

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

DIRETRIZES

CURRICULARES

VERSÃO PRELIMINAR
(aguardando a Base Nacional Comum Curricular)

LONDRINA – PR
2016





PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

ALEXANDRE LOPES KIREEFF
PREFEITO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA

JANET ELIZABETH THOMAS
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MARIANGELA DE SOUSA PRATA BIANCHINI
DIRETORIA PEDAGÓGICA

FLÁVIO RODRIGO FURLANETTO
CONSULTOR EXTERNO

VIVIANE BARBOSA PEREZ
GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE SOLA ROGÉRIO
GERÊNCIA DE APOIO ESPECIALIZADO

ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO
REGINA APARECIDA DE OLIVEIRA
VALÉRIA DA SILVA MARQUES ASSIS RUBO
VIVIANE BARBOSA PEREZ

FORMATÇÃO E DIAGRAMAÇÃO
MARGARETH ALVES SANTOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico	79
Figura 2 – Representação do processo metodológico	162
Figura 3 – Processo metodológico no trabalho com a Diversidade	164
Figura 4 – Vivenciando conhecimento histórico	189
Figura 5 – (Re)elaborando Conhecimentos Históricos	192
Figura 6 – Esquema teórico e prático do ensino de Alfabetização e Língua Portuguesa	208
Figura 7 – Aspectos constituintes dos gêneros discursivos	217
Figura 8 – Esquema da Sequência Didática	220
Figura 9 – Organização do Ensino	238
Figura 10 – Quadro explicativo sobre conceito de Atividade e Ação com base nos estudos de Leontiev	241
Figura 11 – Metodologia de Problematização: Cientificizando os Conhecimentos do Campo	294

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metodologia de Educação Patrimonial	194
Quadro 2 - Tarefas de ensino	243
Quadro 3 - Base Nacional Comum e Parte Diversificada	255
Quadro 4 - Ano de inauguração das Salas Multimídia nas Escolas Municipais	338
Quadro 5 - Centros Municipais de Educação Infantil que possuem Tablets	340
Quadro 6 - Escolas Municipais que possuem Tablets	340

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1 INTRODUÇÃO	4
Referências	9
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA	10
Referências	18
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
3.1 O Homem, a Sociedade e a Criança	22
3.2 Cultura e Conhecimento.	26
3.3 Educação e Escola	29
3.4 A Aprendizagem e o Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural	32
3.5 A atividade de ensino e de aprendizagem na perspectiva Histórico - Cultural.	37
Referências	49
3.6 A Aprendizagem e o Desenvolvimento profissional do professor na Perspectiva Histórico-Cultural.	52
Referências	57
4 AVALIAÇÃO	58
4.1 O Processo de Avaliação na Perspectiva Histórico-Cultural	58
4.1.1 A Avaliação Sistêmica do Município de Londrina: limites e possibilidades na construção de uma educação de qualidade.	61
Referências	64
5 EDUCAÇÃO INFANTIL	65
5.1 Síntese da História da Educação Infantil	65
5.2 Pressupostos Teóricos para Educação Infantil	68
5.2.1 Conceito de Criança - Desenvolvimento Humano Histórico- Cultural	68

5.2.2	Funções Psíquicas Superiores - Processo de Internalização e Linguagem	70
5.2.3	Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento - Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal	73
5.2.4	Periodização do Desenvolvimento	77
	Referências	85
5.3	Interações e Brincadeiras por Meio de Experiências	88
5.3.1	As vivências infantis e as modalidades de aprendizagens por experiências mediadas	88
5.3.2	O brincar como linguagem	93
5.3.3	O brincar como campo interdisciplinar de 0 a 3 anos e posterior	99
5.3.4	Considerações	103
	Referências:	104
5.4	Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	106
6	ENSINO FUNDAMENTAL	117
7	ARTE	117
7.1	Fundamentos Teórico-Methodológicos	117
7.2	A Arte Como Conhecimento	120
7.3	Dimensões da Arte	121
7.4	Histórico do Componente Curricular Arte	122
7.5	Linguagens da Arte	124
7.6	Artes Visuais	124
7.7	Avaliação em Artes Visuais	125
7.8	Dança	126
7.8.1	Avaliação em Dança	127
7.9	Música	128
7.9.1	Avaliação em Música	129
7.10	Teatro	129
7.10.1	Avaliação em Teatro	131
	Referências	131
8	CIÊNCIAS	133

