que novos estudos e pesquisas emergem a partir da temática supracitada.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, **ANPEd**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 19 jun 2023.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009**: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: http://www.cma-riocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

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

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. Cap. 2. p. 39-68.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. Cap. 1. p. 11-37.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. p. 69-111.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 8, n. 2, p. 135-142, 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RAMOS, Vanessa Nunes; ZOIA, Alceu. A formação do professor indígena. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 230-238, 2013.

MONTEIRO, Alcioni Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do

Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos–Revista Científica**, n. 54, p. 17338, 2020.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 44-44, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo Expedito de Santos Sousa¹

1. INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem se caracterizado por recodificações e reestruturações profundas, que reverberam na inserção de novos paradigmas na educação, a emergência de novos paradigmas e concepções educacionais suscita alguns questionamentos: seria o papel da escola preparar indivíduos para essa nova organização do mundo do trabalho, formando sujeitos competentes? Ou seria, mais do que isso, possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e de competências necessárias para a inserção dos educandos como cidadãos críticos e participativos, capazes de agir sobre o mundo em que se inserem? Em outros termos, a formação escolar deve preparar cidadãos para o mercado de trabalho, para o ingresso ao ensino superior, ou, para ter postura mais humanista, preparando-os para a vida?

Para responder a tais indagações torna-se necessário refletir acerca dos processos socioeducativos atuais, centralizando a atenção para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para uma etapa que permite a professores e alunos obter informações sobre o processo educacional, servindo-lhes como norte. De fato, a avaliação constitui, no ensino-aprendizagem, um instrumento privilegiado de uma intervenção contínua, na medida em que oportuniza a alunos e professores um espaço de diálogo e participação. Com efeito, dentre os elementos constitutivos do ensino-aprendizagem, a avaliação é um dos mais complexos na medida em que envolve fatores que transcendem os aspectos técnicos para atingir uma dimensão subjetiva, psicológica e social.

1 Doutor em Estudos Literários. Professor adjunto do curso de Letras da UFMT, campus Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com.

Devido a essas complexidades, as práticas avaliativas podem, dependendo da forma como são aplicadas, tanto favorecer quanto prejudicar o ensino-aprendizagem. Donde a relevância de se atentar para os aspectos pedagógicos implicados na avaliação que busca formar, sujeitos críticos e socialmente atuantes. Partindo-se da premissa de que a reflexão acerca do processo avaliativo é fundamental para se conhecer razões que motivam o sucesso ou fracasso escolar, este trabalho objetiva refletir acerca do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, focalizando especificamente as turmas iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam, as séries compreendidas entre o primeiro e o quinto ano.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Se, na condição de avaliador, o professor confere significado à avaliação, cabe perguntar que concepções pedagógicas orientam suas práticas avaliativas. Para responder tal questão, há que se resgatar o significado da avaliação nas concepções pedagógicas prevalentes a partir da Renascença, quando da floração dos exames escolares, e analisar em que medida essas concepções ainda estão arraigadas nas práticas de ensino atuais.

Embora seja no século XVI, sob a forma de exames, que jesuítas e protestantes passaram a avaliar o aprendizado escolar, há indícios de práticas avaliativas realizadas nos liceus ainda na Grécia Antiga. Também na China, cerca três mil anos a.C., procediam-se a medidas classificatórias com vistas a selecionar candidatos ao exército. Porém, os exames próximos dos moldes atuais foram criados já na Modernidade, a partir da ascensão burguesa e a universalização da ética do trabalho e do estudo, que tornavam a criança um futuro trabalhador que precisava ser preparado para se inserir no mercado. Assim, o desenvolvimento capitalista implicou a adoção do exame contínuo no cenário escolar como método para classificar os mais aptos e os menos aptos (cf. SANMARTÍ, 2009).

A psicologia também contribuiu para essa cultura mediante criação de diversos testes, alguns dos quais usados até hoje, sob o signo de uma pedagogia tecnicista que postula a quantificação da aprendizagem e, portanto, sua medição. De fato, no início do século XX, nos Estados Unidos, os estudos de Thorndike influenciaram uma concepção de avaliação

fundamentada na idéia de mensuração calcada no desenvolvimento de testes para aferir habilidades dos alunos. A avaliação qualitativa pretendeu ser um avanço para a práxis avaliativa, mas não se mostrou suficiente para atender todas as exigências. Surgida na década de 1960, a avaliação qualitativa configurou uma reação à concepção tecnicista (cf. FAGUNDES, 2015; LINS, BORSA, 2017).

Mais tarde, veio à tona a avaliação formadora, que, segundo Sanmartí (2009, p. 89), “implica que os alunos tomem as rédeas de sua aprendizagem com a ajuda dos professores e de seus colegas”. Trata-se não apenas de um recurso didático que resulta na obtenção de melhores resultados em uma avaliação qualificadora, mas, sobretudo, de um meio que aumenta a motivação para aprender:

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 1960 e 70 do século XX, pouco tem haver com a avaliação formativa dos dias de hoje. Essa avaliação, naquele contexto, era entendida de forma mais restritiva, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. Pouco interativa, era geralmente utilizada após um tempo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a avaliação formativa é investida de um novo enfoque, dentro de uma perspectiva bem mais complexa do ponto de vista teórico (SANMARTÍ, 2009, p. 87).

Trata-se, portanto, de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos, mediante perspectiva que confere mais relevância ao *feedback* que esta lhe proporciona para regulação, autorregulação e auto-avaliação das aprendizagens. A partir dos anos 1990, a avaliação formativa ganhou a denominação Avaliação Formativa Alternativa, que tem sido amplamente divulgada pela literatura.

2.1 Aspectos conceituais da avaliação escolar

A avaliação consiste em um conjunto de procedimentos que fornece subsídios para que o educador reflita acerca das condições de ensino-aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, ajuste sua metodologia às demandas, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Assim, por princípio, a avaliação não deve pautar-se em uma política excludente, punitiva ou classificatória. A concepção de educação, defendida e almejada

neste artigo, é a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, o aluno em formação é “um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (BRASIL, 2014, p. 10).

Entendida como uma sistemática de dados através dos quais se determinam as mudanças comportamentais do aluno, a avaliação visa comprovar o rendimento discente com base em objetivos predefinidos. Essa concepção avaliativa está assentada sobre a noção de racionalidade instrumental preconizada pelo positivismo. Daí a dificuldade de se superar essa concepção, pois a confiabilidade que os indicadores dão ao avaliador para atribuir um valor específico ao aprendizado do aluno desconsidera a subjetividade do primeiro, supondo-o neutro no processo. Essa concepção tradicional de avaliação na escola se assenta na possibilidade de classificar o desempenho do aluno, porquanto

[a] avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos [...]. No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam pequenas “hierarquias” de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação escolar funciona segundo duas lógicas, quais sejam, a somativa e a formativa. A primeira, de cariz diagnosticador, concerne ao produto final do processo, coletado mediante a materialização da atividade (prova, trabalho, etc.) através da atribuição de uma nota que não necessariamente reflete o conhecimento e aprendizado. Sobre essa modalidade avaliativa comentam Rosado e Silva (2010, p. 9; ênfase original):

Na sua dimensão de integração no processo de ensino-aprendizagem, esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (*avaliação*

dos pré-requisitos) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são já dominadas pelos *alunos (avaliação dos níveis de entrada)*. Importa distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de *aprendizagem anterior*; um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e *imprescindível* para a nova aprendizagem.

Já a segunda modalidade preocupa-se com a apropriação do conhecimento e deve também proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades e erros, mas também compreender suas causas. Na prática, as duas lógicas são utilizadas concomitantemente, e a predominância de uma sobre a outra depende da ênfase que o professor dá a cada uma em sua metodologia de ensino. Em sua configuração tradicional, a avaliação sempre esteve associada ao binarismo aprovação/reprovação, constituindo uma forma de distinguir os aptos dos não aptos. O fato de esse método – no qual as avaliações são realizadas mediante exames aplicados forma isolada do processo de ensino-aprendizagem – ainda subsistir no sistema educacional justifica o imperativo de questionarmos o significado da avaliação e refletir sobre uma avaliação que favoreça a aprendizagem formativa. A esse respeito comenta Vasconcellos (2004, p. 1):

Apesar de tudo o que já foi elaborado e divulgado em termos de avaliação, as pesquisas de cotidiano têm demonstrado que as mudanças não têm atingido o chão da sala de aula; e o que é mais desafiador: sequer em termos de concepção houve avanço significativo no discurso dos professores. Onde estaria a dificuldade, se já existem reflexões tão avançadas? Nossa hipótese é que a dificuldade está naquilo que não está dito, no que está implícito, enraizado, tanto na esfera subjetiva (representações, valores, mitos, preconceitos, visão de mundo), quanto na objetiva (condições de trabalho, legislação, ritos, práticas).

A avaliação, bem o sabemos, é de fundamental importância para o bom êxito das práticas pedagógicas, uma vez que é pela sua mediação que os educadores podem aferir resultados, além de estabelecer metas e formas de atuação. Nesse sentido,

instrumentos de avaliação deveriam ter a finalidade principal de favorecer o processo de orientação da aprendizagem, de modo que professores e alunos pudessem detectar dificuldades e desenvolver estratégias para superá-las. Uma vez que orientar a aprendizagem

requer um conhecimento das dificuldades e potencialidades dos discentes, o foco do educador não pode centrar-se no estabelecimento de notas, mas no efetivo resultado da aprendizagem, pela apreensão dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências (VASCONCELLOS, 2006, p. 45).

Uma vez que a avaliação da aprendizagem não constitui uma matéria pronta e acabada, é importante que o professor tenha clareza quanto aos pressupostos que fundamentam sua avaliação. O entendimento dos mecanismos pedagógicos envolvidos no processo educacional (dentre os quais a avaliação) poderá favorecer ao professor a reflexão sobre sua prática para repensar e avaliar suas escolhas pedagógicas. Dado que aprender implica construir ou desvelar conhecimentos a partir de experiências e reflexões, a avaliação influencia o resultado da aprendizagem, pois tanto provê meios diagnósticos quanto condiciona o que se ensinará a partir dela. Logo, vale insistir, não se deve separar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As diversas designações atribuídas à avaliação, como avaliação formativa, avaliação autêntica, avaliação contextualizada e avaliação educativa convergem para uma pedagogia inspirada nas concepções construtivistas, cognitivas e/ou socioculturais da aprendizagem. Todavia, o sistema educacional tem-se apoiado, não raro, na avaliação classificatória com o fito de mensurar a aprendizagem ou diagnosticar competências por meio de parâmetros quantitativos. Esse tipo de avaliação, além de priorizar competências isoladas, pressupõe uma homogeneidade entre educandos que supostamente aprendem do mesmo modo e nos mesmos momentos. Esse prisma avaliativo privilegia algumas pessoas que, por diversas razões, têm mais facilidade em aprender, ao passo que exclui do processo de escolarização aquelas que não acompanham o “ritmo” de seus pares. Calcada nas exigências de memorização e reprodução de dados, essa prática autoritária e certamente subjaz a diversas situações de fracasso escolar.

A atual prática avaliativa realizada no contexto escolar privilegia antes a classificação do que o diagnóstico, que deveria ser sua meta. O que deveria ser um recurso para diagnosticar dificuldades de aprendizagem passa a ter uma função apenas classificatória que não contribui efetivamente para melhoria no processo educacional. Apesar dos avanços conceituais em avaliação escolar, há práticas avaliativas que ainda focalizam a

“pedagogia do exame”, cujos instrumentos de avaliação constituem mecanismos repressivos, mantenedores de determinada ordem ou meros quantificadores. Tradicionalmente, crê-se que os alunos só podem ser avaliados através de provas, ignorando-se outros instrumentos adaptáveis à diversidade de estilos motivacionais e aprendizagens, assim como formas de ensino diferenciadas. Nessa visão reducionista, a avaliação é vista como um procedimento isolado, realizado em intervalos pré-estabelecidos. Ora, a avaliação consiste em uma observação constante da aprendizagem com vistas a proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ter uma natureza apenas classificatória, como um momento à parte, distanciado do contexto geral de ensino-aprendizagem. Assim,

a avaliação há que ser inserida, de forma intrínseca, ao processo de ensino-aprendizagem, e assim atuar como uma ferramenta que subsidie o educador na verificação do desenvolvimento de seus alunos, e como um ponto de reflexão acerca de seu trabalho (HOFFMANN, 2008, p. 74).

A avaliação formativa deve ser concebida como uma prática que, além de participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo, conduz o avaliando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso a necessidade de reconstrução do significado da avaliação a partir da problematização das experiências e crenças em educação.

2.2 Procedimentos avaliativos: a importância do equilíbrio

Esta seção visa à compreensão da forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem desenvolver práticas avaliativas no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma reflexão acerca das duas principais modalidades avaliativas que direcionam as práticas pedagógicas e de como o equilíbrio entre elas é necessário para o bom êxito do ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

Quando se fala em avaliação, geralmente se pensa instantaneamente no aluno que tem a oportunidade – ou, mais precisamente, a obrigação – de “provar” sua competência em determinado conteúdo. Entretanto, não se leva em consideração que a avaliação também envolve o professor, ou seja, a prática avaliativa pode ser observada como uma autorreflexão na

qual este se conscientiza de como sua prática pedagógica e sua avaliação exercem impacto positivo ou negativo no resultado obtido pelos educandos. A reflexão sobre a avaliação, sem embargo do nível de ensino, não pode prescindir de um olhar atento à figura do professor. Quando se faz esse movimento de abandonar uma visão unilateral centrada apenas no aluno para problematizar também o papel do professor, algumas questões cruciais se impõem:

O professor relaciona sua prática com a teoria? A avaliação tem uma finalidade meramente classificatória, punitiva, ou visa contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem? A avaliação, formal ou informal, coaduna com os tópicos estudados em sala de aula, ou seja, o nível de exigência está de acordo com o preparo dos alunos? (BALLESTER, 2003, p. 18).

Pensar essas e outras questões implica atribuir ao professor um papel importante no desempenho dos educandos em suas avaliações. A postura docente tradicional, pautada na idéia de que apenas o aluno deve ser avaliado, indica o autoritarismo vigente no sistema educacional. Nesse paradigma,

a escola exige um resultado e ele [o professor] passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha mínima idéia de como foi avaliado (MELCHIOR, 1999, p. 20).

Ora, a escolha metodológica do professor incide diretamente no resultado da avaliação, sobretudo porque nos anos iniciais os alunos ainda estão se familiarizando com modalidades avaliativas mais formais. O educador precisa entender a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como um meio para obtenção de determinadas respostas. Uma prática avaliativa segregacionista, assentada numa lógica binária que opera por clivagens (bons/maus, fortes/fracos, competentes/incompetentes, aptos/inaptos) segue na contramão de uma avaliação formadora na medida em que busca “nivelar por cima” os alunos, ignorando a heterogeneidade constitutiva

da rotina escolar e, com isso, gerando problemas como desmotivação, baixa autoestima, discriminação e, por conseguinte, fracasso ou evasão escolar.

2.3 Avaliação formal e informal

Eis uma das questões discutidas pelos estudiosos que se debruçam sobre o tema da avaliação é: qual a forma mais adequada para mensurar, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos? A prática avaliativa comprometida com a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem deve valorizar a pluralidade, numa perspectiva inclusiva. Daí ser imperioso intercalar a avaliação formal e a informal de modo a ter uma visão mais panorâmica e detalhada do ensino/aprendizagem. Vale lembrar que a avaliação formal, mais amplamente utilizada no contexto escolar, é uma forma mais direta de avaliação através de exercícios individuais ou em grupo aos quais se atribui nota ou conceito. Segundo Cavallari (2008 p. 75-76), “a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem”, e sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade do aluno. Já a avaliação informal é mais subjetiva, pois o professor avalia sem base em critérios numéricos, por meio de sua observação, não raras vezes sem que os alunos saibam que estão sendo avaliados.

Ao aplicar a avaliação formal, o professor das séries iniciais precisa tomar o cuidado de não a tornar um instrumento de exclusão, pois as crianças podem comparar seus desempenhos umas com as outras e subestimar aquelas cujo desempenho foi insatisfatório. Muitas vezes o próprio educador contribui para essa atmosfera competitiva ao fazer comparações entre os alunos, ignorando que cada um tem uma realidade social e cultural diferente. Daí emergem os rótulos, os apelidos e estereótipos que fomentam um ambiente hostil em sala de aula.

Ao utilizar a avaliação informal, o educador deve atentar-se para que o grau de subjetividade envolvido nessa prática avaliativa não o leve a incorrer em parcialidade e “perseguir” determinado aluno devido a algum incidente. Há professores que identificam como indisciplinados e desinteressados

alunos que circulam pela sala e não se concentram nas atividades propostas. No entanto, por vezes esse comportamento decorre de problemas variados que vão desde a miopia ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Freitas (2002, p. 315) alerta quanto ao possível caráter perverso que a avaliação informal pode adquirir se não realizada de forma justa:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula, construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo.

Não obstante a modalidade avaliativa adotada, o educador deve tomá-la como um recurso a mais, que realmente favoreça o ensino/aprendizagem em vez de atuar como punição – professores há que ameaçam os alunos com frases tais como “Se vocês não se comportarem eu vou dar prova!”. De fato, a escola, por meio de dispositivos como o currículo e a avaliação, por vezes atua como aparelho ideológico no sentido de reproduzir valores e crenças de grupos dominantes. Por isso, a elaboração de um exercício avaliativo deve ser uma atividade de autopolicimento do professor para que não faça da avaliação um instrumento de discriminação social, cultural, racial ou sexual. Muitas vezes, o docente, sem se dar conta, recorre a exemplos e enunciados estereotipados que intensificam diferenças e hierarquias.

2.4 Instrumentos para-avaliativos que podem contribuir para a avaliação no Ensino Fundamental

a) Observação

A observação consiste em uma modalidade avaliativa relevante, na medida em que permite ao educador acompanhar o processo evolutivo de cada aluno diariamente, observando seus progressos, dificuldades e limites

em relação às metas propostas.

Assim, o educador deve fazer uma observação contínua em sala de aula enquanto os alunos realizam suas atividades. Nessa observação, há que priorizar não apenas o aprendizado, mas também as dificuldades cognitivas, emocionais, bem como as condições socioculturais, pois cada criança tem uma realidade particular que de alguma forma afeta seu desempenho.

b) Registro

Trata-se de um acompanhamento da observação mediante o qual o educador anota as ocorrências mais importantes que observa no dia a dia em sala de aula. O registro pode ser realizado de diversas formas, dentre as quais se destacam a escrita, fotografias, bem como gravações de vídeos e áudio.

Para ser eficiente, o registro deve ser uma prática diária, pois o educador não pode confiar apenas em sua memória. Caso contrário, corre o risco de não se lembrar de algum detalhe importante na feitura do parecer descritivo do aluno. Além disso, através desse instrumento o professor pode fazer comparações entre suas anotações realizadas no início do período com dados mais recentes e, assim, ter uma noção de quais aspectos o aluno desenvolveu melhor e quais ainda precisa de um melhor acompanhamento. Conforme Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 19-20),

O registro é, para o educador, uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou os diários de adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. Quanto ao diário do professor, num âmbito da prática pedagógica, vai muito além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor.

