



Euzimar Gregorio dos Santos (Org.)

Educação:

*experiências diversas
no contexto da pesquisa*

**Educação: experiências diversas no
contexto da pesquisa**

Euzimar Gregório dos Santos (Org.)

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa



João Pessoa
2020

Conselho Editorial:

Dilaine Soares Sampaio (UFPB)
Elisa Gonsalves Possebon (UFPB)
Fabricio Possebon (UFPB)
Fátima Sousa Lima (UFOPA)
Fernando Pita (UERJ)
Francisco Pegado Abílio (UFPB)
Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPB)
Monica Simas (USP)
Sérgio Pereira da Silva (UFG)
Telmo Adams (UNISINOS)
Ricardo Lucena (UFPB)

Diagramação:

Frôntis Editorial: (11)9.4511.6620
www.frontis.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na fonte – Libellus Editorial

Ed24

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa / Euzimar Gregório dos Santos (org.) – João Pessoa: Libellus Editorial, 2020.
97 p.; 16cm x 23cm.

Bibliografia

ISBN 978-65-86720-02-0

1. Educação 2. Pesquisa – experiências I. Santos, Euzimar Gregório dos. org. II. Título. III. série

CDU 37

CDD 370

Ficha elaborada pela bibliotecária: Luzenira A. dos Santos CRB9/1506

Índice para catálogo sistemático

1. Educação: pesquisa 370

Todos direitos reservados. Proibida a tradução, versão ou reprodução, mesmo que parcial, por quaisquer processos mecânicos, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização por escrito.

Libellus
Editorial



Apresentação da obra

O livro que apresentamos ao leitor é composto por sete capítulos, o mesmo representa uma amostra com experiências de pesquisas de autores aqui apresentados. Nesta obra nos propomos a aproximar o leitor de diferentes experiências em projetos e pesquisas realizadas nos diferentes estados brasileiros.

Antes de mergulhar nos temas, é importante saber que os capítulos a seguir não possuem uma sequência cronológica e não dependem uns dos outros para ser entendidos, os mesmos são de responsabilidades dos autores. A coletânea dos capítulos aborda questões educacionais atuais e outras não, porém que requer uma reflexão e avaliação na situação contemporânea.

No entanto, acreditamos que ler todos eles irão ajudar você a refletir mais sobre as temáticas abordadas e ter conhecimento dos estudos em andamento. Portanto, as pesquisas em curso e outras já realizadas são de muita relevância no cenário educacional atual. Apresentaremos os dados biográficos e contatos dos autores no final do livro.

CAPÍTULO 01 - A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo freire. Este capítulo tende a refletir sobre a escola, a educação através da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo espaço para uma releitura sobre o papel social da escola.

CAPÍTULO 02 - A formação e o trabalho docente do educador do campo. O presente capítulo objetiva compreender a educação camponesa, que tem entre seus objetivos analisar a formação do educador do campo.

CAPÍTULO 03 - Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do Ensino Fundamental. O presente capítulo mostra a atual situação do alunado das turmas de 4º e 5º que não dominam a leitura em algumas escolas do estado do Rio Grande do Norte.

CAPÍTULO 04 - O protagonismo docente indígena como proposta da primeira licenciatura intercultural Indígena do Maranhão. O presente capítulo trata da Educação escolar indígena, docência e os processos próprios de ensino e aprendizagem deste povo.

CAPÍTULO 05 - BNCC – 2017: A volta de um passado sem futuro. O atual capítulo visa abordar sobre as alterações trazidas pela Nova Base Nacio-

nal Comum Curricular (BNCC-2017) que coloca Português e Matemática como componentes curriculares obrigatórias para o Ensino Médio no Brasil.

CAPÍTULO 06 – A história da matemática: uma estratégia de aprendizagem para a formação dos alunos do Ensino Médio. O atual capítulo trata-se da Investigação e estudo da história da Matemática é uma importante técnica de aprendizagem para o ensino da Matemática, sendo muito útil e importante, porque vai ser através da história da Matemática

CAPÍTULO 07 - A formação do educador do campo: desafios e perspectivas. O presente capítulo tem entre seus objetivos analisar a formação do educador do campo, numa perspectiva de afirmação da sua identidade profissional e reafirmação da escola do campo, em defesa de uma educação que contemple as peculiaridades da vida nesse espaço.

CAPÍTULO 08 - Educação Inclusiva e Ambiental: ações desenvolvidas com alunado do atendimento educacional especializado. O capítulo registra ação realizada com o alunado da Educação Especial.

Sumário

APRESENTAÇÃO DA OBRA.5
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: UMA REFLEXÃO NA ÓTICA DE PAULO FREIRE	10
<i>Fábio Silva de Oliveira</i>	
<i>Flávia Silva de Oliveira</i>	
<i>Neuma Gomes da Silva Costa</i>	
INTRODUÇÃO	10
A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	12
A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS	13
A ESCOLA PARA OS NOVOS TEMPOS	13
CONSIDERAÇÕES FINAIS	14
REFERÊNCIAS	15
A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE DO EDUCADOR DO CAMPO	16
<i>Regiane Oliveira Rodrigues</i>	
INTRODUÇÃO	16
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.	18
FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	25
POSSIBILIDADES E REALIDADE: ALFABETIZAR NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.	26
<i>Walquiria Jaciara Silva de Lima Trindade</i>	
MUDANÇAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	27
A ALFABETIZAÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR.	29
O PERFIL DO ALUNO QUE APRESENTA DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA	32

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS DIFERENTES MANEIRAS DE APRENDER	33
O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A SUA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38

O PROTAGONISMO DOCENTE INDÍGENA COMO PROPOSTA DA PRIMEIRA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO MARANHÃO 39

Leoilma Moraes Silva

O PROTAGONISMO DOCENTE INDÍGENA COMO PROPOSTA DA PRIMEIRA LIEBI/MA	41
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	44

BNCC – 2017: A VOLTA DE UM PASSADO SEM FUTURO 46

Francisco das Chagas de Sousa - Mestre Gandhi

INTRODUÇÃO	46
MARCO TEÓRICO	47
CONCLUSÕES	53
REFERÊNCIAS	54

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 56

Carlos Antonio Guimarães Silva

Universidade Autônoma de Assunção (UAA) – PY

INTRODUÇÃO	56
A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NAS AULAS DE MATEMÁTICA	59
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
RESULTADOS E DISCUSSÃO.	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	65

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 67

Regiane Oliveira Rodrigues

Sumário

INTRODUÇÃO	67
CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE	70
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	76
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL: AÇÕES DESENVOLVIDAS COM ALUNADO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	78
<i>Euçimar Gregório dos Santos</i>	
INTRODUÇÃO	78
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL NA ESCOLA	80
METODOLOGIA	83
RESULTADOS ALCANÇADOS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	88
SOBRE OS AUTORES	90

A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo Freire

Fábio Silva de Oliveira

fabiooliveira.supervisor@gmail.com

Flávia Silva de Oliveira

flaviasilva27@gmail.com

Neuma Gomes da Silva Costa

Neuma_gomes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este capítulo tende a refletir sobre a escola, a educação através da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo espaço para uma releitura sobre o papel social da escola, a formação docente, a proposta pedagógica, aspectos da avaliação, tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire e Aníbal Ponce.

Uma reflexão indispensável e de certa forma ousada, sendo que hoje enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro. Assim, apresentamos algumas considerações sobre a educação, o pedagogo, e nesse intuito o papel social da escola na atual sociedade. Nosso interesse é refletir sobre a escola presente na sociedade.

A escola, enquanto instituição, é um “mundo social” que tem características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, suas crenças e valores, suas normas e regulamentos, explícitos ou não, com regime próprio de produzir e gerir conhecimentos e significações.

A educação gradativamente vem se modificando. À luz de tão profundas modificações, a sociedade exige, cada vez mais, que os sistemas educacionais atendam às necessidades do mundo globalizado, da tecnologia e da informação.

A escola é um espaço privilegiado da educação formal, segundo Paulo Freire, que diz: “Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha que não tem medo de risco, por isso (que) recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que aproximadamente diz sim à vida”.

A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo Freire

Desta forma, a escola tem o papel de socialização de um lado, um conhecimento que possa ajudar o aluno a entender cientificamente o seu meio e, de outro, os recursos técnicos necessários à sua ação de investigação e de transformação da realidade.

Sempre por trás do fracasso escolar encobrem-se os martírios. A impulsiva fabricação do insucesso escolar não se restringe a problemas educacionais. Trata-se de um problema social, cultural e até econômico vivido pela comunidade presente. Devido ao fracasso escolar explicam-se, sucessivamente, tumultos sociais, cadeias superlotadas, e maior número de clínicas psiquiátricas.

A escola tem um importante papel social, junto com diversos outros agentes cognitivos, ela promove a formação para uma cidadania que afirma a liberdade de expressão bem como uma formação para o ingresso e transformação do mercado de trabalho, capacitando ainda os educandos para que tenham uma postura pró-ativa nessa transformação de si e do mundo e com capacidade também de promover transformações político-sociais junto com a sociedade.

Neste contexto, o ser cidadão, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para transformação de uma ordem social injusta e excludente (FREIRE, 1997).

A proposta diferencialista, aqui apresentada, aponta a necessidade de uma reapropriação dos fins da educação das ações sociais em geral e defende uma concepção de cidadania que, em vez de limitar-se à relação de cada um com o estado, resgata o sentido, muito mais amplo, de responsabilidade social.

Para tanto, é preciso o envolvimento dos oprimidos, acreditando como Paulo Freire que afirma “O homem é um sujeito que age sobre a sua ação, é capaz de transformar o mundo à medida que se transforma”.

De acordo com esse processo, desejamos através de nossas ações educativas contribuir para essa transformação, agindo de forma direta e indireta com o ambiente educacional sendo esse sujeito que é capaz de agir e de fazer as modificações necessárias, onde possa transformar o mundo em um lugar melhor para se viver e assim tenhamos seres capazes de questionar, buscar e modificar o seu lugar.

Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Paulo Freire diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Considerando a escola como instituição social, órgão por excelência que dimensiona a educação de forma sistemática e contraditória na qual com duas faces: Conservadora e Progressista.

Na primeira face predomina a doutrina liberal, preocupando-se com a cultura individual a fim de preparar o homem para desempenho de papéis sociais. Enquanto isso a escola numa visão progressista, parte do princípio de que a educação escolar é parte integrante da sociedade, refletindo as contradições da estrutura social. Visa a preparação do indivíduo para a vida social, política e cultural.

Por volta dos anos 60 e 70 as pesquisas destacavam-se que as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Por volta dos anos 80, a escola voltou a ter sua importância social reconhecida.

Todas as características organizacionais das escolas entre direção, grau de responsabilidades dos seus profissionais, liderança organizacional, currículo e outros, são determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos alunos. E isto, as vezes falta em nossas escolas e não estão sendo bem aperfeiçoadas no trabalho pedagógico, para refazermos esta organização.

A escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum em respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, independentemente de sua condição de origem (sexo, idade, raça, convicção religiosa, filiação política e classe social). Sua função é proporcionar as camadas populares, através de um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural e política e reivindicação sócia.

Para tanto, faz-se necessário a tomada de decisões básicas que abrangem questões referentes aos “que”, “para que”, e o “como” ensinar articuladas ao “para que”; A organização do trabalho Pedagógico tem que pensar sobre o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico, como forma de garantir a socialização do saber, para que o aluno possa compreender a realidade sócio-político-econômica e cultural a fim de se tornar capaz de participar do processo de construção de uma nova sociedade. Em favor de uma educação libertadora temos um exemplo relatado por Paulo Freire:

Há dois aspectos importantes nas declarações destes homens. De um lado, a relação expressa entre ganhar pouco, sentirem-se explorados, com um “salário que nunca alcança”, e se embriagarem. Embriagarem-se como uma espécie de fuga à realidade, como tentativa de superação de frustração do seu não atuar. Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. De outro, a necessidade de valorizar o que bebe. Era o “único útil à nação, porque trabalhava, enquanto os

A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo Freire

outros o que faziam era falar mal da vida alheia”. E, após a valorização do que bebe, a sua identificação com ele, como trabalhadores que também bebem. E trabalhadores decentes. (FREIRE, 1982, p. 133).

A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

A partir de 1980, esse paradigma funcionalista passou a ser duramente criticado e novas ideias e conceitos foram sendo constituídos, solidificando-se e ganhando corpo. Pode-se afirmar que o nosso paradigma está emergindo. Fala-se num novo homem (cidadão-sujeito), numa nova sociedade (com valorização do indivíduo e do coletivo ao mesmo tempo com a igualdade, justiça), de uma nova escola (democrática, autônomo, de qualidade).

Para favorecer a relação do conteúdo abordado em sala de aula e as práticas do aluno no seu contexto social é preciso estimular o aluno a partilhar seus conhecimentos uns com os outros e assim inserir tais conhecimentos na disciplina lecionada. Ao observar e analisar as aulas de modo significativo onde propicie uma reflexão de sua prática pedagógica, o professor verá se o aluno está assimilando os conteúdos, isso é uma forma significativa onde o professor possa melhorar suas práticas pedagógicas, e a partir da avaliação feita diariamente o professor poderá ver se está indo de acordo com as reflexões de Paulo Freire onde diz: Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 2001).

A função da escola é complexa, ampla, diversificada. Tem necessidade de dedicação exclusiva por parte do professor, necessidade de acompanhar as mudanças que se processam aceleradamente no campo de trabalho, atualizando o seu currículo e sua metodologia.

Para dar sustentação às contínuas evoluções, a escola precisa ressaltar um ensino que crie conexão entre o que o aluno aprende nela e o que ele faz fora dela; conexão entre o ensino formal e o mundo do trabalho, entre o conhecimento e a vida prática do aluno. Vincula a educação escolar com o mundo do trabalho.

A ESCOLA PARA OS NOVOS TEMPOS

A escola tem por função formar homens capazes de conviver numa sociedade de influências mundial: cultura, política, econômica, científica e tecnológica, cumprindo o papel de maneira universal, gratuita e democrática, dando-lhe condições e garantias para a construção da atividade educativa necessária. Ela é uma instituição frente à realidade social, que resulta atos, ações, valores e princípios que interfere na efetividade educacional.

Evidentemente a escola pode assumir posições que caracterizam o modo de ser, organizar-se e praticar a educação que são: regredir, imaginar, que é possí-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

vel realizar uma educação escolar da forma como existia há anos atrás, em busca de um passado que não existe. Tomar consciência, isto é, preparar indivíduos para o conhecimento da sociedade em si e as condições sociais de suas próprias funções, e transformar este mundo.

A função da escola é de disciplinar o indivíduo para ser um bom trabalhador, cumpridor de deveres, normas e horários. Levando em consideração as diferenças culturais, geográficas e econômicas, que podem intervir diretamente nesta formação, um estudante de classe econômica menos favorecida, dificilmente poderá alcançar uma condição superior a de sua realidade, mas isso não é uma regra, sempre existem exceções, e isso pode ocorrer devido as oportunidades encontradas no decorrer de sua formação, e pelas dificuldades que ali encontram.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (FREIRE, 1982, p. 118).

E as questões fundamentais que a escola e os educandos devem cumprir perante a visão do mundo e do homem nas concepções, sociedades e processo pedagógico.

O crescimento dos processos educativos na visão mundial visa desenvolver a capacidade de interpretar para avaliar as condições de uma determinada realidade, entender sua participação no meio social registrando as transformações que o educando é capaz de desenvolver.

Sabemos que a escola é a única do primeiro ano (fundamental), porque o educando conduz o entendimento mais ampliando e nos dar uma visão ampla de si e de sua história, atuando um processo efetivo de mudança e transformação da sociedade onde vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, o tema A Função Social da Escola, nos remete uma conscientização de ampliar o conhecimento dos educandos de forma crítica e consciente, minimizando o índice de reprovação escolar.

Os educadores precisam atualizar-se para que sejam profissionais competentes, aptos para as exigências atuais, pois o mercado de trabalho exige qualidades diferentes de décadas atrás. É fundamental que os professores estejam aptos e transformados adequadamente aos avanços tecnológicos e preparem indivíduos capazes conviver numa sociedade de influência social, política, econômica e cultural.

A função social da escola: uma reflexão na ótica de Paulo Freire

Logo, o trabalho não apresenta algo acabado, mas, possibilidades de procedimentos e questionamentos para o desempenho constante na função em desenvolvimento para toda comunidade escolar.

A escola que queremos para os dias atuais tende a modificar-se buscando conhecimentos científico e técnico dos nossos dias, é uma escola onde os educadores garantem aos educandos maior alcance participativo no processo de ensino-aprendizagem.

Refletir sobre a escola e, mais especificamente sobre seu papel, é reinventar e pensar esta instituição como um espaço mais fraterno, mais dialógico, como uma práxis freireana, onde todos os intervenientes que nela vivenciam, possam aprender de forma significativa.

A escola, por sua vez, tem uma função das mais importantes da sociedade, pois é nela onde os indivíduos adquirem uma formação sistematizada, mesmo levando-se em conta a educação e formação familiar. Pensar a escola, nos dias de hoje, é mais do que reinventar a obra de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. “Pedagogia da Autonomia”, Paz e Terra, SP, 1997.
- _____. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 12 p.
- _____. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Dialogo: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: CONSED, 2001.
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Carmo Pereira. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

A formação e o trabalho docente do educador do campo

*Regiane Oliveira Rodrigues
regyanejc@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva compreender a educação camponesa, que tem entre seus objetivos analisar a formação do educador do campo, numa perspectiva de afirmação da sua identidade profissional e reafirmação da escola do campo, em defesa de uma educação que comtemple as peculiaridades da vida nesse espaço, considerando a simbologia e a historicidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto, que tem vida significativa no registro de lutas em prol deste território.

Visando a valoração da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores e a relação com a necessidade de uma política nacional para a educação do campo. Como fonte de pesquisa bibliográfica nos reportamos aos autores: Almeida (2006), Beltrame (2000) e Caldart (2004). Pretende-se, portanto estudar a prática pedagógica dos educadores do campo enquanto identidade profissional integrada a formação docente, como elemento essencial no processo de reafirmação da educação do campo.

A ausência da identidade docente reafirmada pela práxis educacional acaba por comprometer a identidade das escolas do campo tornando as mesmas reflexos das realidades da zona urbana.

A educação se efetiva entre a prática associada aos sujeitos que norteiam a práxis educacional, pois a relação com o meio social e com os outros promovem a mediação simbólica, integrada a vida e sua trajetória, que se inicia na construção da identidade dos indivíduos, que integra as tríplexes instancias do trabalho, sociabilidade e da sua cultura simbólica. Tais dimensões devem ser consideradas na instituição escola, no desempenho da efetivação da sua função social, tendo como ponto de partida o aluno como “o todo”.

Segundo Giroux (2000, p.55) a pedagogia e o currículo se apresentam a partir da noção de “política cultural”, pois o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, portanto não se deve perceber o currículo somen-

A formação e o trabalho docente do educador do campo

te na transmissão de conteúdo, mas como área, onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Percebe-se, no entanto que a educação não se limita a espaço físico, mas a redefinição do ambiente educacional a partir da ressignificação simbólica, a exploração de tais espaços sócios vem por promover a afirmação da identidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, fatos que atribuem ao educador do campo pensar o processo educacional como tarefa intrínseca ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, que vivem e constroem histórias a cada dia, desconstruindo o cenário que retrata uma educação atrasada, de baixa qualidade e precária, pensada por indivíduos que não conhecem e nem compartilham desta realidade. Mas para que isso seja viável, precisamos refletir sobre alguns aspectos relevantes, tais como: Quem são os educadores do campo? Qual a formação do educador do campo? Que tipo de política de educacional do campo temos ou queremos? Como vemos os educandos do campo?

O esforço para no acesso à educação torna-se visível a partir do momento em que observamos a realidade do campo, onde de fato não são localizadas as melhores escolas quanto à estrutura física, quanto ao acesso, e entrega ao descaso público, mas, porém não se restringe a tal cenário, pois se desenha num contexto de lutas e movimentos sociais, nas perspectivas de gozar de direitos e garantias fundamentais, tais como; educação, saúde, saneamento básico, dentre outros direitos estendidos a coletividade. O que se desenha são espaços cedidos pela comunidade, locais como: igreja, salões de festa, barracões, associações, dentre outros.

