

Revista

DoCEntes

Volume 05 - Nº 013 | dezembro de 2020



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 5 - Nº 013 | dezembro de 2020



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2020



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional

Jussara Luna Batista
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Carlos Augusto Monteiro
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Wilson Rocha Rodrigues
Articulador da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivâni Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica,
Ambiental e Competência Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês e Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Arte da Capa

Paulo Henrique Soares Lima
COLÉGIO ESTADUAL REGINA PÁCIS | 3º Ano
Crateús – Ceará.

Nome da Tela

O pulsar das belezas do Ceará

Retrata a essência do que é a vida cearense. Apresenta as natureza e o progresso humano e social numa alusão ao pulsar do sertão desenvolvido e extraordinário do nosso estado.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Prof. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Prof. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Prof. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Prof. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);
Prof. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Prof. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Prof. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação
Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral – COETI
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Prof. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
OS CAMINHOS TRILHADOS PELA EEM DEPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA NA SUA REFORMA CURRICULAR	11
THE PATHS TAKEN BY EEM DEPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA ON ITS CURRICULAR REFORM	
LOS CAMINOS TRASLADOS POR EL DIPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA DE LA EEM EN SU REFORMA CURRICULAR	
<hr/> Rafael Lira Gomes Bastos	
CURRÍCULO: DESENHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. A PROPOSTA CURRICULAR DE UMBUZEIRO - PB PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	20
CURRICULUM: DRAWINGS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES. THE CURRICULAR PROPOSAL OF UMBUZEIRO - PB FOR THE LITERACY CYCLE	
CURRICULUM: DIBUJOS, RETOS Y PERSPECTIVAS. LA PROPUESTA CURRICULAR DE UMBUZEIRO - PB PARA EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN	
<hr/> José Rogério da Silva	
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	30
CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED STAGE FOR THE TRAINING OF AMAZON STATE UNIVERSITY BIOLOGICAL SCIENCE TEACHERS	
SUPERVISIÓN DE CONTRIBUCIONES DE ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE AMAZONAS	
<hr/> Jéssica da Cruz Chagas - Alessandra Rodrigues Marques Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi - Rosilene Gomes da Silva Ferreira	
EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PARA SAÚDE NA ESCOLA: REALIDADE OU FRAGILIDADE?	41
PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH TRAINING AT SCHOOL: REALITY OR FRAGILITY?	
EDUCACIÓN FÍSICA Y ENTRENAMIENTO EN SALUD EN LA ESCUELA: REALIDAD O FRAGILIDAD?	
<hr/> Stela Lopes Soares - Lidia Andrade Lourinho Rosendo Freitas de Amorim - Ana Maria Fontenelle Catrib - Heraldo Simões Ferreira	

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO

55

FULL-TIME DUCATION IN CEARÁ: PROFESSIONAL EDUCATION WITH COMPETENCE, AUTONOMY AND DISCIPLINE IN HIGH SCHOOL

DUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN CEARÁ: FORMACIÓN PROFESIONAL CON COMPETENCIA, AUTONOMÍA Y DISCIPLINA EN EL Bachillerato

Herman Wagner De Freitas Regis

PROJETO MAIS ESTUDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DE SÃO TOMÉ

67

MORE STUDY PROJECT: AN EXPERIENCE REPORT ON THE FORMATION OF DISCENT AT THE QUILOMBOLA STATE COLLEGE OF SÃO TOMÉ

MÁS PROYECTO DE ESTUDIO: UN RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL COLEGIO ESTATAL QUILOMBOLA DE SÃO TOMÉ

José Rogério da Silva

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: DA SÍNTESE CONCEITUAL À MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PÓS-GRADUAÇÃO.

74

PEDAGOGICAL TRENDS: FROM CONCEPTUAL SYNTHESIS TO LEARNING MEDIATION IN POST-GRADUATION.

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS: DE LA SÍNTESIS CONCEPTUAL AL APRENDIZAJE DE LA MEDIACIÓN EN POSTGRADO.

**Rita de Fátima Muniz | Sheila Maria Muniz
Adriana Eufrásio Braga | Bernadete de Souza Porto**

LIDERANÇAS NAS COMUNIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE MULHERES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

84

LEADERSHIP IN THE COMMUNITIES: CONTRIBUTIONS OF INDIGENOUS WOMEN AND QUILOMBOLAS

LIDERAZGO EN LAS COMUNIDADES: CONTRIBUCIONES DE MUJERES INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS

**Marilene Rodrigues da Silva Nogueira
Francisco Jeovane do Nascimento**

DoCEntes ENTREVISTA

93

Professora Iane Nobre

RESENHAS

102

July Grassiely de Oliveira Branco - Jonas Loiola Gonçalves

RESENHAS

105

Antônio Alex Pereira de Sousa

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área do conhecimento e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis, e aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os professores das escolas públicas estaduais escrevam e publiquem artigos sobre suas experiências de sala de aula, ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos suscitados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é para nós um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

Currículo e Formação de Professores e Alunos como Pilares da Aprendizagem

A reforma curricular, tema do primeiro artigo desta edição, constitui um desafio em qualquer nível da educação. No caso dos modelos curriculares adotados pelas escolas regulares de Ensino Médio do Estado do Ceará, o processo de reorganização do **currículo** fundamentou-se em Eixos Temáticos Norteadores, como previa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O artigo seguinte também trata de uma experiência curricular. Entretanto, no Ensino Fundamental, mais precisamente no desafio da alfabetização numa escola do interior da Paraíba, onde optou-se por organizar os conhecimentos em ciclos, objetivando desenvolver as capacidades e habilidades, sob seis grandes eixos. Em meio a uma abordagem histórica e teórica do **currículo** no Brasil.

A **formação de professores** tem constituído um desafio histórico, principalmente a formação inicial. Um dos artigos dessa edição almeja avaliar as contribuições do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas e analisar o uso de metodologia de projetos para o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica. Enquanto, outro analisa a **formação de professores** do curso de Licenciatura em Educação Física da UVA, para o ensino da saúde em ambientes escolares.

Os dois artigos seguintes abordam temática pouco explorada na Educação Básica, a **formação do aluno**. O objetivo central do primeiro é entender como ocorreu o processo educacional numa escola de tempo integral, observando de que maneira as categorias competência, autonomia e disciplina foram responsáveis pelos excelentes resultados alcançados pelos alunos na preparação para o trabalho, na **formação para a cidadania** e na aprovação em concursos e exames de admissão ao ensino superior. Já o segundo, aborda O Projeto Mais Estudo, lançado pelo governo do Estado da Bahia, que procura solucionar as dificuldades com o ensino da matemática no Ensino Médio, empregando a monitoria como instrumento de apoio pedagógico ao ensino da matemática.

Os quatro artigos finais desta edição tratam de aspectos da aprendizagem. O primeiro centra-se nos princípios epistemológicos das tendências pedagógicas e retrata como ocorreu a aprendizagem dessas tendências numa turma de pós-graduação, objetivando sensibilizá-la quanto à adoção de práticas pedagógicas significativas. O segundo, analisa reflexiva e historicamente o papel da mulher indígena e quilombola dentro de suas comunidades, suscitando a aprendizagem da liderança feminina.

Esta edição presenteia o leitor ao entrevistar a Educadora Iane Nobre, Coordenadora de Gestão Pedagógica de Ensino Médio (COGEM) na SEDUC-Ce. Com responsabilidade pelas **ações formativas, desenvolvimento do currículo** e pela **concepção e implementação das políticas e diretrizes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** da rede pública estadual. Por meio dessa entrevista, o leitor compreenderá aspectos essenciais das mudanças e avanços projetados para o Ensino Médio público cearense. O inquestionável compromisso de Iane Nobre e sua equipe em melhorar a qualidade do Ensino Médio se reflete nos resultados alcançados e demonstram sintonia com os objetivos do governo do estado do Ceará.

Duas Resenhas arrematam esse número da DoCEntes. A primeira é da coletânea intitulada Educação, Sociedade e Saúde Coletiva, de autoria de Ana Catrib, Rosendo Amorim e Talys Matos. Organizada em três partes: Educação no contexto sociopolítico, Educação na promoção da saúde, e Saúde nos vários cenários, aborda a educação e saúde, tendo a promoção da saúde como ponto de discussão transversal em toda a obra. A segunda é da obra Base Nacional Curricular Comum: Dilemas e Perspectivas, de autoria de Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi. A proposta do trabalho é refletir sobre a **história da educação brasileira** centrada no **currículo**, a perspectiva de conhecimento presente em uma educação escolarizada, uma crítica à ideia de educação, principalmente na educação infantil, e uma reflexão sobre a **BNCC** com base em **Paulo Freire**.

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe

OS CAMINHOS TRILHADOS PELA EEM DEPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA NA SUA REFORMA CURRICULAR

Rafael Lira Gomes Bastos¹

Resumo

Considerando a necessidade da discussão sobre os modelos curriculares adotados pelas escolas regulares de Ensino Médio do Estado do Ceará, este artigo tem como objetivo registrar e discutir a experiência da reforma curricular implementada na Escola de Ensino Médio Deputado Cesário Barreto Lima, situada no município de Sobral, a partir do ano de 2014. Para tanto, realizou-se uma análise, por meio dos arquivos da gestão escolar, do processo de reorganização curricular que foi baseado em Eixos Temáticos Norteadores, como previa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013). A análise demonstrou que o novo currículo propiciou um melhor alinhamento dos conteúdos, em diálogo com as demandas da própria escola. Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa fomentar outras discussões que pautem a (re)organização curricular das escolas frente às frequentes transformações vivenciadas em cenário nacional.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Transdisciplinaridade. Complexidade.

Abstract: THE PATHS TAKEN BY EEM DEPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA ON ITS CURRICULAR REFORM

Considering the needs to discuss the curricular models adopted by the regular schools of the State of Ceará, this article aims to record and discuss the experience of the curricular reform implemented from 2014, at the Deputado Cesário Barreto Lima High School, located in Sobral. To this purpose, it was conducted an analysis, throughout the data from the school management, describing the process of curriculum reorganization, based on Guiding Thematic Axes, as prescribed in the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013). The data analysis demonstrated that the new curriculum supported a better alignment of the contents, in dialogue with the demands of the school itself. Thus, it is hoped that the present work may foster other discussions that guide the curricular re-organization of the schools in the face of the frequent transformations experienced in the national scenario.

Keywords: Curriculum. High School. Transdisciplinarity. Complexity.

1. Doutorando em Linguística - UFC Professor de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação, lotado na EEFM Cesário Barreto Lima.

Resumen: LOS CAMINOS TRASLADOS POR EL DIPUTADO CESÁRIO BARRETO LIMA DE LA EEM EN SU REFORMA CURRICULAR

Considerando la necesidad de discutir los modelos curriculares adoptados por las escuelas secundarias regulares del estado de Ceará, este artículo tiene como objetivo registrar y discutir la experiencia de la reforma curricular implementada en la Escuela Secundaria Diputado Cesário Barreto Lima, ubicada en el municipio de Sobral, a partir de 2014. Para ello, se realizó un análisis, a través de los archivos de gestión escolar, del proceso de reorganización curricular que se basó en los Ejes Temáticos Rectores, según lo previsto en los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Básica (DCN, 2013). El análisis mostró que el nuevo currículo proporcionó una mejor alineación de los contenidos, en diálogo con las demandas de la propia escuela. De esta forma, se espera que el presente trabajo pueda propiciar otras discusiones que orienten la (re) organización curricular de las escuelas ante las frecuentes transformaciones que se viven en el escenario nacional.

Palabras-clave: plan de estudios. Escuela secundaria. Transdisciplinariedad. Complejidad.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em tela emerge de uma experiência de reforma curricular desenvolvida na Escola de Ensino Médio Diputado Cesário Barreto Lima (doravante, EEM Dep. Cesário Barreto Lima), localizada no distrito de Taperuaba, na cidade de Sobral, região noroeste do Estado do Ceará. A experiência foi iniciada no ano de 2014, mantendo-se como norte para a ação docente nos anos posteriores. Essa reforma aconteceu pela necessidade da adaptação curricular sugerida pelas Diretrizes Curriculares nacionais (DCN, 2013), em acordo a concepção de educação para a Era Planetária (MORIN, 2005).

O principal objetivo é, então, registrar e discutir como aconteceu essa reforma, apresentando o caminho percorrido pela comunidade escolar para a efetivação de um novo modelo de organização curricular, pautado em Eixos Temáticos Norteadores. Espera-se, ainda, fomentar em outras escolas de Ensino Médio o desejo de refletir sobre a concepção de currículo e como o mesmo pode ser organizado, a fim de tornar as aprendizagens escolares mais significativas e menos desconexas com o mundo real, objetivo proposto pelas diretrizes mencionadas.

O referencial teórico deste trabalho se pauta nas ideias de Morin (2000; 2005) sobre o conceito de

educação complexa e transversal, bem como nas de Ciavatta (2014), para enfatizar a necessidade de um currículo integrador. Buscou-se, também, nas leis que regem a educação, subsídios para se discutir as reformas curriculares do Ensino Médio, especialmente nas DCN (2003). Em seguida, analisa-se os documentos produzidos na própria escola, compilados por meio de quadros que resumem o processo da escolha dos Eixos Temáticos Norteadores, oferecendo, assim, um desenho do desenvolvimento da proposta.

Dito isso e para dar conta de nosso objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução e das considerações finais, apresenta-se, no primeiro tópico, os aspectos teórico-metodológicos e, no segundo, a análise de como se efetivou a referida reforma curricular.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Desde o surgimento da escola como instituição social, sua organização até a modernidade passa pela fragmentação dos tempos e dos espaços, bem como das disciplinas e dos conteúdos, que parecem ser enlatados na busca da capitalização do tempo dos indivíduos, da sua força e capacidade produtivas, respondendo às formas de organização da sociedade dividida em classes. Nessa dinâmica, a

escola, muitas vezes, conforma-se aos modelos de exploração da mão de obra do trabalhador, formando um aluno que enxerga como natural os ideais e as práticas do capitalismo (SAVIANE, 2013).

Se se lança um olhar histórico para essas relações, perceber-se-á que, com as revoluções industriais do século XX, o mundo passa a ser organizado em um novo sistema sociopolítico: o capitalismo. Diante desse contexto, a racionalidade técnica assume a cena nas produções científicas da época, hiperespecializando o conhecimento e o fragmentando em proporções nunca vistas antes (MORIN, 2000). Tais efeitos, rapidamente chegam à escola. O currículo passa a ser entendido de maneira disciplinar e o espaço escolar é, por assim dizer, como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar e de punir, sustentando, aos moldes de uma fábrica, todas essas relações (FOUCAULT, 1987).

Por tudo isso que as reformas curriculares são de extrema importância para o fortalecimento dos processos de uma política educacional contra-hegemônica, progressista, que sirva como “instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista” (CIAVATTA, 2014, p. 189). Nessa perspectiva, na última década, várias reformas foram propostas no cenário nacional, nas mais diversas modalidades de ensino. Todas elas visando o fortalecimento das práticas pedagógicas por meio de um currículo que dialogue com as reais necessidades do educando, menos hermético e mais plural, sem, contudo, dar conta de uma educação omnilateral e integrada, que é o se almeja para toda a classe trabalhadora brasileira.

Todavia, os ganhos com as tentativas de melhoria da qualidade da educação não podem ser anulados. Algumas delas foram realizadas a fim de tornar o Ensino Médio mais contextualizado. Na LDB (9.394/96), art. 35, inciso IV, por exemplo, está posto que essa modalidade de ensino deve levar em consideração “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. No entanto, na década de 2010, surgiram outros documentos regulamentadores

para se efetivar e ampliar as regulamentações inauguradas pela LDB.

Em 2012, a Resolução CEB Nº 02 (2012), no inciso VIII, afirma que o Ensino Médio deve estabelecer a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Para tanto, não pode ser mais aceitável um currículo fragmentado e com pouca ou nenhuma relação com a vida prática e produtiva da sociedade, apenas reproduzindo modelos já concebidos (MORIN, 2000).

Nesse mesmo sentido, em 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que compilam os documentos anteriores. Elas apresentam uma nova forma de organização curricular, pautada na transversalidade e na interdisciplinaridade a partir de Eixos Temáticos Norteadores, alinhadas ao pensamento complexo de Edgar Morin. Dessa forma, as DCN (2013, p. 29) afirmam que a transversalidade deve ser entendida como uma “forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”.

Segundo as DCN, alguns temas têm que fazer parte do currículo oficial da escola, tanto na base comum, quanto na diversificada. Os mesmos devem ser tratados de forma transversal e integradora. Dentre eles, destacam-se a educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, a educação ambiental e a educação para o trânsito. Além disso, a educação em direitos humanos e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura funcionam como eixos integradores entre todos os conhecimentos. O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípios norteadores da convivência humana.

Um currículo integrado e transversal é aquele que deixa de conceber a realidade como pronta e acabada e passa a problematizar a vida cotidiana. Nesse viés, os conteúdos escolares contribuem para a atuação do aluno em sociedade, em seus

posicionamentos críticos frente às relações assimétricas de poder. A transversalidade acontece na interdisciplinaridade que integra os conhecimentos, as diferentes ciências e os diferentes saberes (MORIN, 2005). Os Eixos Temáticos serão, dentro dessa concepção de organização curricular, fios condutores que levarão à reflexão crítica realizada em todas as áreas e contribuirão para que o aluno seja um sujeito autônomo e esclarecido (ADORNO, 2003).

Sendo assim, a seleção e a efetivação de um currículo pautado em Eixos Temáticos pode ser um caminho para se construir as bases de uma educação reflexiva e crítica. Assim, a sociedade será menos possuída pelos mitos construídos ao acaso e caminhará rumo à reflexão e ao esclarecimento, único caminho para a lucidez que, por sua vez, evita a barbárie e as decisões pautadas em revisionismo histórico, desvinculadas dos fatos e da vida. No entanto, para que se possa avançar nessa nova forma de compreender as relações curriculares e entre conteúdos, é necessário entender o processo de aprendizagem de maneira complexa. As disciplinas não podem ser percebidas como gavetas que se abrem e fecham em tempos previamente determinados, engessados em cartilhas, livros e procedimentos metodológicos.

Discutir, nessa perspectiva, a qualidade do Ensino Médio é buscar entender que as aprendizagens precisam ser mais significativas. Os conteúdos não podem ser vistos como colares de pérolas que enfeitam o currículo escolar dos alunos, pouco ou nada contribuindo para sua atuação na sociedade, seja no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores. Dessa forma, para tornar os conteúdos e as disciplinas escolares mais significativos, é necessário encontrar Eixos Temáticos que tenham caráter transversal e perpassem o que as áreas e os conteúdos tenham em comum, superando a segmentação conteudista em que, muitas vezes, está embasado o currículo das escolas. Nesse ponto de vista, “o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado”. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

O maior desafio posto às escolas no momento atual e à educação do futuro, portanto, é o de adequar seu currículo de acordo com uma educação plural e significativa, que promova a independência de pensamento e milite contra a reprodução de teorias hermeticamente fechadas e isoladas de seus contextos mais amplos e globais. Isso significa que “o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares”. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Nessa perspectiva, Morin (2005) afirma que o currículo deve superar a noção de grade que aprisiona e ser compreendido como uma matriz que gera e produz conhecimento crítico e contextualizado. Os conteúdos precisam estar integrados para que o conhecimento seja percebido de forma mais holística e menos compartimentada. O currículo deve ser desarticulado nos seus aspectos individualistas e hegemônicos de cada conteúdo, para assumir uma relação entres as áreas de conhecimento, produzindo a complexidade, própria das relações humanas e dos atos pedagógicos.

O caminho que a EEM Dep. Cesário Barreto Lima percorreu em seu redesenho curricular esteve alinhado com a discussão proposta até o momento. Por isso, que, nesta pesquisa, optou-se por realizar uma discussão sobre a reforma curricular ocorrida na referida escola, localizada no distrito de Taperuaba, na cidade de Sobral, sob jurisdição da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 6), órgão de gestão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

Criada em 1982, a EEM Dep. Cesário Barreto Lima, há 38 anos tem desempenhado um papel de destaque na educação local, regional e nacional, sendo a única do Brasil a obter dois títulos de Jovem Embaixador², nos anos de 2009 e 2011, por exemplo. Acrescenta-se a isso o fato de que no ano de 2014, a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2013, a escola ficou em 2º lugar no ranking do INEP³ das dez melhores escolas públicas

2. Programa desenvolvido pela Embaixada Americana no Brasil que seleciona jovens de escolas públicas com fluência na Língua Inglesa e perfil socioeconômico baixo para participar de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos. A seleção acontece anualmente. Para mais informações acessar: <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaixadores/>.

do Brasil de grande porte, com indicador de permanência de 80%, atendendo alunos de nível socioeconômico baixo ou muito baixo. Além disso, no ano de 2019, a escola conseguiu um IDEB⁴ de 5,0 para a terceira série do Ensino Médio, bem acima da média nacional.

Esse quadro sugere uma investigação mais detalhada sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola. Para dar conta desse objetivo, foram copilados, neste artigo, dados que narram como aconteceu a reformar curricular da EEM. Dep. Cesário Barreto Lima. Para tanto, expõem-se e discute-se, por meio de quadros, os Eixos Temáticos Norteadores que foram escolhidos para guiar a reforma do currículo escolar. Os eixos, aqui apresentados, são os de 2014, os de 2015, os de 2016 e os de 2017⁵. Com tal organização, espera-se oferecer um desenho que demarque o caminho percorrido pela escola para a efetivação de seu novo currículo, alinhado com as ideias da teoria da complexidade, da emancipação humana e da transdisciplinaridade.

3. ANÁLISE DA REFORMA CURRICULAR DA EEM DEP. CESÁRIO BARRETO LIMA

Na semana pedagógica de 2014 foi discutido, na escola, a necessidade de um novo currículo para o Ensino Médio. Como era previsto nas DCN, o currículo precisava ser organizado a partir de Eixos Temáticos Norteadores que favorecessem a transversalidade e a interdisciplinaridade. Dessa forma, todas as áreas do conhecimento, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, precisavam estar alinhadas para fazer funcionar um currículo dinâmico e mais próximo da realidade dos alunos.

A partir daí, na reunião pedagógica, foi previsto um amplo estudo e discussão para a reforma do currículo da escola. Dinâmicas, palestras e plenárias

foram organizadas para que todos os professores, de todas as áreas do conhecimento, pudessem participar ativamente das discussões. Todo esse processo resultou na eleição de Eixos Temáticos Norteadores para as três séries do Ensino Médio. Cada área escolheu dois Eixos Temáticos para serem trabalhados a cada bimestre. Pode-se observar, nos Quadros 1, 2 e 3, o resultado do processo de redesenho curricular da escola em 2014.

QUADRO 1 – Eixos Temáticos 1º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Leitura e Letramento	Leitura e Letramento	Leitura e Letramento
2º BIMESTRE	Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia
3º BIMESTRE	Educação Ambiental e para o Trânsito	Educação Ambiental e para o Trânsito	Educação Ambiental e para o Trânsito
4º BIMESTRE	Cultura	Cultura	Cultura

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Percebe-se que os Eixos Temáticos escolhidos à época dizem respeito às práticas sociais de leitura e escrita, não apenas na área de Linguagens e Códigos, mas envolvendo as demais áreas do conhecimento, fortalecendo a ideia de que todas as áreas são importantes para a inclusão do aluno em práticas sociais de linguagem e de compreensão crítica da realidade. Salienta-se, também, a importância dada para a educação ambiental, tema recorrente nos dias atuais, bem como a educação para o trânsito e para a cultura, áreas essas, que vem sofrendo fortes ataques de movimentos conservadores via redes sociais, especialmente após a eleição presidencial de 2018. Nota-se, também, que todas as áreas do conhecimento adotaram o mesmo Eixo Temático a ser trabalhado nas aulas de cada disciplina no 1º ano do Ensino Médio durante o ano de 2014, demonstrando a unidade dos professores em estabelecer pontos em comum a partir das especificidades que são próprias à cada disciplina.

3. Para mais informações acessar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>.

4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 21 set. 2020.

5. É importante registrar que nos anos subsequentes a escola continua adotando a prática de organizar os conteúdos curriculares por meio de Eixos Temáticos. Discussões sobre a implementação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular também estão sendo realizadas, mas, por extrapolar o objetivo deste artigo, não serão objetos de análise.

QUADRO 2 – Eixos Temáticos 2º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Nacionalismo e Corrupção no Congresso	Trabalho e Nacionalismo	Trabalho
2º BIMESTRE	Liberdade como direito humano	Direitos Humanos	Ciência e Tecnologia
3º BIMESTRE	O papel da mulher na sociedade e Moradia como direito humano	Diversidade de gênero	Educação para o trânsito
4º BIMESTRE	Estética (Culto ao corpo) e Intolerância religiosa	Intolerância religiosa	Comunicação e Mídias

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Já nos Eixos Temáticos referentes às turmas de 2º ano, percebe-se uma maior fragmentação dos temas. Cada área do conhecimento escolheu temas diferentes para trabalhar em cada bimestre letivo. Essa diversidade demonstra como ocorreu o processo inicial de seleção dos temas e o possível reflexo da fragmentação do currículo e dos conteúdos abordados em cada disciplina em específico. Cenário, esse, também verificável nas turmas de 3º ano, a seguir.

QUADRO 3 – Eixos Temáticos 3º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Reforma política e Preconceito Linguístico	Reforma política e Desigualdade social	Comunicação e Mídias
2º BIMESTRE	A indústria da seca e Machismo.	A indústria da seca e Diversidade regional	Educação para o trânsito
3º BIMESTRE	Novos arranjos familiares e Saúde como direito humano	Novos arranjos familiares; Saúde como direito humano	Leitura e Letramento
4º BIMESTRE	Trabalho e cidadania e Profissões	Trabalho e cidadania e Profissões	Ciência e Tecnologia

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Ao que se refere às turmas de 3º anos, observa-se, mais uma vez, a fragmentação dos temas escolhidos. Salienta-se, no entanto, a atenção dada em especial para o tema profissões, tanto pela área de Linguagens e Códigos, como pela área de Ciências Humanas, algo que pode revelar a importância da temática para a série final do Ensino Médio, quando os alunos são colocados diante da necessidade de tomadas de decisões para a vida profissional.

A partir da apresentação desse panorama, a simples escolha pelo trabalho com os Eixos Temáticos aponta para um fazer pedagógico menos compartimentado e mais complexo (MORIN, 2000).

Percebe-se que os avanços acontecem com algumas lacunas, reproduzindo, muitas vezes, a fragmentação dos conteúdos que a escola buscava combater. Percebendo tal processo, avaliou-se, posteriormente, que se cada área escolhesse Eixos Temáticos próprios, não favoreceria o diálogo entre todas as disciplinas, uma vez que o currículo ainda estava sendo visto de forma compartimentada, como apresentado acima. Por isso, detectou-se a necessidade de unir o currículo de forma mais holística, o que viria a acontecer no início do ano de 2015.

Na semana pedagógica de 2015, valorizou-se o viés mais significativo do currículo. Foram organizadas palestras sobre o tema e fez-se a avaliação e o realinhamento do currículo a partir do estudo mais aprofundado das DCN (2013) e dos Eixos Temáticos a serem trabalhados nas três séries do Ensino Médio no ano que se iniciava. Todo o grupo docente e a gestão pedagógica da escola decidiram pela adoção de um único Eixo Temático por bimestre em todas as áreas do conhecimento, favorecendo, dessa forma, a descompartimentação dos conteúdos, buscando ampliar a reflexão crítica dos alunos de uma forma integradora e transdisciplinar. Passa-se a apresentar o resumo da escolha dos Eixos Temáticos nos quadros 4, 5 e 6.

QUADRO 4 – Eixos Temáticos 1º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Cultura	Cultura	Cultura
2º BIMESTRE	Educação sexual	Educação sexual	Educação sexual
3º BIMESTRE	Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia
4º BIMESTRE	Educação ambiental e para o trânsito	Educação ambiental e para o trânsito	Educação ambiental e para o trânsito

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Em 2015, os Eixos Temáticos escolhidos para serem trabalhados no 1º ano foram bastante diversos. Desde cultura, sem especificar nenhum tipo de direcionamento ou delimitação, até educação ambiental e para o trânsito. A recorrência de tais temas pode sugerir tanto uma obrigação da escola em cumprir o que estava prescrito nas DCN (2013), como uma necessidade da comunidade escolar em sempre trazer à baila determinadas discussões que caras e importantes para seu contexto social.

QUADRO 5 – Eixos Temáticos 2º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Trabalho e cidadania	Trabalho e cidadania	Trabalho e cidadania
2º BIMESTRE	Direitos humanos	Direitos humanos	Direitos humanos
3º BIMESTRE	Diversidade de gênero	Diversidade de gênero	Diversidade de gênero
4º BIMESTRE	Intolerância	Intolerância	Intolerância

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Os Eixos Temáticos das turmas de 2º ano revelam a necessidade da comunidade escolar em debater temas relacionados à diversidade. Nota-se que foi inserido, nessa série, a discussão sobre o trabalho e a cidadania, não mais apenas nas turmas de 3º ano, como foi no ano de 2014. Tal mudança, sugere que o trabalho deve perpassar todo o currículo e ser o princípio educativo, assim como o estabelecido nas DCN (2013).

QUADRO 6 – Eixos Temáticos 3º ANO

PERÍODO	LINGUAGENS E CÓDIGOS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA
1º BIMESTRE	Desigualdade social	Desigualdade social	Desigualdade social
2º BIMESTRE	Diversidade regional	Diversidade regional	Diversidade regional
3º BIMESTRE	Saúde como direito humano	Saúde como direito humano	Saúde como direito humano
4º BIMESTRE	Formação profissional	Formação profissional	Formação profissional

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Os Eixos Temáticos das turmas de 3º ano tratam, na sua maioria, também do tema diversidade. Chama a atenção o tema sobre saúde, despontando pela primeira vez como opção de temática entre os eixos. A formação profissional permanece como eixo obrigatório para essas turmas.

Como se pode observar na interpretação dos quadros de 2015, a opção pela escolha de um único Eixo Temático para ser trabalhado por todas as áreas do conhecimento, em cada bimestre do ano letivo, representou uma evolução na forma de organização curricular da escola. No ano de 2016, por seu turno, depois de ser avaliado o ano anterior, foram elencados novos Eixos Temáticos. Nesse ano, os Eixos Temáticos foram diretamente relacionados aos grandes problemas da humanidade, como a questão alimentar e ambiental, de acordo com o que sugeria Morin (2000).

A seguir, no Quadro 7, encontram-se os Eixos Temáticos do ano de 2016. Salienta-se que foi escolhido um único eixo para todas as áreas do conhecimento e para todas as turmas. Essa decisão, fruto do processo de amadurecimento pedagógico da escola, parece entender o currículo como elemento que une o diverso, seguindo a ideia de que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2000, p. 89).

QUADRO 7 - Eixos Temáticos 2016

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO
Educação Alimentar e Nutricional.	Educação e Direitos Humanos.	O processo de envelhecimento e o respeito e valorização das minorias.	Educação Ambiental e para o Trânsito.

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

O ano de 2016 traz Eixos Temáticos únicos para cada série. As discussões sobre cada eixo têm a duração de um período letivo e organizam os temas transversais a serem trabalhados nas disciplinas. Alguns temas são recorrentes, como é o caso da educação ambiental e para o trânsito, já apontados anteriormente. Tal constância, revela um quadro muito específico de debates na escola e sugere a necessidade de pesquisas sobre a compreensão da importância desses temas para a comunidade local e em que isso afeta a educação dos alunos.

O ano de 2017, por sua vez, aparece como propício para se pensar a escola como uma instituição democrática, onde se estabelece a inclusão de todos que dela devem ter acesso. Os Eixos Temáticos foram escolhidos a partir das necessidades locais que entravavam o processo educativo ou que causavam problemas na frequência e nos resultados da aprendizagem dos alunos, apontando para a maturidade da escola em discutir a realidade dos educandos e os problemas que perpassam os desafios da juventude local, permitindo, assim, caminhos para a obtenção da qualidade do ensino e da aprendizagem que se almeja enquanto escola pública.

Observa-se abaixo, no Quadro 8, os Eixos Temáticos de 2017.

QUADRO 8 - Eixos Temáticos 2017

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO
Ecologia	Drogas e Violência	Questão de gênero	Mídias digitais

Fonte: Arquivos da gestão da EEM. Dep. Cesário Barreto.

Os Eixos Temáticos de 2017 trazem mais uma vez a questão ambiental, e insere, pela primeira vez, a questão de drogas e violência, que é uma realidade presente no dia a dia daqueles que fazem a educação. O tema da diversidade se faz presente por meio das questões de gênero e se insere, de forma inovadora, a temática sobre as mídias sociais. Coincidência ou não, esses temas, a partir do ano de 2018, ganham forte repercussão nacional na eleição presidencial que tinha como plataforma o combate à violência, a aversão às questões ligadas ao gênero e a sexualidade, sofrendo acusações de propagação de fake news. A escola demonstra, dessa forma, a vanguarda na discussão de temas que afetam tanto a realidade local, como a nacional.

Percebe-se, assim, que todo o processo de ensino e aprendizagem foi alinhado tendo em vista a integração entre os conteúdos através dos Eixos Temáticos norteadores que perpassam de forma transversal o currículo, evitando o engavetamento e a visão positivista e desarticulada dos mesmos (MORIN, 2000). Por meio dessa discussão sobre o currículo, ainda foi possível adequar a dinâmica escolar ao estilo agenciado pelo ENEM. O certame se propõe a promover a reflexão e a problematização das questões sociais ao invés de lançar mão de conteúdos desarticulados à prática cotidiana dos alunos.

Com um currículo integrado e integrador, percebe-se que se pode encontrar um caminho para que a escola seja um espaço no qual os alunos construam seus projetos de vida de forma autônoma. Tornem-se cidadãos conscientes e comprometidos com as transformações sociais e com os princípios da solidariedade e da democracia, seja no mercado de trabalho, pela profissão que exercem, ou no acesso à Educação Superior. Pautar o currículo em Eixos Temáticos facilita a educação voltada para o respeito aos direitos humanos, tomando a educação numa perspectiva ontológica, na qual a vida é o centro da atividade educativa e não os conteúdos engessados nos livros didáticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da reforma curricular da EEM Dep. Cesário Barreto Lima, pode-se entender melhor o processo de reorganização do currículo da instituição pautado em Eixos Temáticos norteadores, posto o desafio das escolas, que, mesmo contando com recursos reduzidos, devem dar conta de uma educação integrada. Por isso, somente um currículo articulado com a vida dos estudantes pode responder a esses desafios em apenas três anos.

Articular o currículo com as experiências cotidianas dos alunos é o desafio do Ensino Médio, que é a etapa de ensino que mais sofre com a evasão e o abandono escolar. Um caminho possível para a permanência dos alunos na escola e a efetiva aprendizagem, pode ser a relação dos conteúdos com as experiências práticas dos alunos e as tendências do mundo moderno, tendo na vida o eixo central da atividade educativa. Dessa forma, a experiência da realidade local contribuiu para que o grupo de professores refletisse sobre o trabalho com os Eixos Temáticos e organizassem os conteúdos de cada disciplina de acordo com os eixos, planejando e desenvolvendo estratégias de ensino em conjunto, fortalecendo as atividades interdisciplinares.

Todo esse processo contribuiu significativamente para se entender o papel do currículo, visto que um mesmo tema passou a ser trabalhado por diferentes ângulos, uma vez que os Eixos Temáticos tentam evitar a separação e a redução dos conhecimentos, promovendo a distinção e a união dos mesmos. Espera-se que, enfim, esse trabalho e outros futuros possam contribuir para fomentar a reflexão e despertar o desejo em outras escolas de rever sua organização curricular, a partir de suas próprias realidades, a fim de tornar a educação um meio pelo qual a sociedade possa ser menos desigual, tornando-se mais justa, fraterna e democrática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora paz e terra, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 set. 2020.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p.187-215, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M.Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Conferência na Universidade São Marcos**. São Paulo: Brasil, 2005.