Portanto, a prática do registro possibilita ao educador ter o controle sobre do progresso de seus alunos e, assim, atentar para suas principais potencialidades e dificuldades. Essa ferramenta favorece que ele planeje melhor a aula seguinte, na qual buscará complementar o que não foi devidamente compreendido.

c) Portfólio

Este instrumento pedagógico consiste em um conjunto de atividades realizadas pelos educandos ao longo do ano escolar. Esse suporte para-avaliativo constitui uma forma de o professor observar e ao mesmo tempo respeitar o ritmo de seus alunos:

O portfólio deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo um depósito de trabalhos apenas para mostrar aos pais, mas um instrumento que ajuda na construção da criança. [...] A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e nesta etapa a criança precisa ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades. E o portfólio é utilizado para registrar essas etapas dos trabalhos das crianças, as etapas do seu desenvolvimento, procurando trabalhar seus interesses, pois trará resultados positivos tanto para o professor quanto para o aluno (MANANIN, 2009, p. 32).

Alguns professores têm uma visão distorcida sobre o portfólio, na medida em que o compreendem meramente como instrumento que serve para “guardar” atividades realizadas pelos alunos para mostrar aos respectivos pais. No entanto, esse instrumento é mais do que isso: além de uma função avaliativa, atua também como acompanhamento das aprendizagens construídas.

Embora as atividades individuais sejam relevantes para o professor ter uma noção específica de cada aluno, as atividades coletivas também são importantes não apenas pelo aprendizado da convivência em grupo como também para detectar o desempenho dos alunos. Ao delegar atividades em grupo, por exemplo, o docente, em vez de se preocupar apenas com a disciplina, precisa observar, na socialização dos alunos, aqueles que demonstram mais dificuldades e como os colegas de grupo se ajudam. O professor, ao notar que determinado aluno não atingiu o objetivo estabelecido em determinada atividade, pode usar outros recursos para reverter a situação sem expor a criança frente aos colegas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se problematizar a avaliação da aprendizagem como um fenômeno situado no contexto do processo de ensino-aprendizagem, com particular atenção para as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que uma vez que os conteúdos e métodos utilizados pelos professores influenciam os tipos de instrumentos e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, a diversificação de instrumentos avaliativos precisa também ser repensada para atender a uma metodologia adequada ao objeto avaliado. Assim, a avaliação, enquanto parte estruturante do ensino-aprendizagem, precisa ser estudada e refletida sistematicamente. Dado que o ato avaliativo não deve ser visto como uma ocasião isolada, mas, sim, como componente estruturado por e estruturante de um processo mais amplo, que é o ensino-aprendizagem como um todo, a forma ideal de avaliação será aquela que melhor contemple esse processo. Nesse sentido, independentemente dos instrumentos utilizados, o professor não perderá de vista esse propósito maior em que deve se pautar a avaliação.

Uma vez que o aluno se inscreve em diversas práticas sociais nas quais precisa estar preparado para atuar de forma crítica, as situações de aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação precisa ser implementada de forma a ampliar as oportunidades para que o educando exerça sua capacidade tanto cognitiva quanto social. Afinal, o conhecimento escolar não pode estar alienado da realidade social em que os estudantes se inserem. Assim, a avaliação não deve se ater em cobrar do educando apenas conhecimentos enciclopédicos que, por vezes, não serão utilizados em suas comunidades de prática social. Deve, sobretudo, averiguar a competência deste em se valer dos conhecimentos adquiridos para a problematização do mundo em que vive.

Essa posição exige sensibilidade do professor, pois a clientela com a qual deverá lidar é muitas vezes heterogênea, de modo que cada criança possui, no aspecto cognitivo, uma necessidade educacional específica, e no aspecto sócio-cultural, uma realidade também peculiar. Em tais condições, a promoção de situações de aprendizagem interativa e os processos avaliativos devem levar em consideração a condição desigual

vivenciada pelas crianças. Não se trata, portanto, de “nivelar por baixo” e tampouco de promover um *apartheid* em sala de aula. Trata-se, em vez disso, de privilegiar atividades que atendam aos diferentes repertórios sociocognitivos dos alunos. Dessa forma, a heterogeneidade tende a minimizar-se e a discriminação entre os colegas tende a ser neutralizada.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala de 2014-2016**. Brasília-DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf> Acesso: 29 jun. 2016.

CAVALLARI, Juliana Santana. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 93-102, jul./dez. 2008.

FAGUNDES, Augusta I. Junqueira. **Avaliação no cotidiano escolar: implicações legais**. Belo Horizonte: @rroba, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro. **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANANIN, Maeli Sorato. **A Avaliação na educação infantil: o que reflete esse processo**. Trabalho (Conclusão de Curso de Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel.; MESSINA, Virginia da Silva. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2001.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendi-**

dizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSADO, António; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. 2010. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf> Acesso: 03 jul. 2017.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a avaliação como processo de inclusão. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG – Fev 2004. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>> Acesso: 03 jul. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

O USO DAS TICs NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Josiane Zeferino de Melo¹

1. INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade que vem passando por inúmeras transformações, especialmente entre os mais jovens, o que impulsiona o progresso das tecnologias, principalmente aquelas ligadas à informação e comunicação.

Nesse contexto, a motivação para pesquisar este tema surgiu da necessidade de expandir nosso entendimento sobre a relevância da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

É evidente que as TIC tornam as aulas mais envolventes e proporcionam aos alunos a chance de construir conhecimentos de maneira autônoma e significativa.

Nessa perspectiva, o grande desafio de uma sociedade contemporânea nos exige uma reflexão para uma educação moderna que possibilite a modificação dos métodos atuais de ensino, proporcionando às novas gerações uma interação diversificada de uma maneira diferente de ensinar, aprender e agir, resultando assim em uma cultura popular modernista e suas formas de ensino que os cercam (Martinsi, 2008).

Portanto, com base nas pesquisas e leituras realizadas durante o processo para a realização deste trabalho, percebe-se que as TIC fornecem um acesso rápido a informações atualizadas por meio de mecanismos automáticos de busca e isso demonstrou que elas realmente auxiliam no

¹ Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela Faculdade Padre João Bagozzi (2006). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005) e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova Imigrante (2023).

processo de ensino-aprendizagem, trazendo muitas contribuições para o ensino na escola (Almeida, 2003).

Observamos que as TIC nos oferecem vários recursos que podem ser usados como ferramentas didáticas pedagógicas em sala de aula para serem inseridas cada vez mais no dia a dia, pois se tornam essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Para Kenski (2007, p.46), “não há dúvida de que as novas Tecnologias de Comunicação e Informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”.

Com isso, podemos entender que o uso das tecnologias em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem do aluno e também para sua interação com o ambiente em que está inserido e com as pessoas que o cercam, tornando a sala de aula um espaço mais atraente e interativo para todos os envolvidos no processo.

Diante do exposto, levantamos a seguinte questão: quais são as contribuições da inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem em instituições públicas?

Para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições da inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem em instituições públicas. Definimos os seguintes objetivos específicos de investigação: refletir sobre a importância da incorporação de novas metodologias na sala de aula; discutir a importância da inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem; identificar os impactos das TIC no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; refletir sobre a importância da inserção das TIC em escolas públicas.

Consideramos o estudo do tema relevante, pois não basta apenas unir o tradicional ao renovado, é necessário que as TIC possibilitem o aumento da aprendizagem dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a opção de combinar uma metodologia antiga com uma nova forma de construção de conhecimentos, pois ela oferece várias técnicas e procedimentos que vão além das atividades usadas diariamente em sala de aula.

2. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

As transformações que ocorreram em nível global, durante a passagem do século XX para o século XXI, na sociedade, inevitavelmente

impactaram as relações e o comportamento humano. A maioria dessas alterações está associada ao progresso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (Belloni, 2009).

Diante desse panorama, que está em constante atualização e mudança, torna-se essencial reavaliar conceitos, métodos, comportamentos e princípios, especialmente no âmbito do conhecimento e da educação.

Com o avanço tecnológico recente e as transformações em todas as esferas da sociedade, a educação, principalmente a pública, enfrenta o desafio de responder às novas demandas, sendo a principal delas a formação de cidadãos aptos a viver e interagir na sociedade da informação. Especialmente considerando o novo perfil de indivíduo e profissional que essa sociedade requer.

Nesse contexto, os setores sociais e econômicos buscam cada vez mais pessoas e profissionais com múltiplas competências técnicas, habilidades para trabalhar em equipe e em diversos setores, capacidade de se adaptar a diferentes situações e locais, além da capacidade de aprender constantemente o novo.

De acordo com Miranda (2006, p. 46),

Nesse contexto, o papel do professor ao lado de seus alunos torna-se extremamente rico e necessário, estimulando o pensamento crítico, relacionando os fatos com o cotidiano da sala de aula, resgatando a experiência vivida e buscando a veracidade desses fatos e os seus reflexos no cotidiano.

A realidade atual mostra que muitos jovens e crianças já têm acesso diário aos recursos das TICs, no entanto, raramente sabem como explorar essas ferramentas para promover os objetivos de aprendizagem. A maioria usa a tecnologia de forma inconsciente, com foco em lazer, diversão e entretenimento, não direcionando para o verdadeiro aprendizado.

De acordo com Belloni (2009, p. 07),

entendido e aprofundado, agora, com relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). O desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com estas mídias favorece o surgimento de outras competências tais como organizar e planejar seu tempo, suas tarefas, fazer testes, responder a formulários etc. Sem contar as insuspeitadas competências técnicas e teatrais indispensáveis para viver papéis ou personagens nos muitos “domínios virtuais”

em atividade no ciberespaço. Em contrapartida, o fascínio que estas máquinas exercem sobre crianças e adolescentes pode levar a situações de mania e/ou dependência, na medida em que as pessoas se desligam facilmente da realidade física e socioafetiva.

Por isso, outro desafio relacionado à revolução tecnológica é a formação de professores. Tão importante quanto a inserção das TICs na educação é a preparação e até mesmo a aceitação desses agentes de transformação na sociedade para lidar com os desafios impostos pela revolução tecnológica.

Muitos profissionais ainda rejeitam o uso de mídias ou dispositivos tecnológicos em sala de aula ou dentro da escola; não têm qualquer entusiasmo relacionado à educação mediada por tecnologias; desconfiam do potencial de certas ferramentas; e ainda demonstram sensação de impotência, por não conhecer, não possuir, não saber manusear ou simplesmente por saber menos que os alunos sobre as potencialidades de algumas ferramentas. A relação entre a tecnologia e a maioria dos professores ainda é muito confusa e conflituosa.

A escola é vista socialmente como a instituição encarregada da criação e disseminação de conhecimento, bem como da socialização dos indivíduos. Tradicionalmente, a escola era o único lugar onde a aprendizagem de informações e conceitos ocorria. No entanto, o atual cenário tecnológico expandiu essas fronteiras, trazendo novas maneiras de viver, trabalhar e se organizar socialmente graças ao acesso generalizado às tecnologias eletrônicas de comunicação e informação (Almeida e Valente, 2011).

Segundo Moran (1994, p. 22), o uso das TICs em sala de aula,

[...] sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia a dia.

Por isso, a escola precisa estar constantemente se reinventando em seus métodos, conteúdos e teorias pedagógicas para acompanhar as transformações sociais, históricas e tecnológicas que estão sempre ocorrendo. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) precisam ser incorporadas na escola pelos profissionais de educação em

situações que utilizem estratégias adequadas, atuando como auxiliares na aprendizagem do aluno e no trabalho do professor, e não apenas como um simples instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é essencial que a escola e seus profissionais usem as TIC, integrando-as continuamente nos processos de ensino-aprendizagem para aproveitar todas as vantagens que elas podem oferecer no trabalho pedagógico. A presença das TIC nas escolas oferece aos professores novas maneiras de ensinar, proporcionando uma aprendizagem mais significativa aos alunos, que vivem em um ambiente informatizado, o que pode influenciar seu pensamento e imaginação.

Por isso, precisamos superar uma concepção de escola tão tradicional na esfera da educação pública e idealizada em nossas memórias, pois vivemos em uma era de desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação, com mudanças significativas ocorrendo na sociedade como um todo.

A melhoria da qualidade da educação, portanto, passa pela preparação dos educadores para o uso das TIC de forma crítica e eficaz, não apenas tecnicamente, mas principalmente com foco no aspecto pedagógico (Barbosa, 2014).

Isso é aprimorado através da observação ou estudo do uso bem-sucedido das tecnologias na sala de aula, da comunicação constante com outros professores e da busca por novas fontes de pesquisa para renovar sua prática.

Além disso, entendemos que apenas a formação inicial não é suficiente para aprofundar todas essas questões, trazendo para a formação continuada a responsabilidade de realizar as contribuições necessárias para a integração das TIC na prática pedagógica dos professores, visando superar o problema e promover a tão desejada inclusão digital.

Para que essa inclusão ocorra, é necessário que os professores se sintam confortáveis para usar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

3. CONCLUSÃO

Examinar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas públicas pelos professores da educação básica e suas respectivas interações e mediações no processo de ensino-aprendizagem pode auxiliar na reflexão e ação dos professores sobre a percepção real e ideal de suas práticas pedagógicas.

O modelo da escola tradicional, com quadro e giz e um professor apresentando o conteúdo, está tão enraizado nas práticas educativas que precisa ser superado. Essa superação requer o uso efetivo das tecnologias tão presentes em nosso dia a dia, visando expandir a metodologia dos professores, mas sem esquecer que devemos integrá-la ao conteúdo de maneira criativa, incluindo os recursos com os métodos, as teorias, as técnicas, visando uma verdadeira mudança no processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias na educação não devem ser vistas apenas como ferramentas facilitadoras na vida do professor. Elas precisam ser vistas e usadas como um meio auxiliar integrado na produção e (re)construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva, recriando a prática docente e dando um significado real às informações desenvolvidas na escola, sempre com foco no aluno.

Ao analisarmos os desafios que se apresentam aos professores das escolas públicas em relação ao uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, podemos perceber que sua integração às práticas pedagógicas está longe de atingir o padrão de qualidade preconizado pela legislação.

É necessário reorientar os programas de implantação dos equipamentos nas escolas para garantir sua manutenção, atualização e adaptação em termos de acesso a serviços de alta velocidade, qualidade pedagógica (no caso de programas e jogos), bem como a disseminação de sistemas de mobilidade, proporcionando a relação de um computador para cada aluno e para cada professor.

O fator primordial para superarmos os desafios tecnológicos na educação é a formação continuada de professores para o uso das diferentes TIC em sua prática pedagógica. Esses cursos podem ser realizados tanto presencialmente quanto à distância, oferecidos pelos governos federal e estadual, que tratam do tema da inserção das tecnologias na educação

com o objetivo de interligar e conectar os professores no uso das mesmas no processo de ensino-aprendizagem.

O surgimento de redes sociais, bem como o crescimento da multifuncionalidade dos celulares, transformando-os em plataformas de comunicação, trazem benefícios e também desafios diários aos professores.

Não basta apenas colocar equipamentos tecnológicos nas escolas e oferecer cursos mostrando como usá-los, é preciso muito mais que isso. O professor precisa estar envolvido pela tecnologia, acreditar na eficácia de seu uso, estar seguro, conhecer suas especificidades para identificar em que momento e como os recursos disponíveis podem auxiliá-lo para incorporá-lo definitivamente em sua prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013, 2014.**

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

MARTINSI, M. C. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais.** 2008. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MECCicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MIRANDA, R. G. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, J. M. **Interferências dos Meios de Comunicação no Nosso Conhecimento.** Revista Brasileira de Comunicação – INTERCOM, v.17, n.2, São Paulo, jul/dez.1994.

ALFABETIZAÇÃO INICIAL E A NATUREZA SOCIAL DE LINGUAGEM

Suzana Brunet Camacho¹

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre alfabetização tem mostrado que a escola, ao longo do tempo, tem focado sua preocupação em encontrar o melhor método e técnicas de ensino a partir das seguintes questões: Como se deve alfabetizar? Qual o material mais apropriado? Deixando de lado perguntas importantes para se pensar a prática docente, tais como: Para que se ensina a língua escrita? O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Dessa forma, entende-se que é preciso rever as concepções de alfabetização, de linguagem e de ensino que permeiam a prática docente e repensar as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Este trabalho de cunho bibliográfico objetivou entender como deve ocorrer o ensino da leitura e da escrita a partir de uma concepção de alfabetização que entenda a natureza social da linguagem, deslocando a atenção de aspectos puramente formais e técnicos para aspectos enunciativo-discursivos. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser visto como sujeito do ato educativo em interação com o objeto e a construção de sentido se torna parte do processo de alfabetização.

Para tanto, esse trabalho fundamenta-se no entendimento acerca da linguagem a partir dos estudos de Vygotsky (1991) e os princípios da teoria da enunciação, desenvolvida por autores do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2007; Bakhtin, 1997), estudiosos como João Geraldi (2011) e Kock e Elias (2009) e em estudos mais específicos da alfabetização como Smolka (2017) e Goulart (2010, 2019).

1 Mestre em Educação (UERJ/2006). Docente do Curso de Pedagogia, Campus de Miracema, Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: subrunet@uft.edu.br.

2. DESENVOLVIMENTO

A história da alfabetização no Brasil é marcada pela busca do método ideal e dividida, pelos historiadores, em momentos distintos:

O primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita. (MENDONÇA, 2011, p. 23)

Métodos de soletração, silábico, fônico, palavração e tantos outros, tornaram-se obsoletos e já não conseguem mais atender às necessidades atuais, pois remetem a uma concepção de linguagem já superada teoricamente, no entanto, ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Apesar da utilização da cartilha impressa ter sido abolida das escolas, muitas ainda são comercializadas e utilizadas como modelo e inspiração para o planejamento do professor. O uso de textos fora de contextos, usados para ensinar letras e sílabas isoladas, a ênfase na repetição e memorização, o treino motor em desenhos para colorir, em letras pontilhadas para cobrir e tantas outras práticas revelam que os métodos que entendem a escrita como um código ainda se encontram presentes nas práticas pedagógicas. Por que essas práticas ainda persistem até os dias de hoje?

Os estudos de Mortatti (2004), mostram que, desde a década de 1980, a busca pelo melhor método educacional não era mais o foco das pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita. A busca pelo melhor caminho para o ensino da leitura e da escrita tem se voltado para o entendimento acerca das concepções de linguagem. O quarto e atual momento da história dos métodos da alfabetização denominado “Desmetodização da alfabetização” começou no início da década de 1980 e tem como marco a chegada ao pensamento construtivista no Brasil, principalmente por intermédio das ideias da pesquisadora argentina Emília Ferreiro (MORTATTI, 2004, p. 26).

Na década de 1980, Emília Ferreiro (2011) faz uma dura crítica à concepção de escrita presente nas cartilhas escolares. A aprendizagem

da escrita era vista como possibilidade de converter unidades sonoras em unidades gráficas e tem o som e a forma como objeto de conhecimento e, dessa forma, a ênfase no sonoro destrói o significado da palavra. Para a autora, essa concepção valoriza os aspectos gráficos da escrita e prioriza atividades de cópia e de repetição, proporcionam o treino da percepção sonora, visual e da capacidade motora. Ferreiro ressalta que ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico e a escrita passa a ser vista como um código que precisa ser decorado e treinado.

Também, na década de 1980, chegaram ao Brasil estudos de Vygotsky, Luria e Leontieva, traduzidos para o português. O conceito de mediação e a relação que Vygotsky estabelece entre pensamento e linguagem, tornou-se fundamental para se pensar o processo de apropriação da língua escrita, realizado pela escola. Para ele, é preciso considerar a dimensão social na constituição da consciência (funções psicológicas superiores) e a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente cultural e com outros sujeitos, numa relação mediada por instrumentos culturais e entre os seres humanos e o ambiente. Desse modo, ao considerar que a formação do pensamento e linguagem não ocorre apenas internamente, mas através da influência de fatores sociais, atribui importante papel às práticas escolares e ao professor.