È exatamente o que reforça Bernstein (2000, p.74) ao apresentar os tipos de código, que são determinados a partir da consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto os significados que ela realiza ou produz na interação social, no que a educação do campo se apresenta, enquanto realidade local o “texto” produzido na interação social é fortemente dependente do contexto, no que ele chama de código restrito, evidenciando assim as peculiaridades e exaltando na perspectiva de valorização desse espaço rico, a ser explorado.

A relação entre a cidade e o campo, é verificada na instancia educacional como se a zona urbana fosse referência ou paradigma que se reflete na zona rural, ou melhor, na realidade camponesa, tornando-se subordinada ao contexto alheio, vedando as possibilidades quanto a percepção ao olhar os elementos valorativos do campo e a dimensão do rico espaço a ser explorado. Os sujeitos que compõe esse processo buscam o reconhecimento da identidade do homem e da mulher do campo, com objetivo de desconstruir um discurso que precariza tal realidade, desconsiderando as lutas e os movimentos sociais que constroem história a cada dia.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

O processo educacional deve promover uma visão mais ampla ao ato de ensinar, onde todos se sintam atores e não telespectadores deste sistema, possibilitando a compreensão das peculiaridades desse espaço, respeitando as diversidades e supervalorizando as diferenças, que promovem a dinamização do processo ensino-aprendizagem, e ampliando a formação para além de um discurso poético e nada democrático, tais como as nossas leis e normas.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A educação do campo se desenha pelo diálogo da política educacional específica e os movimentos sociais, que declaram as necessidades e as peculiaridades deste espaço, promovidos no debate quanto à valorização do campo e os seus sujeitos, sua história, suas lutas, tornando rica a formação deste educador e amplo o meio a ser explorado, como específica Almeida, (2006):

A formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores no contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional, que permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabam apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade, (2006, p. 179).

A formação do educador do campo segue repleta de exigências junto ao Ministério de Educação e Cultura- MEC, na tentativa de atender os professores da rede pública de ensino, ofertando assim a habilitação para o exercício da docência. Porém as legislações educacionais ampliam tais padrões de formação que são impostas, mas não promovem o suporte para que os educadores se tornem aptos ou habilitados para desenvolver tais atributos referentes a sua formação, e os mesmos são desassistidos pelas políticas públicas educacionais de formação dos educadores e esquecidos no campo de trabalho, comprometendo as práticas pedagógicas e sua identidade quanto educador.

Promovendo certas inquietações, ao perceber quem é este educador? Se o mesmo se sente preparado? Quais suas habilidades e competências? Suas expectativas correspondem às expectativas dos alunos, da escola e da comunidade?

A formação e o trabalho docente do educador do campo

A formação do educador do campo exige um olhar na perspectiva da construção e valorização em defesa de uma educação popular, com o compromisso e reconhecimento das lutas sociais, promovendo a autonomia para a educação do campo, apontada como veículo indispensável no processo de desenvolvimento e da reforma agrária, não limitando-se ao currículo específico, as metodologias, as técnicas, a didática, mais endossando o compromisso social, de forma a contribuir com o conhecimento, visando a atender as necessidades e os interesses e do campo.

Segundo Caldart, (2004):

Inventar um ideário para a Educação do Campo, isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocam a “bandeira em marcha”, é abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação, Caldart (2004, p.16).

No que implicando a identidade do educador do campo, verifica-se que se define a partir de uma política educacional que explore o grande legado, que é fruto das heranças culturais e lutas sociais, que visam atender aos anseios dessa realidade e valorização desse espaço e os seus sujeitos, tais como o homem e a mulher do campo.

Verifica-se que a atuação do professor no campo educacional é marcado pelo abandono e descaso por parte daqueles que deveriam gerir de fato uma gestão de acompanhamento e aperfeiçoamento à prática pedagógica, tanto o que refere-se aos responsáveis legais, conforme garantias manifestas na nossa Constituição Federal.

A Carta Magna reforça o que seria o ideal para a educação do campo, cenário este que não se vislumbra através das políticas públicas educacionais, nem mesmo pela atuação dos entes federados, o que percebemos nesse contexto, são educadores que muitas das vezes não são assistidos por nenhuma instância, seja de cunho educacional, de política permanente ou administrativo, e sim por projetos temporários ou às vezes programas que promovem momentos que são insuficientes ao processo de qualificação dos mesmos, seja pelo tempo de duração dos cursos, ou por não corresponder a realidade local, ou até mesmo por serem ações elaboradas por pessoas que não vivem o contexto do campo.

Tais desafios são presentes no processo da atuação docente, as dificuldades enfrentadas pelos professores do campo não são classificadas como tempo-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

rárias, mas permanentes, reais, peculiares do campo, tais aspectos traça o perfil da identidade do educador e sua formação inadequada a essa realidade.

O que se pretende, é a defesa justa que contemple os anseios e interesses dos sujeitos que fazem da sua vida e história a luta por uma educação que atenda as peculiaridades do campo, fazendo desse espaço um ambiente valorativo e rico para exploração educacional, onde os sujeitos inseridos nesse contexto se orgulhem dos seus legados histórico-culturais. Mas o que percebemos segundo Beltrame (2000, p. 24): “[...] que a escola no meio rural esteve sempre sujeita a interesses políticos e econômicos, sem considerar as reais necessidades da comunidade ou dos educadores. Isso fez com que os camponeses recebessem uma escola de segunda mão”. Espaço onde se considera um curral eleitoral, voltado a interesses individuais ou de uma minoria e não do coletivo, da comunidade local.

A assertiva contrapõe o contexto social, histórico, político, cultural e econômico dos sujeitos do campo, percebendo a escola como objeto de manobras e interesses políticos partidários, evidenciados igualmente na perspectiva das políticas públicas da educação.

A análise a educação do campo proporciona uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica que exige técnicas e metodologias de ensino diversificadas em relação à teoria e prática, que trata de valores éticos e o respeito à cultura e dignidade, sendo a ação educacional permeada por mudanças. E o fato desta prática educacional está ligado com a formação específica do educador, são pré-requisitos na promoção de uma prática enquanto campo social da formação humana.

Para Caldart (2004, p. 33) “a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural.” Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar. O trabalho docente deve refletir ideais da reforma agrária, da agricultura camponesa e da agroecologia popular; atribuindo uma postura que valoriza a luta contra o capitalismo, desmistificando o cenário onde o campo é visto como local de mão-de-obra barata disponível ao serviço do mercado.

As lutas manifestas pelos movimentos sociais não se restringem somente à uma educação do campo, mas almeja o direito de acesso no e do campo. No que trata, Caldart (2004, p. 320) define como, No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada a partir da realidade local e com a sua participação, originária da cultura, da história, da memória dos sujeitos que lutam e fazem história todos os dias.

Na perspectiva de compreender as contradições quanto a efetivação das políticas públicas para a educação do campo, analisa-se as contribuições teóricas e metodológicas no materialismo histórico dialético, pois a prática deve ar-

A formação e o trabalho docente do educador do campo

ticular-se ao conhecimento, comprovando-o e resignificando-o, como uma ação material, objetiva, que transforma, refletindo diretamente na realidade humana, acolhendo as expectativas conforme o movimento dado à pesquisa que será estabelecida através da teoria e empiria, somada a análise do objeto em estudo, que se apresenta na realidade concreta e da qual temos ciência que ela é dinâmica, e nunca será plenamente conhecida. Conforme Marx e Engels (2002) afirmam:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 2002, p. 100).

A corrente do materialismo destaca o contexto empírico no plano da verificação da coerência ou incoerência teórica, com os holofotes voltados à práxis como combustível revolucionário para transformação, emancipação e libertação da classe oprimida e da própria sociedade. Evidenciando que o materialismo histórico dialético apresenta os elementos contraditórios em movimento esculpido à árdua trajetória histórica dos sujeitos do campo, na luta pela efetivação dos seus direitos e garantias fundamentais, numa perspectiva de igualdade e isonomia, em prol da justiça social.

No entanto, tal realidade complexa e de cenário refletido pelas desigualdades, se estabelece na dinâmica das transformações. No que trata Marx:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX, 2002, p. 186).

O cenário se desenha aos olhos de quem vê, do seu ponto de vista, das suas referências, da sua posição, de quem conseguiu captar a verdadeira realidade, numa perspectiva da totalidade e interação das partes que não se isolam, mas que provem mudanças a partir “do todo”. Segundo Freire:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga com-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

prometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” de realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 1979, p. 21).

Portanto, os educadores do campo se constroem enquanto identidade, pois necessitam viver do campo e desse espaço construir a escola necessária, desenhando-se assim o perfil do educador, que vive “no” e “do” campo. Percebendo a necessidade de mudança ao exercício da prática docente, objetivando atender ao atributo de fazer e pensar a formação humana, seja ela na família, na escola, na comunidade, nos movimentos sociais, na memória, promovendo a construção do conhecimento através da prática pedagógica, articulada aos processos históricos e de lutas que valorizam a identidade de um povo, possibilitando a leitura de mundo além do visível, na análise crítica e na intervenção da realidade que fazem parte.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Diversos autores têm discutido a formação do educador do campo, para o anteprojeto de estudo, tem-se como fontes de pesquisa Perrenoud, Caldart, Alentejano, Coutinho, Cavalcanti, Rocha e Muniz.

Destaca Perrenoud que o controle exercido pelos sistemas escolares sobre a formação dos professores só reconhece um tipo de formação, aquela que é dada pela sua própria escola normal (PERRENOUD, 1997). Dessa maneira, são os interesses do sistema que prevalecem na formação dos docentes e dificilmente são consideradas as necessidades de seus alunos. Enfatiza também que, “[...] a formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir maior autonomia em relação ao sistema” (PERRENOUD, 1997, p.97).

Conclui-se que uma formação com relativa autonomia, poderia trazer inovações: nas relações pedagógicas, principalmente se seus sujeitos interagissem com práticas e experiências de outros setores sociais; questionamento das relações de autoridade, comum nas normas dos sistemas; diversificação de modelos e práticas sacralizadas e inquestionáveis; e, até a abertura a correntes de pensamento ainda marginais na educação (PERRENOUD, 1997).

A formação e o trabalho docente do educador do campo

A análise a educação do campo proporciona uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica que exige técnicas e metodologias de ensino diversificadas em relação a teoria e prática, que trata de valores éticos e o respeito à cultura e dignidade, sendo a ação educacional permeada por mudanças. E o fato desta prática educacional está ligado com a formação específica do educador, são pré-requisitos na promoção de uma prática enquanto campo social da formação humana.

A educação do campo reflete ideias da reforma agrária, da agricultura camponesa e as da agroecologia popular; assumindo uma postura que luta contra a visão capitalista, desmistificando o campo como local de mão-de-obra barata a serviço do mercado. A luta dos movimentos sociais por uma educação do campo não almeja somente o direito à educação, mas o direito de acesso no e do campo.

Ao compreender o campo e a cidade, Alentejano (2000, p.3) permite afirmar:

Os tradicionais estereótipos que definiriam campo e cidade, rural e urbano, não são pertinentes e isto não se deve a uma unificação da realidade que moldaria tudo à imagem e semelhança das características atribuídas às cidades. Não se trata da eliminação pura e simples do rural e sua transmutação em urbano, mas de um fenômeno mais complexo, onde um novo urbano e um novo rural surgem do choque entre ambos. Na realidade, a diversidade de formas de organização social que proliferam, tanto no campo como na cidade, poderia nos levar a sucumbir à tentação de dizer que não existe um urbano e um rural, mas vários urbanos e rurais, (Alentejano 2000, p.3).

Pensa-se no educador do campo, aquele profissional que vive o processo educacional como tarefa intrínseca ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, que vivem e constroem histórias a cada dia; entendendo assim que o campo tem identidade própria e não devendo refletir a realidade da zona urbana.

Para Caldart (2004) a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. “Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar” (CALDART, 2004, p.33)

Para se traçar um perfil do educador do campo, Coutinho et al. (2010, p.66) buscaram quem seria esse profissional da educação:

Não se pensa formar um educador sob o modelo da escola e formação urbanas. O educador que se pretende para o campo está sendo formado para que possa viver no campo e lá construir a escola necessária. A sua formação deve ter como pres-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

supostos básicos aqueles definidos para a consolidação de uma identidade e ser orgânica à cultura campesina. Assim elegem-se:

- Indissociabilidade entre a cultura do assentamento e a cultura escolar;
- Compreensão do processo de organização do currículo e da gestão do espaço escolar e dos processos políticos referentes à educação em geral;
- Entendimento de que o conhecimento é construído através de uma relação teórico-prática, agindo-se sobre os determinantes dos processos históricos, na busca de articulações que superem o nível das aparências e permitam leituras de mundo mais profundas, as quais possibilitem transformar a realidade;
- Compromisso com a intervenção social nos assentamentos, valorizando a cultura do homem e mulher do campo;
- Compreensão da educação como instrumental importância na consolidação da reforma agrária;
- Responsabilidade e compromisso político, no exercício do magistério, na educação básica e suas modalidades;
- Luta em defesa de políticas públicas no campo da educação, articulando-as às demais políticas sócias necessárias ao campo: cultura, esporte, lazer, saúde, moradia, meio ambiente, estradas, eletrificação e saneamento.

O educador do campo necessita de um perfil que atenda ao exercício de fazer e pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, nos movimentos sociais, na perspectiva da construção do conhecimento, que deve ser construído através da práxis pedagógica, articulando processos históricos e de lutas que reafirmam a identidade de um povo, permitindo a leitura de mundo, para assim intervir na realidade ao qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica se consolida no espaço de trabalho docente reforçado na Constituição Federal de 1988, estendendo a educação como um direito de todos, e tornando-o indispensável para formação dos sujeitos, e sua efetivação dar-se-á a partir da qualidade do ensino e na promoção da afirmação da identidade.

A escola e o trabalho do educador do campo em sua prática docente devem assegurar que os legados deixados pela trajetória histórica de lutas não serão estagnados e registrados apenas na memória do povo, mas devem garantir que os sujeitos envolvidos nesse processo educacional deem continuidade as lutas

A formação e o trabalho docente do educador do campo

históricas que primaram pelo desenvolvimento pleno, na garantia de direitos fundamentais e princípios constitucionais, que visam a contínua participação ativa, crítica e consciente dos sujeitos do campo.

Por isso a educação não pode ser considerada uma medida compensatória ou mercadoriana, ou instrumento de manobra, porque ela liberta a classe oprimida, amplia horizontes e estabelece metas, proporcionando uma projeção futura, na busca por melhorias e efetivação dos direitos, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, ao fornecer o instrumento, chamado de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L.L.(Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, p. 6-18, 2010.
- BARBOSA, Raquel L.L.(Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BELTRAME, S. A. B. M. S. T. Professores e Professoras: sujeitos em movimento. 2000. 250 f. (Tese) Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em 10 JAN 2015.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para educação Básica nas Escolas do Campo. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.33,315-405.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência. São Carlos: Edufscar, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente, formação. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997,p.97.
- SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L.L.(Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp,2006.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

*Walquiria Jaciara Silva de Lima Trindade
walquiriajaciara@hotmail.com*

O presente capítulo mostra a atual situação de algumas escolas brasileiras, que consistem em altos índices de alunos que chegam não alfabetizados no 4º e 5º ano do ensino fundamental, este é um problema que chega a atingir muitas escolas do estado do Rio Grande do Norte; na busca de respostas para este problema fizemos algumas observações que foram realizadas na Escola municipal Presidente Arthur da Costa e Silva, situada no município de Parnamirim \RN Brasil.

Com objetivo de investigar qual é a realidade em relação a alfabetização (leitura e escrita) dos alunos do 4º ano desta escola, e as formas de enfrentamento para minimizar estas dificuldades. A pesquisa seguiu uma metodologia de abordagem qualitativa, onde utilizamos a pesquisa exploratória, objetivando melhor familiarizar-se com o problema investigado.

Nessa pesquisa buscou-se analisar possíveis aspectos que poderiam ter contribuído com a dificuldade desses alunos, Como: investigar o acompanhamento familiar na vida escolar do educando ,a metodologia do professor, a maneira da gestão escolar agir diante dessa problemática, diagnóstico de algum problema de saúde enfrentado pelo aluno ou até mesmo, se havia falta de interesse e motivação por parte dos mesmos.

Diante das evidencias apontadas através da pesquisa procurou-se embasamento teórico dos seguintes autores: Emilia Ferreiro e Ana Teberosk (2001), Magda Soares (2003), Angela Kleiman (2001), Paulo Freire (1996), entre outros. Os resultados evidenciaram a grande importância do apoio familiar na aprendizagem desse aluno, a família possui um peso muito maior do que as quatro horas que o aluno está na escola sobre a responsabilidade do professor.

É sabido que a criança quando chega na escola já traz consigo uma história de vida, no entanto, o que acarreta prejuízos na aprendizagem desse aluno, é o "descaso" por parte da família diante das dificuldades apresentadas na leitura e na escrita, que se apresentam na maioria das vezes no 1º ano do ensino fundamental

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

e os “pais” não acompanham no sentido de intervir de forma ativa a ajudar a solucionar esse problema, que poderia ser amenizados com aulas de reforço, realizações das atividades extra sala, compromisso com a assiduidade de educando entre outros fatos, alguns pais esperam unicamente pela escola (professor), que já tem que ministrar os conteúdos para o nível do 4º ano, e ao mesmo tempo alfabetizar e isso se torna difícil, não pelo fato do docente ter que alfabetizar, mais pelo contexto que esse aluno se encontra, ou seja, uma sala de 4º ano, não é uma sala programada para alfabetizar, é por isso, que esse aluno passa o 1º, 2º e 3º ano quase sem “nenhuma” intervenção da família relacionada a essa dificuldade e ao chegar no 4º se depara com outros tipos de conteúdo que não favorecem a alfabetização.

MUDANÇAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Desde o final do século XIX, as crianças já apresentavam dificuldades para aprender a ler e escrever, estes entraves foi palco de diversas reflexões e debates, principalmente nas escolas públicas; até então, nessa época, as práticas de leitura e escrita eram restritas a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou nas escolas do império.

Os métodos usados durante esse período eram variados e nem sempre eficazes, aplicavam-se os métodos sintéticos (da parte para o “todo”); da soletração (silábico, partindo dos nomes das letras); o fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons, partindo das sílabas).

A disputa por esses métodos trazia à tona muitas teorizações e tematizações acerca de estudos e pesquisas a fim de investigar essa problemática. A história de alfabetização no Brasil está estritamente ligada aos métodos. Em 1876, em Portugal, foi publicada a cartilha Maternal ou Arte de Leitura, escrita por João de Deus, um poeta e pedagogo português. O conteúdo dessa cartilha ficou conhecido na década de 1880 como o “método João de Deus”. Na primeira década republicana foram instituídos outros caminhos para ensinar e esses meios chamados métodos se estenderam aproximadamente até o final dos anos 1970. Analisando a evolução da investigação e do debate em relação a alfabetização escolar no século XX, é possível definir, em linhas gerais, três períodos.

O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados.

A discussão mais candente travou-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético. No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como “misto” – nada mais

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário.

O segundo momento, cujo pico foi nos anos 60, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A discussão das ideias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar. A luta contra a segregação dos negros, com a conseqüente batalha pela integração nas escolas americanas, contribuiu para que se tornassem mais explícitas as dificuldades escolares dessas minorias.

Muito dinheiro foi investido em pesquisas, para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso, são desse período as teorias que hoje chamamos “teoria do déficit”. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivos - motores, linguísticos) e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. O fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade de as próprias famílias proporcionarem estímulos adequados.

O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque suas perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades e, principalmente, o que pensam da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Sobre esta investigação, Ferreiro (1985, p40) destaca:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age como real para fazê-lo seu.