SAVIANE, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas:



CURRÍCULO: DESENHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. A PROPOSTA CURRICULAR DE UMBUZEIRO - PB PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

José Rogério da Silva¹

Resumo

O trabalho apresenta uma reflexão acerca da Proposta Curricular para o ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Umbuzeiro – PB, uma coletânea de orientações e sugestões que possam contribuir para a prática em sala de aula. Uma propositura de se imprimir um parâmetro de trabalho comum às escolas do Sistema Municipal de Ensino. Considerando ainda as especificidades da Alfabetização e do Letramento presentes nos anos iniciais, em cada escola e no interior da sala de aula, se optou por organizar os conhecimentos em ciclos, sendo que o primeiro contempla os três primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos de escolaridade), como escopo da abordagem o componente curricular de língua portuguesa. Dentro de uma lógica e organização que introduz, retoma, trabalha e consolida os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades e habilidades, sob seis grandes eixos. Em meio a uma abordagem histórica e teórica do currículo no Brasil, do processo de alfabetização e letramento, sempre fazendo um contra-ponto com a Proposta Curricular do Município de Umbuzeiro – PB, sempre em uma perspectiva de pesquisar/debater/refletir acerca do tema.

Palavras-chave: Proposta curricular. Ensino Fundamental. Ciclo de Alfabetização. Letramento.

Abstract: CURRICULUM: DRAWINGS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES. THE CURRICULAR PROPOSAL OF UMBUZEIRO - PB FOR THE LITERACY CYCLE

The paper presents a reflection about the Curricular Proposal for the literacy cycle of the Initial Years of Primary Education, of the Municipal Department of Education of Umbuzeiro - PB, a collection of guidelines and suggestions that can contribute to the practice in the classroom. A proposal to print a working parameter common to the schools of the Municipal Education System. Considering also the specificities of literacy and literacy present in the initial years, in each school and inside the classroom, we chose to organize the knowledge in cycles, the first one contemplating the first three years of Elementary School - Early Years (1st, 2nd and 3rd years of schooling), as the scope of the curricular component of the

1. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, UCM. Especialização em Gestão da Educação Municipal, - UFPB. Licenciado em Pedagogia - UFPB. Com atuação de técnico educacional em Piancó – PB e Bayeux – PB, foi secretário de Educação de Umbuzeiro – PB.

Portuguese language. Within a logic and organization that introduces, resumes, works and consolidates the school knowledge, aiming to promote the development of skills and abilities, under six major axes. In the midst of a historical and theoretical approach to the curriculum in Brazil, of the process of literacy and literacy, always making a counterpoint with the Curricular Proposal of the Municipality of Umbuzeiro - PB, always with a perspective of researching / debating / reflecting on the theme.

Keywords: Curricular proposal. Elementary School. Literacy Cycle. Literature.

Resumen: CURRICULUM: DIBUJOS, RETOS Y PERSPECTIVAS. LA PROPUESTA CURRICULAR DE UMBUZEIRO - PB PARA EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN

El trabajo presenta una reflexión sobre la Propuesta Curricular para el ciclo de alfabetización de los Primeros Años de Educación Primaria, de la Secretaría de Educación Municipal de Umbuzeiro - PB, una recopilación de pautas y sugerencias que pueden contribuir a la práctica en el aula. Una propuesta para imprimir un parámetro de trabajo común a las escuelas en el Sistema Educativo Municipal. También considerando las especificidades de Alfabetización y Alfabetización presentes en los años iniciales, en cada escuela y dentro del aula, se decidió organizar el conocimiento en ciclos, el primero de los cuales incluye los primeros tres años de Educación Primaria - Primera Infancia (1º, 2º y 3º años de escolaridad), como ámbito del enfoque, el componente curricular de lengua portuguesa. Dentro de una lógica y organización que introduce, reanuda, trabaja y consolida el conocimiento escolar, buscando favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades, bajo seis grandes ejes. En medio de un acercamiento histórico y teórico del currículo en Brasil, del proceso de alfabetización y alfabetización, siempre haciendo un contrapunto con la Propuesta Curricular del Municipio de Umbuzeiro - PB, siempre en una perspectiva de investigar / debatir / reflexionar sobre el tema .

Keywords: Propuesta curricular. Enseñanza fundamental. Ciclo de alfabetización. Literatura.

1. INTRODUÇÃO

Refletir acerca de currículo escolar perpassa questões tão importantes quanto imperativas para um exame dos aspectos subjetivos relativos à compreensão de currículo que temos construído historicamente na educação do Brasil.

O tema é relevante para a educação contemporânea, principalmente no contexto em que a escola buscar sua identidade e definição do seu papel social, Apple

afirma que “A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela. E é exatamente essa ação que precisa ser desvendada” (APPLE,1982. p. 67). Além do ponto de partida, das disposições ideológicas que assumimos, podemos entusiasmar e concretizar um currículo que ora aprecie os ditames e normas das legislações educacionais, ora admita e transluza a vida dos estudantes, sobretudo, suas habilidades e competências.

Nossa pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica, de campo e qualitativa “que visa, sobretudo, gerar um conhecimento mais aprofundado de um fenômeno, as dimensões complexas de um problema ou tema.” (BARBATO, 2008).

Espera-se com esse texto: Conceituar currículo escolar ao passo que se entende sua atuação educativa, política e ideológica na escola contemporânea; ponderar o currículo enquanto arena reprodutora de ideias e ações. Sobretudo, almeja-se discutir o currículo como ferramenta de conhecimento no âmbito do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) com foco no letramento, tendo como fio condutor da pesquisa a Proposta Pedagógica construída pela Secretaria de Educação de Umbuzeiro – PB. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa que norteia a este trabalho permitiu adentrar num orbe pouco explorado e gerar novas inquições a partir do referencial teórico, das bases históricas e legais, bem como da “proposta”, em apreciação.

Ao se debruçar sob o mencionado documento, em diversos momentos se faz uma abordagem acerca do currículo no Brasil, seus aspectos históricos e conceituais, se optou por realçar o componente curricular de língua portuguesa, até mesmo pela complexidade do tema, assim, de maneira clara e objetiva com a ajuda de diversos autores, se buscou averiguar as contribuições da “Proposta” para a ressignificação do currículo de Umbuzeiro - PB.

A alfabetização e o letramento assumem o protagonismo do documento, fazendo a todo instante alusões aos eixos que organizam as capacidades a serem trabalhadas. Os conteúdos estão ligados às capacidades, de modo que, o seu trabalho sistemático favorece o desenvolvimento do educando na direção apontada pela Proposta Curricular. As orientações didáticas, que ajudam na aplicação dos conteúdos, estão no detalhamento de cada área curricular. A abordagem direciona o momento e a intensidade do ensino dos conteúdos em uma lógica de planejamento que sugere o que a criança deverá ser capaz de realizar a cada etapa do Ciclo de Alfabetização. De modo que, o documento visa subsidiar o trabalho docente dando uma

visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho e das metas a serem atingidas.

Para melhor situar o leitor o relato foi organizado por tópicos, quais sejam: 1- O currículo do Ensino Fundamental – Breve abordagem; 2 - O currículo e a escola contemporânea – O desafio; 3- O esboço da proposta curricular do ciclo de alfabetização – Umbuzeiro ; 4- A proposta curricular do município de Umbuzeiro – PB: Um rascunho em construção 5- Considerações: Currículo – muito pano pra manga.

Não é pretensão julgar a PROPOSTA examinada, se é boa, se é a ideal, se é correta. Antes a relevância desta pesquisa está em conhecer suas contribuições para professores / as e estudantes na perspectiva de alfabetizar e letrar no processo de aprendizagem que implica em mudanças de concepções e atitudes, e adaptação dos novos paradigmas postos a educação contemporânea. Razão pela qual de optou por pesquisar/debater/ refletir acerca do tema.

O currículo do Ensino Fundamental – Breve abordagem.

Análises nos campos da história e das bases curriculares apontam que o ensino fundamental, de acordo com a história, foi deixado em segundo plano pelas autoridades e responsáveis pela organização educacional brasileira, basta examinarmos as propostas dos esboços curriculares, para o ensino fundamental. Onde perceber-se que as quantidades de propostas para essa modalidade de ensino eram escassas e, ainda, as criadas não conseguiam se materializar por vários motivos, notadamente, a falta de interesse da classe dominante em financiar o ensino fundamental.

Vejamos um breve resumo alguns marcos legais e históricos importantes, que de algum modo contribuiu para o currículo escolar do Ensino Fundamental:

MARCO HISTÓRICO	CONSEQUÊNCIAS PARA CURRÍCULO
A Constituição de 1891.	As atribuições dos Estados e da União em relação à legislação e ao financiamento da educação nacional
O Decreto Imperial - 15 de outubro de 1827.	Determinava que, em todas as cidades, vilas e lugares populosos, deveriam ser criadas escolas de primeiras.
Ato Adicional de 1834; o Decreto n. 1331, de 1854; e a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879.	Previa a universalização do ensino primário.
A Reforma Capanema em 1946.	Propunha uma reestruturação do ensino primário, em que se procurou concretizar, como iniciativa do governo, diretrizes gerais para esse nível de ensino, foi instituindo o ensino primário gratuito e obrigatório.
Criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), 1955.	Órgão subordinado ao INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) que desenvolveu estudos sobre o conteúdo curricular e promoveu cursos sobre currículo.
A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.	A legislação sobre todos os níveis de ensino, inclusive o ensino primário, um grande avanço na história da educação brasileira, pois foi a primeira iniciativa, por parte do Estado, para criar uma legislação própria para a educação.
O golpe militar de 1964.	Estabelecendo uma concepção tecnicista de educação e currículo com o objetivo de satisfazer as pretensões dos militares em relação à educação.
A Lei n. 5692/71.	Organizou todo o sistema de ensino que vigora até a LDB de 1996, desenvolvendo a estrutura curricular de modo tão detalhado que definiu inclusive como as disciplinas, atividades e áreas de estudos deveriam ser trabalhadas e organizadas.
A Constituição Federal de 1988.	O art. 205 do Capítulo III, Seção I, da Constituição, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Conferência Mundial de Educação para Todos, Tailândia, em 1990.	O Brasil participa da conferência, que teve como base a preocupação internacional com o ensino fundamental e na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagens para todos.
A Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino. A organização curricular, seria composta por uma base comum, que teria como objetivo propiciar a todos a formação básica comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.	O documento busca qualificar o ensino fundamental, auxiliando os educadores a formularem os projetos das escolas nas quais atuam, fornecendo subsídios teóricos no campo curricular
do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001.	Estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos como meta para a educação nacional, acertando modificações também na organização curricular desse nível de ensino, pois o ingresso no ensino fundamental passou a ser da criança que completa seis anos de idade.

A partir da breve e resumida retrospectiva, pode-se perceber que todo currículo brasileiro, concebido, organizado e implantado, no período do século XV a XX, foi abalizado na ideologia da classe dominante, atendendo primariamente às necessidades e pretensões desta classe, conservando a hegemonia cultural, e privilegiando a educação das elites.

Via de regra, não houve uma mobilização palpável para a democratização do ensino, nem se aspirava uma matriz curricular com conhecimentos significativos, que de algum modo contribuísse para a vida cotidianas, na contramão, mantinha-se a exclusão da maioria da população, sendo que a matriz curricular mirava à formação clássica.

Como bem nos lembra Zotti (2004, p. 213):

Ao examinarmos os diferentes períodos da história do Brasil e, conseqüentemente, sua educação, verificamos que desde os jesuítas esta foi conduzida pela ótica da classe dominante, de acordo com seus objetivos econômicos e políticos, com o fim de dar uma resposta às suas necessidades. Nesse contexto, as definições curriculares oficiais tiveram por objetivo fazer cumprir, na prática, as concepções dominantes. Constatamos que a organização escolar brasileira, por meio de diversos mecanismos, entre eles as definições curriculares oficiais, historicamente negou à grande maioria de seus cidadãos o direito ao conhecimento.

Mesmo tendo uma proposta de currículo vigente, podemos observar a ausência de autonomia dada às escolas, para a efetiva consolidação da vivência curricular na escola:

Com essas orientações, há um completo controle da organização curricular das diversas escolas. Por mais que o discurso presente nos documentos fosse o de autonomia na escolha da parte diversificada, pouco sobrou para as escolas decidirem (ZOTTI, 2004, p. 224).

Sob essa ótica, entende-se que, embora, a educação tenha sido discutida e reformulada no Brasil (por séculos), ainda existem muitas questões a serem revistas para que possa cumprir sua função social, e o primeira delas é não manter a hegemonia cultural. Principalmente pela razão apontada por Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se

condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

A organização curricular que atualmente prevalece na educação brasileira, no concernente à organização espaço temporal, decompondo a educação básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio é recente, determinada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96.

Com o advento da Lei 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos. Percebe-se que há uma inserção precoce das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental trazendo novos desafios curriculares e pedagógicos às escolas e aos professores.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois, a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BRASIL, 2006. p. 8)

Nesse ínterim, surge a necessidade de definição curricular mais e definida, e ano de 2012, o MEC (Ministério da Educação) edita a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, instituindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de alfabetizar as crianças até o término do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos oito anos de idade, uma clara intencionalidade de cumprir a meta do Decreto n. 6094, de 27 de abril de 2007 (Compromisso: "Todos pela Educação").

Para isso, é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola

justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas (CRUZ, 2012, p.6).

O currículo e a escola contemporânea – O desafio

Quando falamos de currículo, nos lembramos de: processo, movimento, percurso. No entendimento educativo, e num sentido mais extenso, currículo é a atmosfera de conhecimento, é o que norteia as ações pedagógicas de uma instituição, como conceituam Moreira e Candau:

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo seja entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 17 - 18)

É basilar compreender o conceito de que currículo é um elemento básico no processo de educação, uma vez que norteia o fazer pedagógico, definindo o que é o como trabalhar na escola. Munidos dessa compreensão, passamos a perceber ainda que, o currículo deve determinar uma relação entre o que o aluno aprende e o que ele vivencia, dando ao aluno condições de ligar o que aprende em sala de aula e o que prática cotidianamente. Pensamento reforçado por Nóvoa:

A aprendizagem necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso

reconhecer, durante algum tempo foram uma espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é “aprender a aprender”, a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos. É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2007, pp 6,7).

De modo que, o entendimento de currículo, desligado da realidade em que cada escola está inserida em nada ou pouco coopera para a formação do cidadão, uma vez que não pondera contexto no qual seus alunos estão inseridos, fazendo com que fiquem desinteressados, interferindo de forma negativa no seu processo de aprendizagem, especialmente quando delineamos o ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental).

O esboço da proposta curricular do ciclo de alfabetização – Umbuzeiro / PB²

Para melhor entendimento na leitura da Proposta, em apreciação, devemos compreender que a mesma está organizada em seis Eixos (Compreensão e valorização da cultura escrita, Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Produção escrita, Desenvolvimento da oralidade e Conhecimentos ortográficos e linguísticos), com Capacidades/Habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, com Conteúdos/Conceitos a serem trabalhados, Detalhamento por ciclo, e, a Abordagem por ano de escolaridade. No que diz respeito à abordagem, é importante salientar que sua função é facilitar o planejamento não devendo com isso, descartar as características da escola, da turma ou do contexto social da qual fazem parte. Nessa concepção, segue a legenda³:

2. O pequeno município de Umbuzeiro situa-se na região do Agreste do Estado da Paraíba, compreendendo uma área de 181, 327 Km². Com uma população aproximada de 9.298 habitantes, a maior parte do seu território é composta pela zona rural, com mais de vinte povoados, incluindo dois Distritos.

3. Extraída das notas explicativas da PROPOSTA CURRICULAR – ANOS INICIAIS – Umbuzeiro / PB.

I – Introduzir – Em uma abordagem inicial, levar os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, não perdendo de vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola.

R – Retomar – Em meio ao trabalho pedagógico haverá a necessidade de retomar capacidades já consolidadas, sendo ampliados na medida em que se trabalha sistematicamente. Assim, teremos a oportunidade de trabalhar capacidades que, mesmo após serem consolidadas, deverão ainda estar presentes em sala de aula, por serem importantes no desenvolvimento de outras. Não devemos esquecer que Retomar não é o mesmo que revisar, e sim que, o estudante já está aprendendo algo novo que, para tanto, há uma nova abordagem. Possibilita-se, assim, uma ampliação das capacidades e novas oportunidades para aqueles estudantes que não as desenvolveram completamente.

T – Trabalhar – Abordagem que explora sistematicamente as diversas situações de aprendizagem e que promove o desenvolvimento das capacidades e habilidades enfocadas pelo professor. Requer um planejamento cuidadoso das atividades, que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades e habilidades. Esse tipo de abordagem necessita de uma atenção redobrada do professor no que diz respeito aos processos avaliativos, que apontarão as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – consolidar as aprendizagens dos alunos sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades.

Vamos nos limitar a apresentar e refletir apenas ao componente curricular de Língua Portuguesa, após cada eixo norteador faremos nossas observações de como a PROPOSTA contempla as práticas de alfabetização e letramento, em uma abordagem simples e reflexiva, buscando compreender,

sobretudo o contexto local, suas especificidades e desafios.

O eixo “**Compreensão e valorização da cultura escrita**” compreende o processo de alfabetização aliado ao letramento, ou seja, um depende do outro para a inserção da criança no mundo letrado. Para isso é necessário que o aluno assimile os usos sociais da escrita, dominando de fato, as capacidades necessárias para o seu entendimento ao longo do ciclo de alfabetização.

O eixo “**Apropriação do sistema de escrita**” trata dos conhecimentos que os alunos necessitam assimilar para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como, a ortografia na Língua Portuguesa. Por isso, o trabalho realizado pelo professor deve voltar-se para a diversidade e ao mesmo tempo, ser sistemático, articulado e sequencial. Essa forma de trabalho possibilitará aos alunos experiências de leitura e escrita diferenciadas, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos.

O Eixo “**Leitura**” aponta que o bom desempenho escolar depende do aprendizado da leitura, pois a criança que adquire as capacidades propostas nesse eixo irá desenvolver competências cognitivas necessárias às demais áreas do conhecimento. O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor. Por meio delas, ele extrai informações, faz inferências e amplia o vocabulário.

As estratégias de leitura são importantes para o desenvolvimento de uma mente leitora na criança. Este período é o momento mais propício para provocar situações que despertem a criança ao entusiasmo pela leitura, motivando-a para que adquira o fascínio pelo mundo letrado.

A leitura diária é importante para que as crianças possam construir um repertório próprio de histórias, em uma linguagem diferente da fala cotidiana e da língua que se escreve. A competência leitora do aluno também é definida pela sua familiaridade em relação aos textos propostos, o que por sua vez, é construído ao longo das oportunidades que lhes são oferecidas no ambiente escolar e em outros contextos.

O Eixo “**Produção escrita**”, pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

A mesma deve ser contextualizada ao conhecimento da utilidade da escrita na vida individual e coletiva, além da apropriação de seus usos, de forma gradativa, sempre com vistas a sua ampliação e atualização. O papel da escola consiste em oportunizar ao educando, o acesso às variedades linguísticas socialmente privilegiadas e que configuram a chamada “língua padrão”. Porém a escola não deve desprezar e nem desvalorizar os conhecimentos prévios ou a comunicação oral trazidos pelos alunos, pois se constituem em sua identidade e foram adquiridos ao longo das suas interações em família e em sociedade.

O eixo “**Conhecimentos linguísticos**”, insta o professor a promover um clima de aprendizagem em que o aluno tenha um motivo para escrever corretamente.

O eixo “**Desenvolvimento da oralidade**” é iniciado antes da chegada dos alunos no âmbito escolar, através da vivência e das experiências que adquiriram anteriormente. A linguagem é um elemento bastante relevante no cotidiano, pois se trata do principal instrumento de comunicação entre as pessoas. Para o desenvolvimento da linguagem oral, podem ser desenvolvidas em sala de aula: produções coletivas de texto, organização da rotina diária com os alunos, decisões coletivas sobre assuntos de interesses comuns, planejamento de festas, torneios esportivos e outros.

A proposta curricular do município de Umbuzeiro – PB: Um rascunho em construção.

A “Proposta” contempla os marcos legais, principiando pela LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no seu Artigo 24 (BRASIL, 2010) que deliberam acerca dos objetivos do Ensino Fundamental, o que deve ser atingido na formação de um sujeito letrado.

Notadamente a Proposta centra-se no processo de letramento, no ciclo de alfabetização. Vale aqui

ressaltar que letramento, quase sempre, é confundido com mesmo que alfabetização. Apesar de estarem relacionados, o processo de letramento é mais amplo, pois envolve a aquisição de habilidades de leitura e escrita “nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2004, p. 14). Pode se considerar letrado o indivíduo que, além de decodificar o código linguístico em sua estrutura fonética e gráfica, compreende, interpreta e aplica o que lê.

Dito de modo simples, para Soares:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2001 p, 72).

O texto da Proposta, comunga ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando aponta para a prática de leitura como finalidade a formação de leitores competentes e consecutivamente a formação de escritores, isto é, a produção textual eficaz originado na prática da leitura, palco de construção da intertextualidade (Brasil, 1997). Certamente, em todo seu corpo o texto faz alusão a leitura como meio norteador da escrita ofertando subsídios para a escrita.

Em sua parte introdutória, há a preocupação de que o currículo seja significativo no processo de ensino e aprendizagem, há diversas menções em todo documento à contextualização dos conteúdos, a subjetividade do aluno é amplamente contemplada. E ainda deixa claro que:

É imprescindível que as atividades sejam significativas, que valorize os conhecimentos dos alunos e suas vivências, uma vez que, as oportunidades precisam ser adequadas para que os alunos descubram a leitura e a escrita como uma forma de prazer e interação social. Além disso, deve-se favorecer o contato sistematizado com diferentes tipos e gêneros textuais com práticas que incentivem o aprendizado e o interesse da criança. [CITATION Sec13\p 13\1046].

O documento não é dogmático ou inflexível como se fosse um manual de regras, antes o próprio documento em sua introdução afirma que tem a incumbência de imprimir um parâmetro de trabalho comum às escolas do Sistema Municipal de Ensino e ainda abordando a respeito da postura adotada do TEXTO a recomendação é:

“professores saberão recriar e adaptar as ideias aqui abordadas, conjugando os seus próprios conhecimentos com a realidade local que deverá ser contemplada em seus planejamentos diários, levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos.” [CITATION Sec13\p 13\l 1046].

A **Proposta Curricular** dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Umbuzeiro – PB, é clamante construída sob os **Direitos de Aprendizagem**⁴, tem uma clara intencionalidade de adequar o currículo da REDE a legislação brasileira e concepções a cerca da alfabetização e letramento. Visto dessa prima um avanço significativo pois:

O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos para a garantia dessas apropriações, [...], é o ponto de partida, mas é a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem. (CRUZ, 2012, p.7).

2. CONSIDERAÇÕES E DISCURSÕES

Ao longo do debate ficou evidente que a constituição curricular, no Brasil, historicamente foi caracterizada pelas necessidades sociais, nacionais e reflexo do contexto internacional que interpôs o âmbito da educação, isto é, a educação, em cada momento histórico, foi constituindo uma em resposta a ânsia daqueles que, de alguma forma, influenciaram esse processo, mas nem sempre contemplou a todos, principalmente quando falamos de Ensino Fundamental.

Certamente, todo o processo de desenvolvimento tanto político quanto social que permeou o processo de construção histórico da educação brasileira colaborou para as propostas curriculares para o Ensino Fundamental contemporâneas, ao tempo em que favoreceu as discussões e aprofundamentos das questões curriculares. Pondera-se que ainda há muitas questões a serem repensados na estrutura educacional no Brasil, sobretudo no Ensino Fundamental, para que efetivamente, se garanta o direito a uma educação de qualidade e a alfabetização na idade certa (entre 6 e 8 anos de idade).

A esse respeito a Proposta Curricular de Umbuzeiro, está organizada de modo a valorizar, e preparar e continuidade de construção de novos saberes. Como prever os parâmetros legais:

Nesse sentido, para crianças em fase de alfabetização, a opção por agrupamentos não seriados, a exemplo do ciclo de alfabetização, gera a necessidade de mecanismos atender aos que, em determinado momento, não estejam evidenciando domínio dos conhecimentos esperados, sem, contudo, interromper as trajetórias de escolarização (CRUZ, 2012, p.8-9).

Para atender a criança nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, a Proposta Curricular de Umbuzeiro, traz em sua estrutura a sugestão de **Introduzir, Retomar, Trabalhar e Consolidar**, uma clara intenção de que o trabalho tenha continuidade, sempre revisitando os saberes adquiridos e agregando novos conhecimentos, onde nesse “ciclo” a criança inicia, aprimora e ao final do terceiro ano consolida, e se apropriado dos seis eixos temáticos (**1-Compreensão e Valorização da cultura escrita, 2- Apropriação do Sistema de Escrita, 3 – Leitura, 4- Produção Escrita, 5- Conhecimentos linguísticos e 6- Desenvolvimento da Oralidade**), considerados de grande valor para o desenvolvimento infantil.

A proposta atende as necessidades educacionais do aluno da REDE municipal de Umbuzeiro - PB? Não se pode afirmar, ainda; não temos retornos prontos; o se tem são mais perguntas em torno do tema e mais reflexão. Não obstante, temos a crença de que

4. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. Brasília, dezembro/2012.

o debate sereno e aprofundado é o primeiro passo para essa (re) construção um currículo coerente, significativo e vivo, que vá além do sumário do livro didático. Que traga consigo a capacidade de superação da miséria humana e social, que dê primazia a uma formação pautada pelo caráter essencialmente consciente, oferecendo condições de que esse sujeito tenha as condições mínimas para iniciativas autônomas e emancipadora humano e social.

Por fim, vemos no currículo escolar, que ao letrar o “cidadão” lhe assegure a possibilidade de que seja efetivado o seu direito legítimo que consta no Art. 2º, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, da LDBEN: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já é em si um bom caminho tomado pelo município de Umbuzeiro – PB.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBATO, Silviane. **Metodologia de Pesquisa Qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, **Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organizar documentos**: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Currículo no Ciclo da Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UMBUZEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Umbuzeiro - PB, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento um tema três gêneros**. Belo Horizonte, Autentica, 2001. 2ed.,p.13-60.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Autores Associados; Distrito Federal: Editora Plano, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Jéssica da Cruz Chagas¹
Alessandra Rodrigues Marques²
Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi³
Rosilene Gomes da Silva Ferreira⁴

Resumo

O objetivo desse estudo foi avaliar as contribuições do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas e analisar o uso de metodologia de projetos para o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso onde a metodologia de projetos foi utilizada para realizar intervenções pedagógicas alternativas. A amostra de estudo foi constituída por 8 estagiários e 4 professores supervisores de escolas públicas de Manaus (Amazonas). Foi aplicado um questionário aberto com questões referentes a experiência, as expectativas, as motivações, a metodologia e as dificuldades enfrentadas sob a perspectiva dos estagiários e professores que participaram do estágio. Os resultados permitem concluir que a experiência foi positiva, motivadora e correspondeu às expectativas de professores e estagiários, demonstrando a eficácia da metodologia de projetos, apesar das dificuldades para implementação ao longo do processo.

Palavras-chave: Professores em formação. Prática de ensino. Metodologia de projetos.

Abstract: CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED STAGE FOR THE TRAINING OF AMAZON STATE UNIVERSITY BIOLOGICAL SCIENCE TEACHERS

The aim of this study was to evaluate the contributions of the supervised internship of the Degree in Biological Sciences of the University of the State of Amazonas in teacher training and analyze the use of project methodology for the teaching of science and biology in basic education. This is a qualitative research based on a case study where the project methodology was use to perform alternative pedagogical

1. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no CETI João dos Santos Braga de 2014 a 2016 onde ministrou aulas de Ciências Naturais e Biologia para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

2. Licenciada na Universidade do Estado do Amazonas em Ciências Biológicas(2018).Atuação no Programa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado do Amazonas para o Ensino Médio (2016).

3. Professora Adjunta no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), em Coari - Amazonas. Bacharel em Química pela Universidade Federal do Amazonas (2010) e em Farmácia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008). Possui Mestrado (2011) e Doutorado (2015) em Química pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Química de Biomoléculas da Amazônia (Q-Bioma) e no Núcleo de Estudos em Saúde das Populações Amazônicas(NESPA).

4. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas; Farmacêutica Bioquímica pela Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA). Doutora em Biotecnologia pelo PPG BIONORTE/UFAM.

interventions. The study sample consisted of 8 interns and 4 supervising teachers from public schools in Manaus. An open questionnaire with questions regarding the experience, expectations, motivations, methodology and difficulties faced from the perspective of the interns and teachers who participated in the internship was apply. The results allow us to conclude that the experience was positive, motivating and met the expectations of teachers and trainees, demonstrating the effectiveness of the project methodology, despite the difficulties to implement throughout the process.

Keywords: Teachers in formation. Teaching practice. Project methodology.

Resumen: SUPERVISIÓN DE CONTRIBUCIONES DE ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE AMAZONAS

El objetivo de este estudio fue evaluar las contribuciones de la pasantía supervisada del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas en la Universidad Estatal de Amazonas y analizar el uso de la metodología del proyecto para la enseñanza de Ciencia y Biología en la Educación Básica. Es una investigación cualitativa basada en un estudio de caso en el que se utilizó la metodología del proyecto para llevar a cabo intervenciones pedagógicas alternativas. La muestra del estudio consistió en 8 pasantes y 4 maestros supervisores de escuelas públicas en Manaus (Amazonas). Se aplicó un cuestionario abierto con preguntas sobre experiencia, expectativas, motivaciones, metodología y dificultades enfrentadas desde la perspectiva de los pasantes y maestros que participaron en la pasantía. Los resultados nos permiten concluir que la experiencia fue positiva, motivadora y correspondió a las expectativas de los docentes y pasantes, lo que demuestra la efectividad de la metodología del proyecto, a pesar de las dificultades de implementación durante todo el proceso.

Palabras Clave: Docentes en formación. Práctica docente. Metodología del proyecto.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental para a formação de um profissional, uma vez que, proporciona uma aproximação com a realidade. Segundo Rosa (2012), a formação docente não se constrói de forma sistemática, sendo esse, um momento em que há um conhecimento pessoal através da experiência prática. Nesta perspectiva, o estágio mostra sua relevância, pois, é o espaço de articulação entre conhecimentos teóricos e prática.

Para Pimenta (2002), tanto alunos como professores compreendem que o estágio é uma oportunidade de refletir e discutir os elementos da prática, além de propiciar o conhecimento da realidade na qual irão atuar. Assim, os acadêmicos em formação esperam vivenciar o cotidiano do professor e do

funcionamento da escola de uma forma geral, a fim de “sentir” o que vai ser a realidade no futuro.

Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado conceitua-se como qualquer atividade que possibilite ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho. Com isso, espera-se que o aluno adquirira uma visão crítica de sua área de atuação profissional.

Contudo, Carvalho (2001; 2012) alerta para uma peculiaridade na formação dos professores, pois a autora relata que os professores em formação possuem dificuldades em desenvolver novas visões acerca da profissão docente. Segundo a autora, o licenciando tende a repetir, inconscientemente, os

modelos de ensino advindos de sua observação como alunos devido à prática sem reflexão. Em consonância, Carraher (2002) e Charlot (2008) relatam as mesmas conclusões em suas pesquisas sobre o modelo tradicional de ensino.

Esses condicionantes são ainda mais agravantes do ponto de vista da formação de professores de Ciência e Biologia, uma vez que o ensino dessas disciplinas na educação básica, tende a fortalecer a visão de ciência como verdade única e absoluta (COSTA, 2014). Logo, o estágio em Ciências e Biologia sem a reflexão de sua prática, pode fortalecer o ensino dessas disciplinas com a mera justaposição de conteúdo e exercícios de repetição (CARRAHER, 2002; MIZUKAMI, 2011).

Portanto, iniciativas que enfatizem uma reflexão da prática de estágio supervisionado são bem-vindas, desde que possibilitem aos discentes e docentes avaliarem as contribuições desse processo para a formação inicial dos licenciandos. Para tanto, pesquisas sobre o tema vêm sendo realizadas com a finalidade de ampliar a formação de profissionais mais críticos e que possam contribuir para o ensino de forma ativa e que não apenas seja reprodutor de um conhecimento que algumas vezes acabam sendo ultrapassados.

Nessa perspectiva, a metodologia de projetos apresenta-se como uma forma alternativa de intervenção pedagógica, com atividades diferenciadas e extracurriculares na escola, que permitem a reflexão da prática. Segundo Hernandez (1998), a concepção de metodologia de projetos se torna possível quando está baseada no ensino para a compreensão e para o significado. Conforme Behrens (1996, p. 39), a metodologia de projetos “demanda por parte do professor orientador, oportunizar situações de inovação e criatividade envolvendo os discentes, favorecendo, dessa maneira, o processo de diálogo e construção do conhecimento”.

Sendo assim, Hernandez (1998, p.81) indica passos para caracterizar um projeto: “Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; Inicia-se um processo de pesquisa; Buscam-se e

selecionam-se fontes de informação; Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes”; e acrescenta: “Recolhem-se novas dúvidas e perguntas; Estabelecem-se relações com outros problemas; Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; Conecta-se com um novo tema ou problema”. Dessa forma, trata-se de uma metodologia flexível que se adapta frente aos problemas encontrados ao longo do processo visando gerar uma aprendizagem significativa.

O curso de Ciências Naturais da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), lócus da pesquisa, situa-se na capital do estado do Amazonas (Manaus) e possui na sua grade curricular 4 estágios supervisionados, divididos em quatro semestres: Estágio Supervisionado I - Educação Ambiental, objetiva atender a necessidade da preparação do professor para o planejamento e prática da Transversalidade; Estágio Supervisionado II - Instrumentação para o Ensino de Ciências Naturais e Biologia, visa instrumentalizar o futuro professor para sua atividade profissional através do desenvolvimento de recursos auxiliares para o ensino e da familiarização do aluno com as metodologias e técnicas de ensino voltadas para as disciplinas Ciências Naturais e Biologia; Estágio Supervisionado III - Prática de Ensino de Ciências Naturais e Estágio Supervisionado IV - Prática de Ensino de Biologia.

Os primeiros são realizados na universidade através de projetos de extensão e os dois últimos apresentam a imersão dos acadêmicos nas escolas públicas a fim de permitir uma maior vivência do estudante com a realidade do sistema de ensino brasileiro por meio de observação e regência em sala de aula do ensino básico (Ensino Fundamental e Médio) (UEA, 2013). Verifica-se estes últimos reforçam os diagnósticos anteriores e as tendências do Ensino de Ciências Naturais e Biologia, onde devem ser realizadas intervenções pedagógicas alternativas e atividades extracurriculares na escola (UEA, 2013).

O Estágio Supervisionado apresenta-se de forma integrada à prática curricular, apresentando

conteúdos humanísticos, sociais, pedagógicos e especializados das diversas áreas do conhecimento. De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:

O Estágio Curricular deve ser conduzido no sentido de articular o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; analisar os processos de construção dos saberes pedagógicos; estimular mudanças na cultura organizacional escolar; oferecer subsídios para as políticas públicas de formação contínua de professores (UEA, 2013, p. 65).

Portanto, a presente pesquisa objetivou avaliar as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas para a formação de professores, a partir da metodologia de projetos, para o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa baseada em um Estudo de Caso, que tem como ponto central reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando as circunstâncias são complexas.

O Campo da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no contexto das disciplinas de Estágio Supervisionado III - Prática de Ensino de Ciências Naturais e Estágio Supervisionado IV - Prática de Ensino de Biologia.

A amostra foi constituída de modo não-probabilístico intencional e incluiu 8 discentes universitários do curso em questão e 4 professores supervisores de estágio de escolas da rede pública estadual de Manaus que acompanharam o período de estágio curricular correspondente a pesquisa.