8.1	Breve Histórico do Componente Curricular Ciências	133
8.2	Pressupostos Teóricos	135
8.3	Encaminhamento Metodológico	137
8.4	Avaliação	141
	Referências	143
9	EDUCAÇÃO FÍSICA	145
9.1	Introdução	145
9.2	Pressupostos Teóricos	146
9.3	Organização curricular	149
9.4	Encaminhamento Metodológico	150
9.5	Avaliação	151
9.6	Considerações Finais	153
	Referências	154
10	ENSINO RELIGIOSO	155
10.1	Histórico e Fundamentação Legal do Ensino Religioso:	155
10.2	Pressupostos Teóricos	158
10.3	Metodologia	161
10.4	Avaliação	167
	Referências	169
11	GEOGRAFIA	172
11.1	Histórico do Componente Curricular	172
11.2	Pressupostos Teóricos	174
11.3	Encaminhamento Metodológico	176
11.4	Avaliação	180
	Referências	182
12	HISTÓRIA	184
12.1	Histórico do Componente Curricular	184
12.2	Pressupostos Teóricos	187
12.3	Metodologia	190
12.4	Avaliação	196

Referências	197
13 LÍNGUA PORTUGUESA	199
13.1 Histórico	199
13.2 Referencial Teórico	204
13.2.1 Práticas de Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de Letramento	207
13.3 Referencial Metodológico	213
13.3.1 Práticas de Produção de Texto	214
13.3.2 Práticas de Análise Linguística	215
13.3.3 Práticas de Mediação de Leitura	217
13.3.4 Planejamento de Sequências Didáticas	220
13.4 Avaliação	222
Referências	224
14 MATEMÁTICA	227
14.1 Os processos de Ensino e de Aprendizagem da Matemática na Perspectiva Histórico-Cultural.	230
14.2 Os desafios para ensinar Matemática: práticas metodológicas.	236
Referências	250
15 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	253
15.1 Introdução	253
15.2 Aspectos Históricos da Educação Integral	255
15.2.1 Histórico da Educação Integral em Londrina	259
15.3 Pressupostos Teóricos	261
15.4 Gestão	262
15.5 Formação Continuada	263
15.6 Avaliação	264
Referências	268
16 MODALIDADES	270
16.1 Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos	270
16.1.1 Histórico da EJA	271

16.1.2	Legislação da EJA	274
16.1.3	Pressupostos Teóricos	277
16.1.4	Encaminhamentos Metodológicos	280
16.1.5	Avaliação: Concepção	284
16.1.6	Procedimentos, Instrumentos e Registros de Avaliação	285
	Referências	286
16.2	Diretriz da Educação do Campo	290
16.2.1	Histórico	290
16.2.2	Pressupostos Teóricos	292
16.2.3	Metodologia e Avaliação	293
	Referências	295
16.3	Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	297
16.3.1	Apresentação	297
16.3.2	Pressupostos Teóricos	305
16.3.3	Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação de Londrina	313
16.3.4	Definição de AEE	313
16.3.5	Objetivo	314
16.3.6	Público	314
16.3.7	Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar	314
16.3.8	Organização do AEE	315
16.3.9	Formação e Atribuições do Professor de AEE	316
16.3.10	Financiamento do AEE	317
16.3.11	Adaptação Curricular	317
16.3.12	Professor Regente	318
16.3.13	Professor de Apoio	318
16.3.14	Classe Especial Transtorno Global do Desenvolvimento	318
16.3.15	Atendimento Pedagógico Domiciliar	319
16.3.16	Atendimento Hospitalar	319
16.3.17	Apoios Clínicos	319
	Referências	319
17	PROJETOS	320
	Referências	321

17.1 Projeto: Palavras Andantes	322
17.2 Projeto: Londrina Global	324
Referências	328
17.3 Projeto: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Educação	329
Referências	340
17.4 Projetos de Parcerias	341

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação, que a Secretaria Municipal de Educação de Londrina apresenta aos profissionais da Rede Municipal, uma versão preliminar da Diretriz Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

À educação cabem muitas tarefas. Uma delas diz respeito à consolidação de uma política educacional que integre as duas etapas, assegurando que não haja rupturas na transição de uma à outra, incluindo aqui novos desafios como a inclusão, a diversidade e as modalidades diferenciadas.