A partir dos anos 80, começou a haver uma maior conscientização sobre essas questões, especialmente sobre o fato de que as oportunidades de partici-

pação em práticas sociais de leitura e escrita contribuem decisivamente para o repertório de conhecimento linguísticos das crianças, o que, de forma indireta, determina o tempo necessário à alfabetização. Isso acabou por sugerir a defesa de um tempo de aprendizagem escolar adequado às reais condições das crianças e por legitimar uma tendência colocada em vários países: a organização da escolaridade em ciclos.

A ALFABETIZAÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar não é algo novo - pesquisas revelam que desde 1956, já existiam índices de promoção e retenção na escola pública brasileira; é sabido que os alunos reprovados já representavam parcela significativa e isso sem contar com o grande número de brasileiras que nem frequentavam a escola. Dados coletados segundo estatística do (IBGE/INEP).

Acredita-se que a concepção de escola conteudista da época que se preocupava acima de tudo com os conteúdos, foi se moldando aos poucos para uma escola transformadora e progressista; mas nem assim foi possível garantir a todos os alunos o direito de desenvolver diferentes capacidades na escola. E com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar de repetência, da reprovação, que acabou se tornando um fenômeno natural.

O critério de reprovação se estabeleceu como indicador de competência dos alunos no imaginário de educadores e pais de alunos: aos que aprenderam os conteúdos necessários, a merecida aprovação; aos que não aprenderam, a reprovação. Por mais perverso que possa parecer, o fenômeno da reprovação colocava, por assim dizer, “as coisas nos devidos lugares” em relação ao conhecimento a ser adquirido na escola e, enganosamente, revestia de qualidade um ensino muito pouco eficaz – a ponto de se considera como “fortes”, com ensino de alto nível, as escolas que apresentavam os mais elevados índices de reprovação.

Como se chegou a esse ponto, de julgar “de qualidade” as escolas que ensinam poucos alunos e reprovam os demais, era de se esperar que uma proposta destinada a romper com o fenômeno da reprovação provocasse o temor ao rebaiamento do ensino. E foi o que aconteceu, na maior parte dos casos.

Para superar essa lógica perversa de que a reprovação e a qualidade andam juntas, a proposta de organização da escolaridade em ciclos com progressão continuada, deveria provar sua intenção de elevar a qualidade do ensino para todos os alunos. De que forma? Seria preciso, por exemplo: manter a alfabetização como objetivo do primeiro ano do ciclo básico; assegurar propostas eficazes de apoio pedagógico para os alunos com aprendizagens insuficientes. Favorecer o trabalho coletivo na escola; e oferecer adequada formação aos professores.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Essas iniciativas garantiriam melhores índices de sucesso escolar dos alunos na alfabetização? Possivelmente, desde que as nações fossem efetivas e simultâneas.

Manter a alfabetização como objetivo do primeiro ano do ciclo básico não implicaria punir os alunos que porventura não aprendessem a ler e escrever nesse período, mas ao contrário, implicaria pautar a proposta didática na expectativa de que é possível ensinar a todos, embora saibamos que nem todos se alfabetizam completamente ao cabo de um ano letivo. Teríamos professores procurando ensinar a todos, e não professores que passaram a acreditar que as crianças das escolas pública “precisam” de mais de um ano para aprender a ler e escrever (e foi isso o que geralmente aconteceu nos sistemas de ensino que implantaram o ciclo básico).

Teríamos professores respaldados por encaminhamentos decorrentes de um projeto educativo compartilhado na escola e por um sistema de apoio pedagógico que impediria o acúmulo de defasagens que se somam série após série, ao longo do Ensino Fundamental.

Teríamos professores em condições de ensinar a todos os alunos, porque estariam sendo preparados continuamente para essa difícil tarefa. Teríamos conseguido instaurar uma cultura escolar centrada no direito de aprender: no direito do aluno a aprender e no direito do professor a aprender a ensinar.

Mas o fato é que a história da educação não se faz exclusivamente com boas intenções pedagógicas. Faz-se, como se fazem todas as histórias, a partir de ações orientadas por concepções e interesses dificilmente convergentes. O fato é que nem sempre o processo de implantação do sistema de ciclos ocorreu como hoje achamos que deveria ter ocorrido e, agora, temos outros problemas para solucionar.

Evidentemente, é presumível que uma medida institucional que busque romper com uma cultura consolidada tenha impacto, com consequências positivas e negativas. Entretanto, no caso específico da organização da escolaridade em ciclos, há uma consequência que é preciso analisar cuidadosamente: a proposta de progressão continuada, quando não consegue garantir a sua principal finalidade pedagógica (maiores índices de aprendizagem), inevitavelmente desvela o problema da não aprendizagem dos alunos na escola, antes legitimada pela cultura da reprovação.

Quando se analisa a questão do ponto de vista do aluno cuja alfabetização não sendo garantida se verifica que, na essência, praticamente nada mudou: se antes ele ficava reprovado infinitas vezes por não ter se alfabetizado, chegando em muitos casos a desistir da escolar por essa razão, agora ele avança na escolaridade em idêntica condição – sem aprender a ler e escrever. Isso significa que o problema não é a progressão continuada; o problema é que, seja num sistema

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

seriado ou organizado em ciclos, a escola continua não conseguindo cumprir sua tarefa de alfabetizar a todos. Significa que a proposta de progressão continuada não teve o poder de, por si só, melhorar a aprendizagem dos alunos.

Criado em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas suas últimas décadas. Houve substancial queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

Resultados obtidos numa pesquisa abrangendo alunos de escolas públicas e privadas reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimentos do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina.

O desempenho dos alunos leva diretamente a pesquisar também os aspectos relativos a formação do professor, que mostra que alguns dos docentes atuam sem o nível de formação mínimo exigido. A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática e educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais.

Porém, cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

O ensino fundamental está fortemente ligado à ideia de cidadania plena, à necessidade de preparar o indivíduo para viver o seu tempo. Para isso, a escola tem de rever suas práticas e estar conectada ao mundo de hoje. No dizer dos PCNS:

Isso requer que a escola seja um espaço de formação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A informação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (BRASIL, 1997 P 33).

Considerando-se que os objetivos do Ensino Fundamental estão voltados para conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e que a meta é o desenvolvimento de competências e habilidades, o aprendizado dos conteúdos deixa de ser o meio indispensável, para a formação dessas competências.

O PERFIL DO ALUNO QUE APRESENTA DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA

Nem sempre é fácil enfrentar uma situação desconhecida onde muitas vezes temos que passar por cima dos nossos maiores anseios; com um único objetivo o de superar tudo o que nos causa um problema.

O aluno com dificuldades na aprendizagem pode apresentar vários comportamentos na sala de aula, geralmente sentem-se constrangidos ao fazer atividades em grupo, pois ficam com receio que o outro perceba as suas dificuldades, outros demonstram uma autoestima muito baixa sentindo-se inferior por não saber ler e escrever, na maioria dos casos a indisciplina é visível, afinal de contas a aula não os interessa se não identificam as letras é como se estivessem estudando inglês, tudo se torna muito chato, e a maior diversão desse aluno é tirar a atenção dos outros.

Também existem aqueles alunos que apesar das suas dificuldades não se sentem intimidados com isso, mas procuram se esforçar para aprender, buscam ajuda da professora, dos amigos e procuram desenvolver sua autonomia para realizar as atividades propostas da maneira que sabem, e esse aluno consegue um melhor desempenho, o que é fruto dos seus esforços, ainda existem outras situações que apresentam um déficit de aprendizagem que ultrapassa as paredes da sala de aula, ou seja, foge do domínio do professor é o caso dos alunos autistas, dos alunos com deficiência auditiva, mentais e visuais, entre outras que necessi-

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

tam de um acompanhamento com um profissional específico como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos e outros de acordo com a necessidade de cada um, vale ressaltar que mesmo com o acompanhamento médico esse aluno necessita permanecer estudando regularmente.

Esses são alguns aspectos que mostram o quanto é importante a sensibilidade do educador, diante desses casos, onde cada caso, tem sua maneira de ser resolvido. Segundo o educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* saberes necessários a prática educativa ele ressalta em um dos sub temas do livro que: Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, é essa convicção que o educador deve ter para ajudar os seus alunos a se alfabetizarem mesmo estando fora de faixa em relação aos demais alunos.

Atualmente existem grandes facilidades para o aluno que realmente quer aprender, os programas do governo federal como: o bolsa família que oferece dinheiro a muitas famílias cobrando apenas a frequência do aluno na escola, esse é um dos mais abrangentes programas que de uma forma ou de outra incentiva a permanência do aluno na escola, embora sabemos que boa parte dessa clientela só frequenta a escola para não perder o bolsa família. Haja visto as secretarias de educação terem o controle das faltas desses alunos que são enviadas pelas escolas.

Antigamente o ensino era mais valorizado e o aluno ia para a escola para aprender e nem todas as crianças tinham oportunidade de estudar devido a vários motivos, alguns tinham que trabalhar duro ainda cedo quando crianças, e esse direito lhe era negado; em outros casos o aluno morava muito distante da escola e não podia frequentar o colégio. No entanto, com tantas evoluções nos programas educacionais e sociais do governo federal ainda percebemos que, até o século XXI, apenas a inovação de alguns programas não estão sendo o suficiente para resolver essas dificuldades na área educacional.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS DIFERENTES MANEIRAS DE APRENDER

As pessoas não são iguais, não pensam do mesmo jeito e também não aprendem da mesma maneira, existem várias situações que bloqueiam aprendizagem dos alunos, não aprendemos apenas na escola, pois a vida nos traz experiências a cada momento, experiências essas, que só ficam guardadas na nossa mente se de fato tivermos aprendido de verdade.

Atualmente existem várias técnicas estratégias que ajudam nessas dificuldades de aprendizagem, quando de ordem psicológica, ou de situações familiares, cognitivas e emocionais alguns teóricos descrevem que tais dificuldade se dá a partir de certos pontos como por exemplo: a emoção; interfere no processo de retenção de informação, é preciso motivação para aprender. “A neurociência”

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o corpo e o meio social.

A neurociência e a psicologia cognitiva se ocupam de entender a aprendizagem, mas têm diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento; enquanto “A psicologia foca os significados, se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido” (Nova Escola 2012, P.50).

As duas áreas permitem entender de forma abrangente o desenvolvimento da criança que, de acordo com Claudia Lopes da Silva (Nova Escola, 2012, P.54. “Ela é um ser em que esses fatores são indispensáveis. Por isso, não pode ser vista por um único viés”.

Porém a neurociência, apesar do seu importantíssimo papel na aprendizagem, não fornece estratégias de ensino e estudiosos afirmam que isso é trabalho da pedagogia. Nesse sentido precisamos melhorar nossa compreensão da atividade mental dos alunos para poder ajudá-los a aprender, buscando o que devemos saber e pensar sobre o que sabem e pensam nossos alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A SUA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando participamos de um contexto que chega a ser parte da realidade de muitas escolas do estado do Rio Grande do Norte e até mesmo do país, começamos a perceber que não é tão fácil detectar de onde vem esse problema e muitas vezes o educador se pergunta aonde falhou e procura inovar a sua metodologia, ampliar sua didática, aprimorar seus conceitos e nem assim, encontra melhora no aprendizado daquele aluno que está distante, sem interação, numa sala de aula, em que a maioria dos alunos conseguem dominar a leitura e a escrita e ele não, e aí o que fazer?

Porém ainda indago, será que atividades diferenciadas aplicadas naquele pouco tempo ou quase nenhum, que o professor tem para alfabetizar procurando ajudar esses alunos, enquanto tem que aplicar os conteúdos referentes a uma turma de 4º e 5º ano do ensino fundamental vão solucionar essa questão? E se o educador sair pelos corredores da escola procurando ajuda com colegas professores que enfrentam essa realidade em busca de estratégias cabíveis, será que solucionaria esse problema? Se os coordenadores pedagógicos e gestores buscassem junto as secretarias de educação um projeto de reforço escolar para alfabetizar esses alunos fora da faixa etária, dessa maneira será que seria resolvido esse déficit de aprendizagem que atinge tantos jovens adolescentes e “perturba” tantos professores?

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

Quando paramos para refletir nessa problemática nos questionamos por que, há alguns anos atrás, as crianças começavam a frequentar a escola (o jardim de infância) mais tarde ao chegar na antiga primeira série aos sete anos de idade, já estavam alfabetizados e agora nossas crianças entram na escola bem mais cedo, iniciam nos centros Infantis com apenas três anos e algumas delas chegam no 5º ano com doze, treze e até quatorze anos sem identificarem as letras do alfabeto, não escrevem, apenas copiam, inclusive o próprio nome, e não tem noção de número e numeral.

É sabido que há duas décadas e meia atrás, não ouvíamos falar nas modernidades da educação como: construtivismo, sequências didáticas, interdisciplinaridade, atividades contextualizadas entre outras. O professor era rígido e pouco dava oportunidade para os alunos se expressarem e mesmo assim; os resultados eram melhores que os resultados obtidos atualmente.

No ensino da leitura, o conceito de dificuldade passa a ser relativo não só à correspondência letra-som, mas, sobretudo, à familiaridade do aluno com um determinado tipo de texto. Em contextos urbanos, por exemplo, é comum o alfabetizando jovem saber reconhecer um jornal e uma notícia de jornal, bem como conhecer suas funções, mesmo sem saber decifrar o texto. É possível, pois, escolher a notícia de jornal como ponto de partida e suporte do trabalho pedagógico.

As letras, as sílabas e as palavras são ensinadas a partir da manchete do jornal ou do título da notícia, através da observação e da identificação dos elementos que compõem a frase e as palavras. Segundo essa lógica, as chamadas “dificuldades ortográficas”, que sempre são deixadas para depois, por serem consideradas como problemáticas, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam apreendidas globalmente em um contexto significativo para o aluno.

É sabido que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, nem tão pouco um gênio em ensinar, que tem que saber de tudo a tempo e á hora. O professor não é um reproduzidor das orientações do currículo, dos manuais escolares, da formação que recebeu, também, não é o criador de tudo que deve utilizar na sala de aula e fora desta. A função do professor é a criação e recriação sistemática, que tem em conta o contexto em que se desenvolve a sua atividade e a população-alvo desta atividade.

Porém concordamos com a ideia do educador ser um constante pesquisador, pesquisa esta que se inicia diariamente sobre a sua prática pedagógica, sendo este reflexivo e crítico diante da mesma, ainda mais quando a situação de sala de aula exige algo mais como ensinar níveis variados de aprendizagem ao mesmo tempo, estamos nos reportando a dura e inaceitável realidade brasileira de alguns alunos que passam os três primeiros anos nas séries iniciais e vão passando de ano sem nenhum “problema” e chegam no 4º ano sem estarem capazes alfabeticamente a cursar tal série.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

No entanto se o docente for sensível a essa situação e for comprometido com o que faz ele irá criar situações significativas para ajudar esse aluno a ser alfabetizado, levantando análises de como esse aluno aprende, partindo da realidade do educando para que ao investigar essa realidade o mediador possa saber que atividades serão necessárias para fazer com que esse educando avance na sua aprendizagem.

De acordo com Philippe Perrenoud (2000), existem dez novas competências para ensinar como: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

O professor que ancora sua prática a concepção de aprendizagem de formar cidadãos críticos capazes de refletir, deve organizar as suas aulas planejando situações de aprendizagem que envolvam , conhecer os conteúdos a serem ensinados relacionando-os aos objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhos a partir dos erros e dos obstáculos dos alunos onde o erro será visto como um indicador do que precisa ser feito para o aluno aprender, construir sequências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.

O professor consciente também prepara seus alunos para a vida, e as políticas públicas levam para dentro das escolas situações que desde cedo já preparam as crianças para um mundo competitivo; como muitas pessoas almejam passar em 1º lugar em uma prova de concurso, se destacar no trabalho e saber usar as novas tecnologias, nesse sentido desde cedo temos que preparar nossos alunos para exercer os usos sociais que o mundo exige.

Para tanto, a prova Brasil é um exemplo disso, é baseada nos currículos propostos por redes estaduais e municipais, já que no país não havia um currículo nacional comum. Uma comissão do MEC examinou o material, identificando pontos convergentes o que deu origem a uma matriz de referência (entregue a todas as escolas pelo MEC), que não elenca conteúdos, mas competências e habilidades.

Essas capacidades são apresentadas na prova por meio de descritores, que, como o nome indica, descrevem o que os discentes precisam dominar. Segundo a diretora de estatísticas da Educação Básica do Inep Essas habilidades são o mínimo que os alunos precisam saber. Sem isso , não podem ser considerados aptos nas duas disciplinas”, ressalta Maria Inês Pestana, diretora de estatística da Educação Básica do Inep e responsável pela prova Brasil.

Possibilidades e realidade: alfabetizar no 4º ano do ensino fundamental

Como vimos, as informações sobre a prática dos professores vão além de preparar os alunos apenas para as atividades de sala de aula, devemos estimular os alunos a desenvolverem suas habilidades para a vida.

Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Se partirmos do princípio que letramento e alfabetização devem ser trabalhados de forma conjunta no planejamento do professor, é preciso considerar que desde o início da escolaridade os alunos podem e devem ter contato com uma diversidade de estilos de letras, afinal, em seu dia a dia eles se deparam com textos registrados nas mais variadas formas.

Entretanto, durante um determinado período do processo de alfabetização inicial, o contato com textos registrados em um mesmo estilo favorece o reconhecimento do traçado das letras do alfabeto por parte do aluno. A letra bastão maiúscula (ou letra de fôrma) torna-se, assim, uma aliada para essa criança que, diante de um texto, enfrenta inúmeros desafios de ordens bastante complexas e variadas.

O fato de encontrar o traçado simples da letra bastão, com caracteres isolados e regulares, facilita a leitura. Desimpedida de ter que decifrar qual é a letra, pode concentrar-se em outros elementos do texto.

Acreditamos que se os professores conseguissem planejar estratégias em que desenvolvêssemos o uso da escrita em práticas sociais cotidianas, o índice de alunos não alfabetizados seria bem menor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto entendemos que levantar dados para uma pesquisa com esta amplitude não é fácil, até mesmo por se tratar de uma realidade persistente em nosso país, apesar de muitos programas de governo que favorecem a alfabetização é possível dizer que este quadro ainda continua, e nem todo educador tem a sensibilidade de se envolver neste problema para intervir, é claro que uma só pessoa não pode mudar este quadro, porém se cada um fizer o que lhe é proposto fica evidente que as coisas andam, no entanto, ao termos esta sensibilidade começamos nos envolver com esses alunos no sentido de pesquisar o porquê dessas dificuldades de aprendizagem e a cada passo da investigação percebíamos a necessidade de prosseguir com essa pesquisa.

Por acreditarmos nas possibilidades de termos uma melhor educação para nossos jovens e crianças é que nos encorajamos buscando alternativas variadas para pelo menos mudar o quadro onde trabalhamos; caberia às políticas públicas educacionais fortalecerem suas metas em prol da educação, pois sabemos que existem muitos programas de governo a favor da educação, porém, nem todos funcionam como deveriam e isso traz problemas a população principalmente aos

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

menos favorecidos que é onde se concentra um índice maior de dificuldades na vida social dessas pessoas.

Partindo do que foi colocado nessa pesquisa percebemos que é possível mudar sim, esse quadro alarmante que vemos nas salas de aula relacionado a leitura e escrita dos alunos não alfabetizados; essa realidade seria minimizada se cada escola independente das secretarias de educação Municipais e Estaduais e Federais, se comprometessem em intervir na aprendizagem desses alunos de forma que isso se tornasse parte do cotidiano escolar, pois este não é um trabalho que se faz individualmente, mas no coletivo, um dos primeiros passos seria começar a implantar no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas uma política voltada para alfabetizar alunos com dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.Shtm. Acesso em 20 de janeiro de 2020.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes).
- _____, Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1974.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: Teoria e prática. 8º ed. Campinas / SP: Pontes. 2001.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, MG, 2003.
- STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- STERNEBER, R.J.; GRIGORENKO, E.L. Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O protagonismo docente indígena como proposta da primeira licenciatura intercultural indígena do Maranhão

Leoilma Moraes Silva
leoilma.silva@ifma.edu.br

A educação escolar indígena, que deveria obedecer aos processos próprios de ensino e aprendizagem deste povo, ainda tem operado de forma desarranjada, fragmentada e, assevera Mandulão (2006), atrelada a práticas que dificultam consolidar seu duplo objetivo e função: formação dos índios e seu engajamento nos movimentos de resistência e luta pela sobrevivência das suas pertencas, e garantia dos seus direitos.