A metodologia de projetos foi adotada para realizar intervenções pedagógicas alternativas, com

atividades diferenciadas e extracurriculares na escola. Portanto, foi solicitado aos estagiários, elaborar um projeto, a partir de conteúdos indicados pelos professores de acordo com as turmas escolhidas pelos discentes.

A pesquisa contou com a colaboração de dois pesquisadores, na ocasião monitores das supracitadas disciplinas de estágio. Cada pesquisador enviou os questionários por e-mails, aos discentes e professores que acompanharam durante o estágio. Os questionários, contemplaram questões abertas, com objetivo de refletir a dinâmica do estágio, as expectativas, a motivação, as dificuldades, as contribuições, entre outras, partindo da perspectiva dos professores e estagiários. Para cada questionário foi atribuído uma sigla no qual utilizou-se as letras “E”, para os estagiários, e “P”, para os professores, seguidas de uma numeração.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.42) “a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Além disso, a autora destaca que é fundamental na análise de conteúdo que o pesquisador produza inferências sobre o texto analisado, pois isso confere maior relevância teórica ao método (BARDIN, 1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perspectiva dos estagiários

Os estagiários que participaram da pesquisa eram acadêmicos do 7º e 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas. Todos estavam regularmente matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado III – Prática de Ensino de Ciências Naturais ou Estágio Supervisionado IV – Prática de ensino de Biologia, respectivamente. A faixa etária dos discentes em formação era de 24 a 52 anos, sendo 6 homens e 2 mulheres. A seguir, foram sintetizados os principais pontos levantados pelos estagiários sobre cada aspecto do questionário:

Em relação a experiência de estagiar em uma escola pública, os licenciandos conseguiram reconhecer a importância de vivenciar a realidade do ensino brasileiro. O E1 declarou que foi “muito oportuno estagiar em uma escola pública e poder conhecer de perto todos os desafios enfrentados pelo professor no dia-a-dia”. O E6 complementa dizendo que “Foi uma experiência única e muito importante para nossa formação como futuros professores, já que, quando estagiamos vivenciamos a prática docente, seus pontos positivos e principalmente seus desafios para que consigamos nos preparar para tentar superá-los”. Entretanto, o E4 classificou a experiência como “um choque de realidade” ao se deparar com as dificuldades enfrentadas durante o estágio.

Pimenta (2002) declara que essa preparação é uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade), portanto, pode ocasionar esse “choque”, citado pelo E4, mas é necessário ser vivenciado. Segundo Ambrosetti et al (2013, p.162) “a inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas”.

Ao avaliar a expectativa sobre o estágio, 87,5% dos acadêmicos afirmaram que o estágio correspondeu às suas expectativas. Segundo o E3, “Apesar de todas as dificuldades e percalços, o estágio supriu minhas expectativas” e o E4 afirmou ainda que “a expectativa inicial era de perder o medo da sala de aula e isso aconteceu”. Diante deste contexto, Pimenta (1995, p.66, grifos do autor) fala que considera essa reflexão como uma “contribuição privilegiada advinda do estágio, onde os futuros professores poderão observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo”.

Contudo, o E6 declarou não ter ficado satisfeito, segundo ele “quando estamos no lugar do professor sentimos o quão difícil está à educação pública no Brasil, pois é muito fácil para mim, enquanto aluno

julgar o professor por não trazer novidade ou sempre parecer estar cansado de sua profissão, mas a experiência como estagiário me fez perceber que nem tudo o que planejamos e almejamos realmente conseguimos executar”.

Nota-se que, para o E6, as dificuldades enfrentadas pelo Brasil na área de educação são a razão do descontentamento do professor com sua profissão, levando-o a não dinamizar suas aulas. Além disso, embora esse relato não deixe claro quais as dificuldades passadas pelo estagiário, percebe-se que seu planejamento não funcionou da forma que esperava, frustrando-o.

Essa situação é comumente descrita em outras pesquisas na área, demonstrando que nem sempre o planejamento consegue ser executado de forma satisfatória. Robson e Inforsato (2011) dizem que o Estágio Supervisionado deve propiciar ao aluno o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, positivos e negativos, garantindo e permitindo a interação teórico-prático, mostrando todas as diferentes situações que podem ocorrer no contexto geral de uma escola. Assim, o estagiário, ao vivenciar a experiência em sua plenitude, poderá iniciar a construção da sua identidade profissional ou desistir da profissão.

Analisando a motivação após o período de estágio, verificou-se que em geral, os estagiários consideraram a experiência motivadora. Segundo o E2, “o contato direto com os alunos nos motiva a seguir o caminho para melhorar o ensino público e proporcionar aulas dinâmicas e interativas, motivando os alunos a participarem cada vez da construção do processo de ensino aprendizagem”. Para Gomes (2006, p.233), uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

O E1 destaca a importância dos alunos como motivadores, pois “eles ficam felizes em nos ver

como estagiários, e com as aulas vamos criando laços de amizade com eles, e ao fim do estágio vemos o quanto eles gostaram e muitos até agradecem a aula ministrada e que de alguma maneira sentirão a nossa falta, e isso é muito motivador”. Segundo Brait et al. (2010) a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

O E5 também destaca o papel dos professores supervisores devido a “absorção da experiência que os professores acumularam ao longo do tempo no magistério”. O professor supervisor tem um papel fundamental na realização do estágio, pois ele é quem mais acompanha o estagiário. Para Maziero e Carvalho (2012) o supervisor, no campo de estágio, deve ser um observador, in loco, participante das ações dos estagiários na sua turma.

Porém, o E6 ressalta que, “com o cenário da educação atual sinceramente para mim isso não ocorreu, talvez seja por falta de vocação ou porque realmente está ruim, hoje, o professor não tem autonomia alguma em sala de aula e por muitas vezes é desrespeitado por parte dos alunos, e isso desmotiva qualquer futuro professor ao presenciar”. Assim, fica claro seu relato anterior, uma vez que o E6 se mostrou descontente com o estágio ao não conseguir executar seu planejamento. É interessante destacar que os fatos ocorridos levaram-no a questionar a sua vocação para a docência. Para Rodrigues e Cerdeira (2017) a falta de estímulo do professor não poderá ser um obstáculo para atingir seu objetivo, por mais desvalorizado que seja, pois ele escolheu ser professor e isso não pode atrapalhar o processo de aprendizagem. Contudo, se este estagiário não está seguro sobre sua profissão, deveria procurar sua verdadeira vocação em vez de se tornar mais um profissional frustrado.

4. METODOLOGIA DE PROJETOS

A metodologia de projetos no Estágio Supervisionado em Ensino contribui para a formação de profissionais críticos-reflexivos, possibilitando o entendimento da prática como uma estratégia formativa, onde é analisado o contexto local em que o estagiário é inserido e instiga o perfil pesquisador ao buscar subsídios para contribuir com a realidade em que este se depara.

Para o E3, “trabalhar com projetos foi bastante significativo e foi uma boa experiência. O planejamento e a execução de um projeto pode nos proporcionar diferentes visões de como melhorar o processo de ensino/aprendizagem e diferentes metodologias para se trabalhar o ensino de Biologia”. Segundo o E6, “através dos projetos conseguimos instigar um pouco de interesse nos alunos e também, mune o professor de artifícios para futuras aulas”. Em consonância, o E7 fala que esta técnica auxilia no processo de construção do conhecimento “em virtude da possibilidade de maior participação dos alunos na construção e desenvolvimento dos temas que são objetivos da aprendizagem”. O E3 ressalta ainda que “essa técnica pode ser uma excelente alternativa para o estagiário que deseja fugir das metodologias mais tradicionais de ensino”.

Esses relatos demonstram que os estagiários tiveram uma boa metodologia para trabalhar em sala de aula durante o estágio, o que trouxe a eles um meio significativo no processo de aprendizagem com os alunos. Prado (2003, grifos do autor) destaca que a Pedagogia de Projetos pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na INTEGRAÇÃO entre conteúdo das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros), disponíveis no contexto da escola.

Entretanto, para dois estagiários a experiência não foi boa. O E6 já deixou claro seu descontentamento e o E2 argumenta que “a ideia é boa, mas da forma que foi abordada não se obteve resultados significativos, os horários disponíveis para aplicação do projeto e calendário da escola acabaram por prejudicar as atividades desenvolvidas durante o projeto”. Isso

mostra que o problema, para ele, não está na metodologia de projetos e sim na dinâmica da escola e da disciplina de estágio da UEA.

5. DETECÇÃO DAS DIFICULDADES

As dificuldades elencadas pelos estagiários foram: localização da escola, salas lotadas, falta de identificação dos estagiários (crachás), desinteresse dos alunos, falta de tempo, conciliação do estágio com as disciplinas do semestre, falta de estrutura da escola, desrespeito com o professor, problemas de comunicação, alterações no cronograma, carência de recursos e restrições ao uso do laboratório. É interessante destacar que, dentre as dificuldades elencadas pelos estagiários, nota-se que a maioria são comuns ao dia-a-dia do professor, tais como salas lotadas, desinteresse dos alunos, falta de estrutura e recursos na escola, desrespeito, ou seja, são problemas difíceis de serem resolvidos e que afetam o país inteiro. Portanto, fica evidente a necessidade crescente de profissionais motivados e qualificados para enfrenta-los e superá-los. De acordo com Brasil (2014, p.12-13):

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Quanto às demais dificuldades, de ordem logística e pessoal, devem ser avaliadas para que a experiência possa ser aperfeiçoada, contudo, deve-se ter em mente que esse processo é necessário e requer esforço de todas as partes, em especial, dos próprios estagiários na melhoria do processo de formação profissional.

Vale destacar que nenhum estagiário reclamou dos professores supervisores da escola, nem do professor orientador das disciplinas de estágio da universidade, sendo que estas são as principais reclamações levantadas em pesquisas

semelhantes. Isso demonstra como essa experiência foi exitosa, especialmente considerando a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que determina que compete aos professores orientadores o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o supervisor de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, éticas-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (BRASIL, 2008).

6. PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SUPERVISORES

Quanto aos professores, todos são membros efetivos da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) há no mínimo 15 anos, à exceção de um com menos de 5 anos de magistério. Contudo, este possui pós-graduação de nível mestrado enquanto os demais são especialistas. Todos são graduados em Ciências Biológicas ou Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período entre 1994 e 2011. A média de idade é de 42 anos, sendo um homem e três mulheres. A seguir, foram sintetizadas os principais pontos levantados pelos professores sobre cada aspecto do questionário:

Os professores avaliaram positivamente a presença dos estagiários nas salas. Para o P2, "as aulas foram ótimas e bem preparadas. As aulas práticas, dinâmicas e lúdicas chamaram bastante a atenção dos alunos e me deram muitas ideias para aplicar em sala de aula". O P1 ressalta ainda que "é extremamente importante aos professores em formação e aos discentes do ensino básico uma troca efetiva de experiências e aprendizados". Segundo Santos et al. (2015) as experiências proporcionadas pelo estágio são de importância singular, tendo em vista que representam uma oportunidade para o/a professor/a em formação conhecer a realidade escolar.

Segundo Carvalho (1985), no processo de formação

desse futuro professor, o supervisor de estágio tem o papel de propiciar condições para que o estágio se realize de maneira honesta e proveitosa para o estagiário, para os alunos da escola, bem como, para a escola como instituição de ensino e corresponsável pela formação inicial de professores. Para Buriolla (1996) cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional.

Em relação aos problemas advindos com a presença dos acadêmicos, os professores supervisores que participaram desta pesquisa não relataram problemas em aceitar estagiários. O P3 argumenta que acredita “na importância que o estágio tem para a formação dos futuros educadores”, portanto, faz o que pode para ajudar. Dessa forma, os professores supervisores demonstram saber a importância que eles possuem nesse processo, contudo, nem todos pensam assim. Em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia, Gondim e Segatto (2015, p.5) relatam que “foi possível identificar que a maior dificuldade deles ao ingressarem no estágio e durante o seu desenvolvimento é a má recepção/aceitação desses alunos pelas escolas básicas”. Segundo Agostini e Terrazan (2012), muitas vezes as escolas de educação básica acham que estão concedendo favores em aceitar esses alunos, o que demonstra que não compreendem a importância do trabalho que os estagiários desenvolvem durante o período de estágio supervisionado. Gondim e Segatto (2015, p.5) completam ainda afirmando que “os próprios professores supervisores que aceitam estagiários na escola não dão abertura/apoio necessário para os mesmos, sempre impondo barreiras e restrições em seus planejamentos”.

Sendo assim, para evitar tais problemas, Silva e Schnetzler (2008, p. 2182) acham necessário a instituição de políticas públicas na educação brasileira para definir/impor o papel que as escolas devem assumir e, principalmente, “aos professores do ensino básico na formação de futuros professores; no papel dos licenciandos nas escolas; organização do tempo e espaços mais adequados a

uma lógica que propicie uma vivência maior das situações escolares”.

Os professores afirmaram ainda, que os estagiários contribuem de forma positiva com a escola. Segundo o P1, os estagiários “contribuem muito com novas metodologias aplicadas nas diferentes turmas”. O P2 endossa essa afirmação dizendo que “contribuem para a formação dos educandos com aulas muito bem preparadas, trazem atividades diferenciadas da aula tradicional e desenvolvem projetos muito interessantes, que instigam os alunos a pesquisa e a estudar mais a fundo os conteúdos escolares”.

O P3 destaca que “a escola e os alunos ganham em conhecimento e experiência com os estagiários” além de promover uma sintonia entre escola e universidade. Assim, percebe-se Com isso fica clara a importância desta atividade, que traz imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e principalmente para o estagiário. Sendo que a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade será a maior beneficiada (BIANCHI, 1998).

Contudo, o P4 afirma que os estagiários “podem contribuir com as atividades extraclasse desenvolvidas na escola e no reforço desde que o planejamento do professor seja seguido”, mostrando que algumas dificuldades ainda precisam ser superadas, pois alguns professores veem as atividades propostas pelos estagiários, tais como projetos, como uma perda de tempo, priorizando o conteúdo que estava planejado. Embora o P4 tenha permitido a aplicação da metodologia de projetos em suas turmas, sua fala mostra-se condizente com os resultados obtidos por Gondim e Segatto (2015) onde os estagiários relataram certa resistência por parte dos professores ao planejamento deles.

Segundo Fiorentini (2008) as pesquisas sobre o estágio indicam que, se queremos formar professores capazes de produzir e avançar nos conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que eles adquiram uma formação inicial que lhes proporcione

uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação, que deve ser desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer um tempo relativamente longo de estudo e o desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados.

da UEA, assim será possível perceber as contribuições de diferentes metodologias de diferentes professores na formação desses acadêmicos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira enfrenta muitos desafios para a concretização de uma educação com qualidade e equidade para todos os brasileiros, tornando necessário repensar na escola, no modelo de educação e nas políticas educativas. No entanto, um professor em formação deve ser preparado para a realidade que irá enfrentar em sala de aula, sendo capacitado para enfrentar as adversidades e superá-las, por mais difícil que seja.

Sendo assim, pode-se considerar que os resultados dessa pesquisa foram positivos, uma vez que a maioria dos estagiários e professores relataram que a experiência de estágio foi positiva, motivadora e correspondeu às suas expectativas, demonstrando a eficácia da metodologia de projetos, apesar das dificuldades. Portanto, foi possível perceber a contribuição tanto para os monitores e graduandos em seu processo de formação docente, bem como dos professores supervisores durante as disciplinas de Estágio Supervisionado no âmbito das escolas públicas.

Recomenda-se para pesquisas futuras uma investigação sobre a contribuição de todas as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), considerando que os estágios são divididos em duas fases distintas: a primeira é desenvolvida dentro da universidade e a segunda é na escola. Assim, será possível compreender as contribuições de cada uma dessas fases para a formação de professores. Outra sugestão, é ampliar essa pesquisa para todas as turmas de Estágio Supervisionado do referido curso

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. **Diálogo Educação**, v. 12, n. 37. Curitiba, 2012. p. 977-995.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de Ensino de Ciências. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018.

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996.

BIANCHI, A. C. M. **Manual de Orientação: Estágio Supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998

BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí** – UFG. v.8 n.1 jan/jul 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30.07.2019.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, A. M. P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

CARRAHER, D. W. **Educação Tradicional e Educação Moderna**. In: CARRAHER, T. N. (Org.). **Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-30.

CARVALHO, A. M. P. de. A Influência das Mudanças da Legislação na Formação de Professores: as 300 Horas de Estágio Supervisionado. **Ciência e Educação**, v.7, n.1, p. 113-122, 2001.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHARLOT, B. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, J. S. **Interação Social e Construtivismo no Ensino de Ciências: Um estudo Acerca da Evolução dos Conhecimentos Prévios dos Alunos de Ensino Fundamental sobre o Sistema Circulatório Humano**. 2014. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biologia Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Campus de Arapiraca, Alagoas, Arapiraca, 2014.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, 2008, p. 43- 70.

GONDIN, M. S. C; SEGATTO, M. S. O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em Química do IQUFU. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

MAZIERO, A. da R. e CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae Canoas** v. 14 n.1 p.63-75 jan./abr. 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as Abordagens do Processo**. São Paulo: E.P.U., 2011.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PICONEZ, S. C; FAZENDA, I. **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. In: KULCSAR, R.; PICONEZ, S. C.(org.) **O Estágio Supervisionado como atividade Integradora**. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 63-74.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação). Série Saberes pedagógicos.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias - Programa Salto para o Futuro, 14p. 2003.

ROSA, J. K. L. et. al.; Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

RODRIGUES, P. L.; CERDEIRA, V. A. A. **A autonomia do professor em sala**. São Paulo. 2017. 8 p.

SANTOS, F. V. et al. Contribuições do estágio supervisionado no processo de ensino-aprendizagem de biologia: relato de experiência. **9º Encontro Internacional de professores**. V.8, n. 1. 2015.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8. São Paulo, 2008, p. 2174-2183.

TEIXEIRA, P. M. M. (2001). Reflexões sobre o Ensino de Biologia realizado em nossas escolas. In: **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Atibaia, 2001.

UEA. Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Manaus, 2013.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Stela Lopes Soares¹
Lidia Andrade Lourinho²
Rosendo Freitas de Amorim³
Ana Maria Fontenelle Catrib⁴
Heraldo Simões Ferreira⁵

Resumo

Entende-se saúde na atualidade para além da prática regular de atividade física considerando os determinantes sociais como fator decisivo na aquisição de bem-estar. O objetivo do estudo é analisar a formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UVA, para o ensino da saúde em ambientes escolares. Participaram da pesquisa 17 docentes do curso de Educação Física da referida instituição. A coleta de dados realizada por uma entrevista entrevistas semi-estruturada, que tiveram como perguntas norteadoras correlacionadas ao entendimento dos mesmos sobre o Ensino da Saúde em ambientes escolares. O entendimento da maioria dos participantes sobre saúde é limitado. Conclui-se que a formação em Educação Física da IES pesquisada é frágil, permitindo um conhecimento apenas parcial da saúde, passando pela aquisição de diversos fatores tais como: moradia, lazer, cultura, educação e emprego.

Palavras-chave: Saúde Escolar. Educação Física e Treinamento. Currículo.

Abstract: PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH TRAINING AT SCHOOL: REALITY OR FRAGILITY?

Currently, health is understood beyond the regular practice of physical activity considering social determinants as a decisive factor in the acquisition of well-being. The objective of the study is to analyze the formation of the Physical Education Degree course at UVA, for teaching health in school environments. Seventeen teachers of the Physical Education course of the institution participated in the research. Data

1. Doutorado (em andamento) em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (Ceará). Professora do Curso de Educação Física do Centro Universitário INTA (UNINTA).
2. Doutora em Saúde Coletiva (UECE/UFC/UNIFOR). Estágio Pós doutoral em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da Faculdade Luciano Feijão – FLF. Professora do Mestrado Ensino da Saúde pela Universidade Estadual do Ceará- UECE.
3. Pós-Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Doutor em Sociologia pela UFC. Professor/Técnico da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Ex-Professor Titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
4. Pós-Doutorado em Tecnologias e Serviços de Saúde pelo CINTESIS - Center for Health Technology and Services, da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto-UP, Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
5. Doutor em Saúde Coletiva pela Professor Adjunto do Curso de Educação Física. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Centro de Ciências da Saúde (CCS).

collection was carried out through an interview, semi-structured interviews, which had guiding questions correlated to their understanding of Health Teaching in school environments. It is concluded that the formation in Physical Education of the researched HEI is fragile, allowing a partial knowledge of health, passing through the acquisition of several factors such as: housing, leisure, culture, education and employment.

Keywords: School Health. Physical Education and Training. Curriculum.

Resumen: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENTRENAMIENTO EN SALUD EN LA ESCUELA: REALIDAD O FRAGILIDAD?

Actualmente, la salud se entiende más allá de la práctica regular de actividad física considerando los determinantes sociales como factor decisivo en la adquisición del bienestar. El objetivo del estudio es analizar la formación de la carrera de Licenciatura en Educación Física de la UVA, para la enseñanza de la salud en entornos escolares. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista, entrevistas semiestructuradas, las cuales tenían preguntas orientadoras correlacionadas con su comprensión de la Enseñanza de la Salud en los entornos escolares. La comprensión de la salud de la mayoría de los participantes es limitada. Se concluye que la formación en Educación Física de las IES investigadas es frágil, permitiendo un conocimiento parcial de la salud, pasando por la adquisición de varios factores como: vivienda, ocio, cultura, educación y empleo.

Palabras Clave: Salud escolar. Educación y Entrenamiento Físico. Plan de estudios.

1. INTRODUÇÃO

Em tempo, apresenta-se uma discussão crítica e reflexiva sobre as práticas de ensino da saúde no cotidiano escolar, de acordo com Silva (2012), a escola é o espaço ideal para disseminar este conhecimento, pois as crianças e adolescentes vivenciam parte relevante do seu tempo, nesse ambiente.

Os espaços escolares são locais propícios para orientações e práticas que ativem a relevância para a compreensão de saúde e hábitos saudáveis. Em uma concepção ampliada de saúde (Andrade et al., 2015), a integração de saberes e práticas nos processos educacionais regulares podem transversalizar conteúdos voltados para vida com ênfase na atividade física, alimentação equilibrada e saúde mental.

Nesse contexto, o ensino de saúde no Brasil, nas aulas de Educação Física tem acontecido linearmente, deixando de lado os contextos socioculturais que os estudantes estão inseridos, fragmentando saberes, sendo transmitido de forma errada no ambiente educacional (MOREIRA, 2007).

Pesando nisso, Otte (2013) leciona que o ensino de saúde na escola deve ir além da forma educativa, ser uma forma preventiva de desenvolvimento de doenças degenerativas ao sedentarismo, como preconiza a BNCC. Amplia-se a necessidade de contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, tendo em vista o confronto das vulnerabilidades que fragilizam o desenvolvimento de crianças e jovens, principalmente aquelas da rede pública de ensino (BRASIL, 2016).

A universidade é um local propício para reflexão, buscando apropriar-se de contornos próprios a partir do diálogo com a realidade em que está inserida. Como o objetivo é entender a função da saúde na Educação Física nas escolas do Brasil, tornam-se necessário reportar a história da disciplina e em que seus respectivos períodos se encontram. Apoiado nos PCNs, correlacionado principalmente a Educação Física, à saúde traz várias contribuições as aulas de Educação Física, assim como para os escolares envolvidos (Brasil, 1997). Dessa maneira, adiante, abordar-se-á um pouco sobre esta temática.

Na homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aponta que a Educação Física deve estar relacionada com as práticas corporais de lazer e saúde. Trazendo para análise a Educação Física na Base Nacional, a mesma se insere na área das “Linguagens”, juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna. De acordo com o referido documento, esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar “[...] recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito” (BRASIL, 2016).

Acredita-se que a Educação Física alocada na área de linguagem, deve-se ao fato da mesma possibilitar o enriquecimento cultural dos alunos, o qual engloba saberes corporais, emotivas, experiências estéticas e lúdicas. Dessa forma, as práticas corporais estão organizadas nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2016).

Lima (2012) sugere que a educação para um estilo de vida ativo representa uma das tarefas educacionais fundamentais que a Educação Física tem a realizar. A importância atual dessa abordagem decorre do grande número de estudos científicos demonstrando a associação inequívoca entre hábitos de atividades físicas e saúde. Então,

entende-se que a Saúde como conteúdo da Educação Física escolar é indispensável dentro destes ambientes, pois por meio dela, é possível resgatar a promoção à saúde diante dos ambientes escolares almejados.

Para esse entendimento ainda mais amplo, apresenta-se um estudo sobre a abordagem do tema ensino da saúde em ambientes escolares, no curso de graduação em Educação Física, em Sobral-CE, tem como objetivo analisar a formação oferecida no curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição Pública Estadual, para o ensino da saúde em ambientes escolares.

2. METODOLOGIA

Pesquisa de campo e exploratória, pois ela tem como foco as informações e/ou conhecimentos sobre um problema ou situação, buscando respostas para tanto, ou comprovando pressupostos, descobrindo novos fenômenos ou as relações entre eles (Oliveira, 2011). Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas à eles conferem, em cenários naturais.

O cenário desta pesquisa foi a Universidade Estadual Vale do Acaraú, mais especificamente o ambiente onde se localiza o curso de Educação Física, Sobral, Ceará, Nordeste do Brasil.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os docentes membros do colegiado do curso de Educação Física. Como critérios de inclusão, os participantes deveriam possuir vínculo empregatício com a instituição, independente de serem efetivos ou substitutos; e estarem lotados no colegiado do curso de Educação Física.

Os participantes da pesquisa foram 17 docentes do curso de graduação em Educação Física. A técnica de coleta dos dados foi a entrevista com utilização de um roteiro semiestruturado, com perguntas que abordaram a percepção dos professores sobre a compreensão do Ensino da Saúde em ambientes

escolares. Dessa maneira, o n amostral da pesquisa se deu por amostra por conveniência, de acordo com acessibilidade por parte dos pesquisadores aos professores envolvidos no estudo. O período de coleta dos dados foi durante o mês de julho de 2019.

As respostas das entrevistas foram analisadas qualitativamente por intermédio da análise temática por Minayo (2014). De acordo a referida autora, por meio da análise temática, as escritas dos sujeitos serão categorizadas e discutidas à luz da subjetividade. Assim, a presença repetida de determinados temas, indica relevância, caracterizando uma regularidade do significado. Melhor caracterizando, a análise de temática divide-se em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Esta pesquisa foi submetida para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no qual foi devidamente aprovada por meio do CAEE de nº: 67893317.2.0000.5053. Assim, foram considerados os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com o preconizado pela Resolução nº466/12, sendo observados em todas as etapas da pesquisa, os princípios fundamentais da Bioética, inerentes a autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012). Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estavam presentes no TCLE, que foram devidamente assinados por todos os participantes (professores) de forma espontânea e voluntária.

A seguir, serão apresentadas as informações conforme as entrevistas realizadas, que surgiram a partir das falas dos entrevistados. Dessa forma, as categorias que correspondiam ao assunto pertinente: a formação para a saúde na escola, serão subdivididas para a compreensão de todos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise das falas das entrevistas, assim como observações dos dados colhidos em relação aos dados dos participantes, temos em sua maioria

homens, com idades entre 41 e 50 anos, mestres, formados em Educação Física pela UNIFOR, procuraram um mestrado ou doutorado na área da Saúde, possuem entre 20 a 29 de experiência no Ensino Superior e possuem entre um a cinco anos de experiência na UVA.

Vale salientar, que, todos estes professores, ministram disciplinas de estágio para licenciatura, pois o mesmo, é componente obrigatório caráter profissionalizante da matriz curricular do curso de Educação Física (independente da modalidade: Licenciatura ou Bacharel), sendo exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, e ainda, por meio destas práticas de estágios, os professores podem contribuir significativamente com o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, ainda na conscientização dos educandos na construção de hábitos saudáveis no âmbito escolar.

Para fundamentar essas discussões fizemos questionamentos a estes docentes, a partir destes, sugeriram diferentes categorias, de acordo com as perguntas levantadas como podemos constatar abaixo:

A possibilidade de inserção da Saúde nas Aulas de Educação Física Escolar

O primeiro questionamento foi realizado a cerca da integração do tema Saúde nas aulas de Educação Física Escolar, tendo em vista a possibilidade de atuação. Desse modo, as respostas resultaram em uma categoria: Saúde Coletiva (17 participantes).

Desse modo, todos os entrevistados, afirmam que não existe aplicabilidade da Educação Física Escolar sem associá-la aos conhecimentos sobre saúde, pois estes lhe darão fundamentos necessários para a efetiva práxis pedagógica do professor de Educação Física, pensando além do conhecimento imediato e sim na culminância das ações realizados no cenário apresentado.

Fundamentando tal informação, Carvalho (2012) explica que a Educação Física, resguarda por meio da Saúde Coletiva, busca oferecer melhores

condições de vida para a população, através da autonomia das pessoas na construção de projetos terapêuticos individuais e da autodeterminação, na superação do biologicismo e da abordagem centrada nas doenças para uma abordagem integral que reconheça histórias e sensações na vivência dos adoecimentos.

Segundo Tazinazzo (2012), a Educação Física em ambientes escolares, deve ser a disciplina que tem o intuito de ofertar conhecimento sobre a cultura corporal ludicamente, não apenas pensando na realização da atividade física, pois o indivíduo é um corpo vivido que experimenta situações de desenvolvimento em diferentes aspectos tais como: cognitivo, motor e afetivo, pesando desta forma, conquistando a quebra de espaços entre os sujeitos por meio do toque, sorriso e movimento corporal.

Desse modo, o tema 'Saúde Coletiva', aparece nos discursos dos professores a seguir:

P3 nas políticas públicas em saúde, eu percebo que foi um avanço isso aí, mas assim, eu creio que ainda tem muita coisa pra aprender, na dimensão do conhecimento pra trabalhar na questão da escola. Hoje, não tenho mais nenhuma dificuldade de compreender, de trabalhar essa dimensão da saúde e da educação juntos dentro de uma área da formação em educação física.

P10 A partir de uma abordagem ampliada em saúde na perspectiva do bem viver, cabe inclusive discutir a contribuição dos hábitos, costumes, crenças e valores culturais - muitos dos quais implicados com a Educação Física - na abordagem pedagógica da determinação do cuidado em saúde, abordagens em Saúde Coletiva como temas transversais.

Como se pode constatar em alguns discursos apresentados sobre a relevância da Saúde Coletiva para aplicabilidade na Educação Física escolar, entretanto, estes, não conseguem pontuar esta aplicabilidade de acordo com o que preconiza a Saúde Coletiva.

De acordo com Mezzaroba (2012), a Saúde Coletiva na Educação Física escolar não deve levar em consideração apenas a prática de exercícios, como indicadores de saúde, e sim fatores externos tais como: cuidados, humanização, o vínculo e o diálogo. Compactuando com isso Guimarães; Neira; Vilardi

(2015) afirmam que a Saúde Coletiva na Educação Física escolar está relacionada à compreensão de hábitos saudáveis, discutir, refletir, relacionar e compreender situações coletivas de saúde.

Assim, deve-se pontuar que os conteúdos da Educação Física devem ir além da realização pura e simples de tarefas motoras, o que a caracteriza como um fim em si mesma (CARVALHO, 2012).

De acordo com Bezerra; Sorpreso (2016), a Saúde é um dos recursos mais importantes para desenvolvimento social, econômico, pessoal, bem como uma relevante dimensão da qualidade de vida das pessoas. Portanto, Saúde Coletiva pode ser classificada como uma área da saúde que compreende fatores sociais, econômicos, culturais e históricos como pré-requisitos de saúde. Estes fatores podem ser discutidos nas aulas de Educação Física escolar, seja na teoria ou na prática, associando as práticas corporais e os exercícios físicos com tais temas.

Assim, todos os discursos, apresentam uma conexão com uma abordagem Ensino da Saúde nas Aulas de Educação Física Escolar por meio da Saúde Coletiva apesar dos equívocos tais como: fragilidades, o que é necessário para se fazer saúde coletiva na hora de mencionar de que modo, mas também, complementando o que foi exposto, como é apresentado a seguir em algumas das falas:

P1 É.. até emergente isso, é uma urgência a Educação em saúde dentro das escolas. O professor de Educação Física precisa entender que o trabalho dele não é só o esporte, não é só o desporto, né!. Se eu tenho uma pessoa deficiente, dentre outros grupos. Na Saúde Coletiva tem, os profissionais de Educação Física que "tão" no Núcleo de Apoio à Saúde da Família estão fazendo um trabalho interessante, mas e na escola, precisa ter aí uma NOVA GERAÇÃO.

P13 Sim, através de palestras educativas através do professor de educação física através da prevenção e promoção da saúde. Mostrando através de atitudes e atividades com esses alunos da escola que a saúde pode ser melhorada.

A BNCC tenta configurar-se numa reconstrução do tema saúde, inserido na educação, na busca pela superação do conceito sustentado, apenas na

perspectiva biológica e informativa. Dessa forma, são considerados os múltiplos enfoques e influências que, conjuntamente, determinam, caracterizam, problematizam, enfim, compõem o cenário da saúde, no caso os aspectos socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos. Todavia, diferente do que é visto nos PCNs, a BNCC se limita quando aborda a concepção de saúde, da Saúde Renovada, em que nela se acredita que essa condição, está atrelada a outros fatores, tais como: lazer, cultura, etc (BRASIL, 2016).

Costa *et al.* (2013), em seu estudo com professores de Ensino Fundamental, afirmam que no âmbito escolar, a Promoção de Saúde é responsabilidade de todos e se constitui investimento inadiável, considerando, inclusive, a situação socioeconômica do país e as iniquidades em saúde. Esta integração envolve associações de pais, organizações não governamentais, profissionais da educação e da saúde, além dos próprios alunos.

Contribuindo com essa informação, Goldner (2013) afirma que, a Educação Física é um meio eficaz na aquisição e no conhecimento sobre saúde de seus alunos, existindo uma relação direta entre as tendências da promoção da saúde e da atividade física relacionada à saúde.

Em seus estudos, Carvalho e Jourdan (2014) refletem as diferentes visões de como a saúde deve ser implementada nas escolas de forma efetiva. Tal informação sobre as diferentes visões de inserção da saúde, os professores entrevistados mencionam:

P11 Acho que está ainda no âmbito dos debates,...em todos os aspectos pra amadurecer e conseguir envolver nossa prática do ensino da saúde na EF,dentro de um âmbito mais complexo de discussão temática”.

P9 Sim, A saúde passa por todos os conteúdos, todavia ela não é o assunto principal então, acredito que para se trabalhar a saúde na Educação Física seria transversal e acho que isso mantém o panorama que se prepara para BNCC e,dependendo da abordagem que o professor utiliza, privilegia-se o conteúdo da saúde em detrimento dos nossos conteúdos, é positivo no sentido de trabalhar a temática saúde, mas negativa por haver um afastamento e negação de outros conteúdos. É necessário articular a saúde com todos os conteúdos da Educação Física.

Santos *et al* (2010) lecionam que a Educação Física escolar, no que se refere ao entendimento de saúde, se propõe a ultrapassar a barreira de simplesmente praticar atividades físicas.

Casanova, Moraes e Moreno (2010) em estudo com professores dos cursos da saúde, afirmam que um dos condicionantes mais importantes na formação do profissional em saúde tem sido as Diretrizes Curriculares. Ao inovar, trazem um perfil comum à área da saúde e indicam que os currículos de graduação devem atentar para a questão da humanização e da ética; do aluno como sujeito do conhecimento; da problematização como estratégia metodológica privilegiada; da integração dos currículos com o SUS; da educação permanente como instrumento em um contexto de tantas e tão significativas transformações econômicas, políticas e educacionais.

Além disso, Santos *et al* (2013), após apresentar as fases pelas quais a Educação Física passou, afirmam que uma nova proposta política pedagógica para a Educação Física Escolar faz-se necessária, no sentido de desenvolver os conteúdos e conceitos de saúde, devendo ser ancorada nos princípios da Saúde Coletiva.