Pensando em tal necessidade vimos à urgência em trabalhar na elaboração de uma Diretriz Pedagógica para que toda a rede trilhasse o mesmo caminho. Muitos estudos foram realizados, muitas discussões surgiram, buscas por novos conhecimentos, parcerias foram estabelecidas, muito sacrifício, mudanças de paradigmas, e com isso crescemos profissionalmente. Toda a equipe pedagógica da SME merece o reconhecimento pela incansável dedicação, associada ao planejamento, organização e emprego da metodologia participativa.

Todos sabem da importância que se reveste um Documento que pretende ser o balizador do trabalho cotidiano nas salas de aula, começando pelos objetivos, passando, necessariamente pelas concepções teóricas, sempre com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com qualidade, no contexto da realidade em que vivemos.

A seriedade, a responsabilidade, a clareza de metas dessa gestão, para Educação de Londrina contribuiu e inspirou o movimento de mudança que culminou na necessidade de produção da Diretriz. Assim, esse Documento, mesmo que em uma versão preliminar, constitui um importante referencial que, a exemplo de um farol, iluminará os caminhos a serem seguidos, ampliando as perspectivas de sucesso no desenvolvimento da Educação.

Parabenizo todos àqueles que, de algum modo, se dedicaram aos estudos e a produção dos textos, num momento distinto e histórico de nosso Município, em que a gestão educacional buscou incessantemente, por um Sistema de Ensino único, de excelência e equidade. Uma gestão, que com metas definidas, priorizou a corresponsabilidade pela qualidade da educação por meio da produção coletiva e a tomada de decisões compartilhadas.

Com muita determinação, em busca da excelência, com os “pés no chão” e com os olhares voltados para um futuro promissor, é que convidamos todos os professores a colocarem a “mão na massa”: sejamos todos sujeitos desse processo de mudança!

Mariangela de Sousa Prata Bianchini
Diretoria Pedagógica

1 INTRODUÇÃO

A Diretriz Curricular de Londrina

*Danielle N. Martins do Prado
Ludmila Dimitrovicht de Medeiros
Regina Aparecida de Oliveira
Valéria da Silva Marques Assis Rubo
Viviane Barbosa Perez*

O motivo que nos impele a elaborar uma Diretriz Curricular para a Rede Municipal de Londrina é a busca da garantia de um ensino público de qualidade, entendendo-o como aquele que socializa os conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade, de modo a promover o desenvolvimento humano.

Considerando as especificidades das instituições de ensino¹, a elaboração da diretriz, enquanto unidade pedagógica no sistema municipal, partilhada e com um núcleo comum, respeita a autonomia das Escolas e Centros de Educação Infantil na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico.

Com base no exposto no Parecer nº 11/2010 CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, destacamos que:

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são **orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas**. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos. (BRASIL, CNE, 2010, grifos nossos)

Desta maneira, as Diretrizes Curriculares do nosso município, observando as Diretrizes Curriculares emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, constitui-se na identidade da Rede Municipal de Ensino e contribui no percurso da Educação Municipal rumo a eficácia de sua oferta, permanência e apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

¹ Utilizamos o termo “instituição de ensino” para nos referirmos às unidades escolares (Escolas e Centros de Educação Infantil do sistema municipal de ensino).

Oportuno aqui destacar que este patrimônio cultural é expresso e organizado, nas unidades escolares, por meio do currículo. Nossa concepção de Currículo atende as Resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme segue:

Art. 3º - O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL.Resolução 05/09 – CNE/CEB)

Art. 9º - O currículo do Ensino Fundamental é entendido, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL.Resolução 07/10 – CNE/CEB)

Acreditamos na concepção curricular de Furlanetto (2010, p. 10) ao perceber o equilíbrio proposto pela perspectiva histórico-cultural:

[...] pois não desconsidera em seus fundamentos a experiência e o universo de significação do aluno como ponto de partida para uma educação transformadora da sociedade. No entanto, nega qualquer tentativa de ignorar a importância do conteúdo produzido pela cultura, pela ciência, na formação dos sujeitos. Nesta perspectiva, o conhecimento historicamente acumulado não representa o risco de incutir ideologias das classes dominantes, mas sim, equiparar o nível de formação, para que todos tenham as mesmas condições de igualdade nos universos sociais.