Nesse processo, traz o autor, o professor indígena assume caráter central de personagem, pois representa um status político no imo da comunidade, agindo como um intérprete que traduz o mundo fora da aldeia.

Dialogar sobre a formação do professor indígena requer considerar uma prática pedagógica e política que reforce sua cultura e militância dentro e fora das aldeias, mas sem perecer o relevo exercício no preparo dos estudantes para a relação intercultural e, portanto, aos seus desafios.

Ademais, trata-se de situar a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, forçosa à compreensão. A primeira, diz Maher (2006), se diferencia por reportar-se aos processos educativos nativos, de socialização de saberes e costumes tradicionais de cada povo.

Tais práticas, aduz Mandulão (2006), marcadas pela oralidade na difusão dos saberes dos mais velhos aos jovens, têm como princípios indivisíveis o erigir do ser, a observação e o fazer, ensaiados em contexto real, pois realizam-se em todos os domínios da vida e suplantam um local (sala de aula) e um corte de tempo (serie/idade). Além disso, se desenvolvem de modo étnico característico, já que se aprendem valores do que é ser “eticamente diferente”, em conjunto com aptidões para confrontar os desafios do seu mundo.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Quanto à educação escolar indígena, Maher (2006) a situa como um tipo de educação com processos que ocorrem na esfera escolar, enquanto instituição formal, organizada e estabelecida pelo branco. E descreve seu nascer e importância para os indígenas do modo seguinte:

Antigamente, essa [educação indígena] era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”. (MAHER, 2006, p. 17).

O sentido atribuído a educação escolar convida-nos a refletir o valor em formar professores índios, para conduzirem uma educação pensada e articulada entre suas comunidades e o universo do branco. Para tanto, Padilha (2003) defende a necessidade e a função de terem projeto político pedagógico próprio, porquanto ao realizá-lo (res)significam suas experiências, refletem suas práticas, sonhos/utopias, resgatam, reafirmam e atualizam valores e saberes, evidenciam sentido aos seus projetos coletivos/individuais, confirmam suas identidades, instituem novas relações de convivência e sugerem horizonte de novos caminhos e possibilidades de ação e resistência. Ademais, cita Cavalcante (2003), há a disposição desses professores em tornar suas escolas e seus processos pedagógicos mecanismos formadores, propícios à manifestação da diversidade étnica das suas culturas, minoradas pelos docentes brancos.

Logo, é cogente avaliar as propostas por quais se pensa a formação desses professores, dado que resistência, ativismo e currículo erguem-se como elementos inseparáveis ao seu universo.

Por assim ser, as graduações indígenas têm se norteado pelo revigoreamento destas culturas, ao tempo que solevam a autoestima destes povos e suas militâncias, num esforço de (res)significar suas histórias, inicialmente narradas pelo olhar etnocêntrico. A abertura das Instituições de Ensino Superior (IES) tem auxiliado no resgate, manutenção e revitalização dos valores culturais, com troca de conhecimentos e saberes tradicionais e científicos, que se inter cruzam nesse território.

Mato Grosso foi pioneiro na oferta desse tipo de graduação. Ao criar o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI), em 1995, abriu espaço para o movimento dos professores indígenas que pleiteavam formação continuada, específica e diferenciada, nesse nível. Após a Conferência Ameríndia de 1997, o

O protagonismo docente indígena

estado constituiu Comissão Interinstitucional e Paritária, para discutir o pleito, que resultou em formulação de anteprojeto em 1998, acerca das diretrizes gerais, finalizado em 1999. Em 2000 iniciaram-se reuniões políticas entre representantes indígenas, instituições parceiras e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que aderiu ao projeto. Por fim, em 2001 foi aberta a 1ª graduação indígena do Brasil, chamada Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, que habilitou 186 acadêmicos em 2006. (UNEMAT, 2020).

Para tanto, passados 15 anos, o Maranhão oferta sua primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI) em 2016, através da sua Universidade Estadual (UEMA), propondo desenvolver o protagonismo docente indígena, para atuar numa instituição do branco, mediante formação intercultural crítica e ativa, que alinha conhecimento sistematizado à discussão cultural e político-econômica das etnias, bem como a situação do estado, que ainda é marcado por contendas austeras entre índios e brancos.

O PROTAGONISMO DOCENTE INDÍGENA COMO PROPOSTA DA PRIMEIRA LIEBI/MA

Formar sujeitos político-educativos, compromissados com as demandas comunitárias dos seus povos e territórios, e mediadores do intercâmbio intercultural cogente a sua existência, exigiu resgatar a análise dos paradigmas acerca da educação escolar indígena, para poder ofertar, em projeto e prática, uma educação libertária.

Historicamente, tal educação passou por vários paradigmas, que determinaram as formas como se dispuseram as relações entre os saberes sistematizados na escola e tradicionais indígenas, e que, logo, persuadiram os modos como a instituição foi apresentada e trabalhada com estes povos.

No Paradigma Assimilacionista o índio é educado para não o ser, através da abdicação da sua língua, crenças e padrões culturais, e posterior incorporação à sociedade nacional. Nele, usa-se o Modelo Assimilacionista de Submersão, onde as crianças são catequizadas para aprenderem o português e os costumes europeus, a fim de “ser gente”; pois se acredita que a cultura indígena é incompatível com a modernidade. (MAHER, 2006).

No Modelo Assimilacionista de Transição a língua de instrução, nos anos iniciais, é a indígena, porque se atentou aos obstáculos de alfabetizar em língua que não se domina. Após, introduz-se o português devagar, até que a língua materna seja eliminada do currículo. Assim, sua função é facilitar a aquisição do português, que passará a ser a língua de instrução. (Id., 2006).

Já o Paradigma Emancipatório, cujos princípios içam sobre o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, apoia um bilinguismo aditivo: o indígena adiciona a língua portuguesa ao seu repertório, mas se torna, cada vez mais, pro-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

ficiente na língua materna. Nele, a língua de instrução é a indígena, não só nas series iniciais, mas em toda a escolarização, além de estimular o respeito aos seus saberes e práticas culturais. (MAHER, 2006).

Esse paradigma ensaia nova expressão à educação escolar indígena, que, ressalta a autora supra, é fruto dos movimentos sociopolíticos das associações indígenas, apoiadas pela sociedade civil, que obtiveram fôlego na década de 1980.

Com ele atesta-se importância ao protagonismo dos professores indígenas, dado o duplo sentido da sua função: ao tempo em que são responsáveis pela escolarização, integra sua prática educativa avigorar a emancipação do seu povo, dentro de um projeto societário de vida, que visa à práxis sobre as tensões enfrentadas por ele.

No âmbito das organizações e dos povos indígenas a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado, e aos professores, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos. (BANIWA, 2006, p. 158).

O modelo pautado no bilinguismo e interculturalidade foi regimentado, com modesto fôlego, pelo Art. 210, § 2º, da Constituição Federal do Brasil de 1988. Entretanto, a escola indígena ainda tem servido de aparelho ideológico para a homogeneização, pois seu projeto de emancipação, por ignorância ou tática, ainda reproduz veemente práticas político-pedagógicas da escola “branca”.

Por que falar em protagonismo?

O projeto da LIEBI buscou dialogar com os grupos indígenas do Maranhão e indigenistas vinculados aos órgãos governamentais e não governamentais do estado e de outros, acerca da necessidade de formação superior para professores índios que estavam em salas de aula. Avaliaram-se os desafios políticos, geográficos, econômicos, técnicos e étnicos, que poderiam advir no decorrer da formulação e realização de uma licenciatura, que visa reunir as especificidades e demandas indígenas com os conhecimentos sistematizados.

Após vários diálogos e acordos, a UEMA abriu sua primeira turma da LIEBI em 2016, com previsão de término para 2021 e que, através da Pedagogia da Alternância¹, articula suas práticas entre o Tempo Universidade e Comunidade. Esta oferta, que reúne cursistas dos troncos Macro-Jê e Tupi, vindos de Grajaú, Barra do Corda, Santa Inês e Imperatriz, oportuniza vivenciarem a uni-

1 “[...] se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural.” (NOSELLA, 2012, p. 29).

O protagonismo docente indígena

versidade pela interação com suas dinâmicas, instituições parceiras, professores e monitores não índios; ensinado a estes o convívio nas aldeias também.

Processos de diálogos e compreensões interculturais se entrosam ao longo das aulas, provocados pelos conteúdos das disciplinas e suas formas de ministração, em busca da apreensão das alteridades, o respeito e fortalecimento cultural, a partir da reflexão das pertencas, desafios e lutas indígenas, bem como a análise do “ser” e do “dever ser” incitados pelo etnocentrismo e eurocentrismo.

O entrosamento intercultural, que cruza saberes e costumes distintos, propicia conhecer o “outro”, compreendê-lo e relativizar seus modos de vida e educação. A relativização das culturas opera pela consciência e tonificação do protagonismo docente, inclusive o indígena, por tê-los como precursores de uma educação transformadora. E um caminho respeitável para isto sugere atitudes de autonomia, em diferentes sentidos, para avigorar uma escolarização diferenciada; uma vez que ela é atacada, dia-a-dia, pelo padrão “embranquecedor”, que repete, disfarçadamente ou não, aspectos que induzem pensamentos e ações hegemônicas.

Perante essa consciência, os conteúdos sistematizados de cada área do conhecimento são trabalhados, pela licenciatura, em conjunto com ações educativas, tanto na dimensão política quanto pedagógica, que retomam as práticas da educação indígena, estreitamente ligada ao seu modo de reprodução de vida, para promover a compreensão e correlação entre os saberes.

Com isso, os professores indígenas são submetidos à apreensão de conceitos clássicos, lado a lado a questões que remontam ao seu contexto étnico e interétnico, e que servem à discussão sobre os ativismos vivenciados por eles.

Esse processo, advoga Maher (2006), se faz premente para que esses docentes reflitam criticamente, o tempo todo, sobre as admissíveis contradições inclusas no dual objetivo da formação indígena, de modo a entreverem possíveis soluções para as tensões e conflitos daí resultantes. Duplo objetivo expresso como preparar os índios, sob sua responsabilidade, para identificarem e exercitarem seus direitos e deveres no cerne da sociedade brasileira, e garantirem e exercerem, vastamente, seu ethos, conforme o povo que se identificam.

É nessa esfera da práxis que se pensou e organizou a primeira LIEBI, cuja proposta em dar protagonismo ao professor indígena reflete a expectativa de fortalecer a concretização de uma escola, genuinamente, diferenciada e atuante.

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (BANIWA, 2006, p. 159).

E por assim se orientar, a LIEBI inaugura e evidencia no Maranhão um extraordinário espaço para legitimar as discussões e reivindicações indígenas e indigenistas, mediante práticas educativas que assegurem aos cursistas uma formação que os possibilite se compreenderem e manifestarem como sujeitos políticos e educativos, protagonistas de uma educação para liberdade.

CONCLUSÃO

A afirmação dos direitos indígenas ganhou notoriedade a partir dos anos 80, com as ações dos seus movimentos e apoio da sociedade civil. Direitos estes que abrangem a segurança de uma educação escolar própria, bem como a formação continuada de professores indígenas.

Mesmo com efeitos ainda sutis, embora ousados num estado deflagrado por conflitos étnicos, a primeira oferta da LIEBI inseri no campo político-acadêmico regional novos olhares e ações acerca da questão indígena, sobretudo a formação docente. E sua proposta de formar professores com protagonismo político-educativo tonifica, além da cultura, a luta pela emancipação desses povos, diante das ameaças iniludíveis que experimentam.

REFERÊNCIAS

- BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação. [online], n. 22, pág. 14-24, 2003, ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- NOSELLA, Paolo. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. (Educação do campo. Diálogos interculturais).

O protagonismo docente indígena

PADILHA, R. P. Projeto político pedagógico. Revista Pátio, ano VII, nº 25, fev. a abr. 2003.

UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso. Faculdade Indígena Intercultural. 2020. Disponível em:<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em 14 de abril de 2020.

BNCC – 2017: a volta de um passado sem futuro

*Francisco das Chagas de Sousa - Mestre Gandhi
mestregandhi8@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar sobre as alterações trazidas pela Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) que coloca Português e Matemática como componentes curriculares obrigatórias para o Ensino Médio no Brasil, deixando todas as demais disciplinas como optativas ou complementares. Tal base tem por finalidade adotar um currículo nacional obrigatório para todo o Ensino Médio no Brasil.

Deseja-se assim mostrar a estreita relação intencional entre a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) e o modelo imposto à educação pelos militares nos anos de ditadura. Coincidência ou não, a implantação da Nova Base caiu justamente na gestão de um presidente (Bolsonaro) com formação militar, bem como boa parte dos cargos mais importantes e ditos de confiança serem ocupados por generais.

A história do Brasil é feita de golpes. Por exemplo, quando os europeus chegaram por aqui, não pediram licença e muito menos falaram em democracia. Roubaram, escravizaram, mataram – fizeram dessas terras uma colônia para o sustento deles e azar de quem aqui já vivia. Como o propósito aqui não é contar a história política, manteremos o foco na história da educação, mais precisamente em um ponto específico dessa história que já está conhecido como NOVA BNCC-2017.

Via de regra, nenhum mal feitor chega e se impõe à maioria afirmando vir fazer o mal. Não! Via de regra eles se mostram defensores da maioria e em nome da maioria prometem representar e honrar os direitos e deveres do povo - sobretudo os mal-feitores dos novos tempos, eles se moldam conforme manda o figurino, agindo de acordo os parâmetros legais, ao menos aparentemente.

Um marco na história da educação brasileira que por certo levará muito tempo para ser apagado da memória, se é que deve ser apagado é o período em que a educação no Brasil ficou sob o jugo da ditadura militar (1964 - 1985). Se

BNCC – 2017: a volta de um passado sem futuro

alguns historiados chamam a Idade Média de “idade das trevas”, o período ditatorial no Brasil, com certeza não fica para trás.

A Nova Base, desde antes de sua implantação tem sido alvo de inúmeras e diversificadas críticas por meio de diversos teóricos e especialistas em educação dentro e fora do Brasil, pois são unânimes em afirmar que essa Nova Base, além de apontar para um passado que deu errado, está voltada para o interesse mercadológico de uma classe empresarial, deixando os estudantes pobres “a ver navios” ou tendo que se contentar com os restos. É uma base que visa a falência do ensino público.

MARCO TEÓRICO

A NOVA BNCC-2017 teve sua homologação em 20 de dezembro do ano 2017, na Capital Brasília pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho. Na cerimônia estava presente o então Presidente da República Michel Temer, dentre outras autoridades.

De início esclarece-se que antes dessa BNCC, o Brasil não adotava um currículo nacional obrigatório, contudo, o quadro curricular proposto e aceito pelo MEC constava das seguintes disciplinas: português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia - disciplinas listadas legalmente para compor os quadros do ensino médio. Com a homologação da Nova BNCC, somente português e matemática se tornam obrigatórias - as demais componentes farão parte do que é chamado ‘itinerários formativos’ e os currículos deverão ser definidos pelos estados.

O problema da Nova BNCC-2017 começa na escolha do seu fundamento filosófico, pois esta se fundamenta no modelo positivista de Augusto Comte (1798 – 1857), onde tal filosofia supervalorizava as ditas ciências, em detrimento dos saberes considerados não científicos ou que não pudessem empiricamente passar pelo laboratório. Outrossim é o Modelo Taylorista empregado, onde visa-se a produção, a quantidade, sem levar em conta a qualidade.

Fala-se na volta de um passado sem futuro em razão do fato que a NOVA BNCC-2017 retira da obrigatoriedade do currículo do Ensino Médio Nacional as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que são indispensáveis à formação moral, ética, cívica e crítica – exatamente o que já acontecera no Período Ditatorial no Brasil (1964 – 1985). Foi a Lei No 5692/71 que deslocou as disciplinas referentes às ciências humanas, mais precisamente, filosofia, sociologia e psicologia e, em seus lugares introduziu as matérias de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

O colunista político Bajonas Teixeira falando sobre a retirada de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio no Período Militar afirma que: “Na verdade, essas disciplinas nunca existiram, nem poderiam existir, como conteúdo de conheci-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

mento específicos porque elas não passavam de nomes dados pela Ditadura aos seus interesses ideológicos”. Continuando, o colunista acrescenta que sociologia e filosofia, diferente dos simulacros de conteúdo - EMC e OSPB existem, que contam com inúmeros grandes nomes para representá-las e justificá-las, como por exemplo Carl Marx, Durkheim, Weber, Adorno, Habermas e muitos outros, e estas se ramificam em muitas escolas e tradições de pesquisa. Por outro lado, a Moral e Cívica é uma mera invenção sem qualquer conteúdo (Teixeira,2020).

Dentro do currículo escolar e como preparo indispensável ao ensino superior, já que no Brasil este é propedêutico, ou seja, visa a uma instância superior, as disciplinas de Filosofia e Sociologia são indispensáveis àqueles que almejam chegar à universidade, são estas disciplinas que irão fornecer subsídio crítico e capacidade de argumentação para os universitários e futuros profissionais nas mais diversas áreas.

Com a retirada destes componentes curriculares no ano 71 pela ditadura, os anos seguintes foram de “abstinência crítica” nos bancos universitários, visto que somente nos anos 90 a Lei no. 9.394/96 determinou que ao final do Ensino Médio o estudante deveria dominar os conteúdos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Art. 36). “Foi quando o Ministro da Educação Fernando Haddad, homologou o parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tornando obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio”. (Adas, 2012, p. 8).

De acordo com Pellegrini; Dias; Grinberg (2016):

No dia 1º de abril de 1964, os militares brasileiros aplicaram um golpe de Estado, depondo o então presidente João Goulart. Sob o pretexto de afastar uma suposta ameaça comunista, eles implantaram no país uma ditadura, que foi marcada pelo desrespeito aos direitos dos cidadãos e pela perseguição aos opositores do regime. (p. 211).

Continuando, os autores acima relatam que a Ditadura Militar investiu na chamada propaganda ideológica, ao mesmo tempo em que proibia a circulação de informações e ideias consideradas “impatrióticas”. A ideia era divulgar massivamente a ideologia militar em propagandas nos meios de comunicação e em instituições educacionais. Por exemplo, ficaram “famosas” propagandas como: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Havia, dentre outras, um cartaz entre flores com o seguinte leiteiro: “Até 1964 o Brasil era apenas o país do futuro. E então o futuro chegou”. (p. 214).

Não podemos esquecer que tal período da história brasileira, bem como da Amé A Doutrina de Segurança Nacional. Desenvolvida no contexto da Guerra Fria, foi elaborada por estadunidenses com a intenção de **conter o avanço da influência comunista na América Latina**, principalmente após a Revolução Cuba-

BNCC – 2017: a volta de um passado sem futuro

na, ocorrida em 1959. Essa doutrina tinha como objetivo identificar e prender as pessoas consideradas contrárias ao regime político instituído, principalmente comunistas. No Brasil, essa doutrina foi adotada pelos militares da Escola Superior de Guerra (ESG), órgão ligado ao Ministério da Defesa que defendia o desenvolvimento nacional aliado ao capital estrangeiro. (p. 214).

O Regime Militar no Brasil enfrentou resistência em todo o seu território através da arte, do teatro, do cinema, da música, da imprensa, dos movimentos estudantis, sindicatos, dentre outros. Por fim, enfraquecida, enferrujada, sem crédito, sem respaldo e sem moral a Ditadura Militar tem seu fim no dia 15 de janeiro de 1985.