Freitas *et al.* (2016) afirmam que, na área da saúde existe a demanda de constantes reflexões sobre como transformar práticas pedagógicas que hoje não atendem mais às necessidades e interesses dos estudantes, pois aulas expositivas, sem que o estudante seja sujeito do processo, já não é suficiente para formação do profissional crítico e reflexivo que a sociedade tem exigido; dessa forma, por meio desta área, a saúde, o professor de Educação Física pode atuar como mediador, auxiliando o estudante a construir seu conhecimento de forma crítica.

Finaliza-se esta categoria com as reflexões de Fraga, Carvalho e Gomes (2012) que, nos seus estudos, apontam que os profissionais da Educação Física, na Saúde Coletiva, se inserem de forma tímida, se comparada as outras profissões da saúde, no entanto, a discussão é muito válida e necessária pois tem o intuito de qualificar e inserir estes profissionais nestes espaços.

Dessa maneira, para os autores deste estudo, a saúde deve ser a habilidade de o indivíduo aproveitar a vida com bem-estar, e não somente a ausência de doença. Considerando então que a saúde não é um estado estável, e sim variável, composto individualmente no decorrer da vida, e, para isso, a Educação Física Escolar é essencial.

A Educação Física Escolar e seus objetivos no que se refere o Ensino da Saúde

Na segunda questão foi perguntado aos envolvidos acerca dos objetivos da Educação Física Escolar em relação ao Ensino da Saúde. As respostas dos professores foram categorizadas em dois temas: a) Prevenção/ Promoção de Saúde e, b) Estímulo a prática de Atividades.

Prevenção e Promoção de Saúde

De acordo com Mezzaroba (2012), a nova proposta de saúde no Brasil, que tem como marco o surgimento da Estratégia Saúde da Família - ESF vai além da simples assistência à doença. Por meio de abordagens multidisciplinares e ações intersetoriais, a prevenção e a promoção da saúde passam a ter uma importante valorização e se destacam como estratégias fundamentais na Saúde Coletiva, além de essenciais para o avanço na área.

As ações de prevenção são estratégias positivas de intervenção para o desenvolvimento humano que provoca o bem-estar dos indivíduos envolvidos.

Assim, o tema 'prevenção e promoção de saúde' surge a partir do discurso de 10 entrevistados e é representada pelos seguintes trechos:

P4 Nessa condição de saúde, o corpo e movimento indiscutivelmente é uma contribuição, assim como a prevenção e a promoção da Saúde, ampliado com cuidado desse próprio corpo. A educação física por tratar desse corpo em movimento está sempre muito vinculada a situações do cotidiano e tudo isso tem relação com a questão da saúde que vai desde uma Vida Saudável dentro de casa, até o cuidado coletivo ou individual e vice-versa.

P6 Promover uma saúde ampla e plena sem precisar chegar no estado Patológico, para que aí sim exista o tratamento. Então eu acredito que de forma bem geral

e até mesmo objetiva da educação física escolar voltada com esse conteúdo de ensino da Saúde.

A Educação Física dentro do âmbito escolar tem por objetivo, promover o desenvolvimento psicomotor das crianças, afetando diretamente em sua saúde, uma vez que é a escola, o meio educacional mais efetivo e eficiente para a realização desta prática (MEZZAROBA, 2012).

Dialogando com o que se encontra nas falas dos professores, traz-se Fraga, Carvalho e Gomes (2012) que supõem que a inserção formal dos profissionais da Educação Física em ações programáticas, como a ESF, o NASF ou ainda os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), indica, tanto para o campo da saúde quanto para a área da Educação Física, a potencialidade deste profissional na articulação de práticas de cuidado de caráter multiprofissional, inspiradas no princípio da integralidade da atenção.

Para Couto *et al.* (2016) professores, funcionários e comunidade escolar têm dificuldade na compreensão do conceito de Promoção de Saúde, assim, aponta que a efetividade de sua implementação no ambiente escolar ainda é um desafio, considerando a possibilidade de gerar ações adaptadas às realidades e demandas de cada contexto.

Rezende (2013) afirma que a Educação Física surge como uma base que auxilia os alunos a terem conhecimentos do que é viver bem e com saúde, tendo disponibilidade de exercer atividades físicas, para melhorar suas vidas.

Fundamentam-se os resultados colhidos nesta pesquisa a partir de Guimarães; Neira; Vilardi (2015) que afirmam a Educação Física como parte importante dos processos de conhecimento e de produção de saúde na escola.

Com isso, acredita-se que, realizar atividades físicas dentro da escola o indivíduo além, de prevenir doenças, está permitindo a promoção de saúde por meio de conhecimentos e respostas fisiológicas e orgânicas ao esforço realizado, favorecendo as práticas de forma adequada, entretanto, deve-se pensar que nos espaços escolares, os indivíduos

deverão utilizar das atividades de Educação e Promoção de Saúde, a partir da observação do contexto o qual seus alunos estão; implicando os indivíduos na responsabilidade pela sua saúde, percebendo um olhar holístico que se busca para a saúde.

Estímulo à Prática de Atividades Física

Marchini e Armbrust (2012) afirmam que a Educação Física Escolar deve estar em constante transformação, visando o aprendizado do aluno, pois este traz consigo uma gama de aprendizados, assim sendo, as aulas deve ser inovadoras, criativas, despertando a motivação.

Dos professores entrevistados sete dissertaram sobre o tema 'estímulo a prática de atividades', as falas que representam esta categoria são:

P10 Desenvolver competências e habilidades em Educação Física Escolar em uma perspectiva crítica, explorando, tanto quanto possível, abordagens em Saúde Coletiva como temas transversais.

P15 O esclarecimento para o aluno da importância do exercício físico para a saúde e o que pode ser feito do que não pode ser feito, -orientações nutricionais, orientações de qualidade de vida, que a Educação Física deve criar o hábito da atividade física sistemática.

Cordeiro (2013) afirma que a Educação Física pode fornecer informações e práticas que despertem o interesse no entendimento de saúde e hábitos saudáveis, como os professores mencionaram acima em suas falas.

Para Rezende (2013), o ensino da Educação Física na forma ampliada deve colaborar para uma saúde advinda de estímulos e ações corporais desenvolvidas por professores de Educação Física, uma vez que, levem o público a entender as características multifatoriais sobre os determinantes biomecânicos, fisiológicos, sociopolíticos, econômicos e culturais.

Então, citando o Ministério da Saúde e o de Educação, por meio do PSE, em que mesmo afirma que na escola, as ações devem ter uma atenção integral (prevenção, promoção e atenção) à saúde de

crianças e adolescentes do ensino básico público (BRASIL, 2009).

Então se entende que para obter saúde dentro e fora da escola, alguns fatores devem ser observados, tais como: conhecimentos, valores individuais, religiosidade, cientificidade e filosóficas.

Preparação na formação Inicial para atuar com o Ensino na Saúde

Na quarta questão foi perguntado aos envolvidos acerca da preparação da formação inicial para atuar com o Ensino na Saúde. As respostas foram categorizadas em uma categoria única: "despreparo para lidar com a temática o ensino de saúde na escola".

A formação inicial é o momento em que o futuro professor constitui as bases do seu arcabouço teórico e prático. Com base no currículo do curso, o futuro professor vai aprendendo e testando práticas pedagógicas, dando início à construção de sua identidade docente (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Partindo do pressuposto de que a formação inicial de professores é prioridade, assim como reconhecendo a sua importância na educação brasileira no início do século XXI, investigaram-se junto aos professores entrevistados, as concepções que os mesmos tinham sobre a sua graduação especificamente.

Assim, todos os professores tiveram respostas semelhantes, acreditando no despreparado da formação inicial para lidar com a temática saúde na escola, isto é, os 17 docentes entrevistados foram unânimes em não acreditar na preparação na formação inicial para lidar com a temática.

Cunha (2013) aponta que ainda existe uma restrição na concepção dos professores de Educação Física atrelada à prática esportiva e às atividades físicas, haja vista, que o mesmo concluiu que, a partir de sua pesquisa, a prática do exercício isolada não pode oferecer saúde; percebe-se então, que a aula de Educação Física tal como lhes é oferecida não contribui para a aquisição de conhecimento sobre saúde, tornando-se necessária uma revisão e

reformulação dos paradigmas, como também foi relatado.

O assunto “despreparo para lidar com a temática o ensino de saúde na escola” na formação inicial é retratado nos seguintes fragmentos das entrevistas:

P4 De jeito nenhum, apesar de que para experiência curta que tive na saúde, não tive identificação. A bifurcação entre Bacharel e licenciatura existe, dando sentido a esse pensamento, durante minha graduação, nós não pensávamos no projeto pedagógico da escola, nos documentos importantes que conduzem a educação, nós não falávamos muito sobre isso.

P6 Formação muito generalista. Na graduação você via um pouco de esporte, promoção de saúde, fisiologia, recreação, lazer mais no final esse pouco de tudo, não tinha uma aplicação muitas vezes focada para nada.

P17 Formação antiga, apesar de eu ter tido a dupla formação, Licenciatura e Bacharelado, na época não se visava muito a questão da Saúde Coletiva, então, eu não tive em meu currículo uma preparação muito efetiva para essa área da saúde.

Respalando estes achados, Darido (2007) explica que a formação inicial de professores na década de 1960 a 1988, em que as práticas pedagógicas se voltavam ao biológico, por meio da ideologia higienista, se dava de maneira acrítica, com ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo e à seleção dos mais habilidosos. Desta feita, os profissionais eram formados na perspectiva do saber fazer para ensinar.

Contribuindo com o que foi dito, Isaia e Bolzan (2011) afirmam que os docentes do ensino superior não têm formação prévia e específica. O início da trajetória profissional destes professores é precário na medida em que assumem os encargos docentes respaldados empreendedores naturais e ou modelos de mestres que internalizam em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior.

Apoiando tal informação Rezende (2013) afirma que, enquanto na graduação de Educação Física a parte humanística é desvalorizada, o biológico é

supervalorizado e o homem é visto como um simples sistema de funcionamento vivo.

Neste sentido, todos os entrevistados afirmam que não se sentiram totalmente capacitados para atuar o Ensino da Saúde na escola, apesar de alguns terem visto elementos sobre saúde em sua graduação, como mencionam nos trechos de seus diálogos abaixo:

P9 Na graduação a temática saúde foi bem trabalhada em cada disciplina da minha matriz curricular, em cada experiência que tive com cada professor tratava sobre o tema da saúde e sempre era tocado, então, não me lembro bem, formei-me há alguns anos:

P15 Durante minha graduação revelo que poucas as disciplinas do curso trataram realmente das questões de educação em saúde na escola. Certamente tínhamos pouca formação, para trabalhar temas de Educação em Saúde em sala de aula.

P10 Estou aprendendo a conhecer “saúde” em sua complexidade, e, também ensinar tal tema é um desafio permanente, cujo preparo é permanentemente, com vistas a melhor qualificação da minha prática docente, ressaltando a qualidade de quem, como eu, tem muito mais a aprender do que ensinar.

Segundo Miranda (2013), no campo da Educação Física, foram muitos anos de cursos voltados para uma formação de caráter extremamente técnico-desportivo, o que atendia aos interesses de uma classe dominante.

Miranda (2013) aborda que muito se tem discutido sobre a importância de reais mudanças na educação, bem como na Educação Física, sendo, para isso, necessária que se garanta um processo de formação adequada ao professor, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, desta maneira a autora da pesquisa compactua da ideia, assim como os docentes mencionados, ela acredita que é preciso dar condições de assumir com autonomia e competência o comando de seu trabalho.

As informações contidas nos achados nesta presente pesquisa vão de encontro ao que colheu Pasquim (2010), que sugere reformas curriculares nas faculdades de Educação Física da USP e da UNICAMP.

Impressões do docente acerca do Currículo para a proposta de preparar para o ensino da Saúde na Escola.

Quando perguntado aos envolvidos acerca do currículo do curso do qual os mesmos fazem parte, se este é adequado para formação dos discentes no que se refere ao Ensino da Saúde na escola.

As respostas foram categorizadas em dois temas opostos: a) Aborda a temática 'Ensino da Saúde na Escola'; b) Processo de Mudança de Currículo.

Abordagem da temática de Ensino da Saúde na Escola

A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento e aplicação de projetos voltados para Educação e Saúde torna-se crucial como ação pedagógica no contexto atual (CARVALHO, 2015).

Nas entrevistas realizadas, apenas dois professores representaram esta categoria, que afirma que o currículo do referido curso da UVA aborda a temática Ensino de Saúde na escola, como se observa por meio dos elementos apresentados a seguir:

P4 Em relação ao currículo, acredito que se aproxima de contribuir com esse assunto desde a oportunidade que os alunos têm desenvolverem programas.

P13 Acho que sim, eu acho que nosso currículo tem várias disciplinas que atende essa demanda da Saúde, poderiam ter mais acho que a gente "ta" agora na reformulação do nosso projeto pedagógico de curso e já estamos incluindo mais disciplinas, por exemplo, da Saúde Coletiva, que só tem uma atualmente no curso de bacharelado, não tem na licenciatura.

Os princípios curriculares repercutem na constituição do perfil profissional bem como nas ações pedagógicas dos professores em salas de aula (SCHWINGEL; et al., 2016).

Apesar de conceitos reducionistas contidos no documento que a pesquisadora teve acesso, pois se percebeu no PPC traços biologicistas e técnicos, o autor acima citado, demonstram que os docentes estão preocupados com a promoção da saúde e o cuidado visando o ser humano por completo, percebendo as necessidades dos indivíduos, para fazer uma educação em saúde nas matrizes curriculares, pois em seus discursos estas idéias são evidenciadas.

Processo de mudança de Currículo

Dos envolvidos, 15 professores representam essa categoria. Seus discursos abordam sobre o tema 'encontra-se em processo de mudança', como é representado pelos seguintes trechos das falas dos envolvidos:

P7 Não existe um currículo ideal, Acho que cada universidade cada instituição de ensino ela procura sempre estar melhorando o seu currículo não que nós estamos fazendo agora, mas o nosso currículo dentro da licenciatura, voltado para a educação. Eu acredito que a gente esteja colocando isso.

P14 Acredito que não, pois o nosso curso tinha essa contemplação de, o PBL que era baseado no modelo da medicina, Eu ainda vejo particularmente que nós aqui até fazemos, mas os curso de educação física da região, do estado e a nível nacional, ainda não estão buscando o que tem, né, de direito pra que possam atuar na área da saúde.

P17 Precisamos melhorar mais, aprofundar conhecimentos, compartilhar esses conhecimentos com outros profissionais da saúde, mas entendo que estejamos no caminho certo e que os alunos estejam saindo mais preparados do que antes para enfrentar esse contexto do ensino saúde na escola.

O currículo se torna um dos fatores mais importantes na formação de qualquer estudante ou profissional e é preciso ser construído com base em sólido referencial teórico, marcado por uma concepção histórica, política, econômica e social, que incida diretamente, no tipo de profissional que se deseja formar, em seu estudo, se pôde observar isso, as mudanças ocorridas na área da Educação Física (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013).

Carvalho (2005) aponta que, o currículo de formação em Educação Física se relaciona, historicamente, com o processo de construção da área acadêmica brasileira, através de influência americana e europeia. Além disso, o conhecimento advindo dos ramos da ciência da natureza como a anatomia, a biologia, a fisiologia e a biomecânica fundamentaram o pensar e agir da Educação Física no Brasil.

No estudo realizado por Brugnerotto (2008) sobre o enfoque dado à saúde na formação do profissional de Educação Física, o autor destaca que a formação profissional brasileira teve como base de

intervenção pedagógica o conhecimento produzido hegemonicamente pelo modelo biomédico. Dessa forma, criou-se uma representação social a partir dos ideais da higiene, da eugenia, da exercitação física e do esporte desde a década de 1930 e ainda hoje existem resquícios desta tendência.

A sensibilização e a formação do corpo docente têm importância fundamental para que a Educação em Saúde exista de fato e seja bem trabalhada dentro das escolas (COSTA; GOMES; ZANCUL, 2011).

A constatação de necessárias mudanças na formação em saúde do professor de Educação Física aqui colhida, não é um caso isolado ou simplesmente o apontamento da frágil articulação entre as demandas em saúde, a formação de trabalhadores e a regulamentação do trabalho, assim como colhido no presente estudo, outros também o fizeram, tais como: (ALVES; FIGUEIREDO, 2014; MARQUES; FIGUEIREDO, 2014; AZEVEDO, 2013; LEMOS ET AL., 2012; VENTURA, 2010; PASQUIM, 2010).

Percebe-se uma semelhança entre as entrevistas com os professores deste estudo com os resultados colhidos no estudo de Biachini (2015) afirmando que o currículo tanto na sua estrutura como nos seus pressupostos teóricos da formação inicial está diretamente relacionado à construção da identidade docente. Contudo, o currículo não é neutro, ele está sempre intimamente imbricado a relações de poder, podendo potencializar a formação de professores tanto em um paradigma tradicional (esportivista/aptidão física) como em um paradigma renovador, crítico, autônomo e libertador que favoreça reais mudanças sociais.

Carvalho (2015) afirma que um olhar sobre as questões pedagógicas possibilita transformações individuais e sociais, contribuindo assim para a formação ética de cidadãos em busca constante de uma vida melhor.

Gatti (2014) explica que, embora os professores das IES assumam algumas iniciativas para modificar suas práticas docentes em resposta aos desafios constatados, se verifica que o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que

um fomento à transformação das práticas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a formação em Educação Física da IES em estudo, para a realização do ensino da saúde na escola, é fragilizada, permitindo um conhecimento apenas superficial.

A presente pesquisa permitiu concluir que o entendimento dos participantes da pesquisa é limitado, pois os preceitos da Saúde Coletiva não são levados em consideração e muitas vezes a sua aquisição está relacionada unicamente com as práticas de atividades físicas. Outra constatação relevante é que as disciplinas de cunho biológico são as mais associadas em relação ao conhecimento sobre saúde,

Sugere-se a possibilidade de uma Educação Permanente para os docentes do curso, com o intuito para favorecer a troca de saberes, assim como, o aprofundamento de conhecimentos no campo da saúde em uma perspectiva mais ampla.

Recomendam-se alterações buscando perspectivas de intervenção acadêmico-profissional quanto à saúde. Para isso, acredita-se que a intensificação das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que acontecem semanalmente, deva tratar do assunto a fim de deliberar as mudanças mais eficazes.

Propõe-se pensar a formação em Educação Física para o ensino da saúde na escola de uma forma mais ampla, e para que isso ocorra é necessário haver inicialmente uma implantação na matriz curricular de disciplinas que contemple os princípios da Saúde Coletiva. Assim, espera-se que o entendimento de saúde passe a mudar através de uma ampliação dos conhecimentos. Para isso, sugerem-se ainda novas pesquisas sobre o tema e reforça-se a ideia de que o Professor de Educação Física exerce um papel imprescindível na dispersão da Saúde na Escola.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares para a Formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 44-54, dez. 2014.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. *História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

ANDRADE, Amanda Freire de; FILHO, Elton; RODRIGUES, Carla; KALUF, Isabela de Oliveira; TAVARES, Mariana; FREITAS, Fernanda Pini de. Hábitos saudáveis: intervenções no ambiente escolar. *Investigação*, v. 14, n. 5, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/investigacao/article/view/1084>> Acesso em: 10 de out. De 2018.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, set. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a13.pdf> >. Acesso em: 29 abr. 2020.

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro; SORPRESO, Isabel Cristina Esposito. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. *J. Hum. Growth Dev.*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 11-20, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.113709>.

BRASIL. 1997b. MEC propõe mudança profunda na pedagogia brasileira. In: *Jornal do MEC*. Brasília: MEC, p. 3, julho de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2019.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMÕES, Regina. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro. 2009.

CASANOVA, Isis Alexandrina; MORAES, Ana Alcídia de Araújo; MORAES, Lidia Ruiz. O ensino da promoção da saúde na graduação de fonoaudiologia na cidade de São Paulo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n.3 (63), p. 219-234, set./dez. 2010

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil. Educação física e saúde coletiva: diálogo e aproximação. *Corpus et Scientia*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p. 109-126, dez. 2012.

CARVALHO, Graça Simões de; JOURDAN, Didier. Literacia em Saúde: A Importância dos Contextos Sociais. In: C.A.O.M. Júnior, A.L. Júnior & M.J. Corazza (Org.). *Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 25 [4]: 1207-1227, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n4/0103-7331-physis-25-04-01207.pdf> > Acesso em 20 de out. De 2019.

COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti; CAVALCANTI, Vagner Martins; BARBOSA, Mayara Lima; CELINO, Suely Deysny de Matos; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; SOUSA, Francisco Stélio de. Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 15(2): 506-15, abr./jun.2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i2.15769>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

COSTA, Sueli; GOMES, Paulo Henrique Mendes; ZANCUL, Marianade Senzi. Educação em saúde na escola na concepção de professores de Ciências e de Biologia. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 8., 2011, Campinas. Anais. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed., p. 15-41. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em Educação Física e saúde coletiva. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro. v. 10 n. 3. nov., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000300002> Acesso em: 10 de set. 2019.

GATTI, Bernadette. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GUIMARÃES, Claudia Cristina Pacífico de Assis; NEIRA, Marcos Garcia; VELARDI, Marília. Reflexões sobre Saúde e Educação Física Escolar: a visão dos professores. Revista Hipótese, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 113-138, 2015. Disponível: < http://www.gpef.fe.usp.br/teses/guimaraes_neira_velardi.pdf> Acesso em 20 de out. de 2019.

LEMONS, Lovane Maria; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; MORSCHBACHER; BOTH, Vilmar José. As contradições do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-29, jul/set. 2012.

LIMA, Jean Fortes de. Associação do nível de prática de atividade física com os indicadores de aptidão física relacionada à saúde na Educação Física escolar. Monografia de Graduação UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul DHE – Departamento de Humanidades e Educação curso de licenciatura em Educação Física, 2012.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 30-43, dez. 2014.

MEZZARROBA, Cristiano. Ampliando o olhar sobre saúde na educação física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. Motrivivência. Ano XXIV, N° 38, P. 231-246 Jun./2012. Disponível em :< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n38p231/23020>> Acesso em: 10 de set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 33º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Simone de. Formação inicial do professor de Educação Física. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 11, 2013, Curitiba, Anais. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em:<<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>> Acesso em: 10 de ago. de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 48 p., 2007.

OLIVEIRA, Ellen Viviane de Sousa.; BEZERRA, Elizabeth Jatobá. Educação Física escolar e saúde: uma experiência interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. FIEP BULLETIN, v. 82, Edição Especial, Art. 1, 2012.

OTTE, Jorge. Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. A educação em saúde nos currículos de formação de professores. Revista Transmutare, Curitiba, v.1, n.1, p. 126-140, jan./jun. 2016.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. Revista Espaço Acadêmico – nº 139, dezembro de 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Stela/Downloads/17810-78944-5-PB.pdf> Acesso em : 12 de out. de 2019.

TAZINAZZO, Karina. O lúdico com estratégia nas aulas de Educação Física. 2012. 38f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em : < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4707/1/MD_EDUMTE_VII_2012_09.pdf > Acesso em ago. 2019.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. A Educação Física e sua constituição histórica Desvelando Ocultamentos. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, PUC, Goiânia-GO, 2010. Disponível em:<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/675>> . Acesso em: 10 jul. 2019.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO

Herman Wagner De Freitas Regis¹

Resumo

O presente trabalho consiste em um relato de experiência vivenciada na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Joaquim Moreira de Sousa, no período de 25/02/2013 a 11/08/2014. O objetivo principal é entender como ocorreu o processo educacional na referida instituição de ensino à época, observando de que maneira as categorias competência, autonomia e disciplina foram responsáveis pelos excelentes resultados alcançados pelos alunos na preparação para o trabalho, na formação para a cidadania e na aprovação em concursos e exames de admissão ao ensino superior. A análise das três categorias, no âmbito do referido processo, teve como ponto de partida três questionamentos: Como diretrizes e normas de leis, de portarias e de documentos de caráter normativo como a BNCC foram determinantes na excelente qualidade do processo educacional da escola em questão? Quais atividades curriculares eram eficientes na jornada escolar da referida instituição de ensino de modo que elevaram as competências dos alunos "para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2017, p. 08)? Do mesmo modo, em que elas foram eficientes por terem sido desenvolvidas à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas e da Teoria Sociointeracionista, de Vygotsky? A base teórica deste estudo foi Habermas (1982, 1990, 2012); Vygotsky (1994) e Bakhtin (2011).

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Educação Integral. Teoria da Ação Comunicativa. Sociointeracionismo. Educação Profissional.

Abstract: FULL-TIME EDUCATION IN CEARÁ: PROFESSIONAL EDUCATION WITH COMPETENCE, AUTONOMY AND DISCIPLINE IN HIGH SCHOOL

The present work consists of a report of an experience lived at the State School of Professional Education (EEEP) Joaquim Moreira de Sousa, from 02/25/2013 to 08/11/2014. The main objective is to understand how the educational process took place in that educational institution in the time, observing how the categories competence, autonomy and discipline were responsible for the excellent results achieved by students in preparing for work, in training for the citizenship and approval in competitions and exams for admission to higher education. The analysis of the three categories, within the scope of that process, had three questions

1. Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP (2016); Professor efetivo de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino.

as a starting point: How were guidelines and rules of laws, ordinances and normative documents such as the BNCC were determinants in the excellent quality of the educational process of this school? Which curricular activities were efficient in the school day of the aforementioned educational institution so that they raised the students' skills "to solve complex demands of everyday life, full exercise of citizenship and the world of work" (BNCC, 2017, p.08) ? Likewise, how effective were they because they were developed in the light of Habermas' Theory of Communicative Action (TAC) and Vygotsky's Sociointeractionist Theory? The theoretical basis of this study was Habermas (1982, 1990, 2012), Vygotsky (1994) and Bakhtin (2011).

Keywords: Full-time education. Integral Education. Theory of Communicative Action. Sociointeractionism. Professional Education.

Resumen: DUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN CEARÁ: FORMACIÓN PROFESIONAL CON COMPETENCIA, AUTONOMÍA Y DISCIPLINA EN EL BACHILLERATO

El presente trabajo consiste en un relato de la experiencia vivida en la Escuela Estatal de Educación Profesional (EEEP) Joaquim Moreira de Sousa, del 25/02/2013 al 11/08/2014. El objetivo principal es comprender cómo se llevó a cabo el proceso educativo en esa escuela en ese momento, observando cómo las categorías competencia, autonomía y disciplina eran responsables de los excelentes resultados logrados por los estudiantes en la preparación para el trabajo, en la capacitación para la ciudadanía y al pasar concursos y exámenes de admisión a la educación superior. El análisis de las tres categorías, en el proceso referido, tenía tres preguntas como punto de partida: ¿Cómo fueron las pautas y normas de leyes, ordenanzas y documentos normativos como los determinantes de BNCC en la excelente calidad del proceso educativo de la escuela en cuestión? Qué actividades curriculares fueron eficientes en el día escolar de la institución educativa mencionada de manera que elevaron las habilidades de los estudiantes "para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el mundo del trabajo" (BNCC, 2017, p.08) ? Del mismo modo, ¿de qué manera fueron eficientes porque se desarrollaron a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas y la Teoría Sociointeraccionista de Vygotsky? La base teórica de este estudio fue Habermas (1982, 1990, 2012), Vygotsky (1994) y Bakhtin (2011).

Palabras Clave: Educación a tiempo completo. Educación Integral. Teoría de la Acción Comunicativa. Sociointeraccionismo. Educación Profesional.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, constantes no Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 6, foram instituídas pela Lei nº 13.005/2014. Em 2008, o estado do Ceará já se antecipava ao proposto no referido documento e criava, no ensino médio de sua rede pública de ensino, por meio da Lei Estadual nº 14.273/2008, as escolas estaduais de Educação Profissional para trabalhar a Educação em Tempo Integral e promover a Educação Integral. No primeiro ano, foram criadas 25 unidades, 4 cursos técnicos, com uma matrícula de 4.181 alunos, estando essas instituições funcionando em 20 municípios. Em 2018, o número

de escolas chegou a 119 unidades, os cursos subiram para 52, a matrícula saltou de 4.181 em 2008 para 52.571 e o número de municípios com escolas foi de 20 para 95.

Diante desse quadro, para entender como esse crescimento ocorreu, escrevemos três tópicos: no primeiro, relatamos a experiência vivenciada na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Joaquim Moreira de Sousa (doravante JMS), no período de 25/02/2013 a 11/08/2014 para, concomitantemente, analisarmos as categorias *competência, autonomia e disciplina* no seio de alguns documentos de caráter normativo como a BNCC e de algumas leis e portarias que regem a educação

brasileira, e no âmbito da Teoria da Ação Comunicativa² (doravante TAC), de Jürgen Habermas e da Teoria Sociointeracionista³, de Lev Semyonovik Vygotsky, para identificarmos aspectos normativos, legais e de ordem teórica que consubstanciam essas categorias e foram determinantes para que a JMS alcançasse as metas propostas pela Secretaria da Educação do Ceará, com os alunos obtendo boa preparação para o trabalho, notável formação para a cidadania e expressiva aprovação em concursos e exames de admissão ao ensino superior, além de obtenção de emprego no mercado de trabalho. Ademais discorremos sobre dois projetos, em Língua Portuguesa, à luz do dialogismo bakhtiniano, exemplificando a forma como os bons resultados foram alcançados.

No tópico 2, intitulado As leis da Educação: competência, autonomia e disciplina, e no tópico 3, Bases para uma Educação em Tempo Integral: Educação Integral com competência, autonomia e disciplina, aprofundamos o que foi analisado no primeiro tópico, sendo que, no segundo, tratamos de algumas leis e portarias que regem a Educação e, no terceiro, de aspectos da teoria habermasiana e vygotskyana que foram identificados no processo educacional da referida escola. Por fim, as considerações finais arrematam o que foi discutido, apresentando duas sugestões para o crescimento da Educação no Ceará.

1. BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA NO PERÍODO DE 25/02/2013 A 11/08/2014

Em 2013, como professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, optei por ser

transferido para a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Joaquim Moreira de Sousa, após nove anos ensinando em unidades de ensino regular da secretaria supracitada. Após 1 ano e 6 meses na JMS, que fica situada no bairro Parangaba, em Fortaleza, Ceará, tive que me afastar para realizar estudos de pós-graduação. Após esse período na escola mencionada, decidi escrever este trabalho para encontrar respostas para três questionamentos: Como diretrizes e normas de leis e portarias e de documentos de caráter normativo como a BNCC foram determinantes no processo educacional da escola em questão? Quais atividades curriculares eram eficientes na jornada escolar dessa escola de modo que elevaram as competências dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino por serem desenvolvidas à luz da TAC, de Habermas e da Teoria Sociointeracionista, de Vygotsky? A primeira hipótese era que as categorias competência, autonomia e disciplina foram responsáveis pelo crescimento especificado na introdução e que as leis e as teorias citadas eram determinantes para que essas categorias fossem o escopo do projeto pedagógico e das atividades no cotidiano da escola, dentro e fora dela.

Em busca de respostas, em 2016, obtive a primeira conclusão quando li a publicação, no Diário Oficial da União, da Portaria nº 1.145 instituindo o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI) e a Portaria nº 1.144 instituindo o Programa Novo Mais Educação, e identifiquei que aspectos desses programas, antes mesmo de serem instituídos, já eram eixos norteadores das ações dos que integravam a comunidade escolar da JMS no ano de 2013 e 2014. Segui com a pesquisa em 2017. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB, Lei nº 9.394/96, identifiquei que a JMS, naqueles anos, seguia as normativas desses

2. A Teoria da Ação Comunicativa (TAC) foi desenvolvida pelo filósofo alemão Jürgen Habermas e "como o próprio nome diz, é uma teoria, ou seja, uma explicação abrangente das relações entre os seres humanos, visando a sua compreensão a partir da utilização de um modelo explicativo específico. É uma teoria que se fundamenta no conceito de ação, entendida como a capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem intra e entre grupos, perseguindo racionalmente objetivos que podem ser conhecidos pela observação do próprio agente da ação. Habermas vai priorizar, para a compreensão do ser humano em sociedade, as ações de natureza comunicativa. Isto é, as ações referentes à intervenção no diálogo entre vários sujeitos. É, portanto, uma teoria da ação comunicativa." (GUTIERREZ; ALMEIDA; 2013, p. 153).

3. A Teoria Sociointeracionista foi desenvolvida pelo psicólogo bielo-russo Lev Semyonovik Vygotsky que " ao destacar a importância das interações sociais, faz referência à mediação e à internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. O autor defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas." (CEARÁ, 2019, p. 58).

documentos. Por fim, concluí que a JMS, no período em que nela estive lecionando, seguia a LDB e já tinha se antecipado ao que viria a ser estabelecido em documentos oficiais posteriores a esse momento.

Em 2017, explorei os textos das portarias acima especificadas, da BNCC (2017), do PNE (2015) e da Lei nº 9.394/96 para justificar as conclusões preliminares que estava obtendo. As análises desses documentos me levaram à conclusão de que as leis são normativas que dão abertura para as escolas atuarem em todas as suas atividades com competência, autonomia e disciplina, e dessa observação concluí que esses eram os pontos principais do trabalho na JMS e nas demais escolas de Educação Profissional no Ceará, que também seguiam as mesmas diretrizes da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, inclusive alinhando-se ao conceito de competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BNCC, 2017, p. 08).

Do mesmo modo, desta feita buscando respostas nos teóricos das mais diversas áreas das Ciências da Linguagem e das Ciências Sociais, foi possível concluir que a JMS — por lidar com a Educação Profissional, desenvolver a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, proporcionar estágios em empresas, trabalhar uma jornada escolar equivalente a 8 horas, entre outros objetivos — mobilizava, para atingir esses fins, conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores que proporcionavam aos alunos uma visão crítica em muitas áreas com destaque para economia, política, cultura, entre outras, levando-os a alargar o campo de visão e de ação, o que culminava com a busca pelo ingresso no ensino superior e o desejo de alcançar espaços mais amplos na vida profissional. A JMS estava, na realidade, desenvolvendo no discente disciplina, que consiste na autodeterminação do aluno para alcançar de forma organizada e planejada as metas as quais propôs para a vida profissional e autonomia, que se constitui em uma

aplicação interna para tomar decisões acertadas, fazer escolhas coerentes. Portanto, essas eram categorias que se firmavam nos estudantes da referida escola, aspecto que observei atentando para discussões, entre os alunos, nas atividades escolares (dentro e fora da escola), envolvendo questões relacionadas às necessidades, às possibilidades e aos interesses deles e, também, aos desafios que teriam que enfrentar na sociedade contemporânea. Essas discussões nos remetiam ao pensamento habermasiano sobre a Racionalidade Comunicativa na qual se faz preponderar a Situação Ideal de Fala (SIF) que se constitui de expectativas de validade em ações comunicativas. (HABERMAS, 2012, p. 586). Chegava a essa conclusão, porque eu percebia os alunos com consciência crítica em diálogos francos nos quais os interlocutores eram verazes, os conteúdos compreensíveis e verdadeiros com base no pensamento de Habermas no que diz respeito à TAC ao propor a SIF. Essa discussão, que era, notadamente, de natureza habermasiana, ocorria de forma não planejada, não proposital, pelo menos até onde eu sabia, mas que, de forma contínua, era comum no processo educacional da JMS.

Nesse sentido, observava que a teoria de Habermas, que propõe a racionalidade por meio do agir comunicativo, que consiste em "um entendimento alcançado por via comunicativa" (HABERMAS, 2012, p. 586) era fortemente presente nas atividades escolares da JMS, que primavam pela interdisciplinaridade por meio de projetos desenvolvidos em todas as disciplinas, por exemplo, em Língua Portuguesa, o Leiturão, um trabalho realizado em todas as turmas, tinha base na Teoria Dialógica do Discurso (TDD) e consistia em atividades de leitura, interpretação, análise e produção de textos que ocorriam em três momentos: (i) rodas livres de seleção de leituras; (ii) rodas de discussão das leituras em grupos de 5 alunos; (iii) apresentação dos grupos em mesa redonda com mediador da discussão.