Dessa maneira, acreditamos que a ação do professor deve ser intencional, pois esta não é constituída de neutralidade, imparcial frente a realidade. Salientamos que todas as ações humanas refletem um posicionamento do indivíduo perante a sua realidade. Este posicionamento é respaldado por um entendimento de mundo, de sociedade, de homem e de criança², que influencia diretamente a escola, de professor e sua prática pedagógica entre outros.

Para Libâneo et al. (2011, p. 169):

[...] ela (a escola) pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra.

² Nessa diretriz entendemos, como criança, os indivíduos que compreendem a faixa etária de 0 até 12 anos incompletos, conforme o art. 2º da lei 8069 de 13 de julho de 1990/Estatuto da Criança e do Adolescente. No Ensino Fundamental, ainda que utilizamos o termo aluno, esclarecemos que tratam-se de crianças. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos adotamos o termo aluno ao nos referirmos aos jovens, adultos e idosos que frequentam esta modalidade.

Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político.

Saviani (2005, p.13) corrobora ao afirmar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, não há neutralidade na atividade³ humana.

A ação educativa orientada por determinados pressupostos não é neutra, já que a forma como agimos sempre está relacionada com uma determinada teoria ou visão de mundo e a reflexão sobre essa teoria nos permite definir melhor nossos objetivos, as estratégias e encaminhamentos adotados (SED/MS, 2000, p. 12).

Sendo assim, entendemos que todo trabalho educacional deve ter um embasamento teórico que sustente suas ações, fundamentando suas práticas e suas decisões. Ancorado e articulado a uma teoria que explique os fundamentos filosóficos, históricos, as concepções de sociedade, esclarecendo como a criança se desenvolve e relacionando a sua aprendizagem, pois a teoria possibilita compreender os fenômenos e suas relações, ou seja, fundamentar o professor em seu trabalho.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p.107).

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, visando sensibilizar seus professores quanto à necessidade de se iniciar uma reflexão acerca da construção de uma nova diretriz, realizou em 2013, uma pesquisa envolvendo, aproximadamente, 1440 professores da rede. A referida pesquisa confirmou o ecletismo teórico metodológico da rede em termos de concepções. Neste contexto, observou-se posicionamentos voltados à Teoria Construtivista, à Pós-Construtivista, à Tendência Tradicional e à Histórico-Cultural, sendo essa última com maior predominância 79% (dos que se posicionaram). Realizou ainda, em 2016 uma pesquisa com os servidores da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de

³ Leontiev (1987, p. 68) define por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (o objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade (o motivo)”.

Educação, e destes 78% (dos que se posicionaram) confirmaram a opção pela perspectiva Histórico-Cultural.

Ademais, a abordagem Histórico-Cultural, ganha força, considerando que as duas etapas ofertadas na esfera pública no município e que respectivamente, antecedem e sucedem o Ensino Fundamental – anos iniciais (qual seja, a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos finais), já tem consolidadas suas diretrizes teóricas voltadas para essa perspectiva.

Com base nas observações em situações de formação continuada, visitas pedagógicas no contexto escolar e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, evidenciamos que as unidades escolares ansiavam por um arcabouço teórico que sustentasse a ação educativa, compreendendo todavia, que uma teoria única não responde todas as perguntas, mas visa maior coerência pedagógica, ao nortear estudos com raiz epistemológica voltada às demandas e necessidades socioculturais de seu tempo. Desta maneira, optou-se por iniciar um movimento de estudo na formação continuada – Escola de Gestores/Supervisores, mobilizando inicialmente os coordenadores pedagógicos das unidades escolares, a fim de alinhar a concepção teórico e metodológica para a rede municipal de ensino.

Mello e Lugle (2014, p. 262), afirmam que “toda prática pedagógica deve ser alicerçada em uma teoria que dê base científica para responder às questões: para que serve a educação? Como as crianças aprendem?” Esta visão de mundo revela um determinado entendimento da escola e que é fundante quando o professor se propõe a planejar suas aulas e avaliar as aprendizagens dos seus alunos. Oportuno destacar que para um efetivo trabalho educacional é necessário buscar uma formação teórica consistente.

Ao elegermos um referencial teórico e metodológico como subsídio norteador das práticas educacionais das unidades escolares do Município de Londrina, entendemos que o mesmo não é superior as contribuições de autores e pesquisadores de outras vertentes, no entanto, encontramos nesse referencial a relação com as concepções que temos de escola, mundo, sociedade, entre outros, a partir da nossa realidade. Assim, pretendemos que a Teoria Histórico-Cultural seja a referência para o estudo, a compreensão e intervenção de nossas práticas educacionais na rede municipal de Londrina, fundamentando o trabalho pedagógico.