Fábio Saake, colunista do Guia do Estudante escreve que o legado deixado pela ditadura militar no Brasil foi lastimável. Além do autoritarismo e violação dos direitos humanos, os ditadores deixaram sérios prejuízos econômicos e grandes problemas sociais. Sabe-se que a Dívida Externa do Brasil, em tal período cresceu 30 vezes, subindo de 3,3 bilhões de dólares para 102 bilhões. Sabe-se ainda que o poder de compra do salário mínimo caiu significativamente, a inflação subiu de 85 para 178% ao ano, aumento da desigualdade social, a vida rural ficou precarizada pela falta de uma reforma agrária, o que tornou os grandes centros em verdadeiros formigueiros humanos, sem contar que a centralização do poder nas mãos de uns poucos favoreceu à corrupção, impunidade e como não poderia faltar, ao superfaturamento na execução de obras e desvio de dinheiro público.

Durante o regime militar, o currículo das escolas de ensino médio no Brasil foi puramente técnico e voltado somente para o mercado de trabalho. Após mais de três décadas sem o ensino de filosofia e sociologia o legado deixado foi de perdas e danos.

Passos (2014) relata que o legado da ditadura militar na educação brasileira foi tão nocivo que mais de 30 anos depois da redemocratização, seus reflexos impedem a nação de alavancar na qualidade e democratização do acesso a este que deveria ser um direito fundamental de todos.

Continuando, Passos (2014) relata que em audiência pública na quinta-feira 24.04.14, especialistas em educação foram unânimes ao apontar que as heranças do regime militar são os principais responsáveis pela má qualidade da educação pública e vergonhosa falta de acesso a ela.

Nessa audiência, Moacir Gadotti, Presidente do Instituto Paulo Freire, lembra que a ditadura pôs fim a um ambiente de otimismo pedagógico dos educadores brasileiros com o avanço da educação popular e emancipatória, já nos primeiros momentos do golpe, haja vista que em 14 de abril de 1964, um dia antes do General Castelo Branco assumir o posto de ditador, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização, programa este implantado no país pelo educador Paulo Freire e que seria inaugurado oficialmente em maio. Tal decisão já havia

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

sido tomada um ano antes, quando Castelo Branco ouvira Paulo Freire em um evento no interior paulista. “Vocês estão engordando cobras”, teria dito o futuro ditador.

Conta Gadotti que em sequência vieram as reformas educacionais que destroçaram o modelo de educação brasileira em vigência. Assim, em 10 de junho de 64, na primeira reunião com secretários de educação, Castelo dissera textualmente: “o objetivo do meu governo é estabelecer a ordem entre trabalhadores, estudantes e militar”. E seu ministro Flávio Suplicy completou: “estudante deve estudar, professor deve ensinar, e não fazer política”. Em síntese, o programa da ditadura se resume a uma visão autoritária da educação, um modelo tecnicista que ainda permanece, suavizada, sem a ostentação e arrogância daquele período”, avaliou Gadotti.

Outro ponto mencionado fala que em tal regime deu-se a introdução do caráter mercantilista na educação, trazido dos Estados Unidos. Tal caráter transforma a educação em negócio, ao invés de direito. Em outras palavras, a lógica por trás era privatizar. Gadotti critica ainda a reforma universitária - promotora da “departamentalização”, nada mais que uma estratégia para a fragmentação do conhecimento. Outrossim, trata-se da maneira autoritária como eram impostos os diretores - selecionados pelo perfil gerencial, não por qualificação ou aceitação democrática. O propósito de tal reforma universitária era desmobilizar.

Não ficaram de fora das críticas a reforma do ensino básico, tal reforma, feita de modo a impedir o crescimento intelectual do aluno. Ao invés de argumentos científicos, essa reforma usava “argumentos” hilários, como dizer que “todo mundo tem que se profissionalizar porque Jesus foi carpinteiro”. Contudo, enfatiza Gadotti que o resultado foi o fracasso, tal qual o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que teve o propósito de alfabetizar jovens e adultos.

Nos seus quase 20 anos, esse programa, que prometera acabar com o analfabetismo em 10, mal conseguira reduzir a taxa de 33% para 25%. Vale ressaltar ainda que além de ter sido muito pequeno o resultado obtido por esse programa, antes era muito mais fácil do que hoje, há vista que os 8% residual que se tem agora está no campo e em locais de difícil acesso.

Dentro desse “inventário” de prejuízos causados pela ditadura à educação brasileira, inclui-se também o desmantelamento dos movimentos sociais e populares. Eliminaram também a representação estudantil. Gadotti afirma que é preciso mudar a concepção da educação. “Nós temos que formar professores a partir de outra ótica, de outra concepção de educação que respeite o saber das pessoas, que introduza o diálogo, o respeito, e vença aquilo que é o mais duro do que foi herdado da ditadura: a falta de democracia”.

Como exemplo, ele menciona o quanto ainda é difícil implantar um conselho de escola ou mesmo difícil discutir política na escola, o que considera salutar

BNCC – 2017: a volta de um passado sem futuro

para o país. Infelizmente, para muitos gestores atuais, a escola não é lugar de política.

Tais gestores, inconscientemente engrossam o cordão dos que se encaixam na afirmação de Gadotti: “Estamos formando gerações sem discutir que país queremos”. Como disse Paulo Freire: educar é politizar sim. “Não podemos formar estudantes na velha teoria do capital humano: estude, trabalhe e ganhe dinheiro. Paulo Freire respondeu claramente a esta teoria na época: a educação que não é emancipadora faz com que o oprimido queira se transformar em opressor”, concluiu.

Na mesma conferência, o sociólogo e colunista da Carta Maior, Emir Sader, lembra que o arrocho salarial foi tão significativo para a sustentação da ditadura quanto a repressão sistemática e que isso acabou por comprometer a qualidade dos serviços públicos, inclusa a educação. O tal “milagre econômico” não passou de arrocho salarial”. Segundo Emir, naquele momento, a escola pública era um espaço de convivência entre a classe pobre e a classe média - um espaço de socialização. A classe média, a partir daquele momento, passa a aderir para a escola particular, mediante um esforço enorme, colocando no orçamento gastos com escola e deixando a escola pública como um fenômeno social de pobre.

Avalia o sociólogo que a ruptura causada foi tão grande que a escola pública, até a atualidade não recuperou seu vigor. O retorno da democracia ao sistema educacional, não conseguiu recuperar a educação pública. “Estamos muito atrasados [...] A estrutura de poder herdada da ditadura só se consolidou, inclusive a da educação privada”, observou Sader. O sociólogo afirma ainda que em oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso o processo de privatização deflagrado pelos militares só se intensificou.

Como pode ser observado, os objetivos pensados pelos ditadores e os propósitos da Nova BNCC e de seus idealizadores são idênticos e semelhantes. Abaixo podemos constatar 10 características que a Nova BNCC traz em seus direcionamentos ou propósitos:

- 1) Valorização de um saber em detrimento de outros. A Nova BNCC – 2017 impõe Português e Matemáticas como saberes obrigatórios, enquanto os demais são opcionais. A questão filosófica aqui é: se fosse feita uma pesquisa para saber quais componentes curriculares mais contribuíram até aqui para este país, será que seriam português e matemática? E ainda que o fossem, o que seria de um especialista nestes campos sem o conhecimento dos demais saberes? Ao contrário, é unânime a opinião dos teóricos da educação, incluso Mestre Gandhi, de que todos os saberes tem igual valor, e tal qual os modos do saber humano (Senso Comum, Mitologia, Filosofia, Teologia, Ciência),

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

nenhum é obsoleto, são todos válidos e verdadeiros e nenhum sozinho é suficiente para explicar o mundo.

2) Caráter elitista e privatizante. Citando Gonçalves (2017), as alterações trazidas pela Nova Base não tocam em aspectos vitais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos, condições de trabalho dos professores...ou seja, direciona a uma formação flexível e aligeirada, bem como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas;

3) Caráter conservador. A Nova Base é bastante tímida no que se refere a direitos sociais e as questões envolvendo minorias;

4) Ideologia dominante. Tal qual afirmaram o primeiro presidente ditador e seu ministro da educação, assim o fez o Presidente Bolsonaro em discurso de posse do seu ministro da educação Weintraub: “*Queremos uma garotada que não se interesse por política*”.

5) Desqualificação do processo de escolarização: a nova base valoriza os resultados e pouca importância dá ao processo (de aprendizagem);

6) Caráter tecnicista. Saviani, ao abordar sobre o modelo tecnicista, afirma que neste, professores e alunos não passam de agentes relegados à uma condição de executores de um processo cuja “concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. (Saviani, 1993, p. 24). Lembrando que o objetivo último da educação não é tornar o indivíduo um técnico, mas sim um homem, no seu sentido mais pleno;

7) Caráter positivista. A Nova Base tem seus princípios filosóficos assentados sobre a Filosofia Positivista de Augusto Comte (1798-1857), filosofia esta que, além de figurar no Séc. XIX, ou seja, já ter dois séculos de sefasagem, valoriza em demasia o dito saber científico, em detrimento dos demais. Em outras palavras, trata-se de uma ideia ou ideais já superadas há muito tempo. Lamentável, porém não se pode dizer ser inesperada, visto que boa parte dos que integram o atual governo são ferrenhos defensores da Teoria da Terra Plana.

8) Caráter não Sociológico e não Filosófico. Amaury Cesar Moraes Sociólogo, Professor Doutor de Prática de Ensino de Ciências Sociais, em seu artigo intitulado Por que sociologia e filosofia no ensino médio? Salienta que a LDB, no seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, refere-se a “domínio de conhecimentos

de Filosofia e Sociologia...”, e acrescenta que se se tratasse de informações que qualquer outro conteúdo curricular fosse capaz de suprir, o mesmo não estaria tão explicitamente apresentado, nomeadas Filosofia e Sociologia.

9) Modelo Taylorista de produção. O Taylorismo foi criado no início desse Século por Henri Ford a partir das teorias de um teórico, engenheiro estadunidense chamado Frederick Taylor (1856 - 1915). Tal modelo é simples – ele prima pelo volume. A ideia central nesse modelo é que, em se diminuindo o custo da produção, se produz mais. Assim, esse produto no mercado vai vender mais, aumentando assim os lucros do empresário. Ou seja, no Taylorismo, importa o volume, a quantidade.

10) Característica neoliberal. Marsiglia et al (2017), afirma que no Brasil, a principal consequência da política neoliberal é o esvaziamento da escola pública daquilo que a pedagogia histórico-crítica entende ser sua função vital, ou seja, transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.

Francisco das Chagas de Sousa (Mestre Gandhi), Graduado em Filosofia, Mestre e Doutorando em Educação, ao abordar sobre o assunto afirma:

O que se pode notar a partir da NOVA BNCC-2017 é um futuro onde em breve se terá uma completa proletarização do magistério, retomando a uma não muito distante formação aligeirada que até bem pouco tempo atrás propiciou uma desfilosofização do magistério. Apud (Santos, 2019. p. 129).

Constata-se, portanto que é através dessa política neoliberal que o governo utiliza os seus aparelhos ideológicos de Estado com o objetivo de comandar reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial, como é o caso da Nova Base. Vive-se em uma democracia, onde as normas ditadas para atender a pressupostos burgueses.

A Nova Base, ao invés de preparar cidadãos com competências, restringe-se a reduzi-los a uma mera mercadoria, desprovidos de crenças, valores, costumes. Difunde-se a ideia de empreendedorismo disfarçada pelo desemprego, trata-se de uma gestão por resultados medidos através de instrumentos de avaliação. A gestão democrática tão mencionada na LDB é uma farsa. Esse é o receituário neoliberal.

CONCLUSÕES

Igualmente à história política do Brasil, a história da educação brasileira também é feita de golpes, embora, muitas vezes ou quase sempre disfarçada de

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

boas intenções. Um clássico exemplo foi a chamada Reforma Pombalina (1759 – 1822) onde, em nome da restauração da economia portuguesa, a mando de D. José I, o Marquês de Pombal decreta o fim de todo um trabalho que os Padres Jesuítas haviam feito desde de os anos 1500 até então.

Quando a ditadura foi implantada no Brasil, igualmente, em nome de “ideais” de uma minoria e em detrimento da maioria ela destruiu todo um trabalho que vinha sendo feito nas universidades, que caminhavam livres, tendo a filosofia e a sociologia como parceiras inseparáveis nesse processo, com o propósito de formar cidadãos livres e independentes, capazes de transformar a sociedade através do conhecimento, de valores e respeito ao próximo, não de ideologias dominantes e totalitárias.

Muito ainda se lamenta saber que A Nova BNCC, igualmente interrompe uma nova retomada da educação Pós Ditadura. E para finalizar, e como foi mostrado no decorrer deste artigo, o governo atual que está à frente da implantação da Nova Base é composto, na sua maioria por adeptos do regime totalitário. Um, dos vários momentos já ocorridos foi protagonizado pelo agora Ex-Ministro da Cultura de Bolsonaro, Roberto Alvim.

Assim se deram os fatos: dia 17 de janeiro de 2020 o Ministro da Cultura Roberto Alvim foi demitido por parafrasear e fazer apologia e uso de frases do chefe da propaganda ideológica nazista Paul Joseph Goebbels (1897 - 1945). Na mesma ocasião, o jornalista e cientista político Leonardo Sakamoto, em comentários sobre o assunto no Jornal da Cultura, exibido pela TV Educativa, Canal 2 salientou que ministros e secretários do governo afirmam que: “temos que vencer essa guerra”. Ele trata a cultura como uma guerra! É guerra na cultura, guerra na educação, guerra na segurança...Que guerra? “Gente, nós estamos numa democracia, e democracia não é guerra, democracia é diálogo”. Disseram que os esquerdistas não são normais. “ou é isso ou é nada”. “se eu deixar o governo vou ter que criar galinha, eu sou a pessoa mais odiada na área”. [grifo nosso].

Após imediata reação de diversas instituições nacionais, como Congresso, Senado, STF dentre muitas outras e comunidades internacionais o presidente da República se viu encurralado e forçado a exonerá-lo do cargo.

REFERÊNCIAS

- Adas, Sérgio. (2012). Propostas de trabalho e ensino de filosofia: especificidades das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade. São Paulo: Moderna.
- Bajonas Teixeira. Um tiro contra a filosofia e a sociologia – A educação brasileira retorna à ditadura militar. In: <https://www.ocafezinho.com/2016/09/23/um-tiro-contra-a-filosofia-e-a-sociologia-a-educacao-brasileira-retorna-a-ditadura-militar/>. Acesso em 12/12/19.

- Gonçalves, S. R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- Moraes, A. C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio. In: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/248/Por%20que%20Sociologia%20e%20Filosofia%20no%20ensino%20medio.pdf?sequence=1>. Acesso em 02.mar.19
- Passos, Najla. (2014). Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar. In: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>.
- Pellegrini, M. C; Dias, A. M; Grinberg, K. (2016). Contato história. Manual do professor. Ensino Médio 3º. Ano. 1. Ed. – São Paulo: Quinteto.
- Sousa, F. C. (2019). Princípios filosóficos que fundamentam a base nacional curricular comum 2017: Relação com o currículo vislumbrado para o ensino médio. In: Santos, Euzimar. G. (2019). Educação: estudos, projetos, pesquisas e análises em desenvolvimento no Século XXI. (Org.). João Pessoa: Libellus.
- Saviani, Demerval. (1993). Escola e democracia. Autores Associados: Campinas.
- Teixeira, B. (2016). Um tiro contra a Filosofia e a Sociologia – a educação brasileira retorna à Ditadura Militar. In: < <https://www.ocafezinho.com/2016/09/23/um-tiro-contr-a-filosofia-e-a-sociologia-a-educacao-brasileira-retorna-a-ditadura-militar/>>.
- Saake. Fábio (2019). O legado de problemas da ditadura militar no Brasil. In: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/o-legado-de-problemas-da-ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em 19 de janeiro de 2020.
- Najla Passos. Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar. In <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>. Acesso em: 12.01.2020.
- Fabio Sasaki. O legado de problemas da ditadura militar no Brasil. In: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/o-legado-de-problemas-da-ditadura-militar-no-brasil/>. Em 10.01.2020.

A história da matemática: uma estratégia de aprendizagem para a formação dos alunos do ensino médio

Carlos Antonio Guimarães Silva
Universidade Autônoma de Assunção (UAA) – PY
cags_guimaraes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A história da matemática: uma estratégia de aprendizagem para a formação dos alunos do Ensino Médio. O atual capítulo trata-se da Investigação e estudo da história da Matemática como uma importante técnica de aprendizagem para o ensino da Matemática, sendo muito útil e importante, porque vai ser através da história da Matemática que o aluno terá a possibilidade de perceber e entender que essa ciência vem de muitos e muitos anos caminhando na história da humanidade.

Investigar e estudar a história da Matemática é uma importante técnica de aprendizagem para o ensino da Matemática, sendo muito útil e importante, porque vai ser através da história da Matemática que o aluno terá a possibilidade de perceber e entender que essa ciência vem de muitos e muitos anos caminhando na história da humanidade, passando por diversas fases de seu processo de evolução, e assim podendo estimular o interesse do aluno, desenvolvendo o lado crítico, fazendo com que os alunos entendam as ideias em relação às teorias e teoremas apresentados, mostrando as relações entre a Matemática e o desenvolvimento, tanto social como no cotidiano, podem ser um dos caminhos que facilitam a compreensão dos ensinamentos matemáticos atuais, relacionados com sua origem.

Realizar uma investigação relacionando o saber matemático e a motivação/interesse dos estudantes, discutir estratégias de ensino com o uso da História da Matemática, bem como descrever as ligações existentes entre a História da Matemática e o cotidiano, foram alguns dos objetivos deste trabalho. Assim, um maior interesse e uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, de uma forma mais atrativa e prazerosa, mostra uma melhora significativa nos resultados obtidos com essa estratégia de aprendizagem. Estudando a história da

A história da matemática

Matemática, o estudante tem a chance de perceber de como uma ciência que se desenvolveu pela humanidade, sujeita a erros foi construída desde muitas tentativas de resolver vários problemas do cotidiano.

A curiosidade sobre a origem de determinados assuntos, é natural ao ser humano. Em relação aos conhecimentos matemáticos, parece que não há nada a ser investigado ou descoberto. Pois, os conteúdos geralmente passam a ideia de que são de forma abstrata e sem contextualização.

Tendo em vista a experiência como docente do nível médio, questionei-me sobre o modo que a disciplina de matemática está sendo aplicada no currículo das escolas. Nos dias atuais, ela aparece ainda, em muitos livros didáticos, sem contextualização alguma, e muitas vezes, totalmente desligada de outras disciplinas, aparentando que seus conteúdos caminham em um mundo isolado, à parte, e sem relação alguma com os demais saberes que norteiam a escola e o próprio cotidiano do aluno.

Vendo essas características descritas, acredita-se que a história da Matemática pode auxiliar e tornar as aulas mais motivadoras, dinâmicas e interessantes. Nos últimos 35 anos, a História da Matemática vem se tornando, e se firmando como uma área de investigação em Educação Matemática. Várias pesquisas já desenvolvidas nessa área, mostram a ligação entre o saber matemático e a motivação/interesse dos alunos por matemática.

A partir dessas considerações, esse estudo procurou analisar a evolução da aprendizagem dos alunos, com o objetivo de aprofundar e motivar o interesse ao conhecimento, por meio da contextualização de alguns conteúdos, através da história da Matemática. Mediante esse contexto, se faz interessante a busca pelas respostas das seguintes questões investigativas: A História da Matemática motiva interesse aos alunos? Quais mudanças a história da Matemática trarão sendo implementada nas aulas de matemática? Os professores aceitam discutir estratégias de ensino utilizando a história da Matemática para ensinar matemática? Quais as ligações existentes entre a história da Matemática e o cotidiano? De que forma a história da Matemática proporcionará uma melhor aprendizagem aos alunos?

Para que se chegue até as respostas desses questionamentos, o foco central se fez em torno do seguinte problema de investigação: Como a história da Matemática pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem para os alunos do ensino médio? Para tanto, pretende-se analisar o uso da História da Matemática como estratégia de aprendizagem para formação dos alunos do ensino médio, como também investigar a ligação entre o saber matemática e a motivação/interesse dos alunos através da História da Matemática; discutir estratégias de ensino através do uso da História da Matemática para ensinar matemática e descrever como acontece a ligação entre a História da Matemática e o cotidiano.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

A escolha da temática deu-se após verificar a ausência em sala de aula da parte histórica de alguns conteúdos da matemática e que o uso da História da Matemática como uma das estratégias de ensino nas aulas de matemática, proporcionará ao aluno, a percepção da relação de cada saber construído com as necessidades históricas e sociais que existem, e sendo assim, veja e perceba mais concretamente as dificuldades envolvidas em seu desenvolvimento.