Nessa direção, para a constituição do projeto Leiturão, os alunos estudavam conceitos de enunciado concreto, gêneros discursivos, cronotopo, autoria, exotopia, responsividade, interdiscurso,

polifonia, oriundos da TDD de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2011), os quais foram usados na análise dialógica do discurso nas três etapas. O que nos chamou atenção foi o fato de que, na preparação e execução do Leiturão, o dialógico, que é o método teórico-analítico do Círculo de Bakhtin, desenvolvia nos alunos envolvidos no projeto aspectos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (HABERMAS, 2012) que são, entre outros, cooperação, interação, consenso, de modo que o agir comunicativo satisfazia a condições de entendimento e cooperação. (HABERMAS, 1990, p. 129). Foi fazendo a avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos que identifiquei essa aproximação entre o pensamento dos dois teóricos, no período em que estive lecionando na JMS, pois o diálogo, o consenso, a verdade, elementos presentes na Pragmática Universal de Habermas, eram observados em todas as etapas do projeto Leiturão em razão dos alunos trabalharem o dialogismo bakhtiniano.

Por fim, foi possível identificar também que o trabalho na JMS tinha escopo do sociointeracionismo de Vygotsky (1994) no que diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1994), identificada nas ações cotidianas intersubjetivas dos grupos de alunos que se reuniam para desenvolver projetos interdisciplinares e tratar dos assuntos que se faziam necessários e importantes, incluindo, prioritariamente, os problemas de aprendizagem, a formação para a cidadania e o futuro deles no mercado de trabalho e nas universidades. A título de exemplo, o dialogismo bakhtiniano trabalhado no projeto Leiturão, já explicitado anteriormente, permitia a identificação da ZDP. Outro exemplo era o trabalho com os conceitos bakhtinianos no projeto "Redação Nota 1000 no Enem", que faziam o aluno conhecer em que nível de conhecimento estavam e a que nível poderiam chegar.

2. AS LEIS DA EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E DISCIPLINA

Como já observamos, a Educação em Tempo

Integral com autonomia, disciplina e competência para uma Educação Integral era a base do trabalho na JMS, sendo, portanto, reconhecida, neste estudo, como necessária para uma proposta de formação plena do aluno e eficiente no ensino médio de Educação Profissional da rede pública de ensino do Ceará. Para argumentar nesse sentido, discorreremos, brevemente, a respeito do Programa Novo Mais Educação, Portaria nº 1.144 e do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI), instituído pela Portaria nº 1.145, ambas de 10 de outubro de 2016, e observaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB, Lei nº 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Embora tenha sido estabelecido para o ensino fundamental, o Programa Novo Mais Educação pode ser, perfeitamente, adotado no ensino médio de Educação em Tempo Integral. Na JMS, nos anos 2013 e 2014, a proposta desse programa já existia como parte integrante das atividades (não como parte do currículo da escola ou do Projeto Político Pedagógico, muito menos de forma intencional), promovendo a qualidade da Educação. Fundamentado no art. 34 da LDB, Lei nº 9.394/96, a portaria nº 1.144/16 que "determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação..." (BRASIL, 2016, p. 23). O que está determinado na portaria era preocupação constante da comunidade escolar da JMS, que dava ênfase, de forma igual, a cada aspecto do texto da lei, que viria a ser instituída somente em 2016. Analisando-a, entendemos que se limita ao propor avanços na aprendizagem de apenas "duas disciplinas". (BRASIL, 2016, p.23).

No nosso entendimento, o principal interesse desse programa é elevar a competência do aluno e para isso seria necessário mais tempo de permanência na escola com, obviamente, o aumento de atividades escolares. Neste estudo, entendemos que esse objetivo deveria ser extensivo a todas as disciplinas escolares para se alcançar o que determina o artigo 34 da LDB, Lei nº 9.394/96 acima especificado.

No parágrafo único do artigo 1º, a portaria em questão trata do "acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática". (BRASIL, 2016, p.23). Na JMS, o "acompanhamento pedagógico" ocorria em todas as disciplinas, o que possibilitava refletir sobre os aspectos socioemocionais por meio de uma ação comunicativa aberta, mais simétrica, mais paritária na perspectiva habermasiana (HABERMAS, 2012). Nesse aporte, compreendemos que o aspecto competência, o qual é o ponto principal a ser atingido pelo Programa Novo Mais Educação, uma vez que há o nítido interesse de que os alunos com defasagem de aprendizagem aprendam mais, precisa estar alicerçado nos aspectos disciplina (obediência a regras que se internalizam por meio da autodisciplina desenvolvida pela autonomia) e autonomia (independência moral e intelectual desenvolvida em grupo por meio da intersubjetividade dialógica-consensual presente na racionalidade comunicativa habermasiana). Nesse sentido, a competência dos alunos era desenvolvida na JMS, porque ZDP era identificada por meio de um diálogo intersubjetivo em busca de uma situação ideal de fala no qual tanto a disciplina como a autonomia estavam presentes.

Na JMS, uma iniciativa que gerou mais disciplina e mais autonomia nos alunos foi a criação de monitores para todas as disciplinas, que acompanhavam diariamente alunos com baixo rendimento e dificuldades de socialização, desenvolvendo com eles, duas vezes na semana, orientações e aulas no contraturno, o que trouxe como resultado avanços na aprendizagem e uma ponte maior de diálogo sincero e consensual, entre alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. A principal conclusão de tudo isso era que todas as ações constituíam algo consensual, o que facilitava a troca de ideias, de conhecimentos para decisões a respeito de "questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendido." (BNCC, 2017, p. 14).

Para uma argumentação mais aprofundada sobre o conceito de competência, tomamos por base a Lei nº 9.394/96, que estabelece no artigo 2º (Título 2º):

"A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 2017, p. 10)

De acordo com a lei, competência é entendida como o alcance pleno (completo) do educando no sentido de uma preparação para a vida como um todo, como cidadão que exercerá direitos e deveres e se qualificará para o trabalho. Ainda competência tem conceitos mais amplos. Segundo o Artigo 1º (Título 1º), "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 2017, p. 10). Esses "processos formativos" seriam elementos que comporiam a competência que, no nosso entendimento, é formada por meio da disciplina e da autonomia. Portanto, agregando ao conceito de competência aspectos da lei, podemos assim conceituá-la como sendo uma condição humana em processo que se forma por meio de disciplina e autonomia, desenvolvidas na convivência humana orientada para a intersubjetividade entre os interlocutores de modo que o agir comunicativo satisfaça as "condições de entendimento e de cooperação". (HABERMAS, 1990, p. 129). Por ser a JMS uma escola de Educação Profissional e haver abertura de mercado através de estágio, o foco em competência para ter novos conhecimentos, desenvolver projetos educacionais e estagiar em empresas levava os alunos a se autodeterminarem para aprender a conhecer, a fazer e a conviver, conseguindo por si mesmos, orientados pelos profissionais da escola, conhecimentos que lhes davam autonomia e disciplina para aprender a ser um cidadão livre, crítico e consciente das suas possibilidades de crescimento para trabalhar e ter no futuro formação no ensino superior, superando os obstáculos que a vida lhes impõe.

Avançando no sentido de pensarmos as leis da Educação na construção dos conceitos de competência, disciplina e autonomia tão presentes

na Educação Profissional, reportamo-nos agora à Portaria nº 1.145 que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI) que assevera que "a formação integral e integrada do estudante" deve ser desenvolvida com atenção tanto nos "aspectos cognitivos" quanto nos "aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser" (BRASIL, 2016, p. 23), identificados, anteriormente, como presentes no ensino profissionalizante da JMS. Portanto, nesse contexto, competência pode ser conceituada como entendimento a respeito de valores e atitudes que geram habilidades que se edificam na convivência, na socialização e na mobilização de conhecimentos (BNCC, 2017).

A respeito da questão da competência envolvendo mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no sentido de capacitar o aluno para a vida, o sentido é propor uma educação de caráter emancipador presente na racionalidade comunicativa de Habermas e reconhecer que é indispensável avançar em um processo educacional nessa perspectiva. Nesse sentido, a questão das competências socioemocionais em escolas profissionalizantes de Educação em Tempo Integral é um dos principais fatores para o crescimento das competências dos alunos em todas as suas vertentes. Nesse contexto, entendemos que os aspectos socioemocionais são pilares de sustentação de grande parte do trabalho em uma escola, que deve considerar o entendimento como base para a emancipação do aluno. Dessa forma, é admissível que

O entendimento funciona como mecanismo de coordenação da ação do seguinte modo: os participantes na interação concordam sobre a validade que pretendem para suas emissões, quer dizer, reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que reciprocamente se estabelecem uns aos outros (HABERMAS, 1982, p. 493).

Esse entendimento nas escolas tem a ver com a questão consensual por meio de sucessivos diálogos com disciplina e autonomia para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que têm relação direta com a intersubjetividade. Nada é mais

importante que o entendimento. Na escola de Educação Profissional, por exemplo, a preparação para ingressar no mercado de trabalho o realiza como cidadão, todavia isso é possível de forma plena se houver entendimento por meio da situação ideal de fala, na qual a busca cooperativa de verdade é desenvolvida pela aceitação do melhor argumento. (FREITAG & ROUANET, 1993). Na JMS, em busca do argumento mais coerente, havia todo um trabalho que formava o cidadão responsável, íntegro, disciplinado e com autonomia para decidir sobre as questões inquietantes da vida, e o nível dos debates, a abertura a reflexões de cunho filosófico, histórico, sociológico, antropológico entre outros construíam uma consciência crítica no aluno, elevando o nível deles para as avaliações de todas as disciplinas e, mais importante do que isso, formavam futuros trabalhadores cuja essência humana era conscientizada para não se anular no futuro na perspectiva de Georg Lukács, que entendia que nada transforma a essência humana em mercadoria. (HABERMAS, 2012, p. 633).

Ainda sobre o aspecto socioemocional, a competência pode ser conceituada como sendo uma disciplina mediadora, ou seja, um processo de mediação na perspectiva de Vygotsky, que entendia que pelo sociointeracionismo as pessoas adquiririam competências tanto cognitivas como socioemocionais. No nosso entendimento, aprender é um processo de mediação — que se realiza em processos de disciplina e autodisciplina, que consistem em múltiplas etapas de ações dirigidas de acordo com a zona de desenvolvimento proximal de um aluno ou de um grupo de alunos — entre várias partes e, nessas múltiplas mediações, está a autonomia, que é um processo em contínuo crescimento. Portanto, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser são processos mediados na convivência entre as pessoas e autorregulados para se chegar a outros processos de aprendizagem mais complexos. Nessa direção, o aluno para ser protagonista precisa "ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades." (BNCC, 2017, p. 14). Isso tudo requer disciplina, que, neste trabalho, diz respeito também ao planejamento para

se atingir um fim, o que envolve tanto o aspecto da organização do aluno em seus estudos como o seu comportamento ético e moral para a convivência harmoniosa, atentando para o fato de que "a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento." (BNCC, 2017, p. 14).

3. BASES PARA UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: EDUCAÇÃO INTEGRAL COM COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E DISCIPLINA

Para desenvolver a Educação Integral em uma escola profissionalizante de Educação em Tempo Integral, com competência, autonomia e disciplina, e adotar, prontamente, o que está estabelecido nas leis da Educação, conforme vimos no tópico anterior e, entendendo que esse desenvolvimento é no sentido da formação plena da pessoa, do "preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205), ratificamos que duas bases teóricas são indispensáveis: uma, de natureza dialógica, é a TAC, de Habermas e a outra, de natureza social, é o Sociointeracionismo, de Vygotsky que, quando são adotadas como referenciais da prática docente nas escolas de Educação Profissional com Educação em Tempo Integral, possibilitam o desenvolvimento dos alunos para aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 2006, p. 89-90) de forma reflexiva, dialógica e consensual.

Essas aprendizagens consistem nos quatro pilares para a Educação estabelecidos pela UNESCO no relatório Educação — um tesouro a descobrir, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2006) e foram identificadas nas atividades desenvolvidas na JMS, nos anos de 2013 e 2014, em razão dessas últimas terem sido trabalhadas na perspectiva da racionalidade comunicativa habermasiana e das interações sociais da teoria vygotskyana. Foram elas: entrevista para o professor ingressar na escola; formação de professores nas duas primeiras semanas do ano letivo; semana de adaptação dos alunos novatos à Educação em Tempo Integral;

reuniões específicas de intervenções após identificação da ZDP do aluno; projetos interdisciplinares e técnicos; feira das profissões; palestras universitárias; aulas de laboratório de Física e de Química; visitas a espaços públicos como museus, teatros etc.; encenações teatrais; competições esportivas etc. Esses trabalhos e muitos outros foram realizados pelos alunos sob a orientação dos professores mediadores que tinham como objetivo torná-los protagonistas do processo educacional ao alcançar mais competência, mais autonomia e mais disciplina. Abaixo discutiremos mais sobre as duas bases teóricas para explicar como as categorias mencionadas estavam presentes nas referidas atividades e como esse protagonismo foi alcançado pelos docentes.

A primeira base (de natureza intersubjetiva e de interação social, que deve ter escopo dialógico e consensual, que assegurará o diálogo da participação coletiva pautado na verdade) é a Racionalidade Comunicativa, de Habermas. Indispensável e adequada para uma Educação em Tempo Integral, estava presente nas atividades escolares da JMS. Por tratar-se de uma teoria que prioriza os atos mediadores, que devem ser estruturados tomando como ponto de partida a ação dialógica, que deve ser exaustivamente requerida, no nosso entendimento, na escola, pode contribuir para que seja desenvolvido na atividade escolar o que está estabelecido nas leis da Educação (normativas e diretrizes que agregam as necessidades e as possibilidades aos interesses dos estudantes). Nessa perspectiva, há uma necessidade de se propor que a comunidade escolar tenha conhecimento do teor das leis e possa conhecer e compreender teorias de diversas áreas do conhecimento que, comprovadamente, podem elevar as competências dos alunos e, por extensão, a qualidade da Educação, em razão de contribuir para que o que determina a lei, vindo a ser uma realidade mais forte no processo escolar no tocante às categorias competência, disciplina e autonomia. Na JMS, a Racionalidade Comunicativa foi um exemplo de uma teoria que contribuiu para que aspectos da lei, reconhecidos neste estudo como eficientes para construir uma Educação de qualidade, estivessem presentes no dia a dia da escola.

Nessa direção, na JMS, havia um alinhamento entre as leis que regiam a Educação e a teoria habermasiana da seguinte forma: O núcleo gestor tinha formação sobre as leis da Educação para desenvolver a gestão da escola. O corpo docente, os auxiliares de secretaria e os auxiliares de serviço tinham conhecimento desse assunto apenas em reuniões na escola. Os alunos e pais de alunos pouco conheciam a respeito. Nesse âmbito, as diretrizes legais para a gestão escolar eram trabalhadas na JMS, quando possível, em uma busca consensual, no sentido do melhor argumento, tomando como primazia a verdade, sendo, portanto, uma comunicação objetiva, consensual, harmoniosa, crítica e verdadeira entre todos, para a execução das atividades escolares, o que elevava o teor crítico de todos, porque tudo era componente curricular, inclusive as leis da Educação. Era perceptível, por exemplo, que as aulas das disciplinas escolares ou os projetos desenvolvidos em qualquer disciplina da base comum ou da parte diversificada se fundamentavam nas categorias competência, disciplina e autonomia sob a égide das leis e das teorias analisadas neste estudo proporcionando resultados excelentes. Ademais, as metodologias aplicadas, de uma maneira geral pelos integrantes da escola, eram no sentido de um diálogo crítico e autêntico.

No tocante ao aspecto crítico, Moraes (1995) se refere a Habermas e aborda a ação comunicativa, destacando que "a situação ideal de fala é um dos princípios básicos da teoria crítica. A Teoria Crítica tem uma orientação distintamente política e é através dela que Habermas tenta elucidar as formas contemporâneas de alienação expressadas na comunicação distorcida." (MORAES, 1995, p. 82). Esse pensamento de Habermas é analisado por Moraes (2003) que, a respeito da tentativa da escola de trabalhar um currículo mais dialógico, afirma que "a escola vem tentando fazer sua parte ao incorporar práticas como o desenvolvimento de um currículo interdisciplinar e transversalmente integrado e uma administração autônoma e democrática, baseados na comunicação e no trabalho coletivo." (MORAES, 2003, p. 55) como foi o caso dos projetos Leitura e Redação Nota 1000 no Enem, que tinha ancoragem no dialogismo bakhtiniano. Essa perspectiva

coaduna com o que vivenciávamos na JMS todos os dias nas atividades escolares, pois havia, constantemente, um diálogo (mais legítimo possível, menos distorcido) que, no nosso entendimento, é necessário para se encontrar a ZDP dos alunos. Moraes defende esse diálogo legítimo, emancipador, autêntico, consensual, afirmando que

A situação ideal de fala só é atingida quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar "atos de fala" e quando eles trocam, uns com os outros, de papéis no diálogo. Os atos de fala trocados pelos atores estão baseados num consenso subjacente que é formado do reconhecimento recíproco de pelo menos quatro requisitos de validade: a compreensibilidade do pronunciamento, a verdade de sua proposição, a correção e adequação de seu desempenho e a autenticidade do interlocutor. (MORAES, 1995, p. 82)

Como vemos, a situação ideal de fala ocorre quando todos podem expressar suas ideias, anseios, medos, desejos, objetivos etc, o que possibilitará encontrar a ZDP de cada aluno envolvido no processo a partir da análise das suas falas por meio de quatro requisitos de validade, a saber: (1) interlocutores verazes; (2) conteúdos compreensíveis; (3) conteúdos proposicionais verdadeiros; (4) locutor tem razões válidas para praticar o ato linguístico, de acordo com normas que lhe parecem justificadas. (HABERMAS, 1990, p. 129-130). Essas expectativas de validade eram usadas pelos mediadores do conhecimento (profissionais da Educação) na escola em momentos de atividades escolares (reuniões, seminários, palestras, aulas etc) e na elaboração e execução de projetos educacionais das disciplinas tanto da base comum como da parte diversificada. Essa mediação existia todos os dias na JMS em um processo interativo no qual o diálogo entre os participantes era consensual, logo a situação ideal de fala (HABERMAS, 1990, p. 129-130) acontecia.

Na JMS, a mediação para encontrar a ZDP só era possível porque a orientação era de um alinhamento no sentido de que os interlocutores fossem idôneos, bilaterais, paritários, que tivessem liberdade de expressão, falassem a verdade por meio de discursos compreensíveis e que, coletivamente, as decisões fossem tomadas no sentido de que a jornada escolar fosse construída em atos

linguísticos com razões válidas por estarem justificadas coerentemente. A partir desse processo de interação social, conhecia-se a ZDP verdadeira, autêntica, consensual e dialógica dos envolvidos no processo educacional, desenvolvida por uma racionalidade comunicativa. Ademais, na JMS, os interlocutores sempre chegavam a um consenso, o que elevava a aprendizagem, pois aumentavam as atividades escolares, os problemas de aprendizagem das disciplinas eram resolvidos, as questões de formação cidadã avançavam, a preparação para o trabalho também e dessa forma o crescimento da qualidade do ensino era notório.

A segunda base, de natureza sociointeracionista (também presente nas atividades desenvolvidas na JMS) está centrada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito de Vygotsky cuja matriz epistemológica básica é o materialismo histórico e dialético. No pensamento desse teórico, ao produzir o meio em que vive, o homem é determinado historicamente, mas é também determinante da história. Para ele, "a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário." (VYGOTSKY, 1994, p. 97). Por fim, ZDP é o que esse psicólogo bielorusso entendeu como existindo dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, havendo entre eles um distanciamento que é diferente em cada pessoa. Nesse caso, a JMS desenvolvia atividades por meio de projetos educacionais em todas as disciplinas, possibilitando reconhecer, em cada aluno, por meio de muito diálogo, os níveis acima estabelecidos na teoria vygotskyana. É nessa situação que a Educação em Tempo Integral é indispensável, pois somente com 7 horas diárias ou mais é possível se trabalhar uma proposta extremamente dialógica na perspectiva habermasiana e baktiniana como foi o caso dos projetos em Língua Portuguesa. Na JMS, os objetivos atingidos só se concretizaram em razão de um extenso e adequado espaço de tempo que todos na escola tinham para desenvolver cada situação de aprendizagem, trabalhando na busca de conhecer a ZDP dos alunos para entender o nível de desenvolvimento real de cada um deles e poder assim trabalhar intervenções que possibilitassem

alcançar um maior desenvolvimento potencial.

Nesse sentido, os argumentos anteriores em defesa de uma Educação Integral na Educação em Tempo Integral situam-se também em questões de tempo para execução das atividades mediadoras do professor e demais agentes da Educação na escola. Tudo contribuindo para que as atividades educacionais se configurem, nas unidades escolares profissionalizantes, de forma eficaz no tocante ao desenvolvimento da competência, da autonomia e da disciplina do discente, que acontecerá na mediação docente que proporcionará a descoberta da ZDP do aluno por meio tanto do uso da racionalidade comunicativa habermasiana como também do dialogismo bakhtiniano em ações dialógicas intersubjetivas em uma efetiva interação social entre todos na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, todos os profissionais que estão envolvidos diretamente, em uma escola, com o currículo escolar, com a seleção do conhecimento, com a metodologia de ensino, com a rotina da jornada escolar precisam passar por formações que tratem das leis da Educação e das teorias que corroboram com o processo educacional e proporcionam o protagonismo discente tais quais as abordadas neste estudo. Se possível, em contínuas formações, sendo que, em algumas delas, com a participação de todos que fazem a comunidade escolar. Nessa perspectiva, em uma escola, não há sujeito da aprendizagem, mas sujeitos da aprendizagem, pois todos devem ensinar e aprender em busca de novos conhecimentos em uma ação dialógica-consensual. Entendemos, portanto, que as leis e as portarias da área da Educação, analisadas anteriormente, em consonância com teorias de cunho linguístico, sociológico, filosófico etc, como as abordadas neste estudo, no sentido de proporcionar uma Educação Integral, em uma escola profissionalizante de Educação de Tempo Integral, como era o caso da JMS nos anos de 2013 e 2014, possibilitarão, efetivamente, uma Educação de excelente qualidade, podendo alcançar como resultado qualitativo: um aluno protagonista, consciente e

crítico para a vida, preparado para o trabalho, competente como pesquisador no ensino superior, com autonomia para tomar decisões e com formação plena para o exercício da cidadania.

Propomos, então, que haja um investimento maior e mais constante em formações de professores para que possam conhecer melhor as leis e, desse modo, sejam melhor orientados a práticas mais efetivas das mesmas em sua jornada de trabalho e para conhecer e/ou entender mais as teorias que

auxiliarão no uso das diretrizes, normas e objetivos de leis, portarias e documentos educacionais. É conclusivo também que o governo do Estado do Ceará, conforme vem fazendo no decorrer da última década, está tomando a decisão correta de investir no crescimento da Educação Profissional em Educação de Tempo Integral, implantando novas escolas, ano após ano, uma vez que foram excelentes os resultados no período de 2008 a 2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal / Mikhail Mikhailovich Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra - 6ª ed. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

BRASIL. Portaria nº 1.144. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 14 out. 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.145. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 14 out. 2016.

CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

DELORS, J. Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI(2001). 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2006.

FREITAG, B & ROUANET. Habermas. São Paulo: Ática, 1993.

GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. Teoria da ação comunicativa (Habermas): estrutura, funcionamento e implicações do modelo. Veritas (Porto Alegre. Impresso), v. 58, p. 151-173, 2013.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1982.

HABERMAS, J. Teoria do agir comunicativo, 1. trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MORAES, S. E. M. O currículo do diálogo. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 1995.

MORAES, S. E. M. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: Nilson José Machado; Marisa Ortegoza da Cunha. (Org.). Linguagem, conhecimento, ação? Ensaios de epistemologia e didática. 1ed. São Paulo: Escrituras, 2003, v. 23, p. 55-75.



PROJETO MAIS ESTUDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DE SÃO TOMÉ

Damon Ferreira Farias¹

Resumo

O Projeto Mais Estudo, lançado pelo governo do Estado da Bahia procura solucionar as dificuldades com o ensino da matemática no Ensino Médio. O objetivo principal deste trabalho é relatar a experiência do projeto do governo do Estado da Bahia sobre o papel da monitoria como instrumento de apoio pedagógico ao ensino da matemática no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Quilombola de São Tomé localizada no município de Campo Formoso – Bahia. Para a efetivação desta pesquisa utilizamos a pesquisa qualitativa e exploratória. A partir das oficinas realizadas foi possível trabalhar as principais dificuldades no entendimento da disciplina criar um ambiente de participação e interação por parte dos alunos num serviço de apoio pedagógico que visa o desenvolvimento de habilidades e aprofundamentos teórico para a aprendizagem da disciplina. Por fim, o Projeto Mais Estudo proporcionou grandes benefícios que podem ser desfrutados por discentes, monitor e docente com o intuito de auxiliar e contribuir no desenvolvimento de um aprendizado mais significativo e prazeroso da Matemática.

Palavras-chave: Matemática. Monitoria. Mais Estudo.

Abstract: MORE STUDY PROJECT: AN EXPERIENCE REPORT ON THE FORMATION OF DISCENT AT THE QUILOMBOLA STATE COLLEGE OF SÃO TOMÉ

The More Study Project, launched by the government of the State of Bahia in an attempt to solve the difficulties with the teaching of mathematics in high school. The main objective is to report the experience of the project of the government of the State of Bahia on the role of monitoring as an instrument of pedagogical support to the teaching of mathematics in the 1st year of High School at Colégio Estadual Quilombola de São Tomé located in the municipality of Campo Formoso - Bahia. To carry out this work, we used qualitative and exploratory research. From the workshops held, it was possible to work on the main difficulties in understanding the discipline to create an environment of participation and interaction on the part of students in a pedagogical support service aimed at developing skills and theoretical deepening for the learning of the discipline. Therefore, the Mais Study Project provided great benefits that can be enjoyed by students, monitor and teacher in order to assist and contribute to the development of a more meaningful and enjoyable learning of Mathematics.

Keywords: Mathematics. Monitoring. More Study.

1. Graduação em Licenciatura Plena em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano-IF SERTÃO PE (2013). Mestre em Física Teórica e Computacional pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Estado da Bahia e formador de docentes e gestores

Resumen: MÁS PROYECTO DE ESTUDIO: UN RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL COLEGIO ESTATAL QUILOMBOLA DE SÃO TOMÉ

El Proyecto Más Estudio, lanzado por el gobierno del Estado de Bahía en un intento por resolver las dificultades con la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria. El objetivo principal es informar la experiencia del proyecto del gobierno del Estado de Bahía sobre el papel de la supervisión como instrumento de apoyo pedagógico a la enseñanza de las matemáticas en el primer año de la escuela secundaria en el Colegio Estadual Quilombola de Santo Tomé ubicado en el municipio de Campo Formoso - Bahia. Para llevar a cabo este trabajo, utilizamos investigación cualitativa y exploratoria. A partir de los talleres realizados, fue posible trabajar en las principales dificultades para comprender la disciplina para crear un ambiente de participación e interacción por parte de los estudiantes en un servicio de apoyo pedagógico dirigido al desarrollo de habilidades y profundización teórica para el aprendizaje de la disciplina. Por lo tanto, el Proyecto de Estudio Mais proporcionó grandes beneficios que los estudiantes, el monitor y el maestro pueden disfrutar para ayudar y contribuir al desarrollo de un aprendizaje de Matemáticas más significativo y agradable.

Palavras-chave: Matemáticas. Monitoreo. Más estudio.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os últimos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a Bahia é o estado com o pior ensino médio do Brasil, a média foi 2,7 enquanto o país obteve 3.8. Houve uma piora desde 2015, ano do último levantamento, quando o Ideb baiano era de 2,9 (BRASIL; IDEB, 2018). A média projetada para 2017 era de 4.1 (BRASIL; IDEB, 2018). Dos 417 municípios baianos, apenas duas escolas da rede estadual tiveram nota acima de 5.2 (BRASIL; IDEB, 2018). Além do mais, a Bahia apresentou nível de proficiência em português e matemática abaixo da média nacional (BRASIL; INEP; MEC, 2018). Scheibe (2010) relata-se que numa análise mais profunda, é fundamental reconhecer que para mudar este cenário é necessário que haja um conjunto de medidas, como formação dos professores, valorização da profissão docente, gestores capacitados, infraestrutura escolar adequada, educação integral, níveis de ensino articulados e integrados aos entes federativos. Dentro deste enfoque de obtenção de dados, a Educação Básica, em especial, o ensino médio passa

por necessidades de mudanças e de reflexão acerca das possibilidades de um ensino mais significativo nas áreas de estudos de português e matemática, ou melhor, uma revitalização completa em todas as áreas do ensino (CURY, 2002; ARROYO, 2011). Então, tentar superar estes índices, que já incomodam há algum tempo, não é uma tarefa fácil, apesar de entendermos e percebermos que este controle e cobrança por intermédio de avaliações estatais reforçam um caráter de domínio e perda de autonomia e criatividade docente Arroyo (2011).

Recentemente, o Governo do Estado da Bahia lançou, o projeto Mais Estudo. A iniciativa ofertou 7.400 vagas com planejamento para chegar a 10 mil nas escolas estaduais. Com o projeto, os estudantes com bom desempenho ajudaram os colegas, por meio de monitoria nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O projeto Mais Estudo é uma ação que envolve estudantes no processo de aprendizagem de outros estudantes, através de uma formação colaborativa, ética e comprometida pela mobilização de transformações na cultura escolar para a constituição de um espaço de solidariedade

pedagógica. O estudante-monitor participa de um processo de troca de saberes, fortalecendo o seu papel cidadão, social e político. Oportuniza-se, a partir da monitoria, o aprofundamento de conhecimentos, fortalecimento de habilidades teórico-práticas e a redução das fragilidades das aprendizagens, bem como traz-se a possibilidade de transformação social e intelectual dos estudantes participantes (SEC/BA, 2019).

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do projeto +Estudo do governo do Estado da Bahia sobre o papel da monitoria como instrumento de apoio pedagógico ao ensino da matemática no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Quilombola de São Tomé localizada no município de Campo Formoso – Bahia. Atualmente o índice do IDEB da escola é de 2,3 referente ao ano de 2017 (BRASIL; IDEB, 2018). Além do mais, a escola apresenta nível de proficiência em português 221,53 e matemática 217,64 (SAEB, 2017). A atividade de monitoria é de fundamental importância para a trajetória do aluno, além de colocar o aluno frente aos desafios presentes em sala de aula, promove a integração entre as práticas e saberes do ensino além de levar o aluno ao contato direto com os diferentes processos de aprendizagem que estão presentes em sala de aula, o que desenvolve aptidão necessária para lidar com eles. A monitoria como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões “política, técnica e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 1986, p.12-22).

2. METODOLOGIA

O Projeto Mais Estudo, lançado pelo governo do Estado da Bahia foi desenvolvido entre os meses de setembro a dezembro no ano de 2019 com duas turmas do 1º ano do turno vespertino da disciplina de matemática. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Quilombola de São Tomé localizada no município de Campo Formoso - Bahia. A referida escola fica localizada na zona rural, Rua do Capão, s/n, distrito de São Tomé, pertencente à rede estadual de ensino, de difícil acesso, funcionando dois turnos. A escola atende alunos da comunidade

de São Tomé e de povoados circunvizinhos. Os alunos possuem perfil socioeconômico bem diversificado, porém, boa parte deles encontra-se cadastrado no programa bolsa família. No vespertino com alunos com a média de 15 a 17 anos de idade e noturno com alunos que variam de 16 até 45 anos. Possui 4 salas de aula, e de acordo censo escolar 2019 o número de alunos era de 164 no Ensino Médio (PPP, 2017).

Com uma abordagem interativa e dialógica na aula eram realizados debates e oficinas que representavam oportunidade para todos os alunos se posicionarem diante das temáticas estudadas e fazerem a relação com a prática. Na dinâmica da aula os alunos podiam manifestar de diferentes formas o que compreendiam dos conteúdos estudados: realizando um breve resumo sobre o tema estudado, avaliações, entre outros. Todas as atividades realizadas pelo monitor foram acompanhadas pelo professor orientador. Dentre as atividades realizadas destacam - se algumas:

- a) O monitor auxiliou os alunos em dúvidas e dificuldades da disciplina e trabalhos práticos. Além disso, auxiliou o professor orientador em tarefas didáticas, como resolução de exercícios em sala de aula, apoio pedagógico de alunos com dificuldades em sala de aula e oficinas;
- b) Discussão/elaboração com o bolsista do plano de trabalho, no qual constam todas as atividades a serem realizadas por ele e a carga horária;
- c) Promover reunião semanal (contexto das aulas regulares) com os alunos-monitores para socialização, discussão, reflexão e análise das atividades e técnicas desenvolvidas em sala para o desenvolvimento da disciplina;
- d) Identificar eventuais falhas na execução do Projeto Mais Estudo e propor mudanças.

o presente estudo constituiu-se de uma abordagem qualitativa Menga (1986). Quanto à natureza do

trabalho, foi desenvolvido pelo método de pesquisa exploratório para a triangulação dos dados proveniente das diferentes fontes e instrumentos, tais como, as atividades propostas aos alunos Tonozi-Reis (2009). A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionário on-line¹ para diagnosticar as possibilidades de estudo remoto dos estudantes. Os registros das atividades também foram considerados como fonte de dados.

A monitoria como atividade extraclasse foi desenvolvida e organizada em espaços dentro da escola, como: salas de aula ou na sala dos professores, em horários e dias pré-estabelecido pelo professor orientador. Nos encontros o professor apresentava o assunto que seria proposto na aula, por meio da socialização de textos e livros didáticos. Foi dado ao monitor um termo de autorização para serem assinados pelos pais ou responsáveis diretos constando a finalidade, horários e compromisso de participação no projeto. Tais termos foram entregues a direção da escola, junto com o projeto confeccionado.

3. DISCUSSÃO

Vale destacar que durante a execução do projeto obteve-se algumas dificuldades na realização das atividades de monitoria, como por exemplo:

1. Pouca informação sobre o projeto +Estudo, como por exemplo, como deveria ser cumprido a carga horária (inicialmente fomos orientado a cumprir o horário em dois dias da semana);
2. Falta de um espaço adequado para atendimentos dos alunos e reunião com o professor orientador. Estes atendimentos aconteciam especialmente na biblioteca ou no ambiente dos professores. No caso da biblioteca falta a necessidade de materiais didáticos; acesso a TIC's;
3. Inicialmente a disponibilidade de chaves para uso das salas de aula;
4. baixa solicitação dos estudantes junto ao monitor de matemática.

Durante as atividades de monitoria, a resistência apresentada por parte dos discentes em comparecer aos encontros “para tirar dúvidas” proporcionou uma oportunidade de pensar soluções que os fizessem aproximar-se da disciplina com um olhar mais reflexivo, tornando assim a aprendizagem significativa. Então necessitou-se pensar as atividades de monitoria baseando-a nas experiências vividas, além das constates orientações do professor que trouxe novas contribuições e referências. Acredita-se que a baixa solicitação junto a monitoria de matemática se deve à falta de transporte e alimentação. Como mencionado anteriormente, os alunos possuem perfil socioeconômico bem diversificado e vivem em povoados circunvizinhos de São Tomé o que dificulta a participação deles na monitoria. Vale mencionar que durante o mês de setembro a escola passou por algumas dificuldades como falta de água o que dificultou ainda mais o andamento da monitoria. Até o fim do projeto Mais Estudo só foi possível trabalhar com os alunos em sala de aula (horário da disciplina). Os principais assuntos trabalhados com eles foram teorema de Pitágoras, áreas de figuras planas e semelhança de triângulos (Dante, 2018) através de orientações nas atividades propostas pelo professor e em atividades de aulas práticas (oficinas).