Ao assumir a linguagem como prática social, Vygotsky (1991) permite entender que o discurso que a criança verbaliza é em decorrência da transição do discurso social externo para o discurso interior. De tal forma que a realidade social e funcional da palavra vai tecendo a subjetividade do sujeito. Ele nos fala que “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural (VYGOSTKY, 1991, p. 51).

Nesse mesmo período, surgem estudos de perspectiva discursiva. Em direção similar à de Vygotsky, os estudos do círculo de Bakhtin/Volochinov (2007) compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva. Podemos entender, nesse caminho, que os estudos do círculo de Bakhtin são precursores de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade,

instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. A língua em sua atividade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2019, p. 29).

Os estudos de Vygotsky e de Bakhtin nos apontam caminhos para entender a linguagem como uma prática social e formadora do sujeito. Dessa forma, as práticas de ensino de leitura e escrita e de alfabetização inicial encontram, a partir da década de 80, caminhos para ultrapassar as tradicionais práticas de codificação e decodificação.

Percebe-se que a história da alfabetização no Brasil evidencia uma trajetória pautada pela busca por materiais e métodos prontos de alfabetização. Os desafios da alfabetização não são recentes e a pergunta propulsora não é, ou não deveria ser, direcionada aos questionamentos acerca do método ideal. Deve-se buscar entender: o que se ensina quando se ensina a ler e a escrever? O que as crianças aprendem quando se ensina a leitura e a escrita? Respostas para essas perguntas são orientadas por novas questões referentes ao entendimento acerca da linguagem: Quais concepções de linguagem sustentam a prática docente? O que significa ler e escrever?

Sabe-se que o entendimento acerca do que é leitura e escrita se modificou ao longo do tempo. É preciso entender esse movimento de transformação e como ele modifica os sentidos da prática docente alfabetizadora.

Devido ao seu caráter dinâmico, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico e, nesse mesmo período da década de 80, João Geraldi (2011) em “O texto na sala de aula”, buscou nomear as concepções de linguagem presentes no contexto educacional: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Esse conhecimento permite orientar a prática docente e os papéis do professor e do aluno.

A linguagem como expressão do pensamento (décadas de 1950 e 1960) percebe o texto como um produto pronto e acabado e o seu sentido é único. A leitura é vista como um processo de decodificação de códigos e o leitor apenas codifica o que está escrito.

A linguagem como instrumento de comunicação (décadas de 1960

e 1970) entende a função da língua como transmissora de informação, de maneira que a linguagem é dada como competência. O texto é entendido como um modelo a ser seguido e o seu sentido continua sendo único, desse modo, a leitura baseia-se em interpretar os códigos da comunicação e entender o estabelecimento das relações superficiais. A produção textual se baseia em seguir modelos preexistentes, nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A unidade básica de análise é a frase.

E, por fim, a linguagem como uma forma de inter-ação. A gramática nessa concepção é contextualizada. A função da língua é realizar ações e agir sobre o outro. O predomínio da língua é a interação social. O sujeito é constituído na e pela linguagem e vai produzir significados e se situar como sujeito. O texto é o principal meio de interação dos sujeitos e os sentidos mudam de acordo com o contexto. A produção textual deixa de ser vista como um modelo a ser seguido e a unidade básica de análise passa a ser o texto.

Esse entendimento acerca das concepções de linguagem, permite-nos entender o que realmente se ensina quando se ensina o ato de ler e de escrever. Os estudos de Kock e Elias (2009) afirmam existir três entendimentos em relação ao ato de ler: com foco no autor, com foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Com foco no autor, o texto é visto como um produto acabado, cabendo ao leitor somente captar as ideias do autor e sua intenção, executando um papel passivo. Com foco no texto, cabe ao leitor, para efetivar o ato de ler, o reconhecimento das palavras e estrutura do texto. Nas duas concepções, o ato de ler é visto como um produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor.

Por último, os autores apontam o foco na interação autor-texto-leitor. Nessa perspectiva destacam que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, levando em conta suas experiências e conhecimentos. Essa última concepção mostra que o sentido do texto é construído considerando as interações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que assume, durante o processo de leitura, uma atitude ativa.

Além das três concepções, citadas anteriormente, pode-se falar da leitura com foco discursivo, a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2007). Em uma concepção dialógica de linguagem, o ato de ler se constrói na interação entre discursos, levando-se em conta o contexto social de

produção do texto. Dessa forma, as situações de leitura produzem novos discursos no leitor.

Nessa mesma lógica, é possível pensar sobre a escrita. A produção textual, ao longo do tempo, também sofre novos entendimentos a partir das mudanças de concepções de linguagem. Geraldi (2011) questiona acerca da função da linguagem em uma redação. Ele observa que o estudante quando se põe a escrever, não encontra, aparentemente, motivo nenhum para tal ato.

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes. (GERLADI, 2011, p. 98).

Espera-se superar práticas que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (GERALDI, 2011, p. 99). A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor e, por isso, espera-se que a escola não seja o único foco da escrita dos estudantes.

Entender que essas concepções influenciam, significativamente, a prática docente, permite pensar que o ensino da língua escrita precisa encontrar caminhos que rompam com práticas individuais, que não proporcionem relações entre os sujeitos, suas histórias e suas experiências de vida e também não consideram as variações de linguagem. O fato de não estabelecer relação com a realidade das crianças e não proporcionar interação entre os sujeitos torna o trabalho descontextualizado. Fica evidente que o ensino da leitura e da escrita vai além do processo de codificação e decodificação de letras e sílabas e que precisa priorizar a construção de sentido.

Os estudos sobre a alfabetização ganharam destaque a partir da década de 1980 e intensificaram-se durante os anos 1990. Novos trabalhos contribuíram para repensar as práticas voltadas para o ensino da leitura e escrita. Inspirada nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, os escritos de Ana Smolka, trouxeram, no fim da década de 80, novas possibilidades para se pensar a alfabetização inicial. Ao longo das décadas, surgem, entre outros,

os estudos de Goulart e Corais (2019). As autoras apontam caminhos para a alfabetização considerando as relações de aprendizagem em sala de aula e a linguagem como construção histórica e social e como interação.

Em uma perspectiva discursiva de alfabetização, novos questionamentos orientam o fazer docente: Qual o lugar dos sujeitos e seus conhecimentos nas atividades? Como proporcionar a interação nas propostas para o ensino-aprendizagem da escrita? Quais leituras favorecem a interação com a realidade de seus alunos? Como pensar em construção de sentido durante o processo de alfabetização? Quem são os sujeitos da aprendizagem?

Em relação a alfabetização inicial, Ana Smolka (2017) considera que esta não implica apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido.

Implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesmo [...]. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...]. Mas essa escrita precisa ser sempre permeada de sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2017, p. 95).

Romper com uma prática descontextualizada implica entender que é pela linguagem que se promove a interação no contexto escolar. No ensino da leitura e da escrita, o professor precisa possibilitar que os textos sejam mediadores de conhecimento sobre a própria linguagem e, com isso, o estudante se apropriará de seus usos, de sua forma e de seus sentidos.

A partir dos estudos de Vygotsky, Smolka (2017) destaca que a linguagem é o recurso mediador central, de modo que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. A autora explica que, para Vygotsky, os signos, dentre eles, a linguagem, constituem um instrumento cultural, por meio do qual são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento, assim, a linguagem seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2017, p. 57).

Ao analisar o papel do professor no ensino da leitura e da escrita, a autora, traça uma reflexão acerca da diferença entre a “tarefa de ensinar”

e “relações de ensino”. A tarefa de ensinar produz “ilusão”, pois é linear, estática e coloca o professor na tarefa de “dar conhecimento à criança” e a criança fica “condicionada à transmissão do conhecimento pelo professor” (SMOLKA, 2017, p. 37).

Nesse processo que envolve os sujeitos que ensinam e aqueles que aprendem, muito mais ocorre a tarefa de ensinar, do que propriamente, a relação de ensino. A relação de ensino se constitui nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola e vira profissão (ou missão) (SMOLKA, 2017, p. 22). As condições em que o ensino se processa refletem diretamente na formação das crianças.

Salas desnudas e superlotadas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma opção a que o professor recorre para poder sobreviver, cotidianamente, disciplinadamente, com 40 crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimento. (SMOLKA, 2017, p. 04).

O modo como ocorrem as práticas de alfabetização, nos dias atuais, revelam concepções de ensino que já foram refutadas e criticadas, mas que ainda estão enraizadas no cotidiano escolar. Esta herança da escola tradicional ceifa a capacidade criativa, crítica e investigativa da criança. As práticas pedagógicas não se articulam com o contexto histórico e social e não permitem estabelecer relações entre o que se aprende na escola e a vida.

Influenciada também pelas ideias de Bakhtin, Ana Smolka defende que a alfabetização implica a constituição de sentido e, dessa forma, se revela o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento. Smolka reforça o seguinte:

O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do ‘discurso Interior’, da ‘dialogia interna’ das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do ‘outro’ nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente trincada das crianças e na impossibilidade de uma explicação lógica em termos de nível de hipóteses, a questão da discursividade, a dimensão discursiva dos textos infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento e linguagem, da interdiscursividade no processo de alfabetização. (SMOLKA, 2017, p. 81).

A partir das ideias de Bahktin (2007), pode-se considerar que a língua não está pronta. Para o autor, os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência e seu conhecimento de mundo são produtos desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais.

A partir dessa perspectiva, para trabalhar a interdiscursividade nas atividades de leitura e escrita é preciso proporcionar a interação verbal, possibilitando o diálogo entre as crianças e os professores. As crianças precisam produzir suas próprias narrativas e ao “escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do discurso interior, revelam as marcas do discurso social internalizado” (SMOLKA, 2008, p. 104).

A alfabetização deve considerar que os sujeitos são concretos, históricos, marcados cultural e socialmente. Para Goulart (2019), deve-se assumir a perspectiva da criança nas práticas pedagógicas e a atenção deve se voltar para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser. Ao entender a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito, que se refaz nas interações, a autora ainda reforça que a apreensão do sistema alfabético não pode ser realizada fora de um contexto enunciativo. O aspecto fônico não pode ser ensinado de forma isolada da dimensão textual, dessa forma, a consciência linguística não é pré-condição para a leitura e escrita.

A escola como espaço formal para se apropriar do conhecimento historicamente produzido, de forma sistematizada, tem a função de inserir a criança nas práticas de leitura e de escrita e será preciso um novo posicionamento do professor em relação a essa função. Espera-se romper com práticas reduzidas a uma simples técnica de ensino da linguagem, pois, a prática da leitura e da escrita, sem função explícita, perde o sentido e, dessa forma, o discurso das crianças se apaga, se esvazia. Compreende-se, então a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve a imersão das crianças em experiências significativas, considerando a linguagem em seu sentido social e constitutivo do sujeito.

Sabe-se que as práticas escolares não têm dialogado com a realidade da criança e que partem da perspectiva do adulto, do professor. Nessa

lógica, a criança é sempre incapaz, que ainda não consegue, que ainda precisa aprender. Ao repensar a prática alfabetizadora, espera-se olhar para as crianças como leitoras e escritoras em potencial. Não se deve esperar a compreensão sonora de letras e sílabas para que, futuramente, as crianças sejam leitoras e escritoras. A produção de sentido deve se tornar o ponto de partida e compor o processo.

Impondo um ritmo acelerado, dentro de uma lógica conteudista e produtivista, a escola não permite que a criança reflita sobre o texto que leu, que levante hipóteses, que formule questionamentos. O tempo escolar se preocupa com a quantidade, com o cronograma, com as provas, com as avaliações externas, com os dados e os índices. As práticas mostram que ainda não existe clareza de que a escrita se constitui na construção de sentido.

3. CONCLUSÃO

Sabe-se que a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico. No entanto, mesmo com novos entendimentos, ainda se observa problemas de alfabetização inicial, tanto relacionados aos resultados obtidos, quanto em relação às práticas equivocadas. Espera-se romper com práticas de alfabetização que percebem o ensino da leitura e da escrita como uma forma da transcrição das unidades sonoras, como treino de codificação e decodificação, valorizando o treino motor e a memorização. Estas velhas práticas pautadas em concepções que sustentam uma escola tradicional buscam incansavelmente fórmulas, modelos, passo a passo pronto e rápido para alfabetizar. E nessa busca, educadores revisitam o uso de cartilhas ou materiais que priorizam determinados métodos

A partir do entendimento acerca das concepções de linguagem, de alfabetização e da compreensão sobre o ato de ler e de escrever é possível entender que as crianças devem ser sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. As práticas educativas devem privilegiar a construção de conhecimento sobre a escrita e a construção de sentido nas interlocuções.

É necessário que os profissionais da educação tenham clareza da natureza social da linguagem. No entanto, o que se observa é que as

práticas escolares têm refletido um entendimento sobre a leitura e escrita que não ultrapassam as funções escolares e que servem somente para atender às demandas internas da escola. Aprende-se a ler e a escrever para passar de ano, para fazer provas, para fazer redação e outras funções que não ultrapassam os muros da escola.

Entende-se que a alfabetização é um processo que vai além do reconhecimento do código alfabético, pois é uma atividade humana pautada na cultura, na história e se expressa nas relações sociais. Desse modo, o conhecimento sobre a escrita se constitui numa prática discursiva que se estabelece nas relações de ensino e requer construção de sentido. Não se deve deixar de lado, o entendimento acerca do valor sonoro, da constituição das sílabas, da construção das frases, do formato dos textos, no entanto, deverá ocorrer a partir de tentativas de escritas e reflexões acerca do que e para que se escreve.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2007.

COELHO, Sônia Maria. A importância da Alfabetização na Vida Humana. In: *Caderno de Formação: formação de professores*. Bloco 02 – Didática dos conteúdos, p. 14–22. Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 26^o ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos métodos de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista de Graduação. *Caderno de Formação: formação de professores*. Bloco 02 – Didática dos conteúdos. Volume 2, p. 23–35. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

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

GOULART, Cecília. Oralidade e Escrita. **Revista Educação: Guia da Alfabetização**. n^o. 1. Mar, 2010.

GOULART Cecília. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa In: GOULART Cecília, GARCIA Inez Helena, CORAIS, Maria Cristina (Orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano*. In: O texto na sala de aula. Ed. Ática. São Paulo: 2011.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA?

Karoline Cipriano dos Santos¹

Larissa Aparecida Do Nascimento²

Guilherme Orestes Canarim³

Gustavo Rodrigues Jordão⁴

Diego Quadras De Bem⁵

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa refletimos sobre o programa Residência Pedagógica como uma estratégia de aproximação com proposta de uma formação politécnica (Saviani, 2003; 2007). A proposta da residência pedagógica se inspira na residência médica. A intenção é fortalecer a qualificação, ampliar e aprofundar a qualidade da formação de professores, entendendo que

-
- 1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: karol.ciprianos@gmail.com.
 - 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: larissaaparecidastar@gmail.com.
 - 3 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: gocanarim@gmail.com.
 - 4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: gustavojordao44@gmail.com.
 - 5 Graduando em Artes Visuais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Cultural e Sociedade (GEFOCS). E-mail: diegoqdb@gmail.com.

ela acontece nos anos finais da graduação, quando esses professores em formação passarão um ano nas escolas. Nesse processo ele vai vivenciando as experiências relacionadas ao magistério. É esperado que a vivência nessa nesse espaço da escola pública promova e articule a teoria com a prática, que esse professor se sinta mais seguro para o ingresso na profissão.

Intentamos evidenciar aspectos do Programa Residência Pedagogia que se aproximam de uma formação politécnica. Tendo isso em vista, mobilizamos alguns aspectos de noções de politécnica (Saviani, 2007), relacionando-a com o programa Residência Pedagógica, visando apresentá-lo como uma estratégia de aproximação com proposta de uma formação politécnica Saviani (2003; 2007). Para isso, nos baseamos nos autores Lukács (2009), Pinto (2005), Saviani (2003; 2007), Manacorda (2007) e Gomes (2015). Entendendo que são referências já consolidadas nesse campo de estudos e podem nos oferecer percepções conceituais bastante relevantes.

De maneira geral, queremos entender: de que forma o programa Residência Pedagógica pode ser entendido enquanto uma estratégia de aproximação com a proposta de uma formação politécnica? Esse problema engloba uma crítica e um exame do papel que esse programa pode desenvolver, tanto para a formação profissional dos professores em formação quanto para sua formação subjetiva. Dessa questão mais geral, desdobram-se questões como: o que prepara os professores recém-formados para lidar com a imensidade de coisas que a profissão docente demanda? Como diminuir a quebra de expectativa? Essa proposta não é no sentido de acostumar um professor em formação a um ambiente a fim de adaptá-lo. A formação docente inicial deve visar um profissional agente de transformação, mas como esse agente pode transformar algo que não sabe como funciona ainda?

Do ponto de vista metodológico, essa é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica de cunho crítico-interpretativo (Gerhardt, 2009). Utilizamos alguns elementos de revisão bibliográfica do tipo integrativa para compor o marco teórico com autores já consolidados em seus respectivos campos de estudo. Além disso, elaboramos uma análise crítica dos elementos elencados mediante uma abordagem dialética.

No sentido de apresentar o programa Residência Pedagógica como uma estratégia de aproximação com proposta de uma formação politécnica

(Saviani, 2003; 2007), estruturamos o texto em três seções principais. A primeira parte se destina a apresentar o Programa Residência Pedagógica. Já a segunda parte objetiva delinear conceitualmente a proposta de educação politécnica, sua ligação entre trabalho e educação. A última parte seria destinada para as análises, onde discutimos como ele pode ser pensado enquanto uma estratégia de aproximação entre as duas primeiras seções.

2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa de residência pedagógica faz parte de uma política nacional de formação de professores e busca inserir os estudantes de graduação na práxis pedagógica. Este programa é destinado àqueles professores em formação que já se encontram nos dois últimos anos de formação. O primeiro passo é a seleção nas instituições de ensino superior que ocorre por meio de um edital público nacional, onde estas instituições produzem um projeto de residência pedagógica. Aquelas que forem selecionadas e contempladas com o programa realizam um processo seletivo interno para escolher os futuros residentes. Que ao serem selecionados deverão desenvolver atividades, estágio e formação juntamente a escola de ensino básico.

Como sugere (Jacinto, 2023) o programa residência pedagógica é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ele visa impulsionar projetos institucionais de residência pedagógica promovidos por Instituições de Ensino Superior. O foco do programa é enriquecer a formação inicial de professores da educação básica, possibilitando, por meio dessa experiência de residência, que eles atuem de forma colaborativa, aproximando os professores em formação, os da universidade e aqueles já imersos no cotidiano da escola.

Conforme a portaria gab n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o programa residência pedagógica, os objetivos dele são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma avá a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p.2).