Investigar e estudar a história da Matemática como estratégia de aprendizagem para o ensino da matemática é muito útil e importante, porque vai ser através da história da Matemática que o aluno terá a possibilidade de perceber e entender que essa ciência vem de muitos e muitos anos caminhando na história da humanidade, passando por diversas fases de seu processo de evolução, e assim podendo estimular o interesse do aluno, desenvolvendo o lado crítico, fazendo com que os alunos entendam as ideias em relação as teorias e teoremas apresentados, mostrando as relações entre a matemática e o desenvolvimento, tanto social como no cotidiano, pode ser um dos caminhos que facilitam a compreensão dos ensinamentos matemáticos atuais, relacionados com sua origem.

Muito importante é compreender como acontece o ensino-aprendizagem da matemática, buscando entender algumas dificuldades que os alunos mostram ao tentar aprender, e assim buscar mecanismos para minimizar essas dificuldades apresentadas.

Muito importante é compreender como acontece o ensino-aprendizagem da matemática, buscando entender algumas dificuldades que os alunos mostram ao tentar aprender, e assim buscar mecanismos para minimizar essas dificuldades apresentadas.

De acordo com Toledo e Toledo (2009), diversas são as razões desse insucesso, tais como: falta de relação entre a matemática que é mostrada nas escolas e as necessidades vividas no cotidianas, muitas vezes, a falta de recursos tecnológicos nas escolas ou até mesmo método de ensino inadequado, ultrapassado e que não causam motivações.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.26): “A História da Matemática nos fornece uma enorme contribuição ao processo ensino/aprendizagem na Matemática”.

As contribuições que o estudioso poderá ter são diversas, como por exemplo, a chance de perceber de como uma ciência que se desenvolveu pela humanidade, sujeita a erros e construída desde muitas tentativas de resolver vários problemas do cotidiano.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.26): “A história da Matemática nos fornece uma enorme contribuição ao processo ensino/aprendizagem na Matemática”.

A história da matemática

A relevância do trabalho nos mostra a Matemática como uma criação humana e as necessidades e preocupações de diferentes povos. Logo, quando fazemos uma ligação dos conceitos vivenciados em sala de aula com um contexto histórico, estaremos mostrando que a história da Matemática é um instrumento de resgate da identidade cultural transmitindo os aspectos socioculturais. “É importante olhar para o passado para estudar matemática, pois perceber as evoluções das ideias matemáticas observando somente o estado atual dessa ciência, não nos dá toda a dimensão das mudanças.” (SANTOS, 2009, p. 19).

A implantação da história da Matemática como estratégia de aprendizagem nas turmas do ensino médio das escolas, tem o propósito de oferecer que melhorias aconteçam, mas de forma prazerosa e eficaz. Assim, tornando as aulas de Matemática atrativas e interessante para os alunos, através principalmente do incentivo à leitura.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

O estudo histórico dos conceitos e conteúdos matemáticos, é um dos caminhos que os professores podem optar para transmitir e mediar a construção do conhecimento. A palavra metodologia, que tem origem grega, significa “percorrer caminho”.

A história da Matemática quando usada em sala de aula como recurso pedagógico apresentam vários pontos positivos. A história da Matemática e a lógica matemática em construção, são juntas, uma ciência em fase de construção que admite certa metodologia, chamada lógica natural, a qual é diferente da lógica que essa ciência apresentará depois de sistematizada.

A motivação para o aprendizado, depende da interpretação da linguagem simbólica da matemática. É importante ter a compreensão de que a evolução dos significados ao longo da história é fundamental para a elaboração de um ensino significativo, pois permite que se construam novamente os significados junto com os alunos.

Já a história da Matemática e a visão da totalidade nos mostram os conteúdos que aparecem isolados dentro do currículo, fazendo com que sozinhos não consigam transmitir uma ideia clara do conjunto estudado.

O estudo da evolução da Matemática, como um todo fornece, portanto, a cada tópico do currículo, uma razão de ser, uma atitude que transcende a sua possível aplicação prática imediata. Desse modo, estratégias e questionamentos podem ser preparados com antecedência pelo docente, agindo como mediador entre o saber e o aluno.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Embora sendo estratégias de aprendizagem elementares, manifestações de uma estrutura intelectual, onde um indivíduo possa tornar-se consciente de si e do mundo, num âmbito geral, inteligente, e que seja reflexivo e crítico sobre suas ações, é primordial que tal aprendizagem tenha uma organização.

Portanto, a assimilação e a adaptação, bem como o projeto de organização é entendido como invariante no sentido de desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, todo ato inteligente pressupõe algum tipo de estrutura intelectual, bem como algum tipo de organização dentro de onde a ocorre.

Logo, foi implementado uma organização no projeto, para a história da Matemática tonar-se uma forma subentendida, a um caminho para que o docente transmita certos conteúdos, estudando também diferentes povos, principalmente através da leitura.

A implantação da história da Matemática como estratégia de ensino de forma organizada pode muitas vezes ser observada na maneira como os saberes matemáticos são selecionados e sequenciados em propostas para o ensino de Matemática. Algumas vezes, porém, essa abordagem não apresenta elementos históricos, mas mesmo assim, não se torna obstáculos por docentes que orientarão a proposta de ensino.

Utilizar uma estratégia individual-coletiva, onde o educando recorre à etnomatemática, envolvendo a matemática do cotidiano dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida, é uma das alternativas.

A disciplina chamada matemática é na verdade uma etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, [...] que nos séculos XVI e XVII, chegou ao formato de hoje, sendo levada e imposta a todo mundo a partir do período colonial. (D'AMBROSIO, 2012, p. 101).

O que ocorre nas escolas hoje em dia, é que diversas vezes, alguns docentes não levam em consideração a matemática que seus alunos falam ou trazem, levando só em conta o que há no livro didático. Daí a estratégia individual-coletiva propõe que as situações que chegam em sala de aula e no cotidiano dos alunos sejam um caminho para a ampliação da Matemática na escola.

As etapas do trabalho que foram cumpridas para que os resultados obtivessem sucesso ocorreram de forma organizada. Partindo do planejamento estratégico de todo o procedimento a ser seguido, desde questionários, a atividades de verificação de aprendizagem, buscando maximizar os resultados esperados, através de métodos que os alunos sentissem mais prazer e vontade de estudar e entender a matemática, sem tanto pavor a essa disciplina. E através de uma coleta de dados feita para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a história da Matemática para que a partir daí, fossem vivenciados em sala de aula, o conhecimento e a origem de determinado conteúdo, bem como a relação desse determinado

A história da matemática

conteúdo com o cotidiano, despertando assim, um maior interesse tanto na leitura, como na utilização de tal conteúdo no seu dia-a-dia.

Portanto, a história da Matemática pode se tornar um caminho para que o docente mostre a cultura matemática de diferentes povos, mesmo que de modo subentendido. A participação da história da Matemática pode muitas vezes ser observada na maneira de como os saberes matemáticos são escolhidos e montados nas propostas para o ensino da matemática. Em muitos casos, essa abordagem não mostra elementos históricos, sendo os obstáculos encontrados pelos produtores de conhecimentos matemáticos que irão orientar a proposta de ensino.

Com o intuito de formar cidadãos mais críticos e participativos por meio da matemática, tem se tornado uma atividade bastante complexa. O professor tem como objetivo ao ensinar Matemática, criar cidadãos para a sociedade que, frente a obstáculos e problemas e que utilizem de argumentos matemáticos, ajam conscientes e ativamente, exigindo seus direitos e intervindo quando necessário.

Na educação básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, sócio emocionais, culturais, indenitários, é um princípio orientador de toda ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponde a idade própria do percurso escolar. (BRASIL, 2013, p. 35).

Um dos objetivos principais da Matemática é enriquecer os conhecimentos para o desenvolvimento geral das capacidades de raciocínio, de análise e visualização. Sabemos que o livro didático é apenas um suporte de conhecimentos e de métodos para ensinar e orientar e fica a cargo dos educadores não virarem reféns do livro, pois o saber não está somente nele. A prática pedagógica vai muito além, é importante utilizar o livro como base, guia. O educador deve se atentar a dominar o assunto ultrapassando as explicações contidas nele, pois nenhum indivíduo é igual ao outro na sua capacidade de captar e processar informações de uma mesma realidade. Desde a antiguidade, basicamente em todas as culturas o conhecimento é criado pela necessidade de se obter resposta.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa científica necessita de um direcionamento e fundamenta-se principalmente em contribuir com a evolução do conhecimento da humanidade em diversas áreas do saber, sendo planejada e executada com a elaboração e construção de uma metodologia eficiente e de qualidade, sendo essa metodologia que norteará os caminhos a serem seguidos. “A utilização de métodos científicos é de competência exclusiva da ciência, e que não existe ciência sem emprego de

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

métodos científicos. Já que todas as ciências se caracterizam pela utilização de métodos científicos”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83).

E uma das particularidades da ciência é de aceitar que nada é eternamente verdadeiro. Assim sendo, percebemos que a ciência está sujeita a diversas verificações e interpretações com possibilidades de se compreender a realidade. Logo, essa pesquisa científica tem como finalidade contribuir com a evolução do conhecimento da humanidade, em relação ao ensino da matemática com a implantação da História da Matemática.

Numa pesquisa descritiva, escolhe-se uma série de questões e medem-se, ou coletam-se informações sobre cada uma delas, para assim descrever o que pesquisa. Em outras palavras, procura especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta à análise. Assim, Campoy (2018) fala que “as pesquisas qualitativas produzem dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e as condutas observáveis”.

No contexto deste trabalho, buscou-se descrever as características da história da Matemática desenvolvidas pelos professores referentes ao método de ensino, analisando a prática desenvolvida como procedimento pedagógico pelos professores do ensino médio.

Os modelos transversais descritivos têm como objetivo indagar a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis, ou situar, categorizar e proporcionar uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenômeno ou uma situação”. (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006, p.228).

Quanto ao enfoque qualitativo, nos mostra uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo onde ele está inserido, observando a relação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Portanto, compreende um conjunto de vários meios que tem como objetivo, analisar os fenômenos em relação à História da Matemática inserida em sala de aula, visando reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e prática, entre contexto e ação.

Logo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento principal para o sucesso da pesquisa. Para conseguir esse êxito, é indispensável que haja um trabalho constante de campo ligando o pesquisador e o ambiente pesquisado. Ou seja, a pesquisa qualitativa dá mais ênfase ao processo do que o produto, se preocupando em mostrar a perspectiva dos participantes.

O interesse em pesquisar o tema, faz refletir de como a matemática era ensinada desde a infância, quando éramos submetidos a memorizar fórmulas e fórmulas para resolver problemas, sem perceber nem notar de onde aquele determinado conteúdo teria sido originado, e muito menos para que seria útil e onde se poderia ter uma possível aplicabilidade.

A história da matemática

Na Escola de Referência do Ensino Médio Cornélio Soares (EREMCS), Município de Serra Talhada, sertão do estado de Pernambuco, já no ano de 2016, propus uma estratégia de ensino diferente, em duas turmas do 1º ano do ensino médio (A e B), para vivenciarmos o conteúdo sobre triângulos retângulos. Em ambas as turmas foi passado um questionário para ter uma ideia do conhecimento dos alunos, sobre o contexto histórico matemático, do conteúdo a ser vivenciado. Após, na turma A, foi aplicada a aula tradicional só com a utilização do livro didático e quadro negro. Já na turma B, fizemos uma abordagem do contexto histórico sobre a origem e utilização na antiguidade do triângulo retângulo e nos dias atuais. Essa turma posteriormente, foi a parte externa do EREMCS onde efetuamos demarcações de pequenas áreas retangulares no terreno com ângulos retos (90°), utilizando tão somente uma “corda de 12 nós”, que era o instrumento que os antigos utilizavam para demarcar suas terras e visto pelos alunos na abordagem feita em sala de aula do contexto histórico.

Daí, após termos concluído a explanação em ambas as turmas, foram aplicadas atividades de verificação de aprendizagem semelhantes nas turmas A e B, onde foi diagnosticado que o rendimento da turma B foi muito mais significativo. Eles se interessaram muito em procurar saber mais sobre como determinados conteúdos surgiram, através de leituras, pesquisas e perguntas. O que eles têm em comum, no entanto, é o fato de apontar para a necessidade de mudança para que a aprendizagem seja mais atrativa e significativa. “As inteligências em um ser humano são mais ou menos como janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos”. (AN-TUNES, 2012, p.18).

Isso me fez pensar e acreditar, que trabalhando a parte histórica matemática de certos conteúdos, mostrando em sala de aula sua origem e como era utilizado, fazendo uma comparação com a aplicabilidade nos dias atuais, o aluno se interessará bem mais, despertando interesse maior pelas aulas de matemática e assim facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Ampliar essa pesquisa visando outras séries e outras escolas, implantando a História da Matemática em seus conteúdos, nos apresenta um desafio, mas um compromisso com uma melhor percepção de conteúdos trabalhados e vivenciados em sala, aumentando o rendimento positivamente da disciplina de matemática.

Diante desse contexto, faz-se necessário uma reflexão da importância da implantação da História da Matemática nas aulas de matemática, para poder avançar cada vez mais na aprendizagem desta disciplina, através dessa estratégia de aprendizagem, fazendo com que as aulas sejam mais prazerosas a fim de que os alunos consigam aprender mais e os professores tenham sucesso em suas avaliações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse em pesquisar o tema, faz refletir de como a matemática era ensinada desde a infância, quando éramos submetidos a memorizar fórmulas e fórmulas para resolver problemas, sem perceber nem notar de onde aquele determinado conteúdo teria sido originado, e muito menos para que seria útil e onde se poderia ter uma possível aplicabilidade.

Na Escola de Referência do Ensino Médio Cornélio Soares (EREMCS), Município de Serra Talhada, sertão do estado de Pernambuco, já no ano de 2016, propus uma estratégia de ensino diferente, em duas turmas do 1º ano do ensino médio (A e B), para vivenciarmos o conteúdo sobre triângulos retângulos. Em ambas as turmas foi passado um questionário para ter uma ideia do conhecimento dos alunos, sobre o contexto histórico matemático, do conteúdo a ser vivenciado. Após, na turma A, foi aplicada a aula tradicional só com a utilização do livro didático e quadro negro. Já na turma B, fizemos uma abordagem do contexto histórico sobre a origem e utilização na antiguidade do triângulo retângulo e nos dias atuais. Essa turma posteriormente, foi a parte externa do EREMCS onde efetuamos demarcações de pequenas áreas retangulares no terreno com ângulos retos (90°), utilizando tão somente uma “corda de 12 nós”, que era o instrumento que os antigos utilizavam para demarcar suas terras e visto pelos alunos na abordagem feita em sala de aula do contexto histórico.

Daí, após termos concluído a explanação em ambas as turmas, foram aplicadas atividades de verificação de aprendizagem semelhantes nas turmas A e B, onde foi diagnosticado que o rendimento da turma B foi muito mais significativo. Eles se interessaram muito em procurar saber mais sobre como determinados conteúdos surgiram, através de leituras, pesquisas e perguntas. O que eles tem em comum no entanto, é o fato de apontar para a necessidade de mudança para que a aprendizagem seja mais atrativa e significativa.

As inteligências em um ser humano são mais ou menos como janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos. (ANTUNES, 2012, p.18).

Isso me fez pensar e acreditar, que trabalhando a parte histórica matemática de certos conteúdos, mostrando em sala de aula sua origem e como era utilizado, fazendo uma comparação com a aplicabilidade nos dias atuais, o aluno se interessará bem mais, despertando interesse maior pelas aulas de matemática e assim facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Ampliar essa pesquisa visando outras séries e outras escolas, implantando a História da Matemática em seus conteúdos, nos apresenta um desafio, mas um compromisso com uma melhor percepção de conteúdos trabalhados e vivencia-

A história da matemática

dos em sala, aumentando o rendimento positivamente da disciplina de matemática.

Diante desse contexto, faz-se necessário uma reflexão da importância da implantação da História da Matemática nas aulas de matemática, para poder avançar cada vez mais na aprendizagem desta disciplina, através dessa estratégia de aprendizagem, fazendo com que as aulas sejam mais prazerosas a fim de que os alunos consigam aprender mais e os professores tenham sucesso em suas avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, após incluir outros temas da história da Matemática relacionando-os com alguns conteúdos a serem vivenciados em sala de aula, e relacionando com temas do cotidiano, fica a certeza de um maior interesse e um melhor rendimento dos alunos em sala, tornando mais interessante e prazeroso o estudo por uma disciplina que tantas vezes é rotulada como uma das mais chatas e difíceis de ser entendida.

Portanto, através dos resultados positivos obtidos, tem-se uma clara certeza que se o professor fizer a inclusão da história da Matemática em suas aulas, observando uma pesquisa bibliográfica em algumas coleções, até mesmo em diferentes coleções da que ele usa em sala, terá uma facilidade maior em transmitir os conteúdos, contribuindo para uma melhor aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAMPOY, A. T. J. **Metodología de la Investigación Científica**. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación. Paraguay: Marben, 2019.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papi-rus, 2012.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: MATEMÁTICA/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2018.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. Metodologia de pesquisa. (5a. ed.) São Paulo, Brasil: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, L. M. Metodologia do ensino de Matemática e Física: Tópicos de história da física e da matemática. Curitiba: Ibpx, 2009.

STROGATZ, S. A Matemática do Dia a Dia. São Paulo: [Elsevier](#), 2017.

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

*Regiane Oliveira Rodrigues
regyanejc@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem entre seus objetivos analisar a formação do educador do campo, numa perspectiva de afirmação da sua identidade profissional e reafirmação da escola do campo, em defesa de uma educação que contemple as peculiaridades da vida nesse espaço, considerando a simbologia e a historicidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto, que tem vida significativa no registro de lutas em prol deste território. Visando a valoração da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores e a relação com a necessidade de uma política nacional para a educação do campo. Como fonte de pesquisa bibliográfica nos reportamos aos autores: Almeida (2006), Beltrame (2000) e Caldart (2004). Pretende-se, portanto estudar a prática pedagógica dos educadores do campo enquanto identidade profissional integrada a formação docente, como elemento essencial no processo de reafirmação da educação do campo. A ausência da identidade docente reafirmada pela práxis educacional acaba por comprometer a identidade das escolas do campo tornando as mesmas reflexos das realidades da zona urbana.

O debate no entorno da formação de professores ficou mais intensos nas últimas décadas, paralelamente com a revitalização da escola normal, com a constituição dos CEFAMs, a partir da iniciativa de reforma do currículo dos cursos de pedagogia e escolas normais, somadas as experiências de novos cursos de formação em nível superior e pesquisas acadêmicas que intensificaram os estudos neste campo.

A partir da Lei 9394/1996, os tradicionais cursos normais de nível médio foram estabelecidos apenas como formação mínima e aceitos por período transitório, conforme trata o artigo 62, momento em que a escola normal é elevada a nível superior, se discutindo o lócus da formação de professores, o projeto pedagógico e seus saberes.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

A institucionalização da instrução pública no mundo moderno, vem a definir a implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário dando suporte a educação popular. Sendo contempladas no processo de formação de professores reflexos do movimento da Reforma e Contra-Reforma. Portanto somente a partir da Revolução Francesa que se instala a ideia de uma escola normal de competência do Estado, com objetivo de formar professores leigos, sendo favoráveis aos ideais do século XIX, tendo como cenário a consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicando-se as escolas normais.

No mesmo período destaca-se o Alvará de 6/11/1772, que visa regulamentar os exames a que deveriam ser submetidos os candidatos a professores do ensino elementar em Portugal.

A Lei de 15/10/1827 promove a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, além de estabelecer exames de seleção aos candidatos mestres e mestras, porém acaba por excluir as mulheres do processo.