A monitoria na disciplina de matemática priorizou como estratégia de ensino, a organização e desenvolvimento de oficinas. As oficinas foram planejadas com o objetivo de proporcionar espaços de aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. Vale destacar que as oficinas foram organizadas a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor.

Um exemplo disso pode ser observado na “Oficina construção de sólidos geométricos”. Esta oficina foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Quilombola de São Tomé, como mostrada na Figura 1. A proposta da Oficina construção de sólidos geométricos permitiu prestar um serviço direto à escola, uma vez que proporcionou aos estudantes mais qualidade nas aulas de Matemática, suprimindo dificuldades. A partir dessas atividades os alunos foram levados a raciocinar a partir de exemplos práticos e de

experimentos, e chegar a conclusões conceituais sobre os assuntos abordados e, até mesmo, a

equacionar os problemas de forma lógica. A proposta iniciou-se a partir da execução de um

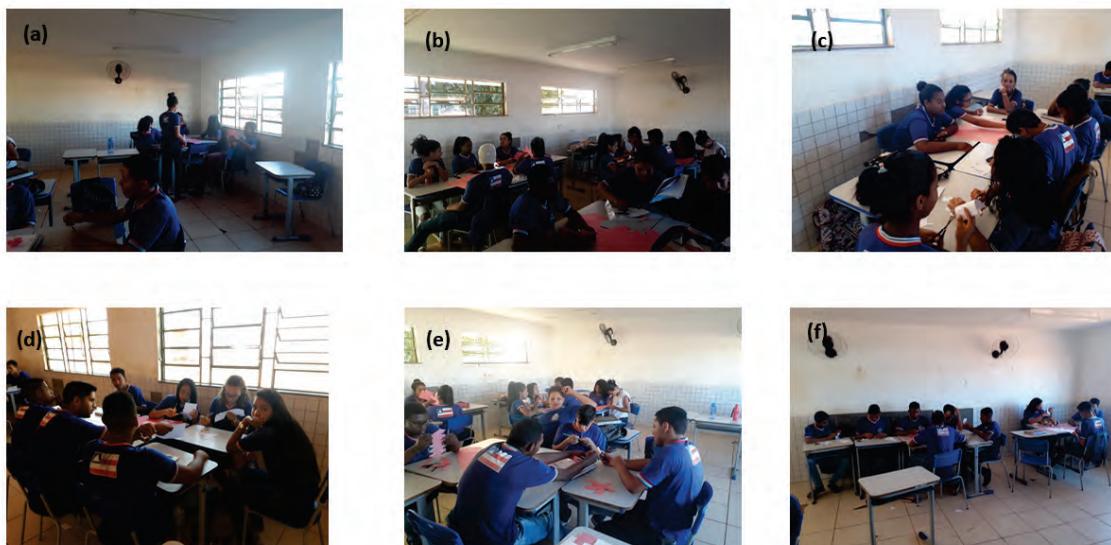


Figura 1: Construção dos sólidos geométricos. Fonte: Acervo do autor.

cronograma de atividades no qual foram definidas as etapas a serem realizadas para a “Oficina construção de sólidos geométricos”. Em seguida, realizou-se um levantamento bibliográfico para a confecção dos sólidos geométricos. Posteriormente, foi iniciada a aula prática. A turma foi dividida em grupos. Cada equipe construiu seu próprio sólido geométrico. Os materiais utilizados para a construção dos sólidos geométricos, foram:

- cartolina, régua, tescoura, cola e barbante.

Cada etapa trabalhada foi avaliada, observando os alunos no exercício das atitudes de cooperação e respeito, em suas mudanças de opinião, na forma como foi construindo seu raciocínio e, principalmente, como os conceitos mudaram à medida que a atividade foi sendo realizada.

A partir da aula prática percebe-se que os estudantes participaram da confecção dos sólidos geométricos. A aula contribuiu de forma bastante significativa para estimular o desenvolvimento de habilidades experimentais. Além disso, foram

observadas significativas melhorias no aproveitamento dos alunos na relação teoria-experimentação durante as aulas de matemática.

A monitoria possibilitou acompanhar o desempenho da turma, orientando as dificuldades que os/as alunos/as apresentaram durante as aulas e explicando aspectos que não tinham sido compreendidos. Esse acompanhamento foi realizado de forma processual, visando avaliar qualitativamente os conhecimentos obtidos na disciplina por meio da participação nas discussões propostas e na realização das atividades sugeridas a cada aula.

Um outro exemplo foi a oficina “aplicação da semelhança de triângulos para o cálculo de alturas inacessíveis”. Esta oficina também foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio vespertino do Colégio Estadual Quilombola de São Tomé, como mostrada na representação da Figura 2. O objetivo da Oficina foi mostrar que existe a possibilidade de se utilizar de meios acessíveis aos alunos para aplicarem na prática o conteúdo estudado.

Inicialmente foi realizado uma breve revisão dos conteúdos, tais como: grandeza, retas paralelas e perpendiculares, medição e instrumentos de medidas, semelhança de figuras planas, semelhança de triângulos, proporção e regra de três

simples, todos pré-requisitos para a aula de aplicação da semelhança de triângulos na determinação da oficina Dante (2018).

Nesta oficina os alunos do 1º ano do ensino médio

SIMULAÇÃO DA SITUAÇÃO REAL

$$\frac{\text{ALT. DO POSTE}}{2,50} = \frac{1,51}{1,08}$$

~~$$\frac{\text{ALT. DO POSTE}}{2,50} = \frac{1,51}{1,08}$$~~

$$1,08 \times \text{ALT. DO POSTE} = 2,50 \times 1,51$$

$$\text{ALT. DO POSTE} = \frac{2,50 \times 1,51}{1,08}$$

$$\text{ALT. DO POSTE} = 3,50 \text{ metros}$$

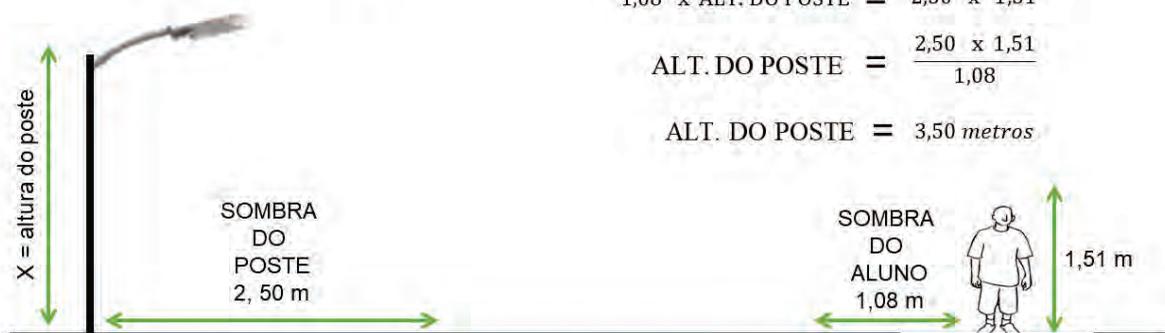


Figura 2: Representação de como calcular alturas inacessíveis. Fonte: Elaborada pelo autor.

foram reunidos no pátio da escola, para determinar a altura de um dos postes de iluminação, o que não dava para fazer com fita métrica. Inicialmente, pediu-se que uma aluna ficasse próxima ao poste de iluminação e posteriormente sua sombra e altura foi medida. Também foi medida a sombra do poste. Observa-se na Figura 2 um esquema da aula. A linha vertical do aluno e a linha vertical do poste formam um ângulo de 90° com o plano horizontal, que é o formado pelo piso. Sabe-se que os raios de luz, que formam a imagem, se propagam em linha reta e quando encontram um plano polido eles são refletidos com mesmo ângulo que chegaram e fazendo uma sobreposição dessas imagens tem-se dois triângulos semelhantes (Dante, 2018).

4. CONCLUSÃO

O projeto Mais Estudo visou a melhoria da qualidade de ensino dos alunos na disciplina de matemática, não só ajudando o professor e os alunos, mas o próprio monitor, pois é uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e reforçar àqueles obtidos, anteriormente, na disciplina. Por tudo isso, acreditamos que a monitoria na disciplina de matemática ajudará a formar o(a) aluno(a), no momento em que estabelece a relação entre professor, aluno e monitor, possibilitando a melhoria do ensino através de um melhor atendimento ao discente.

É válido destacar que o projeto proporcionou a interação entre monitor e monitorados, não só no sentido da construção intelectual, mas também nos relacionamentos norteados pela amizade, troca e respeito mútuo. Essa proximidade permite conhecer os "erros" dos alunos e tornar a aprendizagem mais efetiva, ao conseguir que o monitor se posicione

como "iguais" (aluno com aluno) e construam discussões e debates sobre o conteúdo abordado segundo a visão de estudante, tendo presente as dificuldades e limitações de cada um.

Entretanto, percebe-se que ainda muito precisa ser feito em relação ao ensino da matemática, este projeto de monitoria e no contexto escolar, pois por mais que haja apoio da escola, professor orientador ou de outros professores faltam um real compromisso e maturidade aos alunos como

também no despertar do interesse por uma disciplina que ainda permanece com uma imagem não satisfatória e distante do alunado.

Por fim, espera-se que este trabalho possa oferecer elementos relevantes para os professores e o Governo do Estado da Bahia, no que se referem às estratégias de ampliação do Projeto Mais Estudo, e oferecer subsídio de referência para prática pedagógica do professor e eficiência das estratégias metodológicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Resumo Técnico: resultados do Ideb**. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **RESUMO TÉCNICO: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: jan.2020.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

CANDAU, V. M. F. **A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

Colégio Estadual Quilombola de São Tomé - Comunidade Quilombola. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, 2017.

DANTE, LUIZ ROBERTO. **Matemática Contexto e Aplicações**. Volume Único - Ática. São Paulo: Ática, 2018.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - São Paulo: EPU, 1986.

SAEB. **Relatório SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e99f9b7?version=1.0>> Acesso em: jan.2020.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **GUIA PEDAGÓGICO DA MONITORIA + ESTUDO**, 2019. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/com-10-mil-estudantes-comeca-monitoria-estudantil-nas-escolas-estaduais>>. Acesso em set.2019.

SCHEIBE, LEDA. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, Sept. 2010.

TOROZI-REIS, MARÍLIA FREITAS DE CAMPOS. **Metodologia da pesquisa**. 2ed.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: DA SÍNTESE CONCEITUAL À MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PÓS-GRADUAÇÃO.

Rita de Fátima Muniz¹
 Sheila Maria Muniz²
 Adriana Eufrásio Braga³
 Bernadete de Souza Porto⁴

Resumo

Este artigo apresenta brevemente os princípios epistemológicos das tendências pedagógicas e retrata como ocorreu a aprendizagem dessas tendências numa turma de pós-graduação. Objetiva, então, sensibilizar quanto à adoção de práticas pedagógicas significativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, embasada em Libâneo (2006), Luckesi (1994), Perrenoud (1999), entre outros, e resulta da experiência vivenciada durante a disciplina de Didática do Ensino Superior, cursada em 2019, na UFC. Evidencia que a adoção de estratégias diversificadas de ensino foi o diferencial e que houve, portanto, coerência epistemológica, ou seja, a projeção entre o que se diz e o que se faz.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas. Práticas pedagógicas significativas. Coerência epistemológica.

Abstract: PEDAGOGICAL TRENDS: FROM CONCEPTUAL SYNTHESIS TO LEARNING MEDIATION IN POST-GRADUATION.

This article briefly presents the epistemological principles of pedagogical trends and portrays how they learned in a graduate class. Therefore, it aims to raise awareness about the adoption of significant pedagogical practices. It is a qualitative research, based on Libâneo (2006), Luckesi (1994), Perrenoud (1999), among others, and results from the experience lived during the Higher Education Didactics course, taken in 2019 at UFC. It showed that the adoption of diversified teaching strategies was the differential and that there was, therefore, epistemological coherence, that is, the projection between what is said and what is done.

Keywords: Pedagogical trends. Significant pedagogical practices. Epistemological coherence.

1. Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Licenciada com Habilitação em Português e Inglês - UVA. Possui especialização em Psicopedagogia em Gestão Escolar. Bolsista FUNCAP.

SHEILA MARIA MUNIZ
 Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Anhangüera-Uniderp. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) e Especialista em Educação Especial (INTA).

ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA
 Mestra e doutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Avaliação pela Cátedra UNESCO e Universidade de Brasília (UNB) e graduada em Engenharia Civil pela UFC. Professora adjunta II, do Departamento de Fundamentos da Educação da UFC.

BERNADETE DE SOUZA PORTO
 Doutora em Educação, Professora Associada II do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Atualmente faz estágio de Pós Doutorado na UFPE.

Resumen: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS: DE LA SÍNTESIS CONCEPTUAL AL APRENDIZAJE DE LA MEDIACIÓN EN POSTGRADO.

Este artículo presenta brevemente los principios epistemológicos de las tendencias pedagógicas y describe cómo se aprendieron en una clase de postgrado. Por tanto, tiene como objetivo concienciar sobre la adopción de prácticas pedagógicas significativas. Se trata de una investigación cualitativa, basada en Libâneo (2006), Luckesi (1994), Perrenoud (1999), entre otros, y resultados de la experiencia vivida durante el curso de Didáctica de la Educación Superior, realizado en 2019 en UFC. Se evidencia que la adopción de estrategias didácticas diversificadas fue el diferencial y que, por tanto, hubo coherencia epistemológica, es decir, la proyección entre lo que se dice y lo que se hace.

Palabras clave: Tendencias pedagógicas. Prácticas pedagógicas significativas. Coherencia epistemológica

1. INTRODUÇÃO

Na formação de professores, é primordial o estudo da epistemologia das tendências pedagógicas que darão alicerce teórico à prática pedagógica, fomentando conhecimentos e atitudes que favoreçam o aprimoramento profissional. No contexto educacional brasileiro, destacam-se as abordagens liberal e progressista do trabalho pedagógico.

O princípio da educação liberal, base do tradicionalismo, prioriza a valorização das aptidões individuais, alicerçada na meritocracia. O aluno é responsabilizado a dar o melhor de si e a apresentar em notas um desempenho exemplar, destacando-se em relação ao grupo em decorrência disso. Além da padronização nos métodos de ensino e nas estratégias de avaliação, ocorre a artificialidade dos processos. É artificial porque o foco central está no ensino do conteúdo proposto. Nas palavras de Saviani (2000, p. 18), "A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos". Essa educação, ainda presente em nossas escolas, caracteriza a pedagogia liberal.

Por outro lado, as pedagogias progressistas caracterizam-se pela adoção da heterogeneidade como princípio educativo, as quais estão alicerçadas por pensamento crítico e reflexivo, em que predomina o desenvolvimento do outro, em suas várias vertentes, como a intelectual e a social. Assim, além da apropriação do conhecimento por meio da contextualização do ensino, busca-se atribuir uma função social a este.

Este trabalho apresenta um relato de experiência de adoção da tendência pedagógica progressista por intermédio de estratégias didáticas diversificadas e atrativas, vivenciada na disciplina de Didática do Ensino Superior, cursada em 2019 na UFC. É um texto, portanto, relevante, uma vez que o estudo das correntes pedagógicas é de suma importância para o desenvolvimento da prática pedagógica e que este ensino, consoante Libâneo (2006), nem sempre se faz presente. Para esse autor:

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 2006, p. 19).

Assim, será apresentada, de forma sucinta, a metodologia adotada por uma professora em turma de pós-graduação, dado que essa profissional apropriou-se de uma série de estratégias metodológicas que estimularam os alunos a uma participação democrática, diálogo e interação com o conhecimento e com seus pares, levando-se em consideração o contexto desses discentes e as suas reais necessidades formativas, vislumbrando a educação como instrumento da equalização social.

A experiência vivenciada como discente motivou a elaboração deste escrito, como forma de apresentar e divulgar os exemplos exitosos de práticas pedagógicas que contribuam com a formação de professores competentes. Desse modo, corrobora-se o que assevera Gimeno Sacristán (2001, p. 93), para quem “[...] precisamos de uma pedagogia da complexidade, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras para todos, sem que todos sejam obrigados a fazer as mesmas coisas”.

2. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: SÍNTESE CONCEITUAL

Segundo Libâneo (2006), as tendências pedagógicas podem ser organizadas em dois conjuntos de pedagogias: a pedagogia liberal, que contempla as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista; e a pedagogia progressista, que se manifesta nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

2.1 Tendências liberais

Libâneo (2006) esclarece que a tendência liberal não se remete ao sentido de inovação, tampouco ao de democracia. Segundo o autor, o termo “liberal” é considerado aqui como uma doutrina oriunda do sistema capitalista, o qual defendia a liberdade de produção, portanto é uma expressão alusiva à sociedade de classes. Essa tendência encara a escola como um meio para preparar os indivíduos para assumirem seus papéis na sociedade conforme suas aptidões individuais. Há ênfase ao aspecto cultural, difundindo-se a ideia de igualdade de

oportunidades, entretanto desconsideram-se as desigualdades sociais.

Na tendência tradicional, não se considera a realidade social nem as diferenças de classe social. O ensino é desvinculado da realidade do aluno, posto que os conteúdos estudados não são relacionados com suas vivências, e sim com o que é considerado de valor intelectual relevante. O papel da escola seria educar os sujeitos para atuarem numa sociedade já posta, adaptando-se a ela.

Quanto aos métodos de ensino à luz da pedagogia tradicional, baseiam-se em aulas expositivas pelo professor, o qual representa a autoridade máxima, sendo o foco do processo. Consoante Saviani (2000, p. 24), “[...] na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”, logo o docente se incumbia prioritariamente de transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações passadas. Já os alunos são encarados como agentes passivos, receptivos, que devem demonstrar o que aprenderam mediante desempenho em provas, memorização de conceitos, resolução de exercícios, arguições, entre outras atividades. Trata-se de uma aprendizagem receptiva e mecânica.

Já a tendência liberal renovada progressivista defende que a escola tem por função adequar as necessidades individuais do aluno ao meio social. Para isso, “[...] deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LUCKESI, 1994, p. 57). Defende a ideia do “aprender fazendo”, estabelecendo os conteúdos em função das experiências vivenciadas pelo sujeito (SILVA, 2000).

Essas escolas, conhecidas como ativas ou novas, buscam integrar os interesses dos discentes às exigências sociais e, para tanto, consideram as atividades conforme as etapas de seu desenvolvimento. Diferentemente da pedagogia tradicional, aqui o foco passa a ser o trabalho em grupo e o desenvolvimento do estudante, visto como um sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. O professor passa a ser um auxiliar nesse processo e aprender torna-se uma atividade de descoberta, devendo, pois, ser constantemente estimulada.

A tendência liberal renovada não diretiva, por sua vez, estipula como papel da escola a formação de atitudes por parte dos educandos. Logo, preocupa-se mais com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. A escola deve, então, centrar-se nos processos de relacionamento interpessoal com vistas a favorecer uma autorrealização do aluno.

Nesse sentido, aprender é modificar suas próprias percepções. O aprendiz continua a ser o centro do processo educativo e cabe ao professor ser um facilitador, um profissional a garantir um clima de relacionamento pessoal propício à formação da personalidade dos estudantes.

A tendência liberal tecnicista, por seu turno, considera a escola como modeladora do comportamento humano. Por meio de técnicas

específicas, almeja-se transmitir informações aos discentes para que possam adquirir habilidades e conhecimentos que serão úteis no mercado de trabalho, ou seja, objetiva-se formar mão de obra competente. A escola atua, por conseguinte, na manutenção do sistema capitalista.

O centro nesse processo não é aluno, e sim o método. O educando é visto como um ser produtivo, um sujeito que, por intermédio da instrução, poderá adequar-se a uma sociedade já posta. Quanto ao professor, compete-lhe empregar o sistema instrucional previsto. Desconsideram-se as relações interpessoais e afetivas, bem como os debates, discussões e questionamentos.

O quadro a seguir fundamenta-se na perspectiva liberal, sintetizando as tendências anteriormente mencionadas.

Quadro 1 - Quadro-síntese do fazer pedagógico na perspectiva liberal

Tendências pedagógicas liberais			
	Pedagogia tradicional	Pedagogia renovada	Pedagogia tecnicista
Papel da escola/teóricos	Consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem seu papel na sociedade. Herbart; jesuítas.	Adequar as necessidades individuais ao meio social. Montessori; Dewey; Anísio Teixeira, entre outros.	Modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas; produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Skinner; Bloom.
Conteúdos	Os conteúdos são desvinculados da realidade do aluno; não há relação entre eles.	Os conteúdos são estabelecidos em função do que o sujeito vivencia. A escola busca retratar, o quanto possível, a vida.	A escola funciona como modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Os conteúdos baseiam-se no que é observável e mensurável.
Metodologia	Aulas expositivas e/ou demonstração; imposição da disciplina como meio para reter a atenção dos alunos.	Centra-se na ideia do "aprender-fazendo". Parte-se de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento. Escola Nova.	Transmissão/recepção de informações. Tecnologia educacional.

Avaliação	A avaliação ocorre por meio de verificações: provas escritas, trabalhos de casa, arguições, entre outras. Centrada no professor.	É fluida e tenta ser eficaz, à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. Ocorre a autoavaliação e a avaliação do grupo.	Consiste em verificar se as respostas dos alunos correspondem aos objetivos traçados. Predominância de testes objetivos e gabaritos.
Síntese	*Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais. *As aulas baseiam-se na exposição verbal da matéria.	*Acentua-se a importância do trabalho em grupo. *Métodos de Montessori, Dewey e centros de interesses de Decroly.	* O interesse da escola centra-se em produzir mão de obra para o mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Libâneo (2006).

2.2 Tendências progressistas

Libâneo (2006, p. 32) pondera que as tendências progressistas são “[...] tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Nessa perspectiva, a escola trabalha de modo a desenvolver uma conscientização crítica por parte dos educandos e, em decorrência disso, almeja uma transformação social. Por sua vez, essa pedagogia manifesta-se nas tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Conforme Libâneo (2006), a tendência progressista libertadora teve como idealizador o teórico Paulo Freire, que enxergava a educação como um meio para o desenvolvimento de uma conscientização crítica; de uma mudança de atitude por parte do sujeito, que passaria a questionar a realidade em que vive, almejando uma transformação social.

Os conteúdos de ensino, denominados “temas geradores”, devem ser fomentados por meio do diálogo e ser extraídos a partir da realidade dos educandos. Esses temas emergem do saber popular, surgindo a partir da dialética entre as falas do educando e do educador, com os sujeitos

educando-se em comunhão. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem em que se toma como base a prática de vida dos aprendizes e se leva em consideração ainda o conhecimento das condições estruturais da linguagem, do pensar e da consciência do indivíduo, proporcionando uma sistematização de ações educativas vividas (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, adota-se o “grupo de discussão”, formado pelos sujeitos que estão envolvidos nesse contexto em questão – aqui em específico, educando e educador –, a quem compete definir os conteúdos e a dinâmica das atividades.

A tendência progressista libertária, por sua vez, “[...] espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário” (LUCKESI, 1994, p. 67). A autogestão seria, portanto, a base dessa pedagogia, posto que norteia o trabalho no tocante aos conteúdos abordados, métodos de ensino e objetivos a serem alcançados.

Nessa pedagogia, os conteúdos trabalhados não são necessariamente as matérias de estudo, e sim os conteúdos que partem dos interesses e necessidades manifestados pelo grupo. Dá-se

ênfase à aprendizagem via grupo e à conscientização crítica dos estudantes, para que sejam pessoas mais livres. Para tanto, recusa toda forma de poder e autoritarismo, sendo, pois, anarquista.

Por outro lado, a tendência progressista crítico-social dos conteúdos ressalta a importância da difusão dos conteúdos por parte da escola. Entretanto, salienta que eles devem ser articulados com as realidades sociais; precisam ter relevância humana e social, de modo a preparar o aluno para

uma participação ativa na sociedade. Ao mesmo tempo, valoriza a experiência e o conhecimento prévio do discente através da mediação do professor, a quem compete mediar essas trocas de conhecimentos.

A seguir, será apresentado um quadro fundamentado na perspectiva progressista, sintetizando as tendências dessa linha pedagógica. Ressalte-se que as tendências progressistas são também conhecidas por outros nomes, a saber:

Quadro 2 – Quadro-síntese do fazer pedagógico na perspectiva progressista

Tendências pedagógicas progressistas			
	Libertadora	Libertária	Crítico-social dos conteúdos
Papel da escola/teóricos	Trabalhar com os alunos visando a uma conscientização crítica e a uma transformação social. Paulo Freire	Fomentar uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. Freinet; Arroyo.	Instrumento de apropriação do saber para uma participação ativa na sociedade. Charlot; Snyders; Saviani.
Conteúdos	Denominados de "temas geradores": são extraídos da problematização da prática de vida dos estudantes.	Resultam de necessidades e interesses manifestados pelo grupo e não são necessariamente as matérias de estudo.	São os conteúdos culturais e conhecimentos universais. Devem estar ligados à significação humana e social.
Metodologia	Autogestão pedagógica: compete ao "grupo de discussão" definir o conteúdo e a dinâmica das atividades.	Autogestão pedagógica. Por meio da vivência grupal, decide-se o que vai ser estudado.	Parte de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.
Avaliação	Não decorre de imposição ou memorização, mas de um posicionamento mais crítico do estudante frente à realidade.	Essa tendência não considera a avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo.	Atua como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.
Síntese	O professor é um animador e o aluno é visto como um ser crítico.	Essa tendência é anarquista, mas visa formar pessoas mais livres e com participação crítica.	O professor é um mediador. O aluno é visto como um transformador, e o conteúdo deve ser vivo, indissociável da realidade.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Libâneo (2006).

radical, dialética, emancipatória e histórico-crítica. No tópico seguinte, será apresentada uma experiência da aprendizagem e aplicação dessas tendências em turmas de pós-graduação.

3. MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, será exposta a metodologia adotada por uma professora de Didática do Ensino Superior em uma turma de pós-graduação. No decurso das atividades direcionadas, buscou-se vincular os conteúdos de ensino – no caso, as tendências pedagógicas – com as realidades de vida dos discentes, seus conhecimentos prévios, ao passo que se tentava fomentar uma postura crítica diante do exposto, assim como uma mudança de atitude, almejando uma consequente transformação social. Logo, atuou na perspectiva histórico-crítica da educação, com ênfase na pedagogia crítico-social dos conteúdos, que, conforme Libâneo (2006, p. 12):

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.

Nas palavras da docente responsável pela disciplina: “Quando você contextualiza o conhecimento, você sensibiliza para a função social do mesmo”². Então, embasada nos três saberes da docência, a citar: competência, compromisso e coerência epistemológica, essa educadora direcionou pesquisas, suscitou discussões e fomentou trocas de conhecimentos mediante trabalhos em grupos e socializações.

Nesse âmbito, concorda-se com Cruz (2017, p. 674), para quem “Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas

formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas”. Ao mesmo tempo, reafirma-se que houve ensino porque de fato a aprendizagem se consolidou, sendo, pois, evidenciada por intermédio do envolvimento dos alunos nas atividades propostas pela educadora e nas discussões em classe sobre as características das tendências liberais e progressistas, em que se posicionavam de forma crítica frente a elas.

À medida que manifestavam compreender as tendências trabalhadas, vários discentes remetiam-se às suas práticas como professores, relatando situações vivenciadas e posicionando-se quanto à necessidade de envolver os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, mas não uma aprendizagem conteudista, e sim um saber com relevância social, portanto, de atuar na vertente progressista da educação.

A disciplina de Didática do Ensino Superior possui carga horária de 64 horas/aula, equivalente a quatro créditos, tendo sido ofertada durante o primeiro semestre de 2019. No âmbito dessa pesquisa, fez-se um recorte de pouco mais de um bimestre, período em que se abordaram as temáticas aqui apresentadas.

Ao longo de dois meses e meio, foram trabalhadas as tendências liberais e progressistas. Apropriando-se de estratégias metodológicas diversificadas, por exemplo: grupos GV x GO, que consistem em grupos de observação e grupos de verbalização de temáticas em sala de aula; equipes com temáticas específicas para estudo, discussão e socialização de um tema; explanação dialogada das pedagogias, apresentações em equipes dos princípios das pedagogias progressistas, entre outras. Os alunos foram levados a interagirem com o conhecimento, a reverem-se como docentes e a analisarem sua importância no desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Compete elucidar que os assuntos abordados no decurso desse período relacionam-se com a ementa

1. Trecho retirado da fala da professora responsável pela disciplina durante uma das aulas em que se discutia a importância do estudo das tendências pedagógicas. Acaraú (UVA) e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) e Especialista em Educação Especial (INTA).

da disciplina, a citar: “Elementos teóricos para uma Didática da Educação Superior: a formação crítica de professores universitários. Contextualização do trabalho do professor universitário [...]”; e respondem à sua justificativa no tocante a “[...] abordar a Didática a partir de uma visão crítica e contemporânea do fenômeno educativo, da universidade e da escola [...]”.

Assim, nas aulas iniciais, foram trabalhadas as tendências liberais e, na sequência, as progressistas. Almejando um protagonismo maior entre os discentes por meio dos princípios progressistas – heterogeneidade, criticidade, cooperação, inserção na cultura, atividade e contextualização do ensino –, foram distribuídos em equipes, cujos membros tiveram como desafio estudar tais princípios e pensar na melhor maneira de sensibilizar os demais quanto à sua importância e aplicação. Com isso, foram três aulas com quatro horas diárias cada uma, em que se aprendeu na prática o que cada um desses princípios representava.

Simultaneamente a educadora traçava estratégias de avaliação, como participação nas atividades propostas, autoavaliação, sínteses, avaliação em grupo, em que cada um tinha liberdade para posicionar-se diante do que vinha sendo trabalhado, entre outras. A avaliação ocorria ao longo do processo, sendo, portanto, formativa, posto que “A avaliação formativa apresenta-se então, antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas” (PERRENOUD, 1999, p. 101).

No decorrer desse tempo, principalmente após as apresentações das equipes sobre os princípios supracitados, houve discussão das percepções de autores de referência na área, com ênfase aos principais teóricos. A envergadura epistemológica adotada pela educadora no decorrer da disciplina foi ancorada em autores de significativa relevância educacional, como Freire (1987), Libâneo (2006), dentre outros.

Nessa esteira, a profissional esclareceu aos demais a relevância de tais conhecimentos, defendendo que:

“É importante estudar os teóricos para aprender como o ser humano dá complexidade à aprendizagem”³. Nesse momento, houve unanimidade quanto a essa afirmação.

Na aula seguinte, deu-se continuidade a esse estudo e, ao término desta, os alunos foram direcionados para um trabalho em grupo a ser apresentado na aula posterior. Os grupos ficaram com uma média de 13 integrantes cada e deveriam estudar ao longo da semana as tendências pedagógicas a fim de simularem um júri. Desse modo, uma equipe ficou responsável pela defesa das tendências liberais, a outra deveria defender as tendências progressistas e a última comporia o corpo de jurados, que poderia também fazer perguntas aos demais.

No dia da simulação do júri, todos se mostraram empenhados. Ao defenderem suas tendências, os integrantes manifestaram conhecimentos a respeito delas, bem como demonstraram uma sensibilização quanto à adoção de posturas mais críticas frente à ação docente. No desenrolar das apresentações, deixaram clara a necessidade de se rever constantemente a prática pedagógica e dar sentido a ela, assim como ressaltaram a importância de atitudes que levem os estudantes a compreenderem-se como sujeitos transformadores de sua realidade.

A dinâmica em questão foi considerada por todos como uma excelente oportunidade para manifestarem o que haviam aprendido nesses meses. Ademais, os discentes tiveram como defender seu ponto de vista e colocar-se diante do que vinha sendo discutido. Ao mesmo tempo, serviu também como metodologia de avaliação, dada a postura formativa que vinha sendo adotada, haja vista que “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Nesse âmbito, os discentes viram-se no papel de alunos e de professores simultaneamente; discorreram sobre suas experiências de vida e sobre suas práticas docentes. Com essa dinâmica, caminharam para uma conscientização da prática

3. Trecho retirado da fala da professora responsável pela disciplina durante uma das aulas em que se discutia a importância do estudo das tendências pedagógicas.

pedagógica, ações essas de suma importância, visto que, “Para agirmos com um nível significativo de consciência na prática pedagógica, necessitamos compreender essas perspectivas e criticamente produzir uma compreensão que venha a nortear o nosso trabalho” (LUCKESI, 1994, p. 38).

Ao término dessa aula, houve um momento bem dinâmico, em que novamente os educandos puderam manifestar seus conhecimentos diante das temáticas abordadas. A professora distribuiu entre eles xérox contendo tabelas com os lemas de alguns colégios. Em seguida, pediu-lhes que identificassem a tendência pedagógica contida nos lemas e argumentassem sobre o porquê de sua escolha. Na ocasião, “disputaram o conhecimento”, ou seja, questionaram, argumentaram e interagiram.

Na opinião de muitos discentes, essa variedade de dinâmicas adotadas e de riquezas nas estratégias metodológicas utilizadas foi o que fez com que os estudantes aprendessem sobre os assuntos trabalhados e refletissem sobre sua prática docente. Para Cruz (2017, p. 674), “Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas”. E, nesse aspecto, a disciplina em questão foi bastante rica desses elementos.

4. CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

O quadro teórico adotado nesta pesquisa, principalmente as abordagens de Libâneo (2006) no tocante à classificação das tendências pedagógicas e sua manifestação na prática escolar, tornou possível apresentar, mesmo que de forma sintetizada, seus pressupostos relevantes.

É de suma importância conhecer os princípios epistemológicos das tendências das pedagogias liberais e progressistas. Entretanto, não basta apenas conhecê-las, é imprescindível que essa aprendizagem seja significativa; que possa se refletir na forma como os educadores percebem sua prática pedagógica, pois, “[...] através do conhecimento dessas tendências pedagógicas e dos

seus pressupostos de aprendizagem, o professor terá condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula” (SILVA, 2000, p. 1).

As tendências são norteadoras de uma ação docente, daí a necessidade de posturas críticas diante da ação de educar. Nessa direção, ao retratar o papel da educação como redenção, reprodução e transformação da sociedade, Luckesi (1994, p. 51) orienta que “A nós, tendo compreendido essas tendências, cabe, filosoficamente (criticamente), descobrir qual a tendência que orientará o nosso trabalho”. Esse autor defende ainda que “[...] o que não podemos é ficar sem nenhuma delas, pois, como dissemos, quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros” (LUCKESI, 1994, p. 51).

Outrossim, Freire (1987) advoga que ensinar exige uma posição crítica diante do conhecimento. No âmbito deste artigo, evidenciou-se que a postura adotada pela educadora, ao mediar o ensino das tendências, foi o diferencial, o que, por conseguinte, ressaltado nas falas dos alunos durante as avaliações realizadas em grupo. Ao atuar numa vertente histórico-crítica da educação, apropriar-se de estratégias metodológicas diversificadas e fomentar momentos de discussões e trocas de conhecimentos, os educandos foram levados a aprender e principalmente a posicionar-se criticamente diante do conhecimento adquirido. Portanto, pode-se afirmar que se caminhou em direção ao objetivo principal dessa disciplina: analisar os elementos teórico-metodológicos, contextuais e históricos da Docência no Ensino Superior a partir da compreensão da Didática como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso atentar, então, para a importância de ações didáticas e metodológicas que despertem o interesse e o envolvimento dos discentes nas atividades propostas. Não basta apenas estudar sobre as tendências, faz-se indispensável conhecer essas pedagogias a fim de que se possa posicionar-se como aluno e como educador, no sentido de mediar o desenvolvimento de sujeitos críticos e agentes transformadores da sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e Docência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-672.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Delcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849231515>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/lec/article/download/31515/17285>. Acesso em: 19 set. 2020.