Sua importância para a Educação parte da ideia de que a relação histórico-dialética de transformação mútua entre homem e ambiente, cujo objetivo último é a manutenção da vida do homem, não seria uma relação direta, mas sim mediada por ferramentas culturais (tecnologias) e instrumentos psicológicos (linguagem) que aprendemos a usar graças à internalização provocada pela intervenção cultural. Esses paradigmas e outros irão influenciar o trabalho de muitas instituições e pessoas que lidam com a Educação, pois o processo de ensino-aprendizagem faz com que todos nós educadores imediatamente pensemos em algumas questões: Como o ser humano pensa? Como aprende? Todas as pessoas aprendem da mesma forma? Qual a diferença na maneira de aprender de uma criança pequena, uma mais velha, um adolescente e um adulto? Existem formas diferentes de ensinar? Como ensinar, de maneira eficiente, diferentes pessoas? (MELLO; LUGLE, 2014, p.262)

Assim, com a finalidade de apresentar o modo como pensamos a Educação para o município de Londrina elaboramos nossa Diretriz Curricular. Ela está organizada em quatro momentos:

- Um histórico da educação no município e os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural;
- As concepções teóricas da Educação Infantil e orientações em relação ao planejamento, aos encaminhamentos metodológicos e a avaliação;
- Os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática; e ainda, as orientações da Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo e Educação Especial;
- Os projetos pedagógicos elaborados pelos profissionais que integram a Secretaria Municipal de Educação e desenvolvidos pelas unidades escolares.

Entendemos que uma Diretriz Curricular é um documento que pressupõe o permanente processo de elaboração e reelaboração do texto, para tanto é fundamental a participação dos docentes na formação continuada, contribuindo para legitimar a práxis educativa.

Referências

BRASIL. Resolução nº 11, de 7 de julho de 2010. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Conselho Nacional de Educação.

FURLANETTO, Flavio R.; LAGUNA, Emilia S. **Currículo: Discutindo diferentes concepções e suas relações com o ensino.** Anais do XV ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil.** In: A.N. LEONTIEV; VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. [Trabalho original publicado em 2003].

MELLO, Suely A.; LUGLE, Andreia M.C. **Formação de professores: implicações da Teoria Histórico-Cultural.** Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol.14 – n.2 – maio-ago, p. 259-274. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, Autores Associados, 2005.

SED/MS. **Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental.** Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Escola Guaicuru. Campo Grande- MS, 2000.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

*Marcia Batista de Oliveira
Maria da Graça Pedrazzi Martini
Sonia Maria Sartori Ranucc
* 4*

Este texto constitui uma primeira iniciativa de organizar informações a respeito da história da educação em Londrina. Acreditamos que possa ser fonte de inspiração para reelaboração, complementação e pesquisas futuras.

Na década de 30, por iniciativa da Companhia de Terras Norte do Paraná, fundou-se Londrina. Neste contexto, emergiu a necessidade de construir infraestrutura para a demanda das novas comunidades que aqui se instalavam. Para atender as famílias, criou-se as primeiras unidades escolares da região financiadas por iniciativa particular e pela comunidade estrangeira.

As primeiras escolas, [...], na região de Londrina, foram criadas por imigrantes estrangeiros, especialmente europeus e japoneses que, na condição de adventícios compunham "colônias" rurais homogêneas ou mistas. Tão logo as terras estivessem cercadas, fundavam escolas e igrejas, verdadeiras mediações que anunciavam o advento da civilização [...] (CAPELO, 2001)

A primeira iniciativa de abrir uma escola partiu das famílias alemãs que se concentravam no núcleo rural do Heimtal. A escola passou a funcionar em 1931 e o espaço das salas de aula também era usado para celebrações religiosas, reuniões e festejos da comunidade. Surgiram várias escolas isoladas nas sedes das fazendas em comunidades de migrantes e imigrantes.

A escola que ficava na propriedade da família Palhano (região sul de Londrina) e a Casa Escolar na Warta (região norte de Londrina) são alguns exemplos. No meio urbano, destacaram-se a Escola Japonesa como iniciativa étnica⁵, a Escola da Professora Mercedes Martins Madureira como iniciativa pública e o Colégio Mãe de Deus, como iniciativa privada e confessional. Mais tarde, o Grupo Escolar Hugo Simas como continuidade da iniciativa pública.