As escolas de ensino mútuo, destinada para a formação docente, instaladas a partir de 1820, tinham como finalidade não somente instruir nas primeiras letras, mas de preparar docentes instruídos no domínio do método, base exclusivamente prática, sem nenhuma instrução teórica. A partir de 1 de março de 1823, um Decreto cria uma escola de primeiras letras pelo mesmo método de ensino para instrução das corporações militares, algumas discursões giram entorno de que também funcionou com objetivo de instruir a partir do método de Lancaster.

Sendo, portanto consagrado o ensino mútuo no Brasil a partir da Lei de 15/10/1827, tendo pouco êxito, as escolas normais brasileiras só seriam de fato estabelecidas por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/08/1834, atendendo ao movimento descentralista.

O modelo implantado as escolas normais brasileiras que fizeram parte dos sistemas provinciais, foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante do legado colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia.

Algumas características são pontuadas nas primeiras escolas normais, tais como: currículo rudimentar, organização didática do curso extremamente simples, a infraestrutura e os recursos disponíveis eram criticados, a falta de interesse da população pela profissão docente pelos mínguaos atrativos financeiro, dentre outros.

Conforme Barros (1959, p.23) a partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural, lançam novos olhares a educação, a crença de que “um país é o que a educação o faz ser”, vivendo-se um novo contexto, aprovado entre os homens de diferentes partidos posições ideológicas visando a

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

difusão do ensino ou das luzes, encarando-se como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

A fase da primeira Guerra no ano de 1920, tem como marco no setor educacional a preocupação e o entusiasmo em âmbito nacional e internacional, sendo caracterizado pelas intenções do Estado visando a difusão e remodelação do ensino, tendo como palco a divulgação dos princípios fundamentais do movimento escolanovista, promovendo as reformas estaduais do ensino primário e normal, apresentando elementos para uma revisão crítica aos padrões estabelecidos na escola normal existente.

Na perspectiva de transformar a escola normal numa instituição de caráter propriamente profissional, excluindo-se do currículo o conteúdo propedêutico, exigindo como requisito de ingresso o secundário fundamental, seria adotada por diversos estados depois de 1930. A reforma de Anísio Teixeira, editada pelo Decreto 3810/32, refletindo ideias do movimento da escola Nova, apontava novas e significativas remodelagens no âmbito da escola normal. O currículo do curso de formação de professores primários era voltado prioritariamente nas disciplinas pedagógicas.

Em 1939, surge o curso de Pedagogia, criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da universidade do Brasil, com foco na dupla formação, de bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.

No que trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), acabou por não trazer soluções que promovessem a inovação para o ensino normal, conservando as normas anteriores, apresentando somente padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, ficando a cargo dos Conselhos Estaduais estender esse mínimo.

O campo de estudo da formação docente vem se configurando no decorrer das décadas, tornando-se autônomo e cada vez mais relevante em seus discursões no que trata seu universo de pesquisa. Até os anos de 1990, a produção científica sobre a formação estava inclusa na área da Didática, porém sendo invadida por questões que tinham como pauta a problemática da formação de professores.

Com a Constituição de 24/02/91, não foi apresentado qualquer modificação quanto à competência do ensino normal, conservando a descentralização advinda do Adendo Constitucional de 1834, assegurando a União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da Republica. No que trata a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

No que segue a formação do educador, verifica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no seu artigo 62 que trata da formação dos profissionais da educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB1996, pag.3).

CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

O campo de estudo da formação docente vem se configurando no decorrer das décadas, tornando-se autônomo e cada vez mais relevante em seus discursos no que trata seu universo de pesquisa. Até os anos de 1990, a produção científica sobre a formação estava inclusa na área da Didática, porém sendo invadida por questões que tinham como pauta a problemática da formação de professores.

Segundo Marcelo (1999, p.24) a formação de professores foi se desenhando progressivamente como uma potencial matriz disciplinar, pois nos últimos dez anos a temática foi se evidenciando tanto no campo da pesquisa como também nos eventos científicos. O mesmo vem elencar cinco indicadores para exaltar o campo da formação docente, tais como: a existência de um objeto próprio, o uso da metodologia específica, código de comunicação particular, integração dos participantes na evolução do campo da pesquisa e o reconhecimento a formação docente como ponto fundamental e de base para uma educação de qualidade, que passeia por diversos setores, dos administradores, da política e da pesquisa.

No entorno da formação de professores, é válido compreender qual é o seu objeto, pois ao analisar seu campo próprio, percebemos diversos encontros, pesquisas e grupos de trabalho, na perspectiva de entender o que o constitui de fato, tendo como cenário a educação brasileira em sua trajetória histórica.

Ao apreciarmos tal cenário, nos deparamos com diversas concepções, voltadas ao objeto da formação docente, encontramos o foco no processo de aprendizagem da docência (Mizukami et al.,2002).

Para Imbernón (2002) a formação docente se integra ao processo de desenvolvimento profissional, ou seja, de fluxo contínuo, que se inicia a partir das experiências vividas, indo além dos momentos de aperfeiçoamento, contemplando também o salário, contexto que realiza o trabalho, estrutura, participação, carreira, dentre outros elementos.

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

Destaca Perrenoud que o controle exercido pelos sistemas escolares sobre a formação dos professores só reconhece um tipo de formação, aquela que é dada pela sua própria escola normal (PERRENOUD, 1997, p.97). Dessa maneira, são os interesses do sistema que prevalecem na formação dos docentes e dificilmente são consideradas as necessidades de seus alunos. Enfatiza também que, "a formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir maior autonomia em relação ao sistema"(PERRENOUD, 1997, p.97)

Conclui-se que uma formação com relativa autonomia, poderia trazer inovações: nas relações pedagógicas, principalmente se seus sujeitos interagissem com práticas e experiências de outros setores sociais; questionamento das relações de autoridade, comum nas normas dos sistemas; diversificação de modelos e práticas sacralizadas e inquestionáveis; e, até a abertura a correntes de pensamento ainda marginais na educação (PERRENOUD, 1997, p.97)

Marli André (2010, p.176) destaca a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, mencionando as diversidades de fatores que afetam tal processo; tais como a escola, as reformas e contextos políticos, porém também evidencia o compromisso pessoal, na disponibilidade de ensinar e como ensinar, explorando as representações sociais no campo ali contextualizadas, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional. Encerrando o pensamento a afirmar que o processo de constituição da identidade profissional, deve ser um dos componentes da proposta curricular que deverá dar origem aos cursos, atividades e experiências de desenvolvimento profissional do educador.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

A atuação do professor na prática educacional é marcada pelo esquecimento e abandono por parte daqueles que legalmente responderia por uma política educacional que corresponde às expectativas e necessidades existentes, principalmente no que reza a Constituição Federal vigente, no capítulo III, que trata da educação nos seus artigos que seguem:

Art.205.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.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

VII- garantia de padrão de qualidade;

Acrescenta-se que “o real” da educação do campo não reflete os termos do que retrata a Carta Magna, principalmente o que se depara o educador do campo que muitas das vezes não é assistida por nenhuma instância seja educacional, administrativa ou de política permanente, e sim por programas ou projetos temporários que oportunizam momentos que muitas das vezes são insuficientes ao seu processo de qualificação, talvez pelo tempo de duração dos cursos, por não serem exatamente a realidade ao qual vive ou até mesmo por serem ações elaboradas por pessoas que não vivem o contexto do campo.

A partir daí se consolida a corrida quanto a formação imediata, reforçada pela LDB firmando que somente serão admitidos na carreira da docência profissionais da educação habilitados, como discorre Coutinho, Cavalcanti, Rocha e Muniz (2009, p.58):

Acentuou mais ainda essa lógica a determinação da LDB de que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviços” (LDB,§6º),impulsionando os sistemas de ensino estadual e municipal a uma verdadeira corrida para cumprir o disposto na lei.Convênios entre prefeituras e universidades estaduais e federais passaram a oferecer cursos de graduação para formação de professores da educação básica, em regime parcelado, com carga horária e currículos diferentes dos cursos de licenciatura regulares, funcionando em diferentes espaços e tempos. Essas modalidades de cursos têm proliferado em todo o Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde são adotados, basicamente, a mesma estrutura e os mesmos princípios. (Coutinho, Cavalcanti, Rocha e Muniz 2009, p.58).

Proporcionado uma grande flexibilidade na oferta do ingresso ao nível superior e na qualificação dos profissionais da educação, acrescentando as possibilidades na habilitação destes professores.

A Lei de as diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/1996, em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, foi evidenciada com maior ênfase uma política pública voltada para a educação do campo, desenhada a partir dos movimentos sociais e sindicais. Após muitos anos de lutas visando à conquista de uma educação pensada ao camponês, onde respeitasse e valorizasse sua realidade, em 2010 lança-se o PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ofertando uma política pública educacional em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Agrário e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). No que tange sua parceria em ação:

[...] significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária (BRASIL, 2014, p. 7).

Conforme Decreto nº 7352/ 2010, o PRONERA tem como objetivo desenvolver projetos e ações educacionais de caráter formal que serão desenvolvidos por instituições de ensino tendo como sujeito do processo os beneficiários da reforma agrária.

Na concepção da formação do educador do campo, ela se processa no diálogo da política educacional específica e os movimentos sociais, que declaram as necessidades e as peculiaridades deste espaço, promovidos no debate quanto à valorização do campo e os seus sujeitos, sua história, suas lutas, tornando rica a formação deste educador e amplo o meio a ser explorado, como específica Almeida (2006, p. 179):

A formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores no contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional, que

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade. (Almeida (2006, p. 179).

Promovendo certas inquietações, ao perceber quem é este educador? Se o mesmo se sente preparado? Quais suas habilidades e competências? Suas expectativas correspondem às expectativas dos alunos, da escola e da comunidade?

Segundo Caldart (2004, p.16):

Inventar um ideário para a Educação do Campo, isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos como sujeitos que colocam a “bandeira em marcha”, é abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.(Caldart 2004, p.16):

No que implicando a identidade do educador do campo, verifica-se que se define a partir de uma política educacional que explore o grande legado, que é fruto das heranças culturais e lutas sociais, que visam atender aos anseios dessa realidade e valoração desse espaço e os seus sujeitos, tais como o homem e a mulher do campo.

Verifica-se que a atuação do professor no campo educacional é marcada pelo abandono e descaso por parte daqueles que deveriam gerir de fato uma gestão de acompanhamento e aperfeiçoamento à prática pedagógica, tanto o que se refere aos responsáveis legais, conforme garantias manifestas na nossa Constituição Federal.

A Carta Magna reforça o que seria o ideal para a educação do campo, cenário este que não se vislumbra através das políticas públicas educacionais, nem mesmo pela atuação dos entes federados, o que percebemos nesse contexto, são educadores que muitas das vezes não são assistidos por nenhuma instância, seja de cunho educacional, de política permanente ou administrativo, e sim por projetos temporários ou às vezes programas que promovem momentos que são insuficientes ao processo de qualificação dos mesmos, seja pelo tempo de duração dos cursos, ou por não corresponder a realidade local, ou até mesmo por serem ações elaboradas por pessoas que não vivem o contexto do campo.

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

Tais desafios são presentes no processo da atuação docente, as dificuldades enfrentadas pelos professores do campo não são classificadas como temporárias, mas permanentes, reais, peculiares do campo, tais aspectos traça o perfil da identidade do educador e sua formação inadequada a essa realidade.

O que se pretende, é a defesa justa que contemple os anseios e interesses dos sujeitos que fazem da sua vida e história a luta por uma educação que atenda as peculiaridades do campo, fazendo desse espaço um ambiente valorativo e rico para exploração educacional, onde os sujeitos inseridos nesse contexto se orgulhem dos seus legados histórico-culturais. Conforme trata Beltrame (2000, p. 24): “[...] que a escola no meio rural esteve sempre sujeita a interesses políticos e econômicos, sem considerar as reais necessidades da comunidade ou dos educadores. Isso fez com que os camponeses recebessem uma escola de segunda mão”. Espaço onde se considera um curral eleitoral, voltado a interesses individuais ou de uma minoria e não do coletivo, da comunidade local.

A assertiva contrapõe o contexto social, histórico, político, cultural e econômico dos sujeitos do campo, percebendo a escola como objeto de manobras e interesses políticos partidários, evidenciados igualmente na perspectiva das políticas públicas da educação.

A análise a educação do campo proporciona uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica que exige técnicas e metodologias de ensino diversificadas em relação à teoria e prática, que trata de valores éticos e o respeito à cultura e dignidade, sendo a ação educacional permeada por mudanças. E o fato desta prática educacional está ligado com a formação específica do educador, são pré-requisitos na promoção de uma prática enquanto campo social da formação humana.

Para Caldart (2004, p. 33) “a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural.” Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar. O trabalho docente deve refletir ideais da reforma agrária, da agricultura camponesa e da agroecologia popular; atribuindo uma postura que valoriza a luta contra o capitalismo, desmistificando o cenário onde o campo é visto como local de mão-de-obra barata disponível ao serviço do mercado.

As lutas manifestas pelos movimentos sociais não se restringem somente á uma educação do campo, mas almeja o direito de acesso no e do campo. No que trata, Caldart (2004, p. 320) define como, No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada a partir da realidade local e com a sua participação, originária da cultura, da história, da memória dos sujeitos que lutam e fazem história todos os dias.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Portanto, os educadores do campo se constroem enquanto identidade, pois necessitam viver do campo e desse espaço construir a escola necessária, desenhando-se assim o perfil do educador, que vive “no” e “do” campo. Percebendo a necessidade de mudança ao exercício da prática docente, objetivando atender ao atributo de fazer e pensar a formação humana, seja ela na família, na escola, na comunidade, nos movimentos sociais, na memória, promovendo a construção do conhecimento através da prática pedagógica, articulada aos processos históricos e de lutas que valorizam a identidade de um povo, possibilitando a leitura de mundo além do visível, na análise crítica e na intervenção da realidade que fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do educador segue repleta de exigências junto aos entes federados e órgãos competentes, porém as legislações educacionais ampliam tais padrões de formação que são impostos, mas não promovem o suporte para que os educadores se tornem aptos ou habilitados para desenvolver tais atributos referentes à sua formação, e os mesmos são desassistidos pelas políticas públicas educacionais de formação dos educadores e esquecidos no campo de trabalho, comprometendo as práticas pedagógicas e sua identidade enquanto educador.

A formação do educador do campo exige um olhar na perspectiva da construção e valorização em defesa de uma educação popular, com o compromisso e reconhecimento das lutas sociais, promovendo a autonomia para a educação do campo, apontada como veículo indispensável no processo de desenvolvimento e da reforma agrária, não se limitando ao currículo específico, as metodologias, as técnicas, a didática, mais endossando o compromisso social, de forma a contribuir com o conhecimento, visando a atender as necessidades e os interesses e do campo.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro? Terra livre, São Paulo, n.15, p.3,87-112,2000.
- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L.L.(Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BELTRAME, S. A. B. M. S. T. Professores e Professoras: sujeitos em movimento. 2000. 250 f. (Tese) Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988
- _____.Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da

A formação do educador do campo: desafios e perspectivas

Educação Nacional. Disponível em: Acesso em 10 JAN 2015.

- BRASIL. Diretrizes Operacionais para educação Básica nas Escolas do Campo. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.33,315-405.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, p. 6-18, 2010.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência. São Carlos: Edufscar, 2002.
- SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L.L.(Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

Educação inclusiva e ambiental: ações desenvolvidas com alunado do atendimento educacional especializado

*Euzimar Gregório dos Santos
euzimar.gregorio@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo registrar uma experiência realizada com turmas da Sala de Recursos Multifuncional do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental menor e maior, da Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira da Cidade de Malta localizada no médio sertão paraibano.

A educação e meio ambiente é um importante mecanismo de inserção social, político e econômico, sendo fundamental na melhoria da qualidade de vida de uma dada população. A meta deste estudo foi sensibilizar através de práticas e ações com o alunado no tocante aos problemas ambientais diversos vividos na comunidade escolar e no seu entorno.

Porém a inserção do trabalho nas turmas irá incentivar aos mesmos estímulos pela preservação do meio ambiente local, além da inclusão do trabalho com ferramentas da pesquisa social. Foi possível observar uma elevada preocupação do alunado com os aspectos sócio ambientais que foram abordados em encontros participativos e aula de campo, levando-os a uma reflexão sobre as diversas percepções sobre o ambiente onde vivem.

Portanto, a valorização do espaço ocioso e construção da paisagem no município, residências urbanas e em comunidades rurais serão beneficiados com doação de mudas produzidas pelo alunado e doadas por parceiros. Isso, com resultados alcançados com mudas produzidas pelo alunado.

O presente trabalho é um relato de experiência de uma das ações democráticas com a inserção de práticas da Educação Ambiental no Atendimento Educacional Especializado(AEE) na Sala de Recursos Multifuncional com alunado do Ensino Fundamental menor e Maior, a mesma é vista hoje como uma possibilidade de formar e sensibilizar pessoas para atual e futura sociedade sustentável, ou seja, sociedades orientadas para enfrentar os desafios ambientais da

Educação inclusiva e ambiental

contemporaneidade, garantindo uma boa qualidade de vida para esta e futuras gerações.

A escola, contudo, continua a ser o local por excelência destinado à aprendizagem. Trata-se de um espaço em que as bases da cultura da sustentabilidade podem ser delineadas. Afinal, se a concepção do mundo mudou, a escola constitui peça-chave nessa necessária reorientação paradigmática. É sabido que o AEE, realizado nas escolas públicas brasileiras, favoreceu de forma ampla à inclusão dos estudantes com necessidades e mobilidades reduzidas nas salas de aulas nas comunidades escolares regulares comuns.

A atividade em questão, desenvolvida com o alunado do Atendimento Educacional Especializado, visa atender a clientela com necessidades educacionais específicas, a atividade está relacionada ao trabalho com as práticas e ações em educação e meio ambiente desenvolvidas no ambiente escolar e em seu entorno, que foi a produção de mudas arbóreas e o lixo no ambiente escolar. Espera-se que ao final desta atividade que o público envolvido reconheça a educação ambiental como instrumento de cidadania.

Os professores da educação básica são os atores principais para o desenvolvimento das ações na escola, do enraizamento de reflexões de práticas libertadoras e transformadoras. Porém, a educação e meio ambiente deve ser entendida em um sentido mais amplo, voltada para a formação de pessoas para o exercício da cidadania responsável, sensíveis e consciente para com a proteção da nossa Casa Comum, ou seja, a nossa mãe natureza e para uma percepção ampliada sobre os ambientes em que se inserem.

Para tanto sabe-se que, transformar e aprimorar a relação entre os seres humanos e destes com o meio ambiente deve ser um dos objetivos da EA, lembrando que o termo ambiente é muito mais que o ambiente natural, por isso, neste estudo inserimos os (as) alunos (as) do Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, modificar estas relações com os mesmos passa por uma transformação interior de cada um dos mesmos, incluindo o cuidado consigo mesmo, com seu corpo, com sua saúde e com suas emoções e com o Meio Ambiente. Em um outro nível, inclui a transformação da relação com os demais seres humanos do convívio direto e indireto com todos os envolvidos no estudo. Num movimento contínuo e crescente é possível então modificar as relações que as sociedades contemporâneas estabelecem com o mundo.

Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cônego Joaquim de Assis Ferreira, os (as) alunos (as) e professores envolvidos no estudo se depa-ram com a falta das práticas desenvolvidas em educação no ambiente escolar, no entanto, as turmas envolvidas do AEE estão inseridas para que os mesmos se socializem e interajam com o Meio Ambiente através de aulas práticas e de campo.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

As Intervenções nesta situação, tem como meta a sustentabilidade do ambiente da comunidade escolar e em seu entorno e também a interação social do alunado com alunos (as) da zona rural e comunidade local através da troca de experiências, preservação ambiental e, de mudanças de atitudes em nossas práticas diárias. Dessa forma, conseguiremos a formação de novos hábitos e atitudes através das ações desenvolvidas com relação ao ambiente escolar e em seu entorno.