LIDERANÇAS NAS COMUNIDADES: CONTRIBUIÇÕES DE MULHERES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Marilene Rodrigues da Silva Nogueira¹
Francisco Jeovane do Nascimento²

Resumo

O presente artigo constitui-se como síntese de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do ensino médio, no contexto da Escola Estadual Luiza Bezerra de Farias. O objetivo principal da pesquisa reportou a uma análise reflexiva e histórica sobre o papel da mulher indígena e quilombola dentro de suas comunidades, destacando a sua luta em defesa dos direitos sociais destas comunidades, evidenciando a temática igualdade de gênero, oportunizando o conhecimento relativo à história construída por mulheres quilombolas e indígenas. Visando atingir o objetivo proposto, recorreu-se a leitura de materiais como livros e revistas, visitas e observações em alguns locais como Conceição dos Caetanos, Água Preta (comunidades quilombolas em Tururu), Marinheiros (comunidade indígena em Itapipoca) e As Pontes (comunidade indígena em Caucaia). O estudo embasou-se no método qualitativo da pesquisa, no qual como procedimentos metodológicos utilizaram-se a observação e a entrevista e o diário de bordo como instrumento de recolha de dados. A pesquisa possibilitou analisar a figura da mulher como protagonista da sua história, uma vez que é necessário conhecer a história onde de fato acontece, já que é perceptível a presença da mulher como peça chave dentro de suas comunidades. Os resultados evidenciaram que a luta por direitos da mulher quilombola e indígena é constante, não está apregoada em um só ponto, mas envolve muitas questões, enfrentando diversos “inimigos”, como o preconceito, o sistema social e o sistema de governo.

Palavras-chave: Mulher indígena; Mulher quilombola; Luta; Resistência; Liderança.

1. Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Professora da rede municipal de ensino de Itapipoca/CE na escola Manoel Rodrigues Sobrinho e da rede estadual na Escola de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias, em Tururu/CE.

2. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha Formação, Didática e Trabalho Docente e no eixo Ensino e suas tecnologias. Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Intergante do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/PPGE/UECE).

Abstract: LEADERSHIP IN THE COMMUNITIES: CONTRIBUTIONS OF INDIGENOUS WOMEN AND QUILOMBOLAS

This article is a summary of a research developed in the context of high school, in the context of the Luiza Bezerra de Farias State School. The main objective of the research was a reflective and historical analysis of the role of indigenous and quilombola women within their communities, highlighting their struggle to defend the social rights of these communities, highlighting the theme of gender equality, providing knowledge about the history built by quilombola and indigenous women. In order to reach the proposed objective, we used the reading of materials such as books and magazines, visits and observations in some places such as Conceição dos Caetanos, Água Preta (quilombola communities in Tururu), Marinheiros (indigenous community in Itapipoca) and As Pontes (indigenous community in Caucaia). The study was based on the qualitative method of the research, in which as methodological procedures were used the observation and the interview and the logbook as instrument of data collection. The research made it possible to analyze the female figure as the protagonist of her history, since it is necessary to know the history where it actually happens, since the presence of the woman as a key piece within her communities is perceptible. The results showed that the struggle for the rights of quilombola and indigenous women is constant, it is not touched on one point, but involves many issues, facing various "enemies" such as prejudice, the social system and the system of government.

Keywords: Indigenous women; Quilombola woman; Fight; Resistance; Leadership.

Resumen: LIDERAZGO EN LAS COMUNIDADES: CONTRIBUCIONES DE MUJERES INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS

El presente artículo se constituye como síntesis de una investigación desarrollada en el ámbito de la enseñanza media, en el contexto de la Escuela Estatal Luiza Bezerra de Farias. El objetivo principal de la investigación reportó un análisis reflexivo e histórico sobre el papel de la mujer indígena y quilombola dentro de sus comunidades, destacando su lucha en defensa de los derechos sociales de estas comunidades, evidenciando la temática igualdad de género, oportunizando el conocimiento relativo a la historia Construida por mujeres quilombolas e indígenas. Con el objetivo de alcanzar el objetivo propuesto, se recurrió a la lectura de materiales como libros y revistas, visitas y observaciones en algunos lugares como Concepción de los Caetanos, Agua Preta (comunidades quilombolas en Tururu), Marineros (comunidad indígena en Itapipoca) y Las Puentes (comunidad indígena en Caucaia). El estudio se basó en el método cualitativo de la investigación, en el cual como procedimientos metodológicos se utilizaron la observación y la entrevista y el diario de a bordo como instrumento de recogida de datos. La investigación permitió analizar la figura de la mujer como protagonista de su historia, una vez que es necesario conocer la historia donde de hecho sucede, ya que es perceptible la presencia de la mujer como pieza clave dentro de sus comunidades. Los resultados evidenciaron que la lucha por derechos de la mujer quilombola e indígena es constante, no está pregonada en un solo punto, pero involucra muchas cuestiones, enfrentando a varios "enemigos", como el prejuicio, el sistema social y el sistema de gobierno.

Palabras clave: Mujer indígena; Mujer quilombola; Lucha; Resistencia; Liderazgo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante de uma atividade de pesquisa empírica desenvolvida por um grupo de professores de História da Escola Estadual de Ensino Médio Luiza Bezerra de Farias, localizada na cidade de Tururu-CE, juntamente com alunos da 3ª série, da turma A, turno manhã, no qual foram encabeçadas discussões acerca da temática Igualdade de Gênero, resultante da necessidade de desenvolvimento de estratégias de ensino que promovessem a equidade racial no contexto escolar, contribuindo na formação cidadã dos indivíduos, adequando-se, também, aos pressupostos trabalhados no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que se constitui como uma ação importante e contribuinte no combate a infrequência e melhoria da aprendizagem curricular no contexto com o qual interagimos, impelindo aos professores e gestão escolar a um olhar mais aguçado para a vida dos educandos, perpassando a sua vida escolar, pessoal e social.

A escola Luiza Bezerra de Farias, constitui-se na única instituição pública de ensino localizada da cidade de Tururu, no qual atende a uma clientela heterogênea, oriunda do contexto urbano e de áreas rurais, dentre elas, duas comunidades quilombolas. Nesse aspecto, o presente trabalho busca analisar a valorização da identidade cultural destas comunidades, remetendo a importância e contribuição das mulheres no reconhecimento dos povos quilombolas e na luta por direitos que se constituam em melhorias para estas comunidades que contribuem/contribuíram para a formação social e cultural do município de Tururu. Optou-se, também, por um aprofundamento relativo a contribuição das mulheres indígenas, verificando sua atuação e relevância nas comunidades em que residem.

Para fundamentar esta pesquisa, fez-se visitas em duas comunidades indígenas (Itapipoca e Caucaia) e em duas comunidades quilombolas (Tururu). A partir daí foi possível analisar a figura da mulher como sujeito protagonista da sua história. As visitas objetivaram aos docentes e discentes a oportunidade de conhecer as histórias locais e

peculiares de cada uma das comunidades, em virtude de que o conhecimento contribua no aperfeiçoamento de habilidades e competências que auxilie os indivíduos em sua prática/cotidiana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, almejando a formação para o exercício da cidadania. Ademais, a história proporciona-nos o conhecimento e análise cronológica dos fatos e ações que perpassaram/perpassam um determinado contexto, possibilitando o desenvolvimento do espírito crítico, de forma a contribuir na formação cidadã dos indivíduos.

Vislumbrando a importância do papel da mulher à frente das suas comunidades, objetivou-se o resgate da valorização da cultura e identidade local, no qual entendeu-se a necessidade da elaboração e execução do referido trabalho com a finalidade dos educandos perceberem as contribuições das mulheres indígenas e quilombolas na constituição social e no desenvolvimento das comunidades em que atuam, superando preconceitos que permeiam no contexto social, no qual as mulheres participantes do estudo (indígenas e quilombolas) ganham destaque pelo espírito de luta e fortalecimento da identidade étnica das suas origens.

A referida pesquisa almejou, também, colaborar para o desenvolvimento de uma consciência crítica no que diz respeito às discussões sobre gênero a nível nacional e local, no qual se utilizou de algumas produções brasileiras acerca do tema, enfatizando a história de luta das mulheres, sugerindo um futuro exercício pedagógicas de ascensão da igualdade de gênero na escola e na comunidade.

Este estudo buscou evidenciar de que forma vem sendo abordadas as contribuições que as mulheres têm ao assumirem posição de liderança nas suas comunidades quilombolas e indígenas, nos municípios de Tururu, Itapipoca e Caucaia. Buscou-se também refletir sobre as seguintes indagações: Homens e mulheres são tratados de forma igualitária? Delimitaram-se, ainda, outros questionamentos, como: mulheres negras, indígenas e brancas são tratadas igualmente na sociedade brasileira? Os papéis desempenhados

pelas mulheres estão sendo valorizados? E como podemos realizar uma educação das relações de gênero na comunidade de pertencimento?

Ao refletir sobre estes questionamentos, acredita-se ser possível desenvolver senso crítico em relação à problemática abordada, objetivando a valorização das lideranças femininas no contexto social com o qual estas interagem.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral do presente trabalho se volta a uma análise reflexiva e histórica sobre o papel da mulher indígena e quilombola dentro de suas comunidades, destacando a sua luta em defesa dos direitos sociais destas comunidades, evidenciando a temática igualdade de gênero, para que se possa conhecer a outra face da história construída por mulheres quilombolas e indígenas.

Já nos objetivos específicos o trabalho procura promover a reflexão sobre as construções sociais, políticas, históricas, e culturais sobre os sentidos atribuídos as mulheres, fomentando o exercício da diversidade na escola, gerando discussões que coloquem em pauta a igualdade de gênero, enfatizando o respeito e convivência pacífica entre diferentes etnias.

3. METODOLOGIA

A investigação científica realizada utilizou o método qualitativo na análise dos dados, pautando-se em Silva e Menezes (2005), no qual os referidos autores afirmam que os objetivos principais dessa abordagem metodológica remetem a compreensão do processo e do seu significado, abrangendo dados objetivos e subjetivos, mediante a flexibilização no decorrer da pesquisa, na perspectiva de um estudo dinâmico que alcance os objetivos inicialmente propostos.

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou-se como uma observação, no qual Pádua (2004) afirma que

este procedimento metodológico é amplamente utilizado em pesquisas de cunho qualitativo, em decorrência do auxílio destinado à compreensão do fenômeno abordado, fator resultante da interação com o contexto investigado, possibilitando o registro dos acontecimentos e ações observadas para uma posterior análise, no intuito de uma explicação aguçada sobre fenômenos que integram as relações sociais. Utilizou-se, também, a entrevista semi-estruturada, pautando-se em Aires (2011), no qual esta afirma que através da elucidação do discurso, as experiências vividas pelo sujeito se reconstróem, atribuindo objetividade ao conceito subjetivo evidenciado pelos entrevistados.

Como material utilizado para registro dos dados coletados utilizou-se o caderno de campo, que consiste no registro e anotação dos fatos e ações observados no decurso da pesquisa, conduzindo os pesquisadores a uma análise fidedigna dos dados, permitindo uma revisão concisa da pesquisa realizada, no qual ao surgirem possíveis dúvidas, o instrumental permite o conhecimento e uso de dados que não haviam sido utilizados no prosseguimento do estudo.

Para alcançar-se o objetivo inicialmente proposto, o referido projeto foi realizado em algumas etapas, no qual estas foram pautadas no desenvolvimento e compreensão do assunto abordado. O primeiro passo constitui-se pela apresentação da temática pela professora da disciplina de História e por algumas estudantes da turma da 3ª série A, do turno da manhã, da EEM Luiza Bezerra de Farias, em Tururu-CE. Ressalta-se que a referida docente, também era a diretora de turma da referida sala, no qual o assunto foi inicialmente abordado na disciplina de formação para a cidadania, em que o debate acerca da temática emergiu a necessidade de um estudo mais aguçado, decorrente do interesse e curiosidade dos educandos.

O Projeto Professor Diretor de Turma³ visa a construção de uma escola mais democrática, no qual compreendam-se fatores que permeiam o cotidiano dos educandos, em uma visão para além do contexto escolar, uma vez que fatores sociais,

3. O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem aqui no Brasil, por ocasião XVIII Encontro da ANPAE- Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas.

econômicos, culturais, dentre outros, interferem na aprendizagem dos educandos. Nesse aspecto o Projeto Professor Diretor de Turma objetiva contribuir em uma perspectiva com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

Após a sondagem inicial, foi feito um estudo bibliográfico na biblioteca da escola e na internet acerca da produção acadêmica nacional e local sobre igualdade de gênero. Posteriormente, realizou-se na sala de aula a leitura de materiais como livros e revistas, disponíveis na biblioteca da escola, bem como artigos e materiais na internet, conceitos básicos da história indígena e quilombola cearense, destacando a figura da mulher negra e indígena.

A segunda etapa se desenvolveu através de pesquisa de campo, com visitas e observações em algumas comunidades indígenas e quilombolas, usando também como ferramenta, as entrevistas semi-estruturadas com mulheres que estão nas lideranças comunitárias. Tais questionamentos foram elaborados e utilizados com o objetivo de compreender-se a relevância das mulheres indígenas e quilombolas como lideranças em suas comunidades.

Posteriormente, foi feita a seleção de dados, remetendo a escolha de produções que mais se aproximassem da abordagem proposta, no qual foram realizados estudos individuais e grupais sobre as condições de vida de mulheres residentes em comunidades indígenas e quilombolas que atuam como líderes no contexto em que atuam (Nessa etapa foram feitas visitas em algumas comunidades indígenas e quilombolas nos municípios de Caucaia, Itapipoca e Tururu) e finalizou-se com propostas de redações para os alunos acerca da temática abordada.

Ressalta-se que a parte teórica da pesquisa foi feita durante o período escolar, alternando entre momentos das aulas de História e no contra turno (período da tarde). No entanto, a parte da pesquisa de campo foi realizada no mês de julho de 2016, facilitando assim, a locomoção e ao mesmo tempo

otimizando o tempo das estudantes que participaram de forma voluntária do estudo. Abaixo, descreve-se o cronograma da pesquisa:

Data:	Atividade:
15/06/2015	Definição da linha de pesquisa na EEM Luiza Bezerra de Farias.
16/06/2016	Pesquisa na Internet.
	Pesquisa na Biblioteca.
20/07/2016	Visita à escola indígena Broelhos da Terra. Localidade de Marinheiros. Etnia Tremembé. Itapipoca-CE.
21/07/2016	Visita à comunidade As Pontes. Etnia Tapeba. Em Caucaia-CE.
22-27/07/16	Confecção de redações pelas alunas.
26/07/2016	Visita as comunidades quilombolas de Água Preta e Conceição dos Caetanos.

Tabela 1: Cronograma da pesquisa. Fonte: Elaboração própria.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente falando, percebe-se que a mulher é geralmente tratada com inferioridade e que suas contribuições e direitos na sociedade perpassaram muitas lutas, no qual se percebe, até mesmo na contemporaneidade, o preconceito em relação à atuação e luta pela equidade em relação aos direitos da mulher. Observa-se que a maioria da população brasileira é do sexo feminino, mas pode-se vislumbrar a disparidade de gênero, por exemplo, em questões políticas, nos cargos inerentes ao

executivo e legislativo, em que as mulheres têm uma participação pequena se comparada com os homens. Nesse aspecto, a intenção do presente trabalho é destacar as contribuições de mulheres à frente de suas comunidades.

A forma como a mulher é tratada na sociedade pressupõe uma inferiorização, discriminação, preconceito, hierarquização e desigualdade perante o homem. Ultrapassar esse quadro demanda compreender que esses desafios devem ser confrontados através de processos democráticos que aprovem o alargamento da participação coletiva, e principalmente, a presença valorizada das mulheres negras e indígenas na história.

É notável como a sociedade impõe a valorização do homem, denotando a mulher um papel secundário, cabendo ao ser masculino o ímpeto da força e da dominação, sendo a mulher vislumbrada como um ser frágil e submisso aos interesses do sexo oposto. De acordo com Nogueira e D'Andrea (2014, p. 22-23)

O sexismo se baseia no binarismo de gênero, a partir do qual se estabelecem dois polos nos quais se hierarquizam características opostas: atribuindo-se poder e prestígio a um dos polos, enquanto ao outro polo se confere características tradicionalmente desvalorizadas.

As mulheres indígenas e quilombolas das comunidades estudadas assumem cada vez mais a função de protagonistas na edificação de uma outra história, operando em diversos aspectos de participação democrática, bem como na luta por políticas indigenistas, trabalhando a cerca de seus interesses sob uma expectativa de luta pelo reconhecimento dos direitos coletivos inerentes aos territórios tradicionais indígenas e quilombolas, valorizando a diversidade étnica e cultural do contexto com o qual interagem.

5. A LUTA DE MULHERES INDÍGENAS

No artigo "Todo dia é dia de Índio", Costa (2009)⁴ relata que existem atualmente 13 povos indígenas organizados, presentes em 15 municípios do Ceará, sendo eles: Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Kanindé, Potiguara, Tabajara, Kalabassa, Kariri, Anacé, Tubiba-Tapuia, Gavião e Tupinambá.

Observa-se, que de forma geral, os povos indígenas, historicamente, têm sofrido violações de seus direitos, e a sua existência é deixada de lado na história descrita nos livros escolares, visto que, baseado no senso comum, o que muitas pessoas sabem sobre esses povos é que andavam nus e viviam da caça e da pesca, e somando-se a todos esses estereótipos, sua existência é lembrada somente no dia 19 de abril.

No entanto, lutando contra a estereotipação, os preconceitos e outras formas de exclusão, encontram-se mulheres indígenas que não se intimidam diante das dificuldades, e lideram com coragem as comunidades em que residem.

Dentro do pequeno local denominado "As Pontes", localizado na cidade de Caucaia/CE, estão concentrados alguns indígenas da etnia Tapeba. Em visita, desenvolveram-se conversas com a Pajé dona Raimunda, uma senhora de 71 anos, que luta para que as suas tradições permaneçam vivas. Ainda, segundo a mesma, as mulheres de sua comunidade são guerreiras e estão sempre lutando pelo seu povo, afirmando que: "Estamos preparadas para a guerra, não a guerra de armas, mas a guerra pelos nossos direitos."

A comunidade é simples e enfrenta muitas dificuldades no dia-a-dia, a questão do preconceito ainda acontece, no qual ressalta-se, também, a questão agrária, além da convivência com a poluição

3. Índio do Povo Tapeba, município de Caucaia/CE. Residente na Aldeia Lagoa dos Tapeba, foi um dos coordenadores e cursista do Curso de Formação para Professores Indígenas do Ceará, parceria entre APROINT/SEDUC/FUNAI/MEC/UFC. É diretor da Escola Índios Tapeba, que agrupa mais quatro escolas; vice-presidente da Associação dos Professores Indígenas - APROINT; presidente da Associação das Comunidades dos Índios Tapeba de Caucaia - ACITA; membro do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Ceará; coordenador Geral da Organização Estadual dos Professores Indígenas do Ceará - OPRINCE; membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNPI e membro da Comissão Nacional de Políticas Indigenistas - CNPI. Endereço eletrônico: weibetapeba@yahoo.com.br

do Rio Ceará, local onde muitos indígenas retiram sua fonte de sobrevivência, visto que ainda são pescadores de caranguejos. Devido a poluição, os caranguejos vão se tornando escassos, e é preciso procurar outras áreas para pescar. Mesmo rodeadas de lixo, algumas plantas típicas do local ainda sobrevivem na beira do rio, como é o caso do mangue branco, mangue rajadinha, mangue ratim e mangue sapateiro.

A nora da Pajé, a senhora Creuza está sempre em apoio a sogra, inclusive participa de feiras, com seu artesanato indígena, confeccionados por ela, que são colares, cocares e brincos. A renda da casa está dividida em venda de caranguejos, do artesanato e do benefício do governo (Programa Bolsa Família, sendo que a quantia não chega a ser nem R\$ 100,00 reais).

As comunidades indígenas de Caucaia procuram manter suas identidades, com ocasiões em que dedicam alguns dias para viverem as tradições de forma mais intensa.

Uma situação que não pode passar sem ser externada é sem dúvida o imaginário popular que descrevem de forma errônea os povos indígenas, geralmente se imagina que os povos indígenas são seres totalmente ingênuos, vivendo apenas da caça e da pesca, morando em uma oca e alheia a tudo. Enganam-se, pois os indígenas passaram por transformações, assim como o restante da sociedade. É preciso acabar com os estereótipos que tanto mutilam a capacidade humana. Não há um modelo único, exclusivo que retrate a figura física indígena, mas a sua coragem de se declarar índia (o) e lutar para que a sua identidade seja respeitada como cidadã (o) que é de fato e de direito, no qual Costa (2009, p. 27) ressalta que

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual e sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar

acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação.

As mulheres da etnia Tremembé encorajam o seu povo e se colocam a frente para lutar pela sua permanência na terra, em virtude das transformações sociais, no qual muitas empreiteiras invadem os territórios indígenas com a finalidade imobiliária, em que percebe-se, que passados mais de 500 anos inerentes a chegada dos colonizadores, os povos indígenas ainda sofrem invasão de seus pequenos territórios.

6. A LUTA DE MULHERES QUILOMBOLAS

As comunidades tururuenses de Água Preta e Conceição dos Caetanos são pioneiras no estado do Ceará a receberem a certificação de comunidade quilombola⁵ pela Fundação Cultural Palmares⁶. Tendo ambas como a data de reconhecimento étnica, o dia 10 de dezembro de 2004, conforme expresso em publicação da referida fundação. Destaca-se, nessas comunidades, a liderança de duas mulheres, no qual buscam a valorização e lutam por melhorias coletivas para o contexto em que vivem, são elas: Sandra Caetano em Conceição dos Caetanos e Dona Toinha em Água Preta. Mulheres destemidas e que enfrentam o preconceito em relação as questões de gênero. As duas possuem nível superior e atuam na área da educação, são professoras de ensino fundamental em suas comunidades. Em relação as questões discriminatórias, Jesus e Reis (2014, p. 20) afirmam que

Esse tipo de tratamento discriminatório, que hierarquiza as diferenças e define que determinados grupos não são totalmente humanos, é herdeiro indireto do pensamento vigente no final do século XIX e no início do século XX no Brasil. De acordo com o pensamento daquela época, os modos de pensar, viver e se comportar de índios, negros e mulatos eram resultados de suas características genéticas (=raciais), e suas supostas indolência, inaptidão para o trabalho e inferioridade intelectual seriam provas dessa (suposta) inferioridade.

5. São descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos.

6. Uma das funções da Fundação Cultural Palmares é formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. E que mais de 1.500 comunidades espalhadas pelo território nacional são certificadas pela Palmares.

A busca por um padrão de beleza, de cultura e de comportamento é, por vezes, explicitada no âmbito social, no qual não respeitam a diversidade existente no contexto social. Existe uma desenfreada rotulação, padronização e acaba-se deixando de lado aquilo que realmente importa: as contribuições que cada um (a) pode oferecer a sua comunidade, no qual os autores citados no parágrafo anterior afirmam que (2014, p. 23)

Nos veículos de comunicação, por exemplo, as imagens transmitidas sobre os povos indígenas, que em geral reforçam a imagem de que os indígenas permanecem estacionados no tempo, destoam da complexa e variada realidade das cerca de 220 etnias, falantes de aproximadamente 180 línguas diferentes e que somam por volta de 370 mil pessoas.

Observa-se a necessidade de valorização das culturas indígenas e quilombolas, visto que esses povos são protagonistas na constituição da identidade cultural e social brasileira, principalmente as mulheres, com seu espírito guerreiro e de luta e resistência frente aqueles que comportavam como seres superiores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização do presente estudo, observa-se que a luta por direitos das mulheres indígenas e quilombolas são constante, envolvendo muitas questões, enfrentando adversidades constantes, como o preconceito, o sistema social, o sistema de governo, no qual a presença da liderança feminina se torna um instrumento essencial dentro de suas comunidades, na perspectiva de busca por subsídios que contribuam na melhoria coletiva do contexto com o qual interagem, preservando a identidade cultural desses povos que muito contribuíram na formação social e cultural brasileira. Nesses termos, considera-se que este trabalho é de extrema valia, pois demonstra o interesse em fortalecer a igualdade de gênero, evidenciando as contribuições das mulheres indígenas e quilombolas.

É válido também salientar que desta forma estimula-se o conhecimento das (os) alunas (os),

através da participação e construção de instrumentos de análise da realidade, mediante a temática abordada e em especial a compreensão no que diz respeito a valorização da mulher.

A realização do presente estudo propiciou o debate sobre o papel da mulher na sociedade, mediada pelo papel exercido por lideranças femininas em comunidades indígenas e quilombolas, no qual a temática ganhou relevância no contexto da escola Luiza Bezerra de Farias, em que as pesquisadoras tiveram a oportunidade de apresentar os achados da investigação em um evento que a escola passou a realizar anualmente, denominado de “Mostra Cultural Afro-Descendente”, visto que a instituição escolar acolhe estudantes oriundos de comunidades quilombolas, no qual é pertinente a valorização cultural desses povos que contribuíram/contribuem na formação cultural, política e social do município de Tururu/CE.

Ademais, a pesquisa evidenciou o papel de liderança exercido por mulheres indígenas e quilombolas, dentro de suas comunidades, rompendo com paradigmas antiquados em que a mulher é vislumbrada como um ser frágil e irrelevante, cabendo a esta um papel secundário frente ao homem. Observa-se que ainda tem-se muito a avançar, visto que no cotidiano, as mulheres ainda são vislumbradas como seres inferiores, no qual esta disparidade é observada no próprio mercado de trabalho, em que as mulheres têm média salarial inferior ao homem, sendo necessários a luta e o apoio a classe feminista que busca a equidade de gênero.

A pesquisa não esgota o tema, ao contrário, fomenta o desejo por continuar estudando sobre povos indígenas, quilombolas e o papel da mulher dentro dessas linhas de pesquisa. Espera-se que a batalha pelo alargamento da cidadania travada pelas mulheres seja de fato entendida, estudada e discutida não somente dentro da escola, mas também na comunidade em geral, desencadeando assim a desconstrução de paradigmas discriminatórios que estão tão presentes em nosso dia-a-dia.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. E-book. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. Disponível em: < <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

COSTA, R. W. N. **Todo dia é dia de Índio**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

JESUS, R. E. de; REIS, J. B. dos. **Juventudes e Diversidade Étnico-Racial**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NOGUEIRA, P. H. de Q.; D´ANDREA, A. C. E. B. **Juventudes, Sexualidades e Relações de Gênero**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Ceará. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.



Professora
IANE NOBRE

Resumo

A Revista Docentes apresenta, nesta edição, uma entrevista com Ideigiane Terceiro Nobre (Iane), mestra em Ciência da Educação, com ênfase em Formação de Professores pela Universidade Interamericana (2019). Possui especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Teve atuação como Coordenadora Pedagógica na EEFM João Matos da rede de ensino estadual (2013-2015), bem como Superintendente Escolar nas Superintendências Escolares de Fortaleza- SEFOR (2015 -2016). Foi ainda Orientadora da Célula de Formação Docente(2016- 2018) na Secretaria da Educação do Estado Ceará- SEDUC. Atualmente, é Coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica de Ensino Médio (COGEM) na SEDUC-Ce, onde é responsável pelas ações formativas, desenvolvimento do currículo e pela concepção e implementação das políticas e diretrizes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da rede pública estadual.

Abstract

In this edition, Revista Docentes presents an interview with Ideigiane Terceiro Nobre (Iane), master in Education Science, with an emphasis on Teacher Education from the Inter-American University (2019). He has a specialization in Pedagogical Coordination from the Federal University of Ceará (UFC) and a degree in Letters-Portuguese from the State University Vale do Acaraú. She worked as Pedagogical Coordinator at EEFM João Matos of the state education network (2013-2015), as well as School Superintendent in the School Superintendencies of Fortaleza - SEFOR (2015 -2016). at the Secretary of Education of the State of Ceará-SEDUC. She is currently Coordinator of the Coordination of Pedagogical Management of Secondary Education (COGEM) at SEDUC-Ce, where she is responsible for training actions, curriculum development and for the design and implementation of policies and guidelines for the development of teaching and learning in the public state network.

Resumen

En esta edición, Revista Docentes presenta una entrevista a Ideigiane Terceiro Nobre (lane), magíster en Ciencias de la Educación, con énfasis en Formación Docente de la Universidad Interamericana (2019). Tiene una especialización en Coordinación Pedagógica de la Universidad Federal de Ceará (UFC) y una licenciatura en Letras-Portugués de la Universidad Estatal Vale do Acaraú. Se desempeñó como Coordinadora Pedagógica en EEFM João Matos de la red educativa estatal (2013-2015), así como Superintendente Escolar en las Superintendencias Escolares de Fortaleza - SEFOR (2015-2016). en la Secretaría de Educación del Estado de Ceará-SEDUC. Actualmente es Coordinadora de la Coordinación de Gestión Pedagógica de la Educación Secundaria (COGEM) de la SEDUC-Ce, donde es responsable de las acciones de formación, desarrollo curricular y del diseño e implementación de políticas y lineamientos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la red pública estatal.

Docentes Entrevista – *Professora, lane Nobre, comente sobre o trabalho desenvolvido pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio-COGEM, enquanto agência indutora e difusora de políticas curriculares?*

lane Nobre - A Gestão Pedagógica, ela tem uma atuação muito ampla. E agora nessa gestão, ela ganhou mais um diferencial que é Gestão Pedagógica do Ensino Médio. É muito focada nas ações do ensino médio, mas que tem uma atuação muito ampla, porque o currículo envolve muitas coisas, não envolve somente a composição dos componentes curriculares com aquilo que se vai ensinar e aprender na escola. É muito amplo, uma vez que é por meio da ação curricular que se envolve e desenvolve metodologias, formações e o engajamento dos estudantes em atividades. Então, a gente acaba tendo um mundo de trabalho. Aqui, temos uma célula específica para tratar do

currículo do ensino médio como um todo. Temos equipes voltadas para inserção das competências socioemocionais nesse currículo, especialmente, voltadas para as ações de Cultura de Paz e de prevenção e valorização da vida. Temos equipes voltadas para o ensino médio noturno que tem todas as suas particularidades, como também para a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a questão de escolhas curriculares, elaboração de material de formação dos professores e apoio aos professores nas práticas pedagógicas tem sido, de fato, essa a função da COGEM, isto é, a de apoiar os professores na questão curricular. Nós estamos, desde 2018, no processo de elaboração curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na produção de um documento curricular referencial para o estado do Ceará. O documento irá ser uma referência, como o próprio nome diz, para as escolas. Cada escola, dentro da sua proposta político-pedagógica, é quem vai definir o que de fato vai ser ensinado e

aprendido pelos estudantes. E como não podemos esquecer nunca que é dentro do estudo curricular, que se destaca a importância do método. O método é muito importante, pois não podemos só fazer uma lista de conteúdo sem pensar de que maneira isso vai chegar no estudante e do quanto é importante relacionar isso com a sua vivência e com o que está acontecendo no mundo. Então, o currículo, ele acaba que, eu gosto até de dizer isso, precisando ser escrito a lápis, porque você fica a toda hora acrescentando, mexendo, mudando coisas. E, assim, como ele precisa ser 'escrito a lápis', o currículo precisa também ser amplo, deixando muito espaço aberto para outras visões e outras possibilidades. Precisa ser um currículo dialógico, um currículo que dialogue com aquilo que o aluno precisa aprender para vida e não, somente, destinado para realização de exames, de testes com a intenção de apenas passar de uma série para outra ou de passar em exames de seleção

para entrar na universidade. Por outras palavras, se resumimos o currículo a isso, a gente está tirando a importância da educação como um todo, pois ninguém é educado só fazer provas, a gente é educado para a vida. Essa educação é a que nos ajuda em todos os aspectos da nossa vida. Por isso, a BNCC traz a visão de educação integral. O compromisso assumido pela BNCC com a educação integral é o ponto central dessa visão que temos a respeito da organização curricular nova. É a partir do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, que se efetiva a questão desse processo de construção. Há alguma demora para isso, porque a gente está precisando criar o nosso jeito de fazer esse ensino médio proposto pela BNCC, isto é, um ensino médio que tem carga horária dedicada às habilidades e competências. Os estudantes devem ter diferentes habilidades e competências para andar por diferentes caminhos. então uma parte do currículo é igual para todo mundo. É aquele que todo mundo precisa aprender ao longo do ensino médio, ou seja, é uma parte no currículo que, para sair da educação básica, o estudante tem que saber. Contudo, há uma outra parte que é de cada pessoa, que é de escolha e aí pensamos como isso pode acontecer, mexendo com toda as bases estruturais do formato do currículo que conhecemos hoje. Portanto, não é uma coisa trivial, que se faça dentro de um prazo curto de tempo. Para isso, faz-se necessário muita discussão, muita escuta com muita reflexão e muita produção. Estamos nesse

trabalho nesse momento. Tivemos aí uma pandemia que tirou toda a nossa atenção, pois nosso esforço passou a ser o de manter o aluno vinculado à escola. Para esse aluno não perder o vínculo com a escola, a gente precisou pensar em estratégias, métodos e muita coisa, pois quando a gente fala em conteúdo, nesse período de pandemia, mais especificamente em conteúdos curriculares, foi percebido que a dificuldade de se manter um padrão era muito grande e que a não íamos poder continuar vendo o currículo da forma como víamos antes da pandemia. Então, foi realizada a parte do trabalho que já estava sendo realizado no Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC, isto é, foi elaborado um documento que busca indicar caminhos para aquisição de conhecimentos básicos e competências essenciais que é, na verdade, o suprassumo desse currículo. Tivemos que trabalhar só com um mínimo possível, o que não pode faltar, o que é pré-requisito. Percebemos uma boa recepção dos professores para um documento curricular padronizado, não havendo, portanto, nenhum tipo de rechaço, de má vontade dos professores. Muito pelo contrário, eles acharam que o documento subsidiou na realização do seu trabalho de reestruturação das práticas pedagógicas para esse momento difícil. Isso nos dá um bom diagnóstico de que se produziu um documento que atenda a necessidade de organização curricular das escolas. Ele vai ser bem-vindo e vai ser sim usado como referência

pelas escolas, para elaboração dos seus próprios currículos.

Docentes Entrevista – *Hoje parece premente ampliar a discussão sobre unidade e atualização de diretrizes e matrizes curriculares de referências. Gostaríamos de saber como as questões mais atuais a respeito de uma base curricular nacional implicam em mudanças significativas na organização do trabalho escolar?*

A forma como imaginamos, que essa organização pode ajudar a escola a se tornar mais equitativa e trabalhar o aluno de forma integral, são justamente as ações, as iniciativas da política de desenvolvimento de competências socioemocionais, até porque como bem dizem professores e com toda razão, eles não foram preparados para isso na universidade. Não fizeram concurso para dar aula de outra coisa, que não fosse sobre o seu componente curricular. Por essa razão, é preciso que esse professor tenha uma formação robusta que lhe dê segurança, como suporte com material estruturado, bem como um acompanhamento que lhe dê suporte para desenvolver outro tipo de atividade no currículo. É isso que a gente vem fazendo já há alguns anos, ou seja, a gente tem inserido de forma assim no currículo, isto para que a escola possa optar por incluir no seu currículo, na sua carga horária semanal de aula para os estudantes, alguns componentes curriculares que desenvolvem competências que vão para além de conteúdo das disciplinas.