⁴ **Colaboradores:** Eliane Candotti (Apoio Pedagógico de História); Maria Regina da Costa Sperandio (Apoio Pedagógico de Educação Integral); Cleide Vitor Batista Mussini.

⁵ As escolas denominadas étnicas são aquelas instituídas por grupos de imigrantes: alemã, eslovaca, polonesa e japonesa, e também por migrantes nacionais, paulista e mineiros. Essas escolas tinham suas especificidades, com alguns pontos em comuns: tais como a questão da religiosidade que era presente em todas, muitas vezes o ambiente escolar tornava espaço para celebrações religiosas. Também a transmissão de tradições étnicas culturais, por meio do ensino de línguas.

Nesse contexto, predominava a abordagem tradicional de ensino. O ensino era centrado na figura do professor, “o saber estava nas suas mãos”. Ele determinava os objetivos, selecionava os conteúdos curriculares e preparava as atividades. Cabia ao aluno ouvir a aula e memorizar os conceitos. Língua Portuguesa e Matemática eram as disciplinas de maior ênfase. Nesse contexto, as cartilhas se constituíam um dos principais recursos didáticos.

Em tais disciplinas o trabalho docente seguia a mesma linha: em Língua Portuguesa trabalhava-se a alfabetização, a memorização das regras gramaticais e ortográficas. Em Matemática, o aluno tinha que realizar as operações principais e dar a resposta em provas, uma concepção platônica da Matemática, ao tratar dessa concepção pragmática de ensino, Fiorentini (1995, p.6) salienta: “o homem apenas pode, pela intuição e reminiscência, descobrir as ideias matemáticas que preexistem em um mundo ideal e que estão adormecidas em sua mente.”

Os espaços de estudos eram organizados em salas multisseriadas, em que alunos de diferentes idades eram atendidos de modo simultâneo, cabendo ao professor apresentar os conteúdos, separadamente, por meio da mesma lousa.

De acordo com Capelo:

A multisseriação foi a solução encontrada para atender as demandas por educação na zona rural. Da ótica do poder público, uma solução de baixo custo. Para os professores que se submetem ao cotidiano de trabalho no qual desempenham todo tipo de tarefa, as dificuldades e responsabilidades são dobradas. Atender, a um só tempo, alunos de séries diferentes exige criatividade, segurança e um conhecimento da realidade do aluno que, muitas vezes, são aspectos ignorados na formação de professores. (CAPELLO, 1996, p.53)

Entre os anos 30 e 40 ocorreu o fechamento das escolas étnicas no modelo europeu e japonês e houve a proibição de acesso à aprendizagem de dialetos estrangeiros em função das guerras em que esses grupos se envolveram.

Capello diz que:

Todas as escolas rurais passaram por uma espécie de homogeneização refletida na obrigatoriedade do ensino em língua pátria e nos conteúdos programáticos. Não se tratava de nacionalizar o estrangeiro, mas também, de assimilar de modo periférico, os grupos sociais inclusivos (índios, negros e caboclos) que resistiam ao modelo de sociedade e de produção da vida. (CAPELO, 2001, p.20)

No final da década de 40, a fim de nacionalizar e gerenciar as escolas surge a necessidade da criação de um órgão responsável por normatizar as atividades

escolares. Sendo assim, institucionalizou-se o Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS), tendo como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários no meio rural.

O referido departamento passou a instituir as normativas das escolas quanto ao gerenciamento do trabalho docente e dos conteúdos programáticos unificados a serem ensinados e também reforçar o pragmatismo do ensino, uma vez que havia uma inspeção a respeito do que era transmitido aos alunos e a maneira que se dava tal transmissão, como relata Capello (1996, p.53):

Comumente nos fatídicos dias 25 de cada mês, realizavam-se as temidas "sabatinas" que se compunham de ditados, redação, cinco problemas de Aritmética, de perguntas de Conhecimentos Gerais, etc. Todas as minúcias sobre a atuação do professor eram detalhadas através de "circulares" elaboradas pelo Departamento de Educação Pública e Assistência Social.