Portanto, buscou-se inspirações para realização deste trabalho em experiências já desenvolvidas no campo das práticas e ações em EA realizadas em outras instituições, optando-se na atual experiência pela plantação de mudas de árvores ornamentais e frutíferas que se adaptem ao nosso semiárido. Pois queríamos de fato ações que os envolvesse completamente e em seguida obtivéssemos o envolvimento dos mesmos e suas famílias para futuras ações a serem desenvolvidas na sala de AEE. Devemos levar em conta que para o desenvolvimento da construção dessa ação priorizamos: o novo pensar em educação especial; as orientações para a ação em nível nacional; Fatores relativos à escola objeto de estudo; diálogo com todos os envolvidos; Conversação com professores; busca e apoio de parcerias; áreas prioritárias a exemplo da educação e meio ambiente com enfoque na educação especial; Orientações pedagógicas para o desenvolvimento das ações e o diálogo constante.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AMBIENTAL NA ESCOLA

A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais tem sido intensamente debatida, assim como tem provocado transformações no ambiente escolar, de modo que os profissionais da educação precisam rever seus saberes e fazeres acerca da diversidade no espaço escolar. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. De acordo com a Resolução nº 04/2009, em seu artigo 9º, é necessário para o sucesso do serviço a articulação entre os professores das Salas de Recursos Multifuncionais e os professores do ensino regular, dessa forma e através do diálogo com a equipe gestora, professores, as famílias e a busca de parcerias com o serviço de saúde, assistência social, entre outros, iremos obter um melhor resultado no aprendizado e inserção dos estudantes na sociedade. Na mesma resolução prevê-se que o professor do AEE é responsável também por:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos públicos – alvo da Educação Especial;

Educação inclusiva e ambiental

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009^a, Art.13).

Para tanto, a Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia, da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de adequá-la às assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Em se tratando da Educação Ambiental na escola, a abordagem do temática, constituída por alunos(as) do Atendimento Educacional Especializado em diferentes faixas etárias, visto que a Educação Básica abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantidos e assegurados pelo Governo Federal através da Lei 9394/96, que é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para desenvolver o tema Educação ambiental, desde que dê oportunidade a interdisciplinaridade e a criatividade.

A educação ambiental dentre seus princípios possibilita na execução diária no ambiente escolar com suas ações e práticas buscando uma nova consciência do ser humano para que dessa forma possamos compreender as complexas relações entre sociedade e natureza e que sejam tomadas posições frente aos problemas ambientais vividos fazendo a ligação com os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

No caso do estudo do relato de experiência aqui exposto trabalhou-se com a inserção de alunos da Educação Inclusiva no ensino Formal e não formal, onde a educação ambiental tem sido geralmente exercida de várias maneiras visando estimular a consciência ambiental dos (as) alunos (as) e ao mesmo tempo desenvolver o exercício de cidadania. Para tanto, uma das funções mais importantes da escola é seu poder de influência e transformação da comunidade em que está inserida.

A educação ambiental é uma ação interdisciplinar para ser trabalhada por todas as idades, comunidades e realidades, considerando-se o meio ambiente em sua totalidade: o resgate e o surgimento de novos valores sociais que conduzam a um modo de vida mais consciente e sustentável, por isso nesta experiência com práticas e ações inserimos o alunado do Atendimento Educacional Especializado.

Essa educação deveria preparar o indivíduo, mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo desde que suas ações e práticas sejam inseridas de forma interdisciplinar no ambiente escolar, com vistas a melhorar a qualidade de vida e proteger o meio ambiente local, dando assim, a devida atenção aos valores éticos.

A educação ambiental se configura como uma excelente aliada nesse processo de valorização dos alunos (as) atendidos por ser um processo dinâmico e transformador que busca a formação de valores, atitudes, inclusão, bem como a participação ativa de cada pessoa.

Acreditamos que os trabalhos com as questões ambientais devem ultrapassar o espaço da sala de aula, articulando a prática com a realidade, em ambientes diferenciados, promovendo assim novas oportunidades de contato com a realidade local, incentivando assim aprendizagens concretas as quais são mais significativas, estimulando nos alunos a construção de novos valores e atitudes em relação ao meio ambiente local.

O processo da inclusão educacional tem causado as pessoas envolvidas com a educação sentimentos de fragilidade frente ao processo, pois a maioria dos professores sente-se despreparado frente ao processo. Por isso, resolvemos fazer diferente e trabalhar de forma diferenciada com o nosso público do AEE.

A educação ambiental não pode se limitar ao acúmulo de conhecimentos, mas sim, selecionar e interpretar os conhecimentos disponíveis e sem perder de vista que o objetivo principal é fazer com que esse conhecimento possibilite e amplie a participação política social dos (as) alunos (as), professores (as) e toda a comunidade escolar e local, assim como de todos os sujeitos do processo educativo.

METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como um processo que requer a aplicação de um conjunto de procedimentos para obter-se respostas para um determinado problema a ser investigado. Por isso a importância quanto à indicação do método que vai ser utilizado na execução de uma pesquisa, a mesma aplica-se como sequência metodológica para uma investigação descritiva, qualitativa.

Como a presente investigação é do tipo descritiva e segue o enfoque qualitativo, o processo de coleta de dados em campo, ocorrerá em 01 (uma) escola municipal, em relação ao Universo, população e amostra, a coleta de dados foi realizada com alunado e professora da Sala de Recursos Multifuncional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira, Código INEP: 25014706, localizada na cidade de Malta, Paraíba, Brasil. Localizada a Rua Monsenhor Valeriano Pereira, as margens da BR- 230 Antonio Mariz. A mesma conta com 426 alunos, funcionando com turmas desde a pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental. O estudo foi desenvolvido com 20 duas turmas do AEE, as mesmas contam 20 (vinte) alunos (as), sendo que, em cada sala tem 10(dez) alunos (as). A escolha dessa instituição se deu, por ser uma das escolas que atende ao município na qual pode-se observar que dentro do seu ambiente há estudantes com deficiências variadas.

A inserção dos mesmos deu-se a partir da visão de que, o acesso igualitário a todos (as) aos espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais do cidadão. Observa-se com essa ação um esforço da equipe com os mesmos e dessa forma, direcioná-los rumo a uma sociedade inclusiva é a essência do desenvolvimento social sustentável.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, realizou-se em primeiro lugar uma reunião com as mães dos alunos do AEE, comunicando as ações que iria se realizar, pedir permissão as mesmas para tais ações e ajuda para os mesmos acompanhá-los nas aulas de campo, após a explanação pela professora de como aconteceria todo o processo do estudo, obtivemos a autorização dos mesmos.

As técnicas e procedimentos de coletas de dados aconteceu por etapas e passos desenvolvidos no decorrer das ações que tem como finalidade a obtenção informações necessárias sobre a temática estudada para a melhor compreensão do processo. Sendo assim, para atender a uma pesquisa Descritiva e Qualitativa serão utilizados procedimentos compatíveis para a prática da coleta de dados, tornando-se elementos de fundamental importância para a pesquisa que se quer investigar.

Contamos com a participação e parceria com uma professora e técnica em Agroecologia existente no município que acompanhou e assessorou todo o trabalho da equipe da escola. A escolha pela realização da prática de produção de mudas foi uma opção das famílias e a equipe gestora da escola.

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

Desenvolveu-se, uma pesquisa de opinião junto as mães, direção e coordenação pedagógica para definição da área de plantação e doação das mudas de árvores, seleção de plantas que se adapte ao nosso semiárido e de interesse da comunidade escolar e fora da escola.

Para tanto, trabalhamos para a produção de mudas com as seguintes ferramentas de jardinagem, enxada, pá pequena, adubo orgânico, areia, regador entre outros. Salientamos que, os sacos plásticos utilizados para a produção de mudas são reutilizados, pois utilizamos os que vem com a polpa para serem servidos na merenda escolar, evitando-os assim de irem para o lixo. Utilizamos ainda o adubo orgânico doado por alguns familiares do alunado envolvido no estudo.

Tabela I - Relação de espécies de mudas produzidas pelos alunos (as) da Sala de Recursos Multifuncional.		
Mudas arbóreas produzidas pelo alunado		
Espécie	QTD	Forma de plantio
Mangueira	08	Sementes
Pinha	10	Sementes
Seriguela	04	Estaquia
Cajarana	03	Estaquia
Acerola	12	Sementes
Ipê	06	Sementes
Acácia	04	Sementes
Sete copas	04	Sementes
Limoeiro	04	Sementes
Laranjeira	02	Sementes
Cajueiro	10	Sementes
Goiabeira	06	Sementes
Graviola	02	Sementes
TOTAL	75	-
Fonte: autoria própria, 2020		

Esta etapa encontra-se em andamento, sendo que, o trabalho no momento encontra-se parado devido a pandemia do COVID-19. Devido à grande aceitação do alunado com a prática da produção de mudas arbóreas, assim que acabar ou amenizar consideravelmente a situação voltaremos as atividades. Temos parceria com a Universidade Federal de Campina junto ao setor de Engenharia Agrícola através do Professor Dr. Jogerson Pinto, com doação de ipês para doação. O INSA, tem nos fornecido mudas de Umbuzeiro; a Rede de Sementes do Semiárido tem no fornecido apoio técnico, mudas arbóreas frutíferas e nativas para doação e palestras. Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente do município

Educação inclusiva e ambiental

tem nos fornecido o local fora da escola para o desenvolvimento das ações na sede provisória do Projeto Cuidadores do Meio Ambiente.

Tabela II - Abaixo, relataremos na tabela as especialidades dos alunos (as) envolvidos no trabalho com ações e práticas em Educação Ambiental na Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira

Especialidade	Idade	Ano/série que cursa na sala regular	QTD Alunos
Deficiência intelectual	14 anos	8º ano	02
Deficiência intelectual	12 anos	2º ano	01
Deficiência intelectual	07 anos	2º ano	01
Dislexia	12 anos	6º ano	01
Baixa visão	07 anos	2º ano	01
Baixa visão	13 anos	9º ano	01
Baixa visão	12 anos	8º ano	02
TDHA	06 anos	1º ano	01
Baixa visão	12 anos	6º ano	04
Encefalopatia Crônica	10 anos	6º ano	01
Distrofia muscular	12 anos	7º ano	01
Distrofia muscular	07 anos	2º ano	01
Autismo	08 anos	3º ano	01
Autismo	08 anos	3º ano	01
Déficit de aprendizagem	08 anos	2º ano	01
Total de alunos			20

Fonte: a própria autora,2020

Priorizamos nesta ação, o alunado do Atendimento Educacional Especializado pois, a EA foi desenvolvida de forma interdisciplinar para poder ser trabalhada por todas as idades dos alunos (as) envolvidos, considerando-se o meio ambiente em sua totalidade: o resgate e o surgimento de novos valores sociais que conduzam a um modo de vida mais consciente e sustentável.

Os encontros, reuniões e aula fora da escola, aconteceram respeitando o planejamento educacional da escola, autorização das famílias e na elaboração da metodologia de cada atividade priorizou-se no planejamento educacional as ações em EA. Apesar de que a norma do programa da Sala de Recursos Multifuncional se estabelece que, o AEE deve acontecer prioritariamente na sala, porém vimos a necessidade de inovar a forma de inclusão desse alunado. E dessa forma aconteceram as aulas de campo para produção e distribuição de mudas arbóreas, aulas estas que sempre estamos acompanhadas pelas cuidadoras e e um membro da família.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Em nosso meio educacional o aluno deve ser estimulado a estabelecer relações, a compreender “causa e efeito” e perceber o avanço da ciência, mas também a ação do homem sobre a natureza e suas conseqüências sobre o contexto social. Um projeto envolvendo realmente os alunos provocam a busca de novas informações para a resolução ou entendimento de outras situações, a concentração, a cooperação entre colegas e a necessidade de organização. Evita que eles sejam meros espectadores ou receptores passivos de informações que serão temporariamente memorizadas e o quanto antes esquecidos.

Obtivemos como resultado do alunado:

- Formação de alunos para o trabalho com a Educação Ambiental e preservação do meio ambiente;
- Interação do alunado do Atendimento Educacional Especializado com famílias carentes da comunidade urbana e rural;
- Difusão de árvores frutíferas e ornamentais que se adaptam a nossa região;
- Valorização do espaço escolar com a plantação de árvores;
- Formação da equipe multi e interdisciplinar entre os membros da escola;
- A importância através da aula expositiva e explicativa do trabalho com a Educação Ambiental formal e não-formal para preservar o meio ambiente local.
- Exercício da cidadania;
- Produção de mudas arbóreas pelos alunos (as) atendidos na sala de Recursos Multifuncional;
- Distribuição de mudas para famílias carentes da zona rural e urbana para implantação de pomares domésticas.

Os registros das atividades foram feitos através de fotos que se encontram no texto em etapas concluídas do projeto, o trabalho que estamos realizando atualmente com as turmas do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental menor e maior da Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira. No relato da experiência apresentada vimos que é possível incluir o alunado da sala de recursos em atividades de campo, porém, sugerimos o debate e a inserção sobre ações na EA com os mesmos de formas diversas.

A educação e a problemática ambiental são antes de tudo, questões políticas que envolvem atores, interesses e concepções de mundo diferentes, e que podem assumir direções mais conservadoras ou emancipatórias. É possível termos aulas ambientais teóricas e práticas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente estudo permitiu o enriquecimento da Educação Ambiental formal na compreensão de técnicas com aulas extraclasses e sua importância no meio escolar.

Viu-se no decorrer do estudo que, é necessária uma nova concepção de educação e sociedade, sendo essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. E para que transformações na educação inclusiva aconteçam é necessário que todos os profissionais se envolvam com as questões e as mudanças que ocorrem na contemporaneidade.

Para tanto, as experiências vivenciadas junto a equipe da escola, mostram o quanto é importante a valorização das percepções sobre a importância da Educação Ambiental de uma dada comunidade a respeito do ambiente em que vive. O esforço humano aqui utilizado foi minimizado pelo trabalho em grupo. As árvores, plantadas ao decorrer desse projeto, encontram-se no município de Malta. Os registros escritos e fotográficos encontram-se na secretaria da escola campo de estudo.

Durante a realização do projeto não educamos, mas sensibilizamos. Aprendemos a valorizar cada ato relacionado ao meio ambiente e aos envolvidos na pesquisa. Sentimos – nos importantes quando observamos os esforços dos alunos. Os frutos que obtivemos foram e são colhidos dentro e fora das comunidades escolares, com a contribuição do alunado. Em relação à Educação Ambiental muito ainda há de ser feito, tanto na escola quanto na comunidade rural estudada.

As ações desenvolvidas até o presente momento tornam-se visíveis, muitos aspectos a serem trabalhados com os alunos (as) do AEE em nossa escola com mais profundidade e incluí-los e atividades diversas, pois através deste estudo viu-se a capacidade e desenvoltura dos mesmos nas atividades práticas.

Dessa forma, conclui-se que a humanidade pode sim realizar uma mudança comportamental e melhorar sua relação com o meio ambiente. O que esperamos é mostrar à sociedade que é possível a construção do conhecimento através desse diálogo, proporcionando uma reflexão crítica acerca da sua realidade.

Por fim, o Atendimento Educacional Especializado na sociedade contemporânea representa uma possibilidade, assumida como escolha político pedagógica para a inclusão de estudantes com necessidades especiais/mobilidades reduzidas, sobretudo com ações desenvolvidas entre teoria e prática, o trabalho individualizado, flui de diferentes formas e estilos de aprendizagem.

REFERENCIAS

- ALVES, D. de O. et AL. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/99. Brasília: MMA, 2009.
- _____. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2006.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CASCINO, Fábio; JACOBI, Pedro; OLIVEIRA, José Flávio. Educação, Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SEMA/CE-AM, 1998. YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DAMASCENO, A. R. Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.
- GRÜN, Mauro. Ética e Educação ambiental: a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, M. (Org.) Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006.
- LIMA, M. E. C. de C.. Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Educação inclusiva e ambiental

- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania in: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. e CASTRO R. S. de (orgs). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PRONEA- Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3ª. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- SATO, Michèle. Educação ambiental. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FERREIRA. Aurélio. A importância da educação ambiental na educação especial. <https://aferreira73.jusbrasil.com.br/artigos/233443231/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-especial>. Acesso em 25 de abril de 2020.

Sobre os autores



Fábio Silva de Oliveira

fabiooliveira.supervisor@gmail.com

Doutor em Educação; Mestre em Ciências da Educação; Especialista em Coordenação Pedagógica; Especialista em Orientação Educacional; Especialista em Língua, Linguagem e Ensino; Especialista em Supervisão Educacional e Especialista em Psicopedagogia. Graduado em Letras (Português) e em Pedagogia. Atualmente é professor de Língua Portuguesa de Cacimba de Dentro – PB e Supervisor educacional da Secretaria Municipal de Educação Solânea – PB.



Flávia Silva de Oliveira

flaviasilva27@gmail.com

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. Pós-graduanda em Supervisão Escolar pela Faveni (Faculdade Venda Nova do Imigrante).



Neuma Gomes da Silva Costa

Neuma_gomes@hotmail.com

Professora Doutora, em Ciências da Educação pela Veni Creator University; Mestre em Ciências da Educação (Lusófona / Portugal); Diploma revalidado no Brasil pela UFRJ; Especialista em Políticas Educativas pela FIP (Faculdades Integradas de Patos); Especialista em Linguagens em Educação (UNP) e Especialista em História do Nordeste (UFRN). Graduada em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar.

Sobre os autores



Regiane Oliveira Rodrigues.

Telefone:(98) 981878437. E-mail: regyanejc@hotmail.com.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão e Direito pelo UNICEUMA, com especialização em Supervisão e Gestão Educacional pela Faculdade Santa Fé, e Direito Público pela Universidade Estácio de Sá, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Professora da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, curso de Pedagogia.



Walquiria Jaciara Silva de Lima Trindade

Email: walquiriajaciara@hotmail.com

Mestre em Ciências da Educação pela UNASSUR/PY. Professora da rede pública municipal do Estado do Rio Grande do Norte. Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE. Trabalhou como coordenadora do Projeto Brasil Alfabetizado do Ensino de Jovens e Adultos no município de Natal, RN.



Leoilma Moraes Silva

E-mail: leoilma.silva@ifma.edu.br Telefone: (98) 98871 0661

Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), graduada em Pedagogia, pela Faculdade Atenas Maranhense, e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).



Francisco das Chagas de Sousa (Mestre Gandhi)

E-mail: mestregandhi8@gmail.com Telefone:86 8857-3687

Graduado em Filosofia. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior. Pós-Graduado em Filoso-

Educação: experiências diversas no contexto da pesquisa

fia Clínica. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción- PY. Doutorando em Ciências da Educação pelo Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade – CIA / UNADES.



Carlos Antonio Guimarães Silva

E-mail: cags_guimaraes@hotmail.com

Telefone: (87) 996403231

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela FAINTVISA (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão), Especialização em Ensino da Matemática pela UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), Mestrado em Matemática Pura, com ênfase em Álgebra pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e Doutorando em Ciências da Educação pela UAA (Universidade Autônoma de Assunção). Aperfeiçoamento em **ÁLGEBRA COMUTATIVA** pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), Aperfeiçoamento em **ÁLGEBRA LINEAR** pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), **AVALIADOR DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (BASIS)**, pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Professor da Graduação e Pós graduação da Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET), Coordenador do Programa de Residência Pedagógica em Matemática da AESET.



Euzimar Gregório dos Santos

Natural da cidade de Malta, PB. Filha de Francisco de Assis Gregório e Maria Dalva dos Santos Gregório. Coursou Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE e após se graduar, especializou-se em Agroecologia pela Universidade Federal da Paraíba, Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos/PB. Concluiu mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Alzira Flores – UNASUL/PY (Reconhecido no Brasil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2017), Professora Dra. em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA) PY. Organizadora de 10 livros, 19 capítulos de livros publicados, 27 artigos publicados em eventos científicos

Sobre os autores

e 01 um livro publicado. Professora da rede pública municipal. Atualmente trabalha com crianças e jovens no Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga, pesquisadora, sempre procurou, com espírito investigativo, promover estudos nas áreas de Educação com enfoque na Educação Ambiental com ênfase em Escolas Públicas Municipais da Região semiárida no médio sertão paraibano. Link para comprovação no Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4451617798484110>.



www.libelluseditorial.com
contato@libelluseditorial.com