Como podemos observar, esses objetivos sinalizam uma abordagem abrangente e integrada para a formação de professores. Essa política, podemos dizer, visa o desenvolvimento de habilidades práticas incorporadas no decorrer da consolidação de uma base teórica crítica e da promoção de uma relação mais estreita entre as instituições formadoras, universidades e escolas. Ao enfatizar a importância da relação entre teoria e prática, a necessidade de reformulação dos estágios supervisionados, o fortalecimento das parcerias entre as IES e as escolas, bem como a adequação dos currículos às diretrizes da BNCC, esse programa parece demonstrar, ao menos a partir dessa legislação, seu compromisso em preparar professores mais qualificados e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Nesse sentido, para a professora Doutora Vânia Batista dos Santos,

O principal objetivo da residência pedagógica é aperfeiçoar as habilidades dos professores. Durante o Programa, os futuros professores são capazes de trabalhar em ambientes autênticos para desenvolver habilidades pedagógicas como liderança, treinamento de pessoal e avaliação de resultados. Os graduandos também recebem especialização técnica e orientação treinando diretamente com outros professores experientes. A perspectiva é que o Programa ajude a fortalecer a comunidade educacional, buscando harmonizar a qualidade do ensino e a eficácia da gestão educacional. Os professores regentes, também se beneficiam do Programa, posto que estão, a partir da experiência, estejam melhor preparados para o ensino. Esses professores são capazes de identificar e enfrentar problemas nos planos de ensino, ajustando-os à realidade local, tornando-os mais adequados, podem planejar aulas eficazes, desenvolver e implementar programas de estudo ativos e compreender melhor as necessidades dos alunos. (Dos Santos, 2023, p. 4)

Aqui podemos ver que enfatiza o principal objetivo da Residência Pedagógica, a saber: aprimorar as habilidades dos professores. Esse objetivo, por sua vez, parece apontar para as necessidades de fornecer conhecimento teórico, mas também desenvolver as competências práticas essenciais para uma atuação eficaz na sala de aula no decorrer dos processos formativos dos professores. Ao destacar o aprimoramento das habilidades pedagógicas, ela reconhece a importância de uma formação mais aberta, dialética, crítica e abrangente, que prepare os professores em formação enquanto eles já estão iniciando suas práxis pedagógica, diga-se dentro, e fora do contexto do programa residência pedagógica.

Durante o Programa Residência Pedagógica, os futuros professores têm a oportunidade de trabalhar em ambientes autênticos. Essa experiência prática é fundamental para consolidar e aprimorar as habilidades adquiridas durante a formação acadêmica. A imersão em contextos reais de ensino permite aos estudantes enfrentarem desafios reais e desenvolver estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Outro ponto é a menção aos benefícios que o programa traz para a comunidade educacional. Ao buscar harmonizar a qualidade do ensino e a eficácia da gestão educacional, o Programa Residência Pedagógica visa contribuir para a melhoria geral do sistema educacional. Essa preocupação com a qualidade e eficácia do ensino demonstra o compromisso do programa em promover mudanças significativas e sustentáveis no cenário educacional.

Dessa forma, podemos observar que esse programa faz parte de uma política nacional de formação de professores que busca a inserção dos professores em formação na práxis docente.

Nesse ponto, ao enfatizar a formação prática dos futuros professores, o Programa Residência Pedagógica prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a atuação profissional. Essa abordagem mais centrada nas experiências e vivência e na gestão de práticas pedagógicas a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura reflete uma preocupação em proporcionar uma formação mais dialética e crítica, alinhada com as demandas reais da profissão e de uma formação em sentido amplo. Ou seja, ela não se restringe somente a elementos livrescos e a decorar mapas de tendências pedagógicas ou nomes e citações de autores que são jargões

ou modas na academia, mas se preocupa principalmente em mobilizar as condições que permitam ao professor em formação exercitar sua práxis ao desenvolver-se enquanto professor e estudante.

O Programa Residência Pedagógica representa uma mudança significativa na abordagem da formação docente, colocando maior ênfase na experiência prática e na integração entre teoria e prática. Isso demonstra um reconhecimento da importância da vivência no ambiente escolar para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, preparando-os de forma mais eficaz para os desafios e demandas da profissão.

Nesse capítulo apresentamos alguns aspectos do Programa Residência Pedagógica, destacando sua integração em uma política nacional de formação de professores. Procuramos demonstrar a importância desse programa como uma estratégia na formação de professores, já que ele mobiliza uma abordagem prática, integrada e colaborativa.

2.1 A Politecnia

Segundo (Saviani, 2007), fundamentalmente o ser humano é racional e é isso o que o distingue, mas o trabalho e a educação são consequências da racionalidade humana, embora sejam tarefas exercidas exclusivamente pela espécie humana. Nesse caminho, ele pode considerar que o trabalho não seja digno de homens livres, “homens do pensar”. Notamos que o pensamento não é considerado trabalho pelo filósofo, apenas trabalhos manuais.

O trabalho é de caráter existencial humano. Essas são sentenças defendidas por autores que estudam a ontologia humana e/ou conceito de trabalho, como Lukács (2009), Saviani (2003; 2007) e Pinto (2005). Além do caráter existencial do trabalho, o qual caracteriza o ser humano e o diferencia dos outros animais, a sentença de que o homem faz-se naquilo que faz também é defendida por esses autores. Assim como, defendem que o trabalho está intimamente ligado com a educação.

Saviani (2007, p. 154) desenvolve melhor a relação entre trabalho e educação

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem

é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. [...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Como sugere o autor, o homem não nasce homem, torna-se homem por meio do trabalho e, para isso, precisa aprender a ser humano e a trabalhar. Como seres sócio-históricos, precisamos aprender, ainda que minimamente, o que já foi aprendido/conhecido pela humanidade para, além de produzir e reproduzir as condições da própria vida.

Essa mesma linha de raciocínio é seguida por Álvaro Vieira Pinto, “O homem faz-se naquilo que faz” (Pinto, 2005, p.237). Isso nos remete ao fato de a técnica ser algo que o ser humano faz, mas que, ao fazê-la, se modifica e modifica sua própria história, seu contexto. Em outras palavras, a técnica e o trabalho permitem a modificação consciente da natureza para uso do homem, o diferenciando dos outros animais. Ao mesmo tempo, esse processo também condiciona as próprias possibilidades do ser humano enquanto tal, seu contexto social, histórico, simbólico. Ainda nesse sentido, o autor sugere que “o mundo, de onde deriva a produção e ao qual o trabalho humano se dirige com procedimentos novos, é agora outro, deve ser pensado em conceitos adequados à situação inédita” (1960, p. 12). Essa afirmação reforça o papel importante da técnica, ao mesmo tempo em que incentiva uma mudança como a residência pedagógica.

Ao explicar sobre a transformação que o homem exerce sobre a natureza, e como ele conseguiu transformar a energia em máquina, (Saviani, 2003) aponta que, com a transferência de grande parte do trabalho para as máquinas, sobraria mais tempo para o usufruto da humanidade. Porém, no sistema capitalista em que vivemos, somente uma pequena parcela da sociedade se beneficia desse resultado, enquanto os trabalhadores, além de continuar a trabalhar muitas horas por dia, ainda ‘sofrem’ com a perda de empregos devido às máquinas.

(Pinto, 2005) comenta que a técnica é vista como má muitas vezes devido à grande parcela da população que perdeu seus empregos devido à automação de processos produtivos. Porém, esse ressentimento com a técnica acaba tirando a atenção das causas reais desse problema. É colocado a culpa na técnica, ignorando o fato que apenas uma pequena parcela da população está lucrando com esse desenvolvimento.

Essa questão do tempo é uma questão interessante para se pensar, pois o tempo livre é (era) diferente também na escola. Etimologicamente, a palavra escola significa o lugar do ócio, tempo livre. A escola derivou do primeiro modelo de educação, a educação dos homens livres. A Educação na Grécia teria então as seguintes nomenclaturas: *paideia* (educação dos livres na escola) e *duléia* (educação dos escravos no próprio processo de trabalho). Acho interessante trazer o significado dessas palavras: *paideia* vem de *paídos*, educação das crianças; *duleia* significa escravidão, processo de se tornar escravo, de aprender a ser escravo (Saviani, 2007). Voltando para questões e filósofos da Antiguidade, considero importante fazer um adendo, que estamos falando da antiguidade no território grego, que exerce grande influência no ocidente.

Poderíamos pensar também em educação e trabalho nos territórios em tempos “pré-coloniais” como América e África. Talvez teríamos outro panorama e outro histórico de relação entre trabalho e educação e de divisão do trabalho. Por ora cabe analisar as questões que sobressaíram historicamente, as questões que herdamos e que a nossa sociedade se baseia.

Pinto (2005), ao contrário de Saviani (2007), elabora uma teoria da técnica e da tecnologia, na qual técnica e trabalho estão estritamente ligados. Ele traz o termo prototécnica, que é o ato de pensar sobre o mundo, o qual chama de técnica primordial da humanidade: “Pensar o mundo constitui a técnica primordial. Em caráter universal, representa o ato específico pelo qual se realiza o correlacionamento do homem com a realidade, e, portanto, dele decorre a possibilidade de qualquer operação particular.” (Pinto, 2005, p. 239). Aqui o autor ressalta a importância fundamental do pensamento como uma técnica primordial na relação do homem com a realidade. Ao afirmar que “pensar o mundo constitui a técnica primordial”, o autor destaca que a capacidade de reflexão e compreensão do mundo ao nosso redor é essencial para qualquer ação ou operação específica que realizamos.

Essa ideia sugere que o pensamento é o ponto de partida para a ação humana, pois é através dele que somos capazes de correlacionar nossas experiências, percepções e conhecimentos com a realidade, possibilitando assim a execução de qualquer atividade ou operação particular.

Desse modo, a técnica não é somente a dimensão manual, mas o autor abre outro ponto a ser levantado. A mão de obra não é apenas mão de obra, mas tem também os ‘cabeças-de-obra’. As pessoas que exercem a função de pensar sobre a produção ou sobre a organização do sistema, ou mesmo os inventores.

Isto quer dizer que o primeiro passo na organização da invenção deve consistir nas medidas tomadas pelas forças econômicas dirigentes para aliciar e pôr a seu serviço a inteligência disponível no meio social, ou seja, organizar, paralelamente ao do trabalho braçal, o mercado da cultura, onde irá recrutar o equivalente à mão-de-obra, que melhor conviria chamar de cabeça-de-obra, para assalariá-la e fazê-la trabalhar por encomenda. (Pinto, 2005, p. 241)

Nesse ponto, existe uma tentativa de conciliar interesses pessoais com os interesses do capital, pois a invenção fora do sistema é quase impossível. A divisão do trabalho e da educação na história da humanidade se deu com a apropriação privada das terras. Nenhum homem consegue viver sem trabalhar, mas com a divisão social entre proprietários e não-proprietários das terras, foi possível que homens vivessem às custas de trabalho alheio. Essa divisão social foi se complexificando e se ramificando com o passar dos séculos até chegar as complexas relações de classe e de divisão do trabalho que temos hoje

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (Saviani, 2007, p. 155)

Além disso, as maneiras de se produzir no mundo também foram se complexificando, fazendo com que a educação também acabasse sendo mais afinada, no sentido que são muitas as produções históricas da sociedade e são muitas as funções requeridas. Um exemplo da complexificação dos modos de produção da vida e como isso se relaciona com o trabalho é a necessidade atual de que todos os indivíduos sejam alfabetizados.

Nesse sentido, o currículo escolar guia-se na direção de dar acesso a conhecimentos historicamente adquiridos pela humanidade, como instruções básicas, incluindo nesse leque a leitura, escrita, contagem e rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais. Esses saberes são pré-requisitos para a vida em sociedade e para aprendizagens futuras. Em outro momento, o currículo se volta para as noções específicas do trabalho. Essa última etapa seria o ensino médio. Nesse sentido, a noção de politécnica contrapõe essa separação entre instrução geral e instrução profissional (Saviani, 2003).

2.2 Residência Pedagógica como Formação Politécnica

Estruturalmente, o programa residência pedagógica é organizado com acadêmicos de cursos de licenciatura, professores das escolas, orientadores na IES (Instituição de Ensino Superior). A IES tem um projeto geral de Residência Pedagógica e subprojetos ligados aos cursos de Pedagogia. Cada subprojeto conta com um coordenador. Os estudantes ligados ao Residência pedagógica a partir do 3º ano de curso, dando continuidade ao projeto PIBID, de semelhante funcionamento e que abarca alunos do 1º e 2º ano de curso. Em 2018 é criado então o Programa Residência Pedagógica com os seguintes objetivos:

- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura

e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018, p.1)

Saviani defende, então, a educação politécnica, que contrapõe a educação em voga. Essa realiza, historicamente, uma separação entre a formação de profissionais, que vão estar na base do trabalho, que vão executar as tarefas e que não detêm dos meios de produção, que são das classes operárias, daquela formação de dirigentes, daqueles que vão pensar o processo.

Dessa forma, a noção de “[...] politecnica postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro.” (Saviani, 2003, p. 138). Ou seja, essa concepção fundamenta-se na ideia de que não há uma separação absoluta entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois ambos estão intrinsecamente interligados em uma unidade indissolúvel.

Nesse sentido, a politecnica reconhece a importância de uma formação que não apenas valorize o conhecimento teórico, mas também promova o desenvolvimento de habilidades práticas, proporcionando uma abordagem holística e integradora da educação. Essa perspectiva desafia a divisão mais tradicional entre trabalho manual e intelectual, enfatizando a necessidade de uma formação que integre esses dois aspectos para uma compreensão mais completa e eficaz do mundo do trabalho e da sociedade.

Corroborando isso, como sugere Amorim,

A politecnica, segundo Saviani (2007), seria uma especialização fundamentada na aquisição dos saberes científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Para o autor, esse princípio se diferencia de forma radical das propostas de implementação de um ensino médio profissionalizante. Para os defensores do modelo profissionalizante, ele é pensado como uma especialização em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, conseqüentemente, sem sua articulação com o conjunto do processo produtivo. (Amorim, 2018, p. 35)

A educação politécnica se diferencia de uma formação profissionalizante na medida que tende a abranger maiores aspectos da

vida produtiva do ser humano moderno, não se atendo apenas a algumas habilidades específicas. É uma formação que visa a não fragmentação entre educação e trabalho, e ainda a não fragmentação do próprio processo produtivo.

Hoje, no sistema capitalista e devido à complexificação das formas de produção, é necessário que os trabalhadores tenham acesso a um mínimo de conhecimentos historicamente adquiridos para poderem desempenhar suas funções. Entretanto, no sistema atual a educação se organiza de tal maneira que esse conhecimento seja realmente o mínimo para os trabalhadores. Essa educação mínima seria o ensino profissionalizante, enquanto a educação científico intelectual seria o ensino superior, destinada, então, àqueles que controlarão os processos de produção.

É importante destacar que, além dessa separação de etapas no currículo, há também uma separação entre a educação de trabalhadores e educação de elite, tal qual acontecia na antiguidade. Essa divisão do trabalho e concomitantemente da educação se manifesta também na fragmentação dos conteúdos e do processo de produção. Na educação científica existe a fragmentação dos conteúdos, a partir da qual se formam especialistas em determinadas áreas, sem necessariamente uma noção do todo e sem capacitação para funções manuais. Enquanto na educação profissionalizante são formados trabalhadores para executar funções específicas, geralmente manuais. Esses também sem noção do todo da produção e muito menos do todo científico, mas voltados a práticas e processos mais “técnicos”.

A educação politécnica baseia-se nisso. Contudo, é preciso explicitar que a aprendizagem de diferentes funções não significa aprender diferentes ofícios, diferentes profissões, mas dominar diferentes esferas do conhecimento e da produção do mundo. Ou seja, ter acesso a conhecimentos científicos e saberes manuais de maneira proporcional.

Seguindo nessa linha, Gomes (2015) reflete sobre alguns aspectos da profissão docente como formação e trajetória, destacando a importância do professor no contexto social, capaz de impulsionar transformações. Nesse sentido, tanto a formação pessoal quanto profissional do docente se reflete em sua trajetória, além das experiências da trajetória que proporcionam experiências de aprendizado, ocasionando mudanças nas suas ações.

Segundo Gomes (2015), apesar de ser uma profissão de grande responsabilidade, existe a desvalorização do magistério. Essa desvalorização é percebida em alguns momentos: a profissão não tem sido atrativa para os egressos do ensino médio, além da grande maioria dos que optam pela profissão, terem a docência como segunda ou terceira opção. Além disso, a evasão nos primeiros anos de atuação é grande.

Gomes (2015) disserta, também, sobre o dilema “Quando a teoria, na prática, é outra...” afirmando que a academicização, que reforça vieses e percepções idealizadas da realidade escolar, afasta da práxis pedagógica e que o estágio e a Residência Pedagógica aproximam por meio do trabalho em equipe. Nesse sentido, a formação pela residência pedagógica implicaria numa tríade: professor da educação Básica – professor universitário e estagiário, os três ativos no processo de formação docente. Dessa maneira, o programa Residência Pedagógica se apresenta como uma alternativa de formação de professores, tentando abarcar aspectos considerados importantes por diversos autores.

Ao adotar uma abordagem que integra diferentes elementos da práxis pedagógica, é possível que o programa residência pedagógica se estabeleça como uma estratégia para se aproximar de uma formação que harmonize tanto aspectos técnicos quanto os princípios da politecnicidade propostos por Saviani, como já vimos anteriormente.

Como sugere (Pinto, 1993, p. 63) “a concepção crítica é a única que está dotada de verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence”. Ao destacar a funcionalidade e a utilidade da abordagem crítica, o autor enfatiza que ela vai além da simples análise e compreensão da realidade; ela também busca transformá-la. Isso implica em questionar estruturas de poder, sistemas de opressão e injustiças sociais, bem como buscar alternativas e soluções que promovam uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Essa ideia reforça a concepção crítica que o autor defende, com a qual corroboramos, ao mesmo tempo em que traz o conceito da funcionalidade, que, pelo nosso entendimento, é também um argumento presente no contexto dessa pesquisa, já que uma formação sem a práxis se torna vazia e a residência pedagógica poderia contribuir para “suprir” essa ausência na formação.

Temos então um panorama de uma possível estratégia de

formação politécnica nos termos de Saviani (2007) o programa residência pedagógica. A formação politécnica não visa apenas o âmbito da formação de professores, assim como a formação de professores não lida apenas com as problemáticas abordadas por Saviani. mas vimos aqui um possível encontro, um caminho em conjunto que pode ser construído.

Além disso, Saviani no artigo *Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular* afirma que “a concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (2016, p. 80). Aqui vemos como o autor argumenta que a educação deve visar não apenas à formação técnica e profissional, mas também ao desenvolvimento integral dos indivíduos como cidadãos críticos e participativos. Nesse sentido, a ideia de uma formação politécnica busca proporcionar aos estudantes uma base sólida de conhecimentos teóricos, práticos e humanísticos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa e em constante transformação. Essa visão ampla e abrangente do papel da educação no ensino médio reflete o compromisso de Saviani com uma abordagem pedagógica que valoriza não apenas a empregabilidade, mas também o desenvolvimento pleno do potencial humano e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Contudo, nesse artigo (Saviani,2016) está criticando a BNCC e colocando-a como oposta a essa ideia de um incentivo à politecnia. De certa forma, no nosso entendimento, isso coloca um dilema, já que as bases legais da residência pedagógica estão amparadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades dos universitários, e talvez uma concepção crítica de educação não consiga se estabelecer nesses moldes. É certo que a residência pedagógica quer se guiar pela ideia de desenvolver uma prática real com a escola, mas como “superar” esse dilema de uma práxis realmente transformadora na residência baseando-se numa legislação, digamos, reformista?