Entre os anos 40 e 50, em virtude da produção cafeeira, ocorreu um significativo crescimento populacional, provocando a concentração de famílias no meio rural. A vinda de pessoas de vários estados brasileiros à procura de melhores condições de vida, repercutiu na construção e estruturação das unidades escolares de Londrina, o que incentivou a ampliação gradual da rede municipal de ensino e conseqüentemente, do número de escolas rurais, também denominadas como "escolas isoladas". (FARIA, 2010)

A educação no campo tinha um calendário diferenciado de acordo com os períodos de plantio e colheita, além de uma formação docente que contemplava aspectos das vivências do campo, uma vez que as crianças representavam parte da mão de obra na economia familiar. Essas ações minimizavam os índices de evasão e reprovação escolar e contribuíam para a permanência do homem no campo, impedindo o inchaço populacional do núcleo urbano.

Nesse processo de municipalização do ensino e ampliação das unidades escolares, o DEPAS realizou o trabalho de orientação e fiscalização das rotinas escolares, bem como do desempenho dos professores conforme o número de alunos aprovados, por meio de avaliações, de modo que as escolas adquiriram um caráter seletivo com exames finais obrigatórios elaborados pelo órgão fiscalizador. (CAPELO, 2001)

Considerando que a cidade de Londrina esteve atrelada ao planejamento urbano idealizado pela Companhia de Terras Norte do Paraná até a década de 50, é

importante destacar que o êxodo rural ocasionado pelas geadas e a mecanização do campo, contribuiu significativamente para a ampliação dos limites urbanos e, conseqüentemente, para o crescimento do número de unidades escolares urbanas, a fim de atender as novas demandas da população.

(...) o poder público municipal não podia mais omitir-se diante do crescimento progressivo das demandas por educação no meio rural. O fechamento de escolas estrangeiras e a ampliação de políticas de nacionalização impuseram a necessária presença estatal na regulamentação do sistema educacional. O projeto de sociedade centralizado na visão de mundo urbano-moderno-industrial exigia que a escola, enquanto mediação constituísse subjetividades adaptadas às novas relações sociais de produção e ao novo modo de vida. (CAPELO, 2000, p. 58-59)

Ainda assim é notória a predominância do número de escolas rurais em detrimento das escolas urbanas até a década de 70. Após esse período iniciou-se um processo de mudança, parte da população londrinense, que vivia no campo, veio para a cidade e com isso houve a necessidade da melhoria e ampliação das escolas já existentes.

Segundo Cesar (1976), cidade de Londrina continuava a crescer exigindo da administração pública um novo posicionamento para atender as necessidades da população. Isso gerou uma reforma administrativa na Prefeitura. Com esta medida, criou-se várias secretarias e entre elas a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pela Lei Municipal nº 1.578 de 11/11/1969 e que gerou dois departamentos, o Departamento de Educação e Departamento de Cultura.

A nova Secretaria de Educação e Cultura sentia necessidade de ajustar a estrutura educacional do Município e contratou uma equipe especializada para tal função, o que originou o Projeto denominado Sócio-Pedagógico, que não foi colocado inteiramente em prática, por falta de interação entre os planejadores, educadores e a realidade educacional da cidade. O projeto era muito arrojado, além das expectativas, difícil de ser colocado em prática, porém foi este projeto que motivou mudanças e impulsionou o chamado “mutirão da educação”, unindo forças da Prefeitura, população, governo de Estado e união o que gerou um grande aumento na Rede Escolar, possibilitando maior atendimento à população. (SILVA e ARAUJO, 2014, p. 8)

Em entrevista cedida pela professora Elisabete de Lazaro Delalibera⁶ (2016), afirma que:

⁶ Entrevistadora: Maria da Graça Pedrazzi Martini/psicopedagoga da SMS. Entrevista realizada em maio de 2016. Entrevistada: professora aposentada, Elisabete de Lazaro Delalibera- entrou na rede municipal em 11 de

“antes da elaboração da primeira Proposta Curricular da Rede, as escolas urbanas eram divididas em núcleos, por localização geográfica, talvez anos 70 ainda, e recebiam orientações pedagógicas juntamente com as escolas estaduais. Havia uma coordenadora pedagógica do Município em cada núcleo de 04 ou 05 escolas, que recebiam orientações na escola sede do Núcleo – uma Escola Estadual. A coordenadora municipal, por sua vez, visitava as escolas de seu núcleo, um período do dia, orientando os professores, entregando material de apoio, instrumentos de avaliação, etc. O outro período era dedicado à elaboração, datilografia e reprografia do material pedagógico, na Secretaria Municipal de Educação.”