Propomos fazer isto nos componentes curriculares que já temos consolidados no currículo, anteriormente, para a inserção dessas novas competências. Nós acreditamos que é necessário, a princípio, ter um tempo dedicado para isto, de forma que funcione como se fosse um componente curricular. Na verdade, não é tempo, espaço que a escola dedica ao desenvolvimento dessas competências, mas sim, inicialmente, pela primeira ideia que nos vem à mente, quando pensamos nisso em termos de relevância para se aprender e desenvolver essas competências na sociedade de hoje. Assim, pensamos não apenas como uma forma de apoiar a aprendizagem acadêmica, pois a dimensão intelectual ajuda também claro, mas principalmente porque é importante você aprender a regular suas emoções seus sentimentos, se compreender e ter relações positivas. Acreditamos que tudo isso é tão importante quanto aprender a escrever e a se referenciar em um mapa, onde muitas outras coisas se pode aprender nos outros componentes, visto que elas são de igual relevância. Então, ter-se tempo dedicado para os outros componentes e não se ter tempo dedicado para isso, não faz muito sentido. Embora o melhor cenário apresentado, vai ser um dia e, talvez, a médio e longo prazo, que tenhamos conseguido fazer com que todos os professores tenham passado por uma formação nesse aspecto. E, assim, tenham vivenciado essa experiência, de modo que as suas práticas venham ser transformadas, independente de

ele ministrar ou não esse componente. Eles vão, assim, transformando suas práticas dentro do seu próprio componente curricular. Para ilustrar, digamos; eu sou professora de química, de história ou de filosofia, ou então de língua estrangeira e no meu trabalho, eu só foco a minha atenção para o desenvolvimento de competências que chamamos, entre aspas, de cognitivas. Mas aí, eu passo por uma formação de diretor de turma ou por uma experiência de dar aula de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais-NTPPs ou de projeto de vida, ou participo de um evento do Escola Espaço de Reflexão, então se eu participar dessas coisas que compõem a política de desenvolvimento de competências socioemocionais, a ideia desses momentos, em princípio, é que o professor transforme sua mentalidade. Dessa maneira, o professor percebe de uma outra forma a relevância do desenvolvimento das demais competências e que isso transforme a sua prática, pois aí, o material, bem como a formação mais operacional de como realizar esses componentes se tornam secundários. Pois, o primeiro ponto mesmo é que o professor realmente transforme sua mentalidade, suas práticas a partir desse momento. Pode ser que assim, futuramente, não precisaremos ter um tempo dedicado para isso, porque todos os professores irão fazer naturalmente, ou seja, eles vão colocar atividades dessa natureza dentro dos seus componentes curriculares

Docentes Entrevista – *Como a COGEM tem pensado a organização curricular das escolas como uma fonte propulsora à formação integral, qualitativa, equânime, mas também múltipla dos alunos da rede estadual de ensino?*

Pensar uma política curricular não é uma coisa trivial. É importante e, ao mesmo tempo, gigantesca. E aí, eu acho que a maior dificuldade é mesmo o alinhamento de pensamentos, porque você tem aí uma rede enorme, com milhares de professores, cada um com seu pensamento e com a sua visão. E isso é muito bom que seja assim para que haja diversidade de pensamentos, contudo é nessa diversidade que precisa ser encontrado o mínimo de unidade para poder fazer um trabalho coletivo, pois é na diversidade que tem que se encontrar uma unidade, o que não é o mesmo que uniformidade, ou seja, não é para ser todo mundo fazendo a mesma coisa. Por exemplo, a ideia de ter um currículo para o estado do Ceará, como um todo, é algo que as pessoas têm que entender, a exemplo desta assertiva: eu aceito que tenha um currículo, contanto que ele seja flexível, mas aí a BNCC não é flexível, porque ela é normativa, o que está lá é a base comum do que todos os alunos têm que aprender. No entanto, ela é flexível na metodologia, ou seja, eu posso trabalhar esse tema, desenvolver essa competência e essa habilidade partir desse objeto do conhecimento. Eu posso fazer tudo isso do meu jeito, com o meu método. Isso tudo é dentro

da escola, haja vista que o diretor, o coordenador escolar são as pessoas que orientam essa questão da organização curricular da escola. São elas que vão dar o tom, dar a medida. Então, a gente precisa alinhar as pessoas, nessa unidade mínima, para que todo mundo compreenda qual é o objetivo de ter o currículo e que elas entendam também o que está colocado lá, com todo o cuidado técnico da elaboração, compreendendo assim o cuidado técnico que houve no sentido de não ser um instrumento que limita, mas que expande oportunidades de se desenvolver bem o conteúdo dentro da escola.

Docentes Entrevista – *Quais as maiores dificuldades encontradas para quem está na linha de frente, pensando, refletindo e planejando uma política curricular?*

É perfeitamente compreensível o cansaço das pessoas, especialmente, daquelas que estão há mais tempo na educação, isso no sentido de observarem e vivenciarem políticas curriculares seguidas umas das outras, porém sem que tenham o alcance do sucesso. Enfim, políticas curriculares que só vão até a porta da escola, mas que não entram na sala de aula. São políticas curriculares que não saem da sala dos professores, da discussão, não chegam lá no nível do plano de aula. Políticas curriculares assim cansam tanto, porque as pessoas não veem elas se materializar e acabam que recorrendo a caminhos mais fáceis, como por exemplo: eu adoto um livro

porque acho bacana a forma como ele está organizado, então eu sigo o livro didático, o que não tem nenhum problema nisso. Afinal, os livros foram feitos para apoiar o professor, sendo eles aprovados e se estão adequados ao desenvolvimento da política curricular atual. Então, não há problema, porém só que quando fazemos isso, estamos restringindo as possibilidades de abordagem dos conteúdos. Então, eu acho que um desafio que precisamos vencer é o fato de estar ligado diretamente a uma habilidade que precisa ser desenvolvida e que proporciona abertura ao novo. Você pode até olhar para a BNCC e argumentar que não tem nada de novo, visto que outros currículos, outras propostas curriculares trouxeram isto. Para isto, nós os indutores da política precisamos ter paciência pedagógica, isto é, essa compreensão da realidade de que essa política se insere, no contexto atual, dessa forma. E depois da nossa paciência, precisamos da abertura dos professores para fazer uma leitura apurada, conhecendo, de fato, e vendo que aquilo dali pode de alguma maneira contribuir para a expectativa que nutrimos em relação à construção do DCRC, sendo ele um documento genuinamente cearense. Em outras palavras, construído por professores cearenses que estão dentro das escolas, vivenciando a realidade cearense e que esses professores se enxerguem nele e, assim, possam inseri-lo no seu planejamento e nas suas práticas pedagógicas.

Docentes Entrevista – *Diante de toda a difícil realidade em se avançar nas políticas educacionais no contexto atual do país, como superar os desafios que se impõem no curso da implementação de uma política curricular para que esta seja de fato exitosa?*

A rede estadual do Ceará, entendemos que ela tem uma certa maturidade de produção de coisas assim, pois quando as pessoas estão pensando alguma coisa em nível federal, a Seduc já está ali de uma forma bem ousada, experimentando, criando iniciativas. Então, temos essa cultura de criar iniciativas por conta da importância que se dá ao alinhamento nacional, que exista algum tipo de referência, algum tipo de orientação. Mas que tenha flexibilidade para podermos dar o nosso tom, a nossa cara a partir da nossa realidade. Partimos sempre da realidade da aprendizagem dos nossos estudantes, das formas que temos para proporcionar a melhoria do trabalho e de cuidar da aprendizagem desses estudantes. Para isso, a gente enxerga que a política chegando, mas se ela vem com essa abertura, essa flexibilidade, para que a gente faça do nosso jeito, ela é muito bem-vinda. Acredito que nenhuma rede vai se sentir bem de ter que implantar políticas, para as quais ela não foi convidada a contribuir ou que ela não possa adaptar a sua realidade. Então assim, a BNCC, como anteriormente já conversamos, é um documento normativo que vem como uma necessidade de realmente ser realizada. Daquele jeito, a flexibilidade está no fato de que

podemos construir o nosso currículo, pois não temos que usar o federal, até porque o federal não é currículo. Ele é só a referência e o currículo que construímos aqui é também uma referência para a escola, mas que com ela tenhamos a possibilidade de chegar mais perto da nossa realidade. Então, nesse caso, ela é muito bem-vinda. Acho que fortalece em termos de união. Aqui, no Ceará, temos um orgulho bom que é o de saber e ter a felicidade de perceber as pessoas dos outros estados usando o nosso nome. Elas destacam o que há no Ceará, como: eu quero conhecer, quero saber o que é que no Ceará faz para ter os resultados alcançados. Isso é muito legal, as pessoas olharem para a gente e ter como uma referência. Muito bom, é aí, nesse sentido, da gente se sentir orgulhoso. não é que a gente queira fazer só do nosso jeito e muito menos que a gente queira ser melhor do que o outro, do tipo eu estou bem e o outro estado não está bom, então eu fico feliz. Não é isso. Então, podemos afirmar, que é dentro dessa perspectiva, que queremos que todo mundo fique bem e que possamos dessa forma nos ajudar, contribuindo para que o país inteiro cresça e, assim, aconteça também uma unidade nacional.

Docentes Entrevista – *Na amplitude das políticas educacionais indutoras da unidade, na instância federativa, a exemplo das que fomentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como estas são recebidas e operadas para a construção da política curricular da rede estadual de ensino cearense?*

Como já foi mencionado, o currículo é algo que está no âmbito da escola e construído partir do seu projeto político-pedagógico. Aqui, eu friso a palavra “político” porque é uma decisão dentro da realidade democrática, daquilo que as pessoas daquela escola decidiram o que é relevante, o que é importante aprender. Então, você deixar que a escola pegue um documento referencial e o utilize para montar no formato que ela entende o que é melhor para ela, por exemplo, não se trata de escolher conteúdo. Estamos, assim, não trazendo conteúdo, mas sim trazendo objetos de aprendizagem que podem desenvolver várias competências e habilidades. Nessa perspectiva, a escola define a forma como ela vai estruturar a sua matriz curricular. Isso é muito importante e necessário também. pois é a única maneira que encontramos de não fazer, porque impor currículos não é muito produtivo, Portanto, ressalta-se para o professor que está na sala de aula dele, que compreenda o que tem que fazer, que ele tem o apoio da gestão da escola para fazer as práticas, de acordo com o que foi combinado coletivamente, como o de realizar projetos e pesquisas e, assim, de ele poder fazer coisas diferentes. Essa autonomia é completamente da escola, mas ter o documento, como referência, é uma forma de apoiar a escola e, conseqüentemente, aos seus docentes nessa sua organização.

Docentes Entrevista – *Se as diretrizes nacionais são*

referenciais básicos, e necessários, o currículo é uma construção que se dá na comunidade escolar. Assim, como implementar uma política curricular que respeite a autonomia das escolas?

Na estrutura organizacional do Ceará, temos as regionais e a secretaria sede, a Seduc/Ce. Essas regionais são vinte. no interior do estado, cada uma delas compreende um grupo de municípios. Temos ainda três superintendências em Fortaleza. A capital do Ceará é dividida em seis regiões, sendo cada uma das superintendências responsável por duas regiões. Essa distribuição, com o trabalho de autonomia dos coordenadores que são responsáveis por essas regionais, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - Credes e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza- Sefor, faz com que essa realidade, diversidade territorial seja preservada, porque eles têm como pegar as políticas e dar o tom, criando, inovando e multiplicando dentro dos municípios da sua atuação. Isso faz com que eles trabalhem dentro das suas possibilidades, Além de existir a questão da diversidade regional, temos também a diversidade de modalidades de oferta de ensino, porque temos escolas que são regulares, só com um turno, bem como escolas de tempo integral que tem o currículo voltado para a educação profissional. Concomitante a esta realidade, temos escolas indígenas, escolas do campo, quilombolas, escolas militares e escolas diversas, além dos centros de educação de jovens e adultos. Então, a

diversidade, ela está aí de uma forma bem evidente, pois como bem falamos que cada escola é um mundo, um mundo inteiro que, por sua vez, está naquele território, naquelas condições, na estrutura física e de pessoal. Vimos, então, que temos essa diversidade toda valorizada e potencializada, quando são distribuídas as responsabilidades de implementação das políticas por essas unidades regionais, tendo em vista que são elas que conduzem de acordo com orientações e possibilidades.

Docentes Entrevista – *No ano em que a terra parou, por conta da inusitada e ameaçadora COVID- 19, quais as maiores dificuldades para se efetivar o currículo, segundo o que está proposto no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), neste período de pandemia?*

Bom, para esse momento de pandemia, tomamos a decisão inicialmente em março, de não suspender as atividades letivas. Nós só íamos precisar ficar isolados a priori, depois distantes, mas isso fisicamente, porque o vínculo emocional, a garantia da permanência do aluno vinculado à escola e aos professores é uma coisa que, realmente, se manifestou. Como uma premissa, não fazia sentido nós deixarmos os alunos à própria sorte no momento de tanta dúvida, de tanta incerteza, de tanto medo e de tanta dificuldade diante do que a gente via acontecendo nos outros países. E países esses que foram acometidos pela doença bem antes de nós. Então, como primeiro ponto, foi essa a nossa

decisão de manter as atividades, embora sabendo que seria difícil, mas isso com uma abertura muito grande para um documento chamado plano de atividades domiciliares. Com esse plano, os professores só iam orientar o que eles iriam fazer e de aquilo iria corresponder a carga horária, sem tentar impor situações e condições muito complicadas. Para isto ser efetivado bastava que o professor garantisse a comunicação com aluno e que esse devolvesse as atividades para ele. E aí foi um universo muito rico, pois os professores criaram coisas incríveis e trouxeram a tecnologia para fazer essa interlocução com o aluno. Eles potencializaram muita coisa, assim como, descobriram muita coisa, ficando exausto. Por conta disso, a gente se deparou com uma realidade super difícil, que é a de ficar em casa e, por estar em casa, não poder estar completamente dedicado ao trabalho, com filhos, com as tarefas domésticas e isolado sem poder sair. Isto também acometidos por muitos problemas de ordem emocional, mental e estresse. Então, a passamos pelo primeiro semestre de uma forma muito dura. Tivemos um mês de férias, esse mês de férias trouxe uma possibilidade muito legal, que foi o de a gente parar um pouco para respirar e pensar de como continuar nesse caminho. Portanto, a ideia foi de proporcionar tranquilidade, de pegar os normativos, os documentos legais que foram produzidos ao longo desse tempo e de utilizá-los para dar um encaminhamento diferente. do

que fizemos no primeiro semestre que não foi dado nenhum encaminhamento. Dissemos assim continuem em articulação e vínculo com os alunos, porém não foi dito como. Aí, então, no segundo semestre, a gente tentou dizer como. Primeiro, dissemos parem tudo e façam uma jornada pedagógica e avaliem o processo nessa jornada. E tenham tempo de planejar o restante da jornada, só que agora com uma consciência da necessidade desse vínculo do aluno com a escola, bem como da necessidade de continuar buscando os estudantes ativamente. Nesse contexto, curricularmente falando, foi a matriz que limitou e que deu para o professor um universo bem menor para olhar com relação aos conteúdos, Na verdade, o que gerou muita angústia nos professores foi o fato de, nesse ano, não conseguirem ensinar para os alunos o que havia programado, em janeiro, no seu plano curricular. E a Secretaria ressaltou, não precisar, pois sabe que não dá, porém se você conseguir fazer isso daqui está ótimo. Então, essa tranquilidade e até acho que a palavra do segundo semestre foi essa de como é que conseguimos, mais do que apoiar e deixar os professores mais tranquilos para trabalhar, com menos estresse e com mais pausas e com mais possibilidades de fazer coisas que ele gosta. E pensamos como que a gente segue nesse trabalho remoto de uma forma mais tranquila. E aí a matriz de conhecimentos básicos, que é um insumo retirado da produção do DCRC, vem trazer um pouco de

tranquilidade, de visão do futuro para o professor trabalhar.

Docentes Entrevista – *Estamos prestes a retomar as aulas. Quais são as perspectivas e o que está sendo desenhado para que essa retomada aconteça da melhor forma possível?*

É assim, temos um plano de retomada. Na verdade, nós não estamos sendo pegos de surpresa, visto que, desde junho, já vínhamos preparando o plano de retomada que, a priori, foi um plano geral, com objetivos e os resultados gerais esperados, mas que careciam de algumas definições. E aí depois saíram umas cinco notas técnicas. Essas notas traziam mais orientações mais específicas sobre como a escola deveria organizar o próprio documento. Foram emitidas, logo no início do segundo semestre, em agosto, para serem trabalhadas com as escolas no período da segunda jornada pedagógica. As diretrizes traziam também muita orientação nesse sentido e o guia de possibilidades que foi pensado de como a escola pode fazer, já que ela não vai poder ter todos os alunos simultaneamente, no momento presencial. Dessa forma, a escola poderia reorganizar os agrupamentos de alunos para seguir as regras sanitárias de número limitado de alunos, por sala, e de distanciamento e tudo mais o guia traz, a exemplo de algumas perspectivas de abordagens de estratégias pedagógicas e de avaliação. Orienta a questão da lotação do professor repensado em turmas. Imaginamos uma reorganização,

em agrupamentos ou por perfil de conectividade do aluno, no caso, do aspecto presencial, por perfil de nível de aprendizagem e por perfil de participação ou outros critérios no momento remoto. Nessa perspectiva, a escola é que deve achar o que for mais conveniente, pois como está colocada no texto, tanto a discussão quanto a própria proposição para que se reflita. Documentos como esse é uma preparação no sentido de que as pessoas já projetem essa nova realidade, como agora foi definido uma data de autorização de retomada, porém de forma gradual. Precisa isso ficar bem claro, haja vista que o governador não disse que todo mundo tem que voltar no dia primeiro, ele ressaltou que estão autorizados. Estamos fazendo um trabalho, as regionais estão analisando quais escolas estão em condições de retornar, já que essas escolas precisam se preparar ainda e vão ter que precisar de um prazo maior, ou seja, elencar quais escolas não conseguem retornar as suas atividades por esses motivos. Então é a preparação, é o percurso que a gente vem fazendo de diálogo a respeito disso, enfim, é a expertise que as escolas adquiriram nesse período e com essa reflexão, pensando que, a qualquer momento, poderia haver a retomada das atividades. Agora, nessa iminência de retomada das atividades já nos próximos dias, os frutos de toda essa discussão estão sendo colhidos em algumas escolas, pois elas já estão se organizando com professores preparados para enfrentar essa nova realidade. E, é claro,

sabemos que de tudo isso provoca um temor, o que é muito natural que as pessoas tenham medo de ficar enfermas, contraindo o vírus da Covid-19. A doença provocada por esse vírus é muito violenta, contudo temos também os dados científicos evidenciados que o Governo do Ceará usa como base, são dados apresentados, com análises científicas, do efeito da curva de contaminação por efeito desse vírus. Então, precisamos manter a tranquilidade que foi gerada no início do semestre. Precisamos, portanto, manter agora, nesse finalzinho do percurso do segundo semestre, a serenidade para orientar as pessoas quanto aos cuidados sanitários, observando e obedecendo as regras de biossegurança, sendo um momento, realmente, bem proveitoso para os que vão poder retornar à escola.

Docentes Entrevista – *No Ensino Fundamental, o referencial curricular cearense já está em curso desde o início do ano, enquanto no Ensino Médio, a matriz de referência vai estar em vigor a partir do próximo ano. Diante disto, nos fale sobre os caminhos a serem seguidos para a devida efetivação da base curricular nas escolas. Ou, falando de outro modo, qual o percurso a ser trilhado pelos agentes educacionais para que de fato se promova na prática as mudanças na aprendizagem do educando que a DCRC sucinta como possibilidade?*

A priori, precisamos concluir o DCRC e submetê-lo à apreciação de professores especialistas em uma terceira consulta pública. É preciso, primeiro, que haja essa

consulta pública que é a leitura crítica de algumas instituições de ensino superior, ou seja, a leitura de pessoas que possam nos dar um parecer se ele realmente está adequado. Aí ele vai ser submetido ao Conselho Estadual, que já vem participando do processo de elaboração. Não vai ser uma novidade já que tem gente do Conselho envolvida na elaboração de uma forma muito técnica. O Conselho vai homologar ou vai devolver para ajustes. Tudo então, uma vez homologado, o DCRC vai passar pelo processo de formação dos professores para apropriação e conhecimento de como está organizado e propõe o currículo, a organização do currículo. Nas

escolas também, ele tem que passar por todo esse processo ainda, antes de que ele entre no planejamento dos professores. Isso, provavelmente, aconteça no final do mês de setembro, portanto, é esperado que haja a consulta pública ainda esse ano, porém considerado o tempo que o Conselho pode levar para homologar, é bem provável que não seja mais esse ano. Consideramos que depois de um ano de preparação dos professores, tanto para conhecerem como para serem orientados a organizar seus currículos, tanto os currículos escolares como o currículo de cada área, será como o professor vai trabalhar. Acredito que, ao

longo de 2021, a gente consiga terminar e, em 2022, o DCRC seja plenamente implementado. Acredito que sejam essas etapas que estejam faltando, para que toda a política curricular seja colocada em prática na rede estadual.

Catrib, AMF; Amorim RF; Matos TNF. **Educação Sociedade e Saúde Coletiva**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2019. 255p.

A obra intitulada “Educação, Sociedade e Saúde Coletiva” trata-se de uma coletânea com dezesseis capítulos organizados em três partes - Educação no contexto sociopolítico, Educação na promoção da saúde, e Saúde nos vários cenários, abordando a educação e saúde, tendo a promoção da saúde como ponto de discussão transversal em toda a obra.

Parte I – Educação no contexto sociopolítico

A educação e a saúde são trazidas no texto, como eixo fundante tanto para o desenvolvimento humano como para a construção identitária dos diferentes sujeitos, sendo essas estratégias transformadoras para uma sociedade saudável e sustentável. Neste sentido, a educação em saúde é vista como ponto central para o desenvolvimento de habilidades e adoção de práticas que promovam estilos de vida saudáveis nos diferentes grupos estudados.

Assim, o leitor é levado a refletir acerca de temas sensíveis à sociedade como a exemplo da avaliação da adesão de escolas públicas ao Programa Escola Acessível (PEA), mostrando que os recursos destinados a melhoria do ambiente escolar ainda não são suficientes frente as reformas necessárias para adequação das estruturas que não foram projetadas inicialmente para a inclusão, e que a ausência da acessibilidade pode vir a comprometer a educação desses alunos.

A formação dos professores, é abordada no capítulo que trata do “Estágio Curricular Supervisionado”, como espaço para a reflexão das ações e desenvolvimento profissional e construção da identidade. Neste sentido, são colocados pontos importantes como aproximação, apropriação e transformação para se trabalhar habilidades dos estudantes frente as adversidades que surgem na prática diária, uma vez que o processo ensino-aprendizagem se configura como um fenômeno complexo requerendo olhares aguçados frente aos inúmeros contextos sociais e culturais.

A extensão universitária é destacada na perspectiva docente como grande mediadora da promoção de saúde. As reflexões acerca da extensão universitária criadas a partir de conhecimentos e estratégias educativas, fomentam espaços dinâmicos de aprendizado que introduz ao leitor a reflexão profunda das intervenções educativas necessárias entre a universidade e os outros espaços promotores de saúde.

Parte II – Educação na promoção da saúde

As estratégias de Coping utilizadas por docentes frente ao estresse laboral evidenciando que são utilizadas estratégias de controle/enfrentamento pessoal, social, profissional e institucional, com avaliação e reavaliação de sua práxis, mostrando a

1. Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza.

2. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Bolsista FUNCAP.

necessidade de programas promotores da saúde com foco no bem-estar profissional.

A avaliação da utilização da “Caderneta da Gestante” como ferramenta para promoção da saúde, entretanto, apesar de ser reconhecida pelas gestantes como instrumento para registro orientações, está sendo utilizada pela Equipe de Saúde somente como fonte para aprazamento das consultas de pré-natal. Esta subutilização impede que tal tecnologia seja explorada como fonte de informação e da educação em saúde, necessitando de ações de sensibilização para os trabalhadores.

Em seguida abordou-se a neuroeducação no desenvolvimento da criança com autismo, o desenvolvimento da educação inclusiva é emergido pelos autores como contextos com déficits de implementação e falta do conhecimento da neurociência, desde as políticas brasileiras ao compartilhamento da neurociência de forma universal. Neste contexto, os autores nos colocam a pensar sobre uma neuroeducação cada vez mais presente e universal no processo ensino-aprendizagem do sujeito com autismo, consolidando a importância nos eixos da saúde, educação e sociedade.

A violência também aparece quando se discute o Bullying e seus impactos no engajamento escolar, trazendo à tona a complexidade deste fenômeno, as consequências mistas e a lógica da problemática social, com múltiplos impactos no processo educacional, que por sua vez impactam fortemente na educação escolar em diferentes faixas etárias.

No capítulo que segue têm-se a Psicoeducação e suas possibilidades na saúde, como ferramenta decisória para intervenções na educação e como estratégia promotora de saúde. Ressaltando que o aprofundamento da técnica e de seus recursos carecem de relações íntimas de aprofundamento, para a sua consolidação estratégica no cuidar integral a saúde.

Parte III – Saúde nos diversos cenários

Os capítulos seguintes ajustam suas lentes para temas relacionados a saúde da mulher e gênero em

diferentes cenários. Inicialmente são abordadas as violências percebidas pela mulher no ciclo gravídico-puerperal e a sua relação com o contexto social, demonstrando que múltiplos fatores corroboram para a efetivação da violência. Fatores como escolaridade, questões emocionais e financeiras foram mencionadas como potencializadores, quando se trata da violência por parceiro íntimo. Já no contexto obstétrico, a violência ocorre muitas vezes em decorrência de uma assistência (des)humanizada às mulheres, demonstrando que posturas inadequadas adotadas por profissionais de instituições de saúde e as iniquidades contribuem sobremaneira no contexto da violência.

No capítulo seguinte foi nos apresentado a repercussão que o câncer do colo do útero (CCU) traz na qualidade de vida das mulheres. Os diferentes domínios avaliados foram caracterizados como ótimo, bom e regular, não obedecendo ao um único padrão, no entanto, os aspectos emocionais apresentaram melhor relação com a qualidade de vida e os aspectos sociais apresentou relação menos satisfatória. De modo geral, é de suma importância a implementação de ações da promoção da saúde pela equipe multidisciplinar com vistas a melhorar a qualidade de vidas dessas mulheres a partir dos domínios afetados

Ao analisar a importância do enfermeiro na prevenção, identificação e tratamento da transmissão vertical do HIV através da revisão da literatura, foi evidenciado a importância desse profissional na prevenção de transmissão vertical em HIV e nas atividades de educação e promoção da saúde. Contudo, problemas como sobrecarga de trabalho e a falta de treinamento específico, são destacados como pontos nevrálgicos dos serviços.

A continuidade das discussões reporta a processos valiosos na promoção da saúde da criança através da musicoterapia, modalidade que traz contribuições que impactam no bem viver em período escolar e ocasiona uma (re) estruturação nas relações terapêuticas e preventivas em condições crônicas pré-existentes.

O pensamento discutido acerca da (re) orientação sexual trás ao leitor reflexões sobre os conflitos de interesse e a legitimidade da integralidade entre

grupos conservadores e não conservadores na psicologia e nas outras ciências. Na qual a Teoria Butler e de Foucault propiciam uma abertura de espaços na universidade para pensamentos verdadeiramente críticos-reflexivos, e não ideológicos ditatórios.

As discussões sobre a introdução do transgênero no mercado de trabalho introduz ao leitor as verdadeiras dicotomias na construção histórica da sociedade, com grandes inequidades para o público, colocando o sujeito em “rota de fuga” e vulnerabilidade social, refletindo assim a necessidade para além da saúde, mais sim um amparo biopsicossocial desses sujeitos.

Já as condições de trabalhos de professores são discutidas a partir avaliação realizada no ensino público, no qual os autores apontam situações críticas na prática laboral, revelando situações de saúde emergentes, despertando o leitor para a reflexão acerca da necessidade de metodologias para atenuação dos riscos coletivos e individuais de professores, para a promoção de um espaço multidimensional saudável.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: DILEMAS E PERSPECTIVAS

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. 1º Edição.

Nesta obra, os autores Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Zanardi realizaram um trabalho que subsidia reflexões sobre a história da educação brasileira com foco no currículo, a perspectiva de conhecimento presente em uma educação escolarizada, a compreensão de base como currículo, uma crítica conceitual à ideia de educação, especialmente na educação infantil, e uma reflexão sobre a BNCC a partir de Paulo Freire.

Organizado em cinco partes, o livro inicia com o capítulo Por uma BNCC democrática, federativa e diferenciada, no qual são apresentados dados históricos que mostram como o currículo escolar, bem como a noção de cidadania que se deva expressar, foi-se construindo no país. Analisando as leis e o ordenamento jurídico no Brasil de 1823 até a atualidade, os autores refletem sobre o currículo mínimo, a gratuidade do ensino, a ideal de nação, as disciplinas obrigatórias nos diversos governos brasileiros, as diretrizes e planos nacionais, assim como a delegação de competências dos municípios e estados, tudo situado para que a questão da Base Nacional Comum Curricular esteja historicamente contextualizada.

No segundo capítulo do livro, BNCC e a universalização do conhecimento, os autores pensam sobre o potencial da educação escolarizada e seus limites, bem como seus enlaces com a BNCC.

Debruçando-se sobre os princípios constitucionais norteadores de uma educação em que o “respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e a pluralidade de ideias” (p. 57) sejam basicamente considerados, Cury, Reis e Zanardi pensam a questão da regionalidade e federalização do ensino e a necessidade de uma base curricular. Tecem, também, considerações que refletem sobre o porquê professores da educação básica “anseiam” por uma base, bem como as relações dessas questões com os cursos de licenciatura.

Base Nacional Comum Curricular é currículo? é o título do terceiro capítulo do livro, nele há importantes reflexões que relacionam conceitos de pensadores da educação e dados históricos, principalmente aqueles referentes à produção das versões da BNCC. Inicia-se com um questionamento sobre o que é o saber que deve estar em um currículo, bem como a percepção presente na base que, segundo os autores, é uma “concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (p. 66). Seguindo de uma reflexão sobre a ideia de neutralidade do conhecimento e o contexto educacional em meio a crises permanentes do capitalismo, o capítulo apresenta as concepções de saber de dois pesquisadores, Young e Saviane. Para

1. Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Professor de Filosofia do Ensino Médio na rede estadual de educação do Ceará (SEDUC/CE) e Professor de Filosofia na Faculdade Ratio.

o pensador inglês Michael Young, o saber presente nos currículos deve observar conhecimentos especializados que são pensados a partir dos conceitos de classificação, enquadramento e conhecimento poderoso. Já Dermeval Saviane, segundo os autores, propõe um saber que questiona a ideia de neutralidade, afirmando que o conhecimento objetivo e universal, produzido historicamente, deve amparar a construção de um currículo. A última abordagem deste importante capítulo, o mais extenso do livro, versa sobre a posição das associações de pesquisa, especialmente a ANPED, frente à produção da BNCC, no qual são apresentadas as posições críticas das instituições que, em geral, questionam em diversos aspectos a produção do documento e se colocam contrários à ideia de currículo nacional.

Cury, Reis e Zanardi, no capítulo intitulado *BNCC e Educação das novas gerações: limites conceituais*, debatem sobre a noção de experiência presente na base comum aprovada no Brasil em 2017 e presentes na teoria de filósofos frankfurtianos, como Adorno, Horkheimer e, especialmente, Walter Benjamin. O foco da análise é centrado na educação infantil, em que os autores afirmam que as experiências amparadas nas ideias de competências e habilidades, como versa a BNCC, fomenta uma semiformação, importante elemento na formação dos sujeitos que atendam aos interesses do neoliberalismo.

No último capítulo, intitulado *Habemus BNCC, mas Habemus Freire*, os autores desenvolvem uma argumentação com a apresentação de ferramentas conceituais criadas por Paulo Freire como meios para pensar o currículo escolar, entre eles a ideia de padrão escolar, ideologia, educação bancária, emancipação, leitura da palavra e do mundo, tema gerador e conhecimento contextualizado. Contrapondo a ideia de currículo que define parâmetros de formação, como a presente na BNCC, mas não negando a importância dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, os autores desenvolvem uma reflexão subsidiada pela leitura de Paulo Freire, principalmente a referente à relação não hierarquizada entre Eu e Tu mediada pelo mundo.

O livro aqui analisado, *Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas*, de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi, supre uma lacuna de textos que relaciona estudos sobre currículo e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois mesmo que muito discutida, necessitam-se de produções que possibilitem a comunidade acadêmica e aos docentes argumentos para pensar de forma crítica à política pública para a educação brasileira presente na BNCC, e que ainda está em construção, já que o currículo da etapa final do Ensino Médio, nos estados, ainda está em fase de conclusão. Os autores, ao lançarem mão da leitura benjaminiana e freiriana sobre a educação, possibilitam aos leitores realizarem um exercício de reflexão sobre a prática docente que fomenta uma formação diversa da semiformação, como pensada por Adorno e Horkheimer.

Dando atenção em diversas partes à educação infantil, especialmente no quarto capítulo, o livro é incipiente em reflexões sobre as demais etapas da educação básica, especialmente com o ensino médio, ponto de mudanças estruturais significativas, como a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada um ano antes da publicação da obra aqui resenhada. A ausência dessas reflexões leva a questionamentos da obra, como dos pontos presentes no trecho abaixo:

O que deve se indagar a partir das concepções de currículo nacional: não seria no mundo vivido que o currículo escolar encontraria o seu sentido e possibilitaria o empoderamento dos sujeitos cognoscentes? Não seria o conhecimento contextualizado efetivamente potencializador para tomada de posse do real? E, por fim, não deveria os conhecimentos derivados da curiosidade dos educandos e educadores fazerem parte do currículo escolar? Para responder a essas questões, necessário, primeiramente, distinguir que ao carregar para o currículo escolar apenas conhecimentos ditados por “especialistas” acabamos promovendo o aprisionamento do conhecimento a ser escolarizado, a castração da curiosidade e o apoderamento do educando e não seu empoderamento. (p. 125)

Diante dessas colocações, que se amparam no entendimento de que as competências e as habilidades são construídas por especialistas e se distanciariam da vida dos estudantes, como diz

Paulo Freire, os defensores da atual BNCC rebateriam esses argumentos lançando mão, por exemplo, da diversidade de possibilidades presentes nos itinerários formativos que, em tese, serão pensados pelos professores. Desse modo, a ausência de uma reflexão que questione de modos outros as bases de construção da BNCC possibilitam o questionamento das questões levantadas pelos autores. Bem verdade que, como dizem, pode haver uma instrumentalização pela participação manipulada. Mas o modo como os argumentos foram construídos permite uma crítica em defesa dos pressupostos que amparam a atual BNCC.

Ainda sobre as limitações da obra, percebe-se que as críticas não problematizam como questionar os dados sobre o desenvolvimento da educação presentes no IDEB, por exemplo, que se amparam em critérios como competências e habilidades e é justificativa para o bom trabalho dos sistemas de educação. Junto a isso, questiona-se como estimular uma outra prática pedagógica que fomente uma experiência benjaminiana, como a citada no texto. Apresentar teses e não problematizar como agem as diversas instâncias que estimulam o que chamam de semiformação, bem como devem ser enfrentadas, é necessário em obras que tocam na questão.

Esse questionamento permanece quando pensamos no como explicar a adesão e o fortalecimento da definição de competências e habilidades como referência para o currículo. Mesmo com a diversidade de argumentos utilizados pelos autores, como a ação de organizações internacionais como a OCDE na definição das políticas públicas para a educação no Brasil, percebe-se que o referencial conceitual que ampara a discussão do livro, expresso por ideias como de luta de classes sociais, ideologia e dialética e outros, mesmo que possibilitem uma compreensão ampla dos problemas levantados no livro, não respondem satisfatoriamente as considerações acima feitas. Falta, a nosso ver, uma reflexão mais ampla sobre a ideia de neoliberalismo, pensada como racionalidade, que possibilite compreender o sucesso do investimento feito por organizações como a OCDE.

Entretanto, a obra cumpre o papel de situar o leitor nas discussões sobre a BNCC de forma ampla, pontuando as questões históricas, a luta das associações de especialistas, conceitos de currículo e do saber que devem estar em um currículo, a crítica a um currículo nacional, compartilhando de reflexões que auxiliem a pensar em uma proposta curricular que fomente efetivamente uma cidadania e uma vida em comunidade na qual todos possam ter condições de viver dignamente.