Dessa forma, essa abordagem é benéfica para os professores em formação e também para as escolas. Pensar esse processo de forma mais dialética, integrando os aspectos técnico-científicos como a politecnia orienta, pode contribuir para desenvolver professores mais bem formados.

o Programa Residência Pedagógica não apenas oferece uma alternativa de formação de professores mais abrangente e integrada, mas também representa um passo importante em direção a uma educação mais inclusiva, crítica e politécnica, capaz de atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem se complexificando ao longo dos anos, assim como todos os processos que nela existem, como a educação e o trabalho e as relações que se estabelecem entre os sujeitos. Nesse sentido, temos ciência que a educação hoje é um processo complexo que abrange diversas outras complexidades. Aqui cabe a complexibilidade da educação básica e também a da educação superior, da formação dos profissionais que irão atuar nos espaços formativos.

Diante dessa imensidão de desafios, acreditamos não haver uma solução apenas como salvadora de toda a estrutura educacional, mas temos apostas, estratégias de ação. Não queremos mais profissionais da educação adoecidos, tampouco acadêmicos desmotivados, mas a contraposição a isso é imensa, aliás, as contraposições, as ações que podem ser tomadas. Nesse texto tentamos apresentar uma delas, uma possibilidade de formação que vise, além de todos os aspectos formativos que elencamos, também a qualidade de vida. Seguimos nossas caminhadas de pesquisa e educação buscando o refinamento dessa estratégia e também na busca de outras possibilidades de formação e de atuação na educação para melhora de vida, a existência digna de todos os sujeitos.

Em última análise, a Residência Pedagógica, como uma estratégia de formação politécnica, representa um passo significativo em direção a uma educação mais crítica e integradora, promovendo uma práxis que envolve trabalho e educação. Dessa maneira, esse programa tem o potencial de transformar não apenas a formação de professores, mas também o próprio sistema educacional. É fundamental que continuemos a explorar e fortalecer essas iniciativas, reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gilberto José de. **DA LUTA PELA POLITECNIA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO?** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ppge, Ufscar, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10738/AMORIM_Gilberto_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Residência Educacional**. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). Por uma renovação no campo da formação de professores. São Paulo: Unesp, 2015. p. 203-217.

JACINTO, Lorrana Cristina Silva; DE OLIVEIRA, Fabiana. **O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFAL-MG. 2023**.

LUKÁCS, Gyorgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e pedagogia moderna**. Campinas-SP: Alínea, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 fev. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Con-

traponto, 2005. 2v.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abril de 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Movimento de Educação, ano 3, n. 4, 2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960. 2 v. (Coleção Textos Brasileiros de Filosofia, 1).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1988-2023)

Eduardo Augusto Mansano Manso¹

Julian Monike Nazario Scolaro²

Marco Antonio Batista Carvalho³

1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica nas comunidades indígenas é operada por meio da modalidade da Educação Escolar indígena, garantida pela Constituição Federal de 1988, que tem como principal objetivo promover o conhecimento sobre valores, memórias e culturas étnicas, reafirmar a identidade étnica dos povos indígenas brasileiros e alinhar esses valores específicos às diretrizes previstas para a educação formal no Brasil (FREIRE, 2004).

Deve-se diferenciar a educação escolar da educação indígena, uma vez que esta se caracteriza pela aquisição de conhecimentos sobre tradições, costumes e saberes da etnia à qual a comunidade pertence com a realização de rituais culturais e de tarefas tradicionais da comunidade. Já a educação escolar tem como objetivo integrar esses conhecimentos específicos àqueles previstos para a Educação Básica, promovendo a integração social dessas comunidades à sociedade nacional, sem comprometer ou limitar sua própria identidade (MAHER, 2006).

No entanto, esse conceito de Educação Escolar Indígena pode ser considerado extremamente recente, uma vez que, até a segunda metade do século XX, o ensino em comunidades indígenas tinha um

1 Graduado em Direito, Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, eammanso@gmail.com.

2 Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, julianmscolaro@gmail.com.

3 Doutor em Linguística, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

caráter fortemente catequizador e opressor, embasado na assimilação da identidade nacional geral sem haver a integração da própria identidade étnica (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir de alterações em políticas internacionais e de fortalecimento do movimento indígena no Brasil, o conceito de integração da população indígena à sociedade nacional durante o processo educativo foi substituído pela ideia de realizar uma integração atrelada à manutenção e à preservação dos valores e tradições de cada etnia. Assim, além da inclusão dessa população nos textos da Constituição Federal, outros documentos e leis foram elaborados nos anos consequentes para regular e promover a educação específica e diferenciada dessa parcela da população (NEVES, 2013).

O interesse nesta investigação deu-se a partir da experiência pessoal e profissional, na qual pode-se vivenciar diferentes situações de discriminação e preconceito em relação ao sujeito indígena. Neste sentido, este estudo delimita-se a responder a seguinte problemática de pesquisa: Quais os avanços e retrocessos da trajetória histórica da educação escolar indígena no Estado Brasileiro?

Diante dos aspectos supracitados, o presente artigo teve como objetivo geral e refletir sobre a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Como objetivos específicos delimitaram-se: destacar os avanços e retrocessos da educação indígena brasileira; especificar as legislações concernentes à educação escolar das populações indígenas.

A metodologia para a elaboração do estudo partiu da análise das mais diferentes bibliografias que tratam do tema. Sendo assim, para a efetivação deste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e bibliográfica tendo como suporte teórico renomados autores, tais como: Baniwa (2013), Freire (2004), Maher (2006), dentre outros que perpassam sobre a temática proposta.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A modalidade é garantida pela Constituição Federal de 1988, sendo descrita na Lei nº 9.394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada em 1996, como a garantia às comunidades

indígenas quanto ao seu direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue (RIBEIRO, 2016).

2.1 A Educação Escolar Indígena antes da Constituição

Mesmo em lei, a obrigação do Estado para com essas comunidades quanto à educação básica era de promover a incorporação delas à sociedade por meio de um processo de imposição de valores e conhecimentos não naturais desses povos, o que gerava a negação e a opressão das identidades e culturas indígenas (MAHER, 2006).

Na segunda metade do século XX, a promoção da valorização da diversidade étnica, imputada por diversos documentos e políticas em todo o mundo, o Brasil passou a reconhecer a identidade indígena como detentora de direitos à preservação de suas culturas, tradições e memórias, incluindo seus valores e línguas nativos, o que exige que a intervenção do Estado na educação desses grupos promova o ensino de conhecimentos específicos de suas etnias (NEVES, 2013).

Esse levante do movimento indígena incentivou a mobilização de setores do Estado e não governamentais e a criação de entidades voltadas ao apoio à população indígena, cujas propostas e demandas visavam a garantia dos direitos dos indígenas pela legislação, o que inclui a preservação de sua identidade étnica em meios sociais e políticos, abrangendo também a educação básica e a forma como esta é implementada dentro das comunidades indígenas (RIBEIRO, 2016).

2.2 A Constituição Federal e a Educação Indígena

As mudanças nas políticas internacionais e o avanço do movimento indígena no Brasil, que promoveram o surgimento de entidades e políticas voltadas especificamente para o atendimento à população indígena, motivaram a elaboração de uma legislação que garantisse ao grupo supracitado seus direitos e deveres garantidos tal qual o restante da população (BANIWA, 2013).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, inseriu em seu texto um capítulo específico quanto à população indígena, intitulado Dos Índios, no Título III (Da Ordem Social), estabelecendo a garantia ao direito dessas

comunidades de permanecerem índios e à manutenção e preservação de sua identidade cultural, processos que podem ser impulsionados por meio da educação (BRASIL, 1988).

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9.394, promulgada em 1996, é também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborada com o objetivo de orientar e fundamentar os princípios da Educação Básica em todas as suas modalidades, incluindo a Educação Escolar Indígena, que sequer fora citada na lei que esta substituiu, a Lei nº 5.692, de 1971. Esta lei também revogou o dispositivo referente à educação presente na Lei nº 4.024, de 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, faz duas menções à educação formal voltada para a população indígena, tratando-a como uma parcela cujas demandas educacionais exigem a elaboração de um sistema de ensino diferenciado. O art. 32 da LDB ressalta o direito já estabelecido pelo art. 210 da Constituição, definindo que o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em português, com garantia às comunidades indígenas quanto ao uso de línguas maternas e processos de aprendizagem próprios da comunidade (FREIRE, 2004).

O art. 79 da LDB determina que os demais sistemas de ensino devem compartilhar as responsabilidades com o Estado e o apoio técnico e financeiro para a oferta da Educação Escolar Indígena, com participação das comunidades na elaboração dos programas, que, segundo o mesmo artigo, devem ter como objetivo: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado voltados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, às respectivas comunidades; elaborar e publicar de maneira sistemática material específico e diferenciado para os alunos matriculados na modalidade (BRASIL, 1996).

Assim como a Constituição, a LDB ressalta a interculturalidade e o bilinguismo como recursos fundamentais para alcançar os objetivos da Educação Escolar Indígena, que são a integração à sociedade nacional

por meio da aliança da Educação Básica regular e da educação indígena, a reafirmação e a disseminação de valores, conhecimentos, tradições e práticas étnicas (MAHER, 2006).

A elaboração de programas e materiais didáticos demanda a atuação de professores especializados, sendo em geral estes indígenas, para que haja aplicação de conceitos e conhecimentos étnicos no conteúdo criado. Isso exige que esses profissionais tenham acesso a uma formação especializada e a uma assessoria e recursos que ainda não são suficientes (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A baixa oferta de formação e recursos voltados para essa modalidade de educação é acompanhada por problemas provindos da diversidade de línguas. Profissionais da educação que não possuem conhecimento da língua materna da comunidade enfrentam obstáculos nos primeiros contatos com os alunos, que inicialmente têm uma criação monolíngue, passando de fato a conviver e praticar o português no ambiente escolar (BANIWA, 2013).

2.4 Políticas de Educação Indígena na década de 1990

Ainda em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos foi estabelecido pelo Decreto nº 1.904, reafirmando os direitos específicos da população indígena quanto à educação e substituindo políticas de assistencialismo e assimilação até então vigentes, com o objetivo a curto prazo de formular e implementar uma política para promover e preservar os direitos dos povos indígenas (MAHER, 2006).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o RCNEI, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração de programas de educação escolar em comunidades indígenas e orientar a elaboração de currículos, formação de docentes e materiais didáticos. O RCNEI definiu que as escolas indígenas deveriam ter, como características básicas: a comunitariedade; interculturalidade; o bilinguismo, ou mesmo o multilinguismo; especificidade e a diferenciação (BRASIL, 1999a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 1999 por meio do Parecer nº 14 do CEB/CNE,

definiram as competências para a oferta da Educação Escolar Indígena e a formação do professor indígena, o currículo, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e propostas de ação de preservação da modalidade, regulamentando assim os direitos, normas e ordenamentos próprios, como a garantia de formação especializada para professores indígenas, e a colaboração entre as entidades públicas, como o Estado e os municípios (BRASIL, 1999b).

2.5 Plano Nacional de Educação

Em seu art. 87, a LDB instituiu a Década da Educação e determinou que a União deveria encaminhar um Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional com diretrizes e metas estabelecidas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996). Esse documento foi coordenado e elaborado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais (INEP) com assessoria do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, o NUPES, e teve como objetivo orientar as ações do Governo, dos Estados e dos municípios quanto à educação durante os próximos dez anos, incluindo o cumprimento com seus deveres atribuídos pela Constituição Federal (MAHER, 2006).

O art. 2º da Lei nº 10.172 determina que os Estados e municípios devem elaborar seus Planos de Educação correspondentes e de acordo com o Plano Nacional, com sua execução podendo ser exigida pelo poder público e por diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2001).

No entanto, deve-se observar que o avanço legislativo quanto à questão da educação indígena não é acompanhado pelo avanço prático, uma vez que muitos dos direitos e diretrizes explanados pelos documentos referentes à questão não são completamente saciados, uma vez que há uma disponibilidade limitada de meios de formação especializada para docentes e pouca atenção a aspectos da educação nas comunidades indígenas, que podem ser indiretos, como problemas com merenda e infraestrutura das escolas, ou diretos, como falta de material didático e conflitos linguísticos entre os docentes e os estudantes (NEVES, 2013).

A população indígena acaba desempenhando um papel muito importante na remodelação da integração desta à sociedade nacional,

denunciando a marginalização política, econômica e social sofrida por seus povos, inclusive dentro da Educação Básica (RIBEIRO, 2016).

2.6 Políticas de Educação Indígena no século XXI

Com a virada do século, observou-se algumas movimentações significativas das políticas públicas motivadas pela Constituição Federal de 1988, merecendo destaque a Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto nº 6.681, de 27 de maio de 2009, onde foram instituídos os territórios etnoeducacionais; a Portaria MEC nº 734, de 07/06/201 que instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEED); a Lei das Cotas (Lei 12.711/2012) onde foi estabelecida a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais; Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 13/2012, 10 de maio de 2012, onde institui as diretrizes Curriculares nacionais para a educação escolar Indígena na educação básica; Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, onde foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE); Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07 de janeiro de 2015 institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017 foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral e Resolução CNE/CP Nº 4/2018 onde institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC -EM) da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental, merecendo destaque as normas da BNCC inovam no reconhecimento da diversidade étnica, linguística e epistêmica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, pode-se concluir que embora, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha havido grandes avanços legislativos e sociopolíticos quanto à modalidade de Educação Básica elaborada para as comunidades indígenas, é possível observar que a Educação Escolar Indígena ainda enfrenta diversos problemas, uma vez que a sua garantia é desafiada por falta de recursos, formação

de profissionais especializados e de investimento por parte de órgãos governamentais e não governamentais.

A principal característica da educação voltada para a população indígena, atualmente, é o rompimento com o conceito ultrapassado de se aplicar um modelo de educação catequizador e repressor para realizar a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, o que promoveu, por muito tempo, a repressão e o desprezo para com os valores históricos, culturais e sociais desses grupos, para que estes então pudessem ser inseridos na sociedade nacional.

Atualmente, a legislação prevê a integração da educação indígena, referente a seus valores, cultura, tradições e história étnicos, à base curricular que fundamenta o currículo comum nacional, promovendo desta forma que os povos indígenas sejam incluídos na sociedade nacional sem perder sua identidade própria, permitindo que conhecimentos particulares sejam desenvolvidos juntamente a conceitos e práticas definidos para a educação básica.

Diante disso, faz-se necessário uma revisão das leis e diretrizes impostas com a finalidade de traduzir a real necessidade de uma educação escolar indígena eficaz, moderna e autêntica dita e aplicada pelos próprios Povos Indígenas.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, **ANPEd**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 19 jun 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.645**. Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 10.172.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Brasília, 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3.** Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

MAHER, T. M. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

NEVES, J. G. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Partes**, São Paulo, v. 15, p.15-28, 2013.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COGNIÇÃO EM QUADRO: **MÉTODOS E PRÁTICAS PARA ENRIQUECER O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tatiana Frazão Silva¹

1. INTRODUÇÃO

A cognição na educação infantil é um campo de estudo que explora como as crianças pequenas adquirem, processam e utilizam o conhecimento. Esta área de investigação evidencia que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, que serve como base para aprendizagens futuras. Durante este período, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas, memória e linguagem, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo de sua vida. Os educadores e pesquisadores estão especialmente interessados em entender melhor esses processos para otimizar estratégias de ensino e intervenções pedagógicas, principalmente nos anos iniciais da vida escolar.

Os teóricos do desenvolvimento, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, têm contribuições significativas para a compreensão da cognição na educação infantil. Piaget focou nas etapas do desenvolvimento cognitivo, sugerindo que as crianças passam por fases específicas em que suas capacidades de pensamento evoluem de maneiras qualitativamente diferentes. Enquanto, Vygotsky, enfatizou o papel do ambiente social e da cultura na aprendizagem, introduzindo conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel da linguagem e da interação

1 Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FeadMinas, Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Graduada em Letras-Libras pela Universidade Estácio de Sá, Orientadora Pedagógica da rede pública de Pirai/RJ, Docente de Universidade Iguazu (UNIG). Email: tatiana.frazao21@gmail.com.

social no desenvolvimento cognitivo. Estas perspectivas teóricas oferecem “insights” valiosos sobre como as crianças aprendem e como os educadores podem apoiar esse processo de maneira eficaz.

Com o avanço da tecnologia e das neurociências, nossa compreensão da cognição na educação infantil tem se expandido. Pesquisas recentes utilizam técnicas como a neuroimagem para observar o cérebro em funcionamento, oferecendo novas informações sobre como as experiências educativas afetam o desenvolvimento neural. Esses estudos destacam a importância de experiências de aprendizagem ricas e variadas na infância, que podem estimular o desenvolvimento de conexões neurais e promover habilidades cognitivas avançadas. Pesquisas têm mostrado que o envolvimento ativo com materiais e atividades desafiadoras, dentro de um ambiente de suporte, é de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A prática educativa na educação infantil, deve ser informada por esses achados de pesquisa, integrando abordagens que promovam a curiosidade, a exploração e o pensamento crítico. Práticas pedagógicas que valorizam o jogo, a interação social e a aprendizagem baseada em projetos são particularmente eficazes em engajar as crianças de maneira significativa, apoiando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional. A personalização da aprendizagem, ajustando as atividades educativas ao nível de desenvolvimento e aos interesses de cada criança, é fundamental para maximizar o potencial de aprendizagem.

A cognição na educação infantil é um campo dinâmico que continua a evoluir com as contribuições da psicologia do desenvolvimento, da neurociência e da pedagogia. Compreender como as crianças pensam, aprendem e se desenvolvem é essencial para criar ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento integral das crianças. À medida que avançamos, educadores e pesquisadores continuam a colaborar, integrando descobertas teóricas e empíricas em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

2. SIGNIFICADO, SIGNIFICANTE E A IMPORTÂNCIA DO QUADRO DE COGNIÇÃO

O termo “quadro de cognição” utilizado em sala de aula refere-se a um conjunto de estratégias e ferramentas pedagógicas projetadas para apoiar e melhorar os processos cognitivos dos estudantes. Embora não haja uma definição universalmente aceita, pode-se considerar que um quadro de cognição engloba os princípios e práticas que facilitam a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a memória e outras funções cognitivas essenciais. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem que não só transmite conhecimento, mas também desenvolve habilidades cognitivas fundamentais, preparando os estudantes para aplicar o que aprenderam em novos contextos e desafios.

Um quadro de cognição eficaz começa com a compreensão de como os estudantes aprendem. Isso envolve aplicar teorias do desenvolvimento cognitivo, como as propostas por Piaget e Vygotsky, para projetar atividades que sejam adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, atividades que estimulam a aprendizagem ativa e a descoberta podem ser mais apropriadas para fomentar o desenvolvimento cognitivo em certas idades. Além disso, reconhece-se a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, buscando-se criar situações de aprendizado que desafiem os alunos justamente além de seu nível atual de habilidade, mas dentro de seu alcance com o suporte adequado.

Na prática, um quadro de cognição pode incluir o uso de mapas conceituais, resolução de problemas em grupo, discussões guiadas, jogos educativos e tecnologia educacional. Estas estratégias são selecionadas e adaptadas com base em sua eficácia em promover o engajamento ativo dos estudantes com o material de aprendizagem, permitindo-lhes construir conhecimento de maneira significativa. A ideia é que, ao participarem ativamente do seu processo de aprendizagem, os estudantes desenvolvam não apenas um entendimento mais profundo dos conteúdos, mas também habilidades de pensamento de ordem superior.

Um quadro de cognição leva em consideração as diferenças individuais entre os alunos, incluindo seus estilos de aprendizagem, interesses e necessidades educacionais especiais. Isso significa oferecer

diversas formas de engajamento e expressão para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e demonstrar o que aprenderam de maneira que faça sentido para eles. Adaptações e modificações são feitas conforme necessário para garantir a inclusividade e acessibilidade, permitindo que cada estudante atinja seu potencial máximo.

Avaliações formativas e somativas são incorporadas ao quadro de cognição para monitorar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. A avaliação formativa, em particular, fornece feedback contínuo aos estudantes e professores sobre o processo de aprendizagem, permitindo ajustes em tempo real que podem melhorar a compreensão e o engajamento.

Um quadro de cognição na sala de aula é uma abordagem holística e adaptativa para o ensino e a aprendizagem, focada no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos de maneira integrada ao conteúdo curricular.

Em específico na educação infantil, a implementação de um quadro de cognição assume uma forma única, refletindo as necessidades, os interesses e os estágios de desenvolvimento das crianças pequenas. A importância de estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo durante esses anos iniciais não pode ser subestimada, pois é durante esse período que as crianças desenvolvem as habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, linguagem e socialização que servirão de base para toda a aprendizagem futura.

2.1 Sistematização e implementação do quadro de cognição na Educação Infantil

1. **Aprendizagem Baseada em Brincadeiras:** A brincadeira é a linguagem natural das crianças e um poderoso veículo para o desenvolvimento cognitivo. Atividades lúdicas direcionadas por jogos estruturados e brincadeiras exploratórias podem ser usadas para introduzir conceitos matemáticos, linguísticos e científicos de maneira divertida e envolvente. Por meio da brincadeira, as crianças experimentam, testam hipóteses e aprendem sobre o mundo ao seu redor.
2. **Ambiente Enriquecido:** Um ambiente de aprendizagem rico em

estímulos visuais, táteis e auditivos pode inspirar a curiosidade e o desejo de explorar das crianças. Isso inclui a disponibilização de uma variedade de materiais de manipulação (como blocos de construção, massa de modelar e kits de ciências), livros ilustrados e recursos tecnológicos apropriados que estimulam a exploração e o aprendizado ativo.

3. Interações Direcionadas e Intencionais: O papel do educador é importante na facilitação da aprendizagem. Perguntas abertas que estimulam o pensamento, o encorajamento da reflexão e a discussão coletiva podem ajudar as crianças a expandirem seu raciocínio e capacidade de expressão. A modelagem e o reforço positivo das tentativas de solução de problemas das crianças são práticas importantes.
4. Personalização da Aprendizagem: Reconhecendo as diferenças individuais em estilos de aprendizagem e interesses, as atividades devem ser adaptadas para atender às necessidades de cada criança. Isso pode incluir a adaptação de tarefas para diferentes níveis de habilidade ou a incorporação de interesses específicos das crianças nas atividades de aprendizagem.
5. Desenvolvimento Social e Emocional: Além de focar no cognitivo, é vital nutrir o desenvolvimento social e emocional. Habilidades como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos são fundamentais para o sucesso na escola e na vida. Atividades que promovem o trabalho em equipe e a comunicação podem ajudar a desenvolver essas habilidades essenciais.

2.2 A importância do quadro de cognição

A importância de um quadro de cognição na educação infantil reside na sua capacidade de criar uma fundação sólida para o aprendizado futuro. Estabelecendo um ambiente que valoriza a curiosidade, a exploração e a resolução de problemas, as crianças desenvolvem uma paixão pelo aprendizado que pode durar a vida toda. Ao integrar o desenvolvimento social e emocional, as crianças aprendem a navegar nas relações interpessoais e a entender melhor seus próprios sentimentos, preparando-as não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o bem-estar pessoal.

Ao priorizar esses elementos na educação infantil, estamos não apenas ensinando fatos ou habilidades específicas, mas também cultivando pensadores críticos, aprendizes ativos e cidadãos conscientes. Este é o verdadeiro valor de um quadro de cognição: preparar as crianças não apenas para a escola, mas para a vida.

Uma citação direta relevante ao tema de processos cognitivos vem de Jean Piaget, um dos teóricos mais influentes na área da psicologia do desenvolvimento. Sua obra se debruça amplamente sobre como as crianças constroem conhecimento e sobre os processos cognitivos envolvidos nessa construção. Uma citação dele que destaca a importância dos processos cognitivos na aprendizagem é:

“A educação deve visar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo sua autonomia, criatividade e capacidade de colaboração.” - Celso Antunes.

A elaboração de um quadro de cognição eficaz em um ambiente educacional pode se revelar como uma ferramenta pedagógica de grande impacto. A qualidade das perguntas propostas desempenha um papel importante no desenvolvimento das atividades, influenciando diretamente na estruturação do processo de aprendizagem. Tais perguntas não apenas orientam os educadores, mas também os alunos, ao longo de uma jornada de investigação e descoberta. Neste contexto, é fundamental compreender como montar um quadro de cognição que possibilite essa orientação eficaz, fomentando assim um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual e ao engajamento dos estudantes.

Questões pertinentes que podem ser exploradas para enriquecer o aprendizado:

1. O que sabemos?
2. O que queremos saber?
3. Como faremos para saber?
4. O que vamos fazer?
5. Como vamos fazer? (quando)
6. O que aprendemos?

Definindo e conceituando as indagações essenciais para a exploração do tema. Esse processo é relevante para garantir que as questões abordadas

sejam relevantes e estimulantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa e engajadora.

1. O que sabemos?

Destina-se a identificar e registrar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto ou problema em questão. É o ponto de partida. para entender o que já está estabelecido, quais recursos estão disponíveis, e qual é a base sobre a qual se está construindo. Ao responder essa pergunta, os participantes compartilham informações, percebem o nível de conhecimento comum do grupo e reconhecem lacunas de conhecimento individuais ou coletivas.

2. O que queremos saber?

Aqui, define-se claramente os objetivos de aprendizado ou os resultados desejados do processo de investigação. Essa etapa é crucial para direcionar o esforço do grupo e para garantir que todos estejam alinhados quanto às metas. Pode incluir identificar informações específicas que faltam, questões que precisam de resposta ou problemas que necessitam de solução.

3. Como faremos para saber?

Esta pergunta trata do planejamento das ações necessárias para adquirir o conhecimento ou resolver o problema identificado. Envolve decidir sobre métodos de pesquisa, fontes de informação, experimentos, ou qualquer outra estratégia que possa ser utilizada para obter as respostas desejadas. Também inclui a alocação de recursos como tempo, dinheiro e mão de obra.

4. O que vamos fazer?

Após definir o que se quer saber e como chegar lá, esta etapa foca em detalhar o plano de ação para a execução. Delineia as atividades específicas que serão realizadas, quem será responsável por cada uma delas, e quais os prazos e etapas críticas do processo.

5. Como vamos fazer? (quando)

Esta pergunta se aprofunda nos aspectos práticos e logísticos da execução do plano. Inclui a definição de cronogramas, a determinação de métodos e técnicas específicas, a alocação de recursos e a definição de marcos importantes. É o momento de elaborar um plano detalhado que orientará a equipe durante todo o processo.

6. O que aprendemos?

Por fim, esta etapa envolve a reflexão e a avaliação do que foi aprendido durante o processo. Não se limita apenas aos resultados ou às respostas encontradas, mas também inclui insights sobre o método, eficácia das estratégias utilizadas, e reconhecimento de novas questões que podem ter surgido. É uma oportunidade para consolidar o conhecimento adquirido, avaliar o sucesso do projeto e planejar os próximos passos.

QUADRO DE COGNIÇÃO: A HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO					
O que sabemos?	O que queremos saber?	Como faremos para saber?	O que vamos fazer?	Como vamos fazer? (quando)	O que aprendemos?
Chapeuzinho Vermelho é um conto de fadas popular.	As diferentes interpretações morais da história.	Pesquisa bibliográfica de diferentes versões do conto.	Compilar as diferentes versões da história para análise.	Definir um cronograma semanal para revisão de material.	A importância da narrativa na transmissão de valores culturais.
A menina é conhecida por sua capa vermelha.	Como a história varia entre diferentes culturas.	Análise de adaptações teatrais.	Identificar os elementos comuns e as divergências entre as versões.	Distribuir tarefas de pesquisa entre os membros do grupo.	A diversidade de interpretações baseadas em contextos culturais.
Sua mãe a envia para levar comida à avó doente.	O papel do lobo e suas variações simbólicas.	Leitura de artigos sobre contos de fadas.	Examinar as mensagens morais contidas em cada versão.	Realizar reuniões de discussão para compartilhar descobertas.	A evolução da personagem Chapeuzinho Vermelho ao longo do tempo.
Ela encontra um lobo no caminho que tem planos maliciosos.	A evolução da história ao longo do tempo.	Discussões em grupo sobre as descobertas.	Analisar o impacto cultural da história.	Utilizar ferramentas online para documentação colaborativa.	O simbolismo do lobo e sua representação do perigo.
O lobo chega primeiro à casa da avó, a devora e espera por Chapeuzinho.	Como a história influencia a percepção de estranhos entre crianças.	Comparação das narrativas encontradas.	Preparar um relatório ou apresentação das descobertas.	Apresentar os resultados ao final do mês.	Como contos de fadas refletem e ensinam sobre a sociedade.

Quadro elaborado pela autor



Modelo de quadra de cognição, confeccionado pela autora.

3. CONCLUSÃO

Compreender o panorama detalhado sobre o impacto das teorias cognitivas na educação infantil, enfatiza a relevância de um “quadro de cognição” bem estruturado no desenvolvimento das habilidades fundamentais das crianças. Teorias de grandes pensadores como Piaget e Vygotsky são discutidas, mostrando como essas ideias podem ser transformadas em práticas pedagógicas que promovam um aprendizado mais rico e engajador. A integração dessas teorias no ambiente educacional visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais como pensamento crítico e resolução de problemas.

O conceito de “quadro de cognição” é central para entender as estratégias educativas que suportam os processos cognitivos. Este quadro envolve a aplicação de métodos que fomentam a curiosidade e a exploração, oferecendo às crianças uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em um ambiente estimulante. A aprendizagem baseada em brincadeiras e a personalização do ensino são destacadas como componentes importantes deste quadro, refletindo uma abordagem que considera as necessidades individuais das crianças e promove um

envolvimento significativo e contínuo.

As implicações práticas das teorias cognitivas na sala de aula são vastas e multifacetadas. Iniciativas como o uso de mapas conceituais, jogos educativos, e tecnologia na educação são exemplos de como o ambiente de aprendizagem pode ser enriquecido. Estas estratégias não só melhoram a retenção de conhecimento, mas também incentivam uma participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, permitindo que eles construam conhecimentos de forma mais eficaz e com maior profundidade.

Ao final, percebe-se a importância de um compromisso contínuo com a evolução das práticas pedagógicas que suportam o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. À medida que as pesquisas avançam e novas tecnologias emergem, educadores e pesquisadores são desafiados a integrar esses novos conhecimentos em seus métodos de ensino. Este processo não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também prepara uma nova geração para enfrentar os desafios do futuro com as habilidades e o conhecimento necessários para ter sucesso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. (2013). **Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula. Vozes.**

BERK, L. E. (2009). *Desenvolvimento infantil.* Porto Alegre: Artmed.

GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., & Kuhl, P. K. (2004). **A ciência da mente: como as crianças pensam, o que elas aprendem e como ensiná-las.** São Paulo: Martins Fontes.

HIRSH-PASEK, K., & GOLINKOFF, R. M. (2016). **Como as crianças aprendem: o papel do jogo na educação infantil.** Porto Alegre: Penso Editora.

PIAGET, J. (2007). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar. Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes.

A RELAÇÃO ETNICORRACIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Max Carvalho Pessoa¹

Mateus dos Santos Galúcio²

Ruth Helena Cristo Almeida³

1. INTRODUÇÃO

Constantemente percebe-se a relevância da inserção no currículo escolar de uma educação que considere as relações etnicorraciais, já que auxilia na problematização da sociedade pluricultural, dentro de uma perspectiva multiculturalista e étnica. Como forma de promover o respeito à diversidade cultural, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer (CNE/CP 03/2004) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais

-
- 1 Licenciado em letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia (ufra). Graduando em letras/ língua inglesa pela Faculdade Sucesso (Facsu). Docente na Escola Municipal Perúcia Ferreira Castro. E-mail: maxcpessoa@gmail.com.
 - 2 Mestrado em Educação Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em ERER pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Graduação em Pedagogia (IFPA). Orientador e Coordenador Pedagógico nas Ilhas de Caratateua, Paquetá, Jutuba e Cotijubas do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque e professor do PARFOR da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. E-mail solis.invicto@gmail.com.
 - 3 Doutora em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Mestre em Sociologia (UFPA). Licenciada e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente de Sociologia Rural da UFRA. Coordena Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Ruralidades Amazônica (GERAR/CNPQ). E-mail: ruthpara79@gmail.com.

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, em observância da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, considerada um marco na educação do País.

O Parecer (CNE/CP 03/2004) destaca a relevância do estudo decorrentes da história e cultura afrobrasileira e africana a todos os brasileiros, salientando que todos devem “educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 8). E isto requer, segundo o documento, mudança nos discursos, comportamentos, gestos, posturas e modo de tratar indivíduos negros, uma vez que, infelizmente, por séculos a estrutura social hierárquica relegou e relega os negros à posições inferiores, manchadas pela desigualdade, de discriminação e de preconceito. Essa realidade excludente e racista imprime, na sociedade, que todo o corpo social reconheça o valor cultural e histórico dessa população que contribuiu diretamente na formação do País. Um reconhecimento que, de acordo com o parecer, implica em justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, culminando na adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que enalteça a diversidade, a fim de apresentar intervenções pedagógicas e educacionais de superação dos conflitos de cunho racistas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Um currículo que considere a heterogeneidade de mundos, um currículo aberto para novas experiências, para o novo, um currículo “desobediente, transgressor” que atente para multiplicidade cultural (GALÚCIO, 2019, p. 38), pensar nessa extensão docente é assumir grandes desafios na luta por uma educação antirracista. Desse modo, para a aplicação efetiva da Lei 10.639/03, o combate à desigualdade etnicorracial, a história e os conteúdos que abordam a temática africana e afro-brasileira precisam de outro viés, que se desconsiderem as imagens estereotipadas da África que remontem fome, doenças, miséria e escravidão (DEUS, 2020, p. 65).

O professor deve oportunizar uma aprendizagem diversificada, sobretudo de assuntos relativos às matrizes etnicorraciais que formaram a sociedade brasileira. Nesse cenário, essa pesquisa pretende mostrar, por meio de uma tecnologia educacional, a importância da educação das relações etnicorraciais na prática pedagógica de professores da Educação Básica como

forma de superação do discurso de ódio às diferenças. Diante desse cenário, surge a necessidade de verificar de que forma os professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Antônio Farias Lobato Filho, *locus* da pesquisa, localizada em Bagre, *corpus* do estudo, Estado do Pará, incluem a educação etnicorracial em suas ações pedagógicas, objeto o estudo, para isso, constituiu-se a seguinte problemática: Como os conteúdos etnicorraciais podem ser introduzidos no componente curricular língua portuguesa? Como essa discussão contribui na construção de uma educação que considere o multiculturalismo como expressão etnicorracial? Como os alunos reagem quando colocados diante do diferente?

Para responder essas perguntas, fez-se necessário verificar as práticas pedagógicas no que se refere ao ensino etnicorracial ministrado por professores de língua portuguesa, bem como avaliar se essas intervenções educacionais contribuem para a conscientização do respeito às diferenças.

Nestes termos, a presente pesquisa instigou a importância da educação etnicorracial na prática de professores em uma escola pública municipal, localizada no Município de Bagre-PA, *corpus* do estudo, Ilha do Marajó.

Esse estudo baseou-se em pesquisas bibliográfica e pesquisa-ação, de caráter qualitativo. A revisão bibliográfica se deu a partir do levantamento de literatura disponível em base *on-line* de dados que versam sobre os estudos das relações etnicorraciais, tais como: livros, periódicos, artigos científicos e documentos legais. Em relação a pesquisa-ação Severino (2007, p. 121) afirma que “é aquela que além de compreender visa interferir na situação, com vistas a modifica-la, [...] ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, [...] mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Quanto a abordagem qualitativa, Demo (1994), salienta que são usadas quando se almeja entendimento sobre a natureza de uma questão, abrindo espaço para a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Foi feita também uma pesquisa de campo a partir da aplicação de um questionário, no intuito de verificar a percepção dos professores em relação à discussão etnicorracial, bem como verificar suas práxis pedagógicas em relação a essa temática.

2. LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

No intuito de legitimar o debate etnicorracial nas escolas brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) assinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 03/2004, em observância com a Lei 10.639/03. O parecer destina-se, pois

aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, **seus professores** e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações etnicorraciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

Configurando-se, portanto, numa questão que envolve múltiplos atores sociais, principalmente professores e o próprio currículo da Escola Básica, dos quais os educadores são peças fundamentais, uma vez que assumem a posição de mediadores dos saberes etnicorraciais que dão visibilidade e reconhecimento à cultura africana e afro-brasileira em ambiente escolar. Diante desse importante papel, a legislação salienta que, os docentes não podem improvisar e que suas práxis devem estar relacionadas à diversidade etnicorracial e expressar, compromisso com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 4), por meio de uma educação consciente, libertária e transformadora.

Nesse sentido, os professores precisam criar estratégias pedagógicas que reflitam no cotidiano escolar respeito, valorização e reconhecimento das matrizes africanas e afro-brasileiras, em uma práxis orientada para

além das disciplinas constantes na matriz curricular, mas em questões éticas, políticas, econômicas e sociais, fazendo com que o estudante, em sua complexidade, heterogeneidade, vivências, experiências, culturas, aparências, personalidades, pertencimentos, ideologias, histórias, etnias, raças, percebam, além de suas individualidades, singularidades, suas características étnicas e as aceite de forma de resistência e luta. Essa classe real nos desafia quanto educadores a repensarmos nossa prática cotidiana, “nos convidando a mudar; [...] que nos descortinam e nos provocam a agir, a pensar quem somos nós, professores e professoras. Levando-nos a pensar sobre nós mesmos, nossos corpos, os saberes que acumulamos com nossa prática” (BRASIL, 2006, p. 65).

Diante de tantos sujeitos, tantas culturas, tantos rostos, tantas peles, tanto ódio, tanto racismo, tanto preconceito, tanta discriminação emerge a necessidade de uma ação pedagógica pautada por uma lógica de valorização da diversidade e repúdio à intolerância e ao discurso de ódio às diferenças, uma ação que assuma compromisso efetivo com uma educação antirracista e que lance um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, condição básica para a construção do sucesso escolar para os (as) estudantes.

Tal ação é necessária, pois cotidianamente estudantes negros e negras têm experienciado um ambiente escolar hostil, inibidor, desfavorável à ascensão no seio social, que não permite o desenvolvimento pleno de suas aptidões (BRASIL, 2006). Por essa razão, a educação antirracista deve estar presente nas ações pedagógicas para que brancos não subalternizem a cultura negra e a cor negra, mas que as respeitem e as valorizem como parte integrante de nossa história, e assim, superemos as diversas formas de racismo na contemporaneidade.

Atualmente as questões etnicorraciais ganharam espaço nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas. Inicialmente, pela Lei 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece, no Parágrafo 4º, do Artigo 26, que o ensino da História do Brasil deve considerar as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Outro avanço importante dos estudos etnicorraciais no âmbito educacional, se deu por meio da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, cujo principal objetivo é orientar a práxis docente nas escolas do Brasil. Nesse sentido, além dos conteúdos a serem trabalhados pelas áreas do conhecimento, os PCN's apresentam um conjunto de temas transversais a serem inseridos nos processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva transdisciplinar e que, posteriormente foi legitimado pela Base Nacional Comum Curricular (2012). Assim, tanto os PCN's quanto a BNCC (2012), orientam os professores quanto à fomentação da educação etnicorracial e sua pluralidade cultural, que devem estar articuladas às ações pedagógicas no intuito de promover o conhecimento e a valorização étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que constituem o território Brasileiro.

Em 2003, durante o governo Lula, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/1996, e atribui caráter obrigatório ao ensino da educação das relações etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no país, como forma de reparação social pelos séculos de escravidão e de diminuição do abismo histórico do discurso social de ódio às diferenças. Há de se ressaltar que além da aprovação dessa lei, outros documentos e ações foram homologadas durante o governo Lula/Dilma, a saber:

A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), com status de Ministério; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/04 (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b); a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade SECADI (2004); o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013). (CUNHA; AMORIM JÚNIOR; DUVERNOY, 2021, p. 195).

A partir disso, a educação etnicorracial começa a ser enfatizada como uma prática educativa contínua e permanente e que necessita, ser efetivada nas instituições educativas. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos devendo, portanto, promover o necessário reconhecimento das matrizes culturais que “fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (BRASIL, 2013, p. 2). Nessa perspectiva, o plano afirma que as barreiras da desigualdade educacional só serão superadas se a escola for acolhedora das diferenças, sendo um lugar que respeite e valorize as disparidades étnicas e raciais e não as transforme em elementos de desigualdade.

Deste modo, o documento salienta que o justo direito de aprender só será garantido quando na escola todos, todas, *todes* sentirem-se “valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2013, p. 2). Esse debate é profundamente marcado pelo discurso da desigualdade social que permeia os espaços escolares. O plano destaca que a população afrodescendente está entre aquelas que mais são afetadas pelas múltiplas faces do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam o país, embora seja inegável a correlação entre pertencimento etnicorracial e sucesso escolar,

indicando, portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar. (BRASIL, 2013, p. 7).

Assim, sendo a escola “um lócus privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo” (GALÚCIO, 2019, p. 87), é de suma importância que ela agregue esse debate em seu currículo, para que o discurso de ódio às diferenças seja superado e se estabeleça um discurso que considere “o respeito, a ética e a garantia dos direitos sociais.” (SANTANA; SANTOS; SILVA, 2015, p. 100).

2.1 O currículo como instrumento de fortalecimento na luta em defesa das diferenças

O Ministério da Educação publicou em 2006, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais, em

que estão previstas as ações e estratégias para implementação dos estudos etnicorraciais nas instituições escolares. Em relação ao currículo do ensino básico, o documento o entende como “mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos (as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãs/ãos.” (BRASIL, 2006, p. 57). Entretanto, isso não tem acontecido na prática pois observa-se que as propostas curriculares, ainda, são fundamentadas em bases eurocêntricas que não consideram a diversidade racial.

Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positivação da autoestima de nossas crianças e jovens. (BRASIL, 2006, p. 57).

Nesse sentido, o documento ressalta que nos currículos formais verifica-se a presença de um currículo oculto em que está articulado um conjunto ideológico “de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado” (BRASIL, 2006, p. 57). E isso, segundo o documento, pode suscitar no espaço escolar, ideais que reforçam posturas que podem afetar a aprendizagem, levando alunos a assumirem comportamentos preconceituosos, intolerantes e discriminatórios, mostrando a necessidade de uma reforma nas estruturas conceituais e organizacionais do currículo escolar, revelando um currículo que questione os lugares de poder e que indague “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas” (GOMES, 2012, p. 3).

Um currículo que valoriza e afirma a diferença e exalta o respeito às diferenças e ao mesmo tempo potencializa a criatividade e singularidade de cada sujeito em seu processo de transformação [...]. Um currículo que em suas movimentações constrói multiplicidades de mundos, um currículo aberto para o novo (GALÚCIO, 2019, p. 37).

É preciso, portanto, que gitemos independência novamente, desta vez em relação ao currículo subjugado pelo colonialismo e eurocentrismo, para que alcancemos uma sociedade mais justa e igualitária a todos, independente das diferenças, por esse motivo os documentos legais

orientam que os currículos contemplem a efetivação de uma pedagogia que considere as diferenças de forma ética e respeitosa e que trate a questão racial em uma perspectiva inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, por meio do diálogo entre o tema etnicorracial e os conteúdos trabalhados na escola. Essa pedagogia curricular emancipatória, que Galúcio (2019) chamou de “transgressora e desobediente” do currículo formal e eurocêntrico, auxiliará,

na compreensão dos processos de construção de identidades e diferenças etnicorraciais e suas consequências epistemológicas para o desenvolvimento das relações raciais na modernidade, enriquecimento do currículo, empoderamento de professores e alunos e desobediência aos padrões que mais regulam e disciplinam do que educam (GALÚCIO, 2019, p. 88).

Para Gomes (2012), eis a hora de romper o silêncio nos rituais pedagógicos curriculares por meio do qual o racismo, o preconceito e a discriminação racial se encontram de forma tímida para dar visibilidade ao debate etnicorracial tão necessário na realidade escolar e na sociedade como um todo.

2.2 A relação etnicorracial na Educação Básica: a atuação docente

Dos professores entrevistados, apenas um considera seu conhecimento sobre a educação etnicorracial excelente, os demais consideram regular e bom. Esse dado evidencia a necessidade da formação continuada sobre o assunto e que subsídios possam ser oferecidos aos professores para desenvolverem a temática no espaço escolar. Christov (2003) afirma que a formação continuada permite ao professor atualizar seus conhecimentos e direcioná-lo em relação as mudanças que devem ser feitas em sua intervenção pedagógica.

Paulo Freire (1996, p. 44) afirma que a “formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”, pois segundo ele, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, a formação confere novas experiências que trarão benefícios tanto ao professor quanto ao estudante. Assim, para a efetivação da educação antirracista é preciso que haja oportunidades de formação continuada aos docentes, a fim de instrumentalizá-los com conhecimentos

necessários ao trabalho com a temática etnicorracial.

Tal necessidade foi evidenciada pelos próprios educadores, pois quando perguntados sobre a necessidade de capacitação em EREER as respostas foram: urgente e indispensável. Os dados evidenciam também, que não são oferecidas pela escola oportunidades de aperfeiçoamento na temática, e, quanto ao currículo, segundo os professores, a EREER não é abordada.

Galúcio (2019, p. 88) afirma que o currículo que abraça as diferenças deve ser formado por “ramificações sociais e políticas de uma educação etnicorracial vibrante e necessária”. Salienta ainda, que este currículo não deve ser imposto aos professores, ao contrário deve fazer parte da realidade sociocultural e histórica na qual somos imersos de forma natural para que haja transformação tanto do professor quanto do discente na compreensão dos processos identitários que formam a nação.

Essa proposta curricular, uma vez implementada, segundo o autor, trarão “consequências epistemológicas para o desenvolvimento das relações raciais na modernidade” (*Ibidem*), que além de enriquecer o currículo, permitirá o empoderamento de professores e alunos como também o rompimento regulador dos padrões eurocêtricos que regulam o currículo. Diante desse cenário de empoderamento científico, torna-se relevante também verificar se os professores compreendem que a EREER deve ser trabalhada por todas os componentes curriculares através da seguinte pergunta, Quais disciplinas podem ou devem abordar as questões etnicorraciais? 80% responderam que é possível trabalhar em todas as disciplinas e 20% citaram especificamente disciplinas das humanidades.

Desse modo, pode-se constatar que as respostas apresentam implicitamente que os professores compreendem o papel de cada componente curricular no trato com a EREER, logo, são conscientes de seus papéis na abordagem da temática. No intuito de verificar se os professores são conscientes que o racismo é presente na sociedade, perguntamos sobre a existência do racismo e seus malefícios.

As respostas evidenciam que os professores acreditam que o racismo de alguma forma está presente no imaginário e nas práticas sociais, ou de forma direta como se observa nas respostas ou de forma indireta. Refletindo um pouco mais nas respostas dadas pelos docentes que o racismo está instaurado socialmente por não haver consciência dos seus

malefícios pelas pessoas, sendo que o racismo é tido muitas vezes como brincadeira, desponta a necessidade da educação etnicorracial permear a práxis docente, em uma abordagem integrada, contínua e permanente, que possibilite espaços de trocas e de aprendizagens que ecoe na valorização da diversidade racial e no reconhecimento do multiculturalismo no país.

Galúcio (2019) afirma que a prática emancipatória do ensino-aprendizagem é ameaçada dia após dia pela hegemonia branca, na tentativa de silenciar vozes que gritam pela igualdade. Frente a isso, para esse autor, é urgente que se empreenda nas práticas educacionais pautas que desobedecem um currículo heteronormativo, para que possamos “fazer do diferente a diferença” (*Ibidem*). Tal proposta surge, segundo ele, como um dispositivo de luta de contra senso, e uma ferramenta educacional potente na luta pela igualdade de direitos

Quando questionados com que frequência abordam a educação etnicorracial em suas aulas ou se apresentam dificuldade em trabalhá-la, com intuito de averiguar se estão cumprindo sua missão educacional todos os professores abordam a temática de alguma forma, porém constatou-se que existem lacunas na efetivação do assunto na ação docente, devido a escola não dispor de recursos físicos como livros, revistas, cartilhas que tratem a temática etnicorracial, e nem desenvolve projetos voltados a EREER que forneçam suporte ao professor na abordagem do assunto em sala de aula. Quando indagados sobre como enxergam o ensino da Educação Etnicorracial na escola onde trabalham, mas nem sempre é efeito.

Assim, ressalta-se a relevância e a necessidade dessa abordagem fazer parte do universo educativo, a fim de erradicar ideologias racistas presente em práticas sociais. De acordo com Krauss e Rosa (2010) o racismo só será desmitificado do cotidiano social se houver um debate contínuo e permanente das questões raciais pela sociedade, sobretudo, pela escola. Diante disso, os autores relatam que não é possível silenciar, visto que o silêncio, potencializa a existência de atos discriminatórios e racistas na sociedade. Que escola não deve se eximir de seu papel na luta antirracista, visto que a cada dia são presenciados atos racistas e discursos de ódio tanto no âmbito educacional quanto na sociedade em geral, e a sua omissão acaba por dificultar o combate à desigualdade racial nos espaços sociais e de poder.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já exposto, a educação etnicorracial é componente obrigatório nas instituições escolares a partir da instituição da Lei 10.639/03, e, portanto, deve fazer parte do universo educativo, estando articulada à ação docente, no intuito de promover a igualdade racial, étnica e social, respeitando às diferenças nos espaços escolares e não escolares.

Tal iniciativa é necessária em razão dos discursos de ódio e do preconceito racial tão latentes no espaço escolar e na sociedade em geral, que colocam pretos e pretas à lugares de subalternidade, evidenciando pois, a urgência da implementação de uma educação antirracista capaz de erradicar tal conjuntura do seio social, uma vez que, como disse Paulo Freire (1979), a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo.

Nesse contexto, não há como esperar que o mundo seja transformado, no sentido do combate das diferentes facetas de intolerância, se, por meio da educação, não lançarmos um olhar sobre o respeito, o acolhimento e o reconhecimento da diversidade que expressa nossa identidade. Nesse sentido, esse estudo surge como um apelo para que a temática da educação etnicorracial esteja mais presente no currículo e práticas docentes como forma de resistência a toda e qualquer expressão de branqueamento social, cultural e acadêmico, uma vez que existem lacunas pedagógicas que precisam ser sanadas.

Um caminho metodológico eficaz à promoção da educação etnicorracial no contexto educativo revelado por esse estudo está é a dança, pois a comunicação corporal é capaz de proporcionar aprendizagens ativas. Assim, este estudo apresenta a materialização dessa metodologia na escola, *locus* da pesquisa, de um grupo parafolclórico com alunos e alunas, como forma de combater sentimentos de ódio às diferenças, uma Tecnologia Educacional que faz da arte-educação um instrumento de transformação social e apropriação identitária de quem, ao dançar, abraça sua história, perpetuando lutas e resistências históricas e ancestrais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. **Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Distrito Federal, CNE, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac/file>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Distrito Federal, CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CUNHA, A. S.; AMORIM JÚNIOR, J. C.; DUVERNOY, D. A. **Educação das relações etnicorraciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento**. Pernambuco: Editora Realize, 2021.

DEUS, Z. A. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FREINET, C. **Educação pelo trabalho** Lisboa: Presença, 1969. v. 1.

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

GALLINA, Elisabete Patrícia. **A expressividade dos acadêmicos de educação física que cursam a disciplina de metodologia do ensino da dança escolar – ESEF**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em ciências do movimento humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. UFMG: Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do balé folclórico da Amazônia – BFAM**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

KLEINUBING, N. D. **A dança como espaço tempo de intersubjetividades: possibilidade da Educação Física no ensino médio**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTANA, A. M.; SANTOS, V. L.; SILVA, C. L. **O tema transversal pluralidade cultural aplicado na Escola Manoel Bandeira em Alta Floresta/MT**. Alta Floresta: Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta, v. 4, n° 1, p. 98-112, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 121.

“E FORAM FELIZES PARA SEMPRE...”: AS INFÂNCIAS, OS CONTOS DE FADAS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Franciele Thomé¹

Jordana Wruck Timm²

Carlete Maria Thomé³

1. INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento infantil, os contos de fadas desempenham um papel fundamental ao combinar a fantasia com a realidade, proporcionando à criança uma maneira lúdica de interação com o mundo. Essas narrativas, enraizadas na cultura popular, apresentam uma diversidade de personagens, cenários e fatos, onde a fantasia é uma característica central. Este estudo visa fornecer uma visão abrangente sobre a importância dos contos de fadas na formação integral da criança, explorando suas dimensões simbólicas e seu impacto no desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

O principal objetivo deste trabalho é verificar de que maneira os contos de fadas influenciam o desenvolvimento infantil, explorando sua capacidade de trabalhar valores, estimular a imaginação, resolver conflitos e promover o crescimento pessoal das crianças. Além disso, busca-se compreender o papel da contação de histórias no contexto educacional,

-
- 1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen-RS, Pedagoga (UCEFF), Brasil, francithome@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (UCS), Pedagoga. Realizou estágio Pós-Doutoral em Educação. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen-RS, Brasil, jordana@uri.edu.br.
 - 3 Doutora em Letras (UPF), Mestre em Letras (URI), licenciada em Letras (UNIASSELVI) e Pedagoga (UDESC). carletethome@gmail.com.

destacando sua contribuição para o aprendizado, a criatividade e o fortalecimento dos laços sociais.

A relevância deste estudo destaca-se na compreensão da importância dos contos de fadas como ferramenta educacional e formativa na infância. Ao investigar os efeitos positivos dessas narrativas no desenvolvimento das crianças, podemos subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas das crianças.

2. DESENVOLVIMENTO

A criança é um ser em desenvolvimento, ela interage com o mundo misturando fantasia à realidade e descobre o mundo a partir do faz de contas e da curiosidade. De acordo com Góes (1984), a presença do “maravilhoso” é a característica fundamental em uma estrutura dos Contos de Fadas, sendo que as histórias possuem personagens, às vezes crianças e jovens. Podem proceder em uma cabana pobre ou em um esplêndido palácio encantado. Nos contos a atuação é sempre extremamente exagerada, pois “ou são excessivamente boas, ou medrosas, belas ou tragicamente feias, ou perversas ou covardes ou valentes e nobres; ou são anõesinhos, ou gigantes, bruxas ou princesas, reis [...]” (GÓES, 1984, p. 116). Estão presentes também personagens secundários como os pais, madrasta, avós, cortes dos reis e trabalhadores. Também aparecem animais dotados de gestos e características que se assemelham aos humanos ou, então, aparecem objetos animados ou objetos animados como: vassouras, varinhas, espelhos, etc.

Segundo Bettelheim (2012), os contatos com a literatura, com os contos de fadas, mobilizam aspectos internos muito importantes para a formação integral da pessoa. “O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas.” (BETTELHEIM, 2012, p. 15). As crianças conseguem compreender que as más condutas vão resultar em consequências negativas e percebem assim também que as atitudes boas trazem benefícios. Percebendo então que as mensagens que os contos de fadas transmitem podem ser de formas variadas.

Segundo Busatto (2007), os contos de fadas, por terem uma linguagem simbólica, auxiliam a criança nos seus momentos de angústias e insegurança emocional, pois trazem o conforto e restauram a confiança

a partir da resolução com final feliz, dada pela solução dos conflitos apresentados pela vida.

De conformidade com Bettelheim (2012), as narrativas são instrumentos muito importantes e ajudam as crianças na superação de suas diferentes etapas e nas aquisições de novos aprendizados. Sendo assim, é perceptível que,

Por meio de imagens simples e diretas, a história de fadas ajuda a criança a organizar seus sentimentos complexos e ambivalentes, de modo tal que cada um comece a ocupar um lugar separado, em vez de serem todos uma grande mistura. (BETTELHEIM, 2012, p. 108)

Às vezes se pensa que os contos de fadas podem ser prejudiciais às crianças por estarem “mentindo” e fugindo da realidade. No entanto,

Não lhes ocorre que a ‘verdade’ na vida de uma criança possa ser diferente da dos adultos. Não percebem que os contos de fadas não tentam descrever o mundo exterior e a ‘realidade’. Nem tampouco reconhecem que nenhuma criança sadia jamais acredita que esses contos descrevam o mundo realisticamente. (BETTELHEIM, 2012, p. 67)

Castro, em seu vídeo no Youtube “Respostas às críticas feitas aos contos de fadas” (2017), relata sobre esse receio de contar as histórias por elas “estarem fora da realidade das crianças”, sendo que a mesma expõe que no mundo real,

Existem pessoas que são boas, mas que tem um pouquinho de maldade e pessoas que são muito más, mas que tem um pouquinho de bondade. É verdade, é assim que é na vida real. Mas nos contos de fadas nós estamos em um outro mundo, nós estamos no plano simbólico e então não estamos falando de personagens humanos, nós estamos falando de personificação do mau e da personificação do bem e isso é muito importante para a criança, porque a criança tem a mente polarizada, existe o lado do bem e existe o lado do mau, tanto quando a criança vai brincar ela diz assim: “você é do bem ou você é do mau?” e isso facilita o entendimento que a criança tem do mundo. Então nos contos de fadas quem é mau é mau mesmo, mas é tão mau que no final ele tem que ser punido, até por uma questão de justiça. E quem é do bem vai ser recompensado. (CASTRO, 2017, informação verbal)⁴

4 Informação verbal da professora Ilíada de Castro, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=W8CXb81A2aU>.

Bettelheim (2012) defende a presença do mal que existe nas histórias infantis, e alerta para o fato de que as histórias modernas estão omitindo o mal, exaltando apenas as virtudes. O bem e o mal são onipotentes na vida e ambos estão presentes em todo homem e é esta dualidade que coloca o problema e a resolução em cena. Não se pode esconder o lado escuro dos homens às crianças, pois elas vão encontrar de alguma forma e precisarão saber como agir. Neste mesmo ponto de vista, Góes aborda que,

Nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Na vida também, e no homem as propensões para o bem e o mal também. E esta dualidade coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens às crianças com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar direção à sua vida. (1984, p. 120)

Podendo assim perceber que os contos de fadas “permitem à criança apreender o problema de forma mais essencial” (GÓES, 1984, p.120), pois mostram que na maioria das vezes, o bem vence o mal vivendo assim, felizes para sempre, pois demonstra que,

As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagens: personificam orgulho, modéstia, coragem, covardia, feiura, beleza, bondade, maldade. E essas qualidades são destacadas na trama de seus atos e destinos, nos quais em geral a bondade triunfa sobre a maldade, o corajoso sobre o covarde, o belo sobre o feio, o vício é punido e a virtude exalta. (GÓES, 1984, p. 116)

Visto ainda que, os contos de fadas, melhor do que qualquer outra coisa auxiliam as crianças em uma difícil, mas satisfatória tarefa: “obter uma consciência mais madura para civilizar as pressões caóticas de seu inconsciente.” (BETTELHEIM, 2012, p. 33). E, “enquanto diverte a criança o conto de fadas esclarece por si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade.” (p. 20). Sendo assim,

A importância basilar da literatura destinada às crianças: é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-la nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta. (COELHO, 2000, p. 43)

De tal forma, a literatura possibilita à criança a viver uma história que nem é sua e conhecer diversos lugares através do imaginário. Seguindo

nesta premissa, Bettelheim (2012, p. 20-21) aborda que,

O significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, é diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento.

Partindo destas ideias, considera-se que ouvir contos mostrará à criança que ela é capaz de superar as suas dificuldades e compreender seus sentimentos/emoções e assim como, poderá encontrar a felicidade, pois segundo Góes (1984, p. 120), os contos de fadas começam onde “a criança se encontra no seu ser psicológico e emocional”, sendo que falam de seus problemas internos, de um modo que ela inconscientemente compreende, oferecendo exemplos tanto de soluções para os problemas enfrentados.

A partir dos estudos de Bettelheim, é possível perceber que a criança adapta seu inconsciente às fantasias conscientes, o que, sem os contos de fadas ela não conseguiria, sendo que com eles ela também consegue estruturar seus devaneios e dar melhor direção à sua vida. Sendo assim,

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro. (BETTELHEIM, 2012, p. 11)

Para exemplificar, Aguiar (2001) descreve que os contos de fadas possuem uma estrutura simples (situação inicial – conflito – processo de solução – sucesso final) e demonstram resolver as situações problemáticas através da fantasia e de fácil compreensão das crianças, atendendo às características do pensamento mágico e,

Como os contos de fadas colocam o ingrediente da fantasia em uma certa estrutura narrativa, esse expediente auxilia o pequeno leitor a organizar suas percepções e a vivências e resolver emoções que lhe pareçam complexas e de difícil compreensão. (AGUIAR, 2001, p. 79)

Ainda assim, Bettelheim descreve que “os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à

inconsciente.” (2012, p. 12). Muitas das histórias abordam sobre problemas humanos universais, principalmente os que preocupam o pensamento das crianças e segundo o autor, essas histórias falam ao ego e encorajam o seu desenvolvimento, aliviando pressões pré-conscientes e inconscientes. “Os contos de fadas ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades.” (COELHO, 2000, p. 56). Através dos contos, as crianças podem identificar respostas de seus medos, fraquezas e também,

Os exageros fantásticos, como ficar preso numa garrafa por séculos, dão aos contos veracidade psicológica, enquanto que explicações realistas podem parecer mentirosas na ótica infantil, embora sejam verdadeiras mesmo. Porque trabalham com uma linguagem simbólica, os contos não se prendem à contingência do real e veiculam mais de uma significação. Assim, a criança encontra na literatura respostas às questões vividas e às dúvidas típicas de sua faixa etária (De onde vem? Quem imitar? É filho legítimo ou não?). (AGUIAR, 2001, p. 80-81)

Muitas vezes a resolução de algum problema é mais fácil do que se imagina, Castro nos mostra em seu vídeo sobre “a importância de ouvir Contos de Fadas para o desenvolvimento da criança” (2017), visto que muitas crianças se identificam com as histórias por elas mostrarem algum problema que elas estejam passando e assim sentem-se motivadas em lutar pelo melhor, pois elas perceberam que o problema foi resolvido naquela história. E que,

Às vezes a solução está dentro de nós mesmos e então é isso que os contos de fadas podem reforçar na criança, então o crescimento dela, o amadurecimento dela, é o que vai fazer com que ela mesma se salve, que ela tem esperança e uma visão motivista que ela vai ter um final feliz. (CASTRO, 2017, informação verbal)⁵

Contudo, Aguiar (2001, p. 96) salienta que “as histórias que envolvem sentimentos infantis atingem a emoção do pequeno leitor quando tematizam conflitos existenciais como busca de identidade, medo, terror, insegurança.” Pode-se considerar que os contos de fadas despertam emoções e sentimentos, sendo o leitor visto como um agente ativo em busca de novos conhecimentos tanto pessoais quanto sociais. Visto ainda que,

5 Informação verbal da professora Iliada de Castro, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ytzaINVpbZI>.

É fundamental que os livros infantis transmitam às crianças um sentimento de respeito e dignidade pela pessoa humana de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, especialmente, nos nossos dias, despertem os jovens para os valores sociais: justiça, paz, liberdade, igualdade e solidariedade. (GÓES, 1984, p. 24).

Destaca-se desta forma que ler é muito importante “para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence.” (COELHO, 2000, p. 17). Mas, a leitura só trará conhecimentos se o indivíduo estiver aberto a novas ideias, sendo assim, Carvalho (2011, p. 28) ressalta que,

A transformação do homem, via prática da leitura, só é realizada na medida em que ele estiver aberto a viver novas experiências, despojado de uma postura autoritária e disposto a aprender, a fim de conscientizar-se de sua transitoriedade. Essa abertura leva o homem a adquirir mais conhecimento sobre o mundo, ter mais vivência [...].

Outrossim, “o desenvolvimento da leitura entre as crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, no campo racional, no da cultura e da linguagem.” (GÓES, 1984, p. 28). Acredita-se que as leituras provocam transformações no leitor, pois o mesmo viaja pelo mundo da imaginação e se transforma em um sujeito repleto de conhecimentos sobre o mundo em que vive e sobre si mesmo. Nota-se assim a importância da literatura na formação pessoal, “seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.” (COELHO, 2000, p. 15). Segundo Góes,

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza prazer, a obra não será literária e, sim didática. (1984, p. 22).

Sem dúvida, trabalhar com contos é uma ótima estratégia que proporciona aos leitores diversas possibilidades de experiências diante de sua realidade social, o que vem a ampliar a criatividade, a imaginação, a criticidade, a leitura e a escrita.

2.1 A contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da criança

Compreende-se a importância da fantasia quando a criança consegue aprender com ela, pois para Bettelheim (2012, p. 79), “os contos de fadas tanto encantam como instruem”, de alguma maneira, com alguma história ou conto, a criança pode conseguir identificar a sua realidade e conseguir reconhecer seus problemas. Neste sentido Bettelheim (2012, p. 89) destaca que a criança,

[...] começa a fantasiar a partir de algum segmento de realidade mais ou menos corretamente observado, que pode evocar nela necessidades ou angústias tão fortes que a acabam arrebatando. As coisas com frequência se tornam tão misturadas em sua mente que ela não é absolutamente capaz de classificá-la. Mas alguma ordenação é necessária para que a criança não volte à realidade enfraquecida ou derrotada, mas sim fortificada por essa excursão em suas fantasias.

A partir disso, percebe-se que a fantasia é um lugar de refúgio para a criança dentro de sua própria imaginação e “o conto de fadas não deixa dúvidas na mente da criança de que se deve suportar a dor e assumir os riscos, pois é necessário adquirir identidade própria e, apesar de todas as angústias, não há dúvidas quanto ao final feliz.” (BETTELHEIM, 2012, p. 116).

É muito importante para a criança, dar sentido e nome aos seus sentimentos, por isso ela precisa de ajuda para saber como colocar em ordem e lidar com eles. Esse tipo de ajuda, a mesma pode encontrar através de contato com os contos de fadas, pois quando a imaginação da criança é trabalhada, possibilita uma viagem para um mundo desconhecido, mas ao mesmo tempo aconchegante. Muitas vezes, a criança se encanta com um conto por se identificar com a história que ele transmite, sendo esse parecido com a sua realidade ou podendo então ser uma forma de mostrar como resolver seus problemas, como observa-se a seguir,

[...] o conto de fadas procede de um modo conforme àquele segundo o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela. A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 2012, p. 67)

Como algumas crianças ainda não conseguem diferenciar o real e o imaginário, todas as linguagens interessam-lhe para desenvolver seu imaginário, fazendo com que consigam misturar suas necessidades nos seus mundos de desejos, entrando em novas dimensões. Assim, pode-se observar que os contos de fadas preparam a criança para,

[...] obter uma compreensão pré-consciente de assuntos que a perturbariam muito se fossem impostos à sua atenção consciente. Mas essas ideias, incrustadas em sua mente pré-consciente ou inconsciente, se tornam disponíveis quando a ocasião está madura para que a criança elabore sua compreensão a partir delas. Uma vez que tudo é expresso em linguagem simbólica nos contos de fadas, a criança pode desconsiderar aquilo para o qual não está preparada e responder apenas aquilo que lhe foi dito na superfície. Mas ela já se torna capacitada a remover, camada por camada, parte do significado oculto por trás do símbolo à medida que se torna gradualmente pronta e apta a dominá-lo e a se beneficiar dele. (BETTELHEIM, 2012, p. 377-378).

Cademartori cita que “as ações narradas referem-se a uma situação que não é vista e que só é concebida no imaginário” (2006, p. 73). No momento que a criança possui o contato com o livro, também passa a contar histórias inventadas ou vivências que já possui, utilizando a fantasia, a imaginação e a criatividade, tal modo que “as crianças contam as histórias que ouvem ou leem, trazem para os seus textos questões literárias, sociais e humanas que vivem, no ambiente familiar ou escolar.” (CARVALHO, 2011, p. 133).

Visto assim, contar histórias permite uma experiência de interação e estabelece uma aproximação dos sujeitos envolvidos. “É importante que a postura do narrador ou contador de histórias esteja o mais concentrada possível na própria matéria narrativa, para que faça chover na imaginação do ouvinte as imagens que as palavras contêm” (BEDRAN, 2012, p. 91).

Contar e ouvir histórias são possibilidades de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos, “a história é importante alimento da imaginação. Permite auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança.” (COELHO, 2004, p. 12). A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir com a prática docente, visto que,

Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem – “se ficarem quietos, conto uma história”, “se isso”, “se aquilo...” – quando o inverso é que funciona. A história quieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a influência do contador de histórias. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir que neles histórias como aquelas que lhes eram contadas. (COELHO, 2004, p. 12).

Sendo assim, contar histórias é fundamental, pois transmite valores e é decisiva na formação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. “O que acontece dentro de nós durante uma escuta narrativa nos é dado pelo texto tornado fala significativa pelo contador, este capaz de expressar, pôr para fora, aquilo que estava no interior.” (BUSATTO, 2007, p. 75). Sendo que, necessita-se,

Olhar um conto sobre várias perspectivas, lançar uma multiplicidade de olhares sobre ele, implica dotá-lo de tantos sentidos que ele pode vir a ser muito mais do que aparenta. Porém, quando um conto é narrado, ele assume outras feições para cada um dos ouvintes que entrarem em contato com ele. Ele passa a ser tantos quantos forem os ouvidos a recebê-lo, e sua intenção primeira será transformada a partir da história pessoal do ouvinte. A intenção, o que quer dizer com um conto, é mais que intelectualizar o que está sendo dito pelo texto e pelo subtexto. Implica, também, aquilo que eu sinto enquanto narrador ao ser tocado pelo conto. E isso pode fazer diferença numa contação de histórias. (BUSATTO, 2007, p. 74-75).

Em uma história, nem todos imaginam de forma igual, “ela será construída pela imaginação de cada ouvinte, logo, será única” (BUSATTO, 2012, p. 18). As características dos personagens, do cenário podem ser totalmente diferentes na imaginação de uma pessoa para outra. “Um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar” (BUSATTO, 2012, p. 18).

Partindo destas premissas, Busatto (2007) ainda aborda que a contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções: o que o conto quer dizer; o que o contador quer dizer narrando o conto; e o

que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. “Narrado, narrador e ouvinte, três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer” (p. 76). Ainda,

Ouvir histórias atíça algo que foi esquecido pela urgência da modernidade, por não ser mais experiência, e do qual se foi separado, talvez sem saber, e lançado nas brumas do tempo com venda nos olhos, [...] essa atitude de quietude interna, silêncio interior, de se deixar levar pelo embalo dos contos pode proporcionar um contato com o vazio que tudo contém, com o silêncio que traz significações. Pode-se chamar isso de êxtase, tão, self. Seja qual for o nome que se atribui a essa vivência, o que faz sentido é que ela conduz ao centro e proporciona, mesmo que seja por segundos, a certeza que se faz parte de algo muito maior que a realidade visível. Proporciona um alento para o espírito e uma confortável sensação de estar bem, feliz e em paz. É algo que só é possível sentir, nunca de descrever. (BUSATTO, 2007, p. 80).

Para a autora, as histórias existem para serem contadas, ouvidas e para conservar o acesso ao enredo da humanidade. De fato, os contos de fadas vão além do entretenimento, pois enriquecem as experiências de vida, estimulam a imaginação e ajudam a criança a desenvolver seu intelecto. Desta maneira também consegue compreender as próprias emoções e dificuldades, levando assim a reconhecer que existem solução para seus problemas. A contação de histórias oferece um suporte exemplificado para a criança conseguir assimilar e compreender valores que são muito complexos para seu entendimento.

3. CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber a importância significativa dos contos de fadas no desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos traçados foram alcançados ao verificar de que maneira essas ferramentas narrativas influenciam positivamente diversos aspectos da vida infantil, desde o estímulo à imaginação através da fantasia até a compreensão de valores morais e sociais.

Através dos resultados obtidos com as pesquisas, viu-se que os contos de fadas desempenham um papel fundamental na formação das crianças, pois proporcionam um ambiente seguro onde elas podem

explorar as emoções, resolver conflitos internos e compreender melhor o mundo ao seu redor. A contação de histórias, por sua vez, demonstra ser uma ferramenta muito poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fortalecendo vínculos afetivos e estimulando a criatividade.

Sendo assim, conclui-se que os contos de fadas não apenas entretêm, mas também educam e enriquecem a experiência infantil de maneira significativa. É essencial que pais, educadores e demais profissionais reconheçam o valor das narrativas e as incorporem de forma consciente e responsável no cotidiano das crianças. Afinal, ao oferecer acesso a um universo rico em simbolismo e significado, os contos de fadas contribuem para o florescimento de uma infância mais saudável, feliz e resiliente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A crianças contam histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais.** Teresina: EDUFPI, 2011.
- CASTRO, Iliáda de; **Respostas às críticas feitas aos contos de fadas.** Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-8CXb81A2aU>. Acesso em: 02 abril 2024.
- CASTRO, Iliáda de; **A importância de ouvir Contos de Fadas para o desenvolvimento da criança.** Youtube, 2017. Disponível em: <https://>

www.youtube.com/watch?v=ytzaINVpbZI. Acesso em: 02 abril 2024.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Betty. **Contar Histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

Comissão organizadora

ANA PAULA ULIANA MASON - Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.

GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO - Mestre em Educação na linha de Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos. Graduado em Filosofia. Especialista em Educomunicação e Tecnologia.

JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA - Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Especialista em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Cecília UNISANTA. Especialista em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Especialista em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental Ciências É Dez - IFSC (2021). Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC (2023). Especialização em Gestão escolar pela FAVENI. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI e Pedagoga pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Atualmente cursa pós-graduação em Mídias Aplicadas na Educação pelo IFSC e Especialização em Psicopedagogia Institucional da UAB.

MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA - Mestrando em Educação na linha de pesquisa de linguagem e memória, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e estrangeira e graduado em Letras Português e Inglês.

VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI - Mestre em Tecnologias Educacionais. Especialista em Ciências Naturais. Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

Índice remissivo

A

- Alfabetização 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Avaliação 8, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 71, 97, 101, 107
Avaliação escolar 36, 37, 39, 48
Avaliação formal 42, 47
Avaliação formativa 36, 39, 40, 97
Avaliação informal 42, 43

B

- Base Nacional 5, 19, 21, 22, 26, 71, 78, 81, 84, 91, 109, 116
Base Nacional Comum Curricular 5, 19, 21, 22, 26, 71, 78, 81, 84, 109,
116
BNCC 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 71, 81, 91, 109, 116

C

- Cognição 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102
Comunidades indígenas 24, 25, 26, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91
Concepção 9, 10, 11, 14, 35, 36, 37, 38, 48, 53, 56, 57, 58, 60, 78, 80, 81
Constituição Federal 25, 30, 85, 86, 87, 90, 91, 93
Contação de histórias 118, 125, 126, 127, 128, 129
Conto de fadas 101, 119, 121, 122, 125
Criança 27, 35, 44, 45, 46, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 94, 95, 98, 103, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129
Currículos 26, 31, 71, 78, 88, 89, 111, 112

D

- Desigualdades 11, 14, 15, 16
Direitos Humanos 89, 124
Diretrizes e Bases da Educação 86, 88, 93, 116
Discriminação 42, 43, 47, 86, 105, 107, 108, 110, 112

E

- Educação 7, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 47, 48, 55,
56, 66, 68, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 104,
105, 107, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 131

Educação Básica 24, 25, 26, 27, 32, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 104, 105, 112
Educação das Relações Etnicorraciais 104, 109, 110
Educação Escolar Indígena 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 85, 87, 88,
89, 90, 91, 92
Educação infantil 47, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 131
Emocional 12, 95, 98, 118, 119, 122, 129
Ensino-aprendizagem 23, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46,
49, 50, 53, 54, 55, 62, 72, 109, 114, 127
Ensino Fundamental 26, 31, 35, 40, 43, 46, 88, 91, 93, 106, 131
Escrita 44, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 77, 124
Etnicorracial 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115

F

Fantasia 118, 119, 122, 125, 126, 128
Formação 18, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 51, 52, 53,
54, 58, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
83, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 118, 119,
124, 127, 128
Formação politécnica 68, 69, 81, 82

I

Identidade cultural 25, 31, 88
Inclusão 25, 48, 53, 86
Indígenas 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93
Interação 49, 50, 52, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 94, 95, 118, 126
Intervenções pedagógicas 94, 105

L

Leitura 6, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 77, 124
Linguagem 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 97, 119, 123,
124, 126, 131

P

Plano Nacional de Educação 31, 90, 91, 93
Politecnia 77, 78, 80, 81
Preconceito 86, 105, 108, 110, 112, 115, 117
Professores indígenas 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 90, 91, 93
Programa Residência Pedagógica 70, 72, 73, 77, 82

Q

Quadro de cognição 96, 97, 98, 99, 102

R

Racismo 13, 108, 110, 112, 113, 114

Realidade social 14, 16, 42, 46, 58, 124

S

Sala de aula 36, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 67, 72, 96,
97, 103, 114

T

Tecnologias de Informação e Comunicação 49, 51, 52, 54

TICs 51, 52, 54