No contexto dos anos da década de 1970 encontramos elementos que prenunciam as políticas educacionais da década de 1990. Nos anos 70, Nogueira (2001, p. 21) aponta uma realidade de “[...] crise econômica, financeira e produtiva que atingiu os pontos nevrálgicos do capitalismo dos países centrais, e acabou produzindo resultados danosos, no plano econômico e social na maioria dos países periféricos.

Essa crise nos países periféricos se iniciou com empréstimos no mercado internacional que tinham juros baixos. Porém, a decisão dos Estados Unidos em elevar os juros tornou as dívidas destes países insustentáveis, inclusive a do Brasil. Tal contexto gerou crise econômica que fez com que os países periféricos direcionassem “[...] seus investimentos e a direção de seu desenvolvimento econômico [...] para o implemento de um crescimento econômico compatível com as necessidades dos países centrais”. (NOGUEIRA, 2001, p. 24)

Neste contexto, conforme o autor, o Fundo Monetário Internacional – FMI, propôs a inserção do Brasil na reestruturação internacional para a implementação de um “[...] rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, mediante aos empréstimos de ajustes setoriais, [...] uma nova estruturação produtiva do país” (NOGUEIRA, 2001, p. 21) por meio de ações consideradas necessárias para a estabilidade da moeda, o que, de forma contraditória, trouxe a aceleração de desemprego, redução dos salários e crise fiscal do Estado. Neste processo o Banco Mundial enfatizava a especial atenção para a educação “[...] destacando-a não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas como elemento essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado as necessidades da nação” (GORN, 1999, p. 36).

março de 1971, -Atuou na rede, por mais de 27 anos, nas funções de Docente, Coordenadora Pedagógica, Supervisora de Ensino, Chefe da Divisão de Orientação Pedagógica e Educativa da Secretaria Municipal de Educação e Assessora Técnico - Pedagógica da mesma Secretaria.

Em 1982, no Brasil, os governadores eleitos que pertenciam à ala de oposição ao regime militar, defenderam projetos e programas que visavam à democratização da sociedade. No Paraná, foi eleito o governador do estado, pela oposição, que incorporou ao discurso e ações teor anti-ditatorial (CZERNISZ, 2001, p. 217).

De 1987 a 1991, no governo do estado do Paraná, enfatizou-se nas políticas educacionais o ensino de primeiro grau, destacando-se na reforma administrativa, o caráter empresarial. Assim, as ações governamentais no campo educativo no Paraná na década de 1980 e início dos anos de 1990, apontaram segundo Santos (2001, p. 117-118) para ações que podem ser descritas na: implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (continuum de dois anos), em 1988; a generalização do CBA para todas as escolas públicas estaduais, em 1990; a substituição das eleições diretas para diretores escolares, que vigoravam desde 1984, por uma consulta a comunidade, e cujo processo se inicia em 1991; a implantação do Regime Único para rede pública estadual, em 1991, que previa a criação de Conselhos Escolares subordinados aos diretores escolares voltados a assegurar a eficiência da escola e a intensificação do processo de municipalização a partir de 1991.

Vale ressaltar, ainda, que os anos 80 foram marcados, no Brasil, pelo término da ditadura militar e pelos debates sobre as políticas necessárias para a redemocratização do país, merecendo particular atenção aquelas voltadas para o âmbito educacional, onde se pretendia uma “educação para todos”, pública, incluyente e de qualidade. Tendo em vista tal objetivo, muitas soluções foram propostas por professores, mas dentre uma das questões mais debatidas nesse período por estes profissionais era a alfabetização. E, podemos dizer que essa preocupação se justificava, não só havia um grande número de pessoas analfabetas no país, como se podia constatar que a escola se mostrava incapaz de alfabetizar uma parcela significativa dos que a frequentavam, principalmente aqueles alunos provenientes das camadas economicamente menos favorecidas da sociedade.

No Estado do Paraná, não foi diferente, pois também a finalidade de garantir a alfabetização a todos cidadãos dentre outras propostas, implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) por meio do Decreto nº 2545/88 de 14/3/88, Resolução nº 744/88 de 22/3/88. Elaborou-se também, um Currículo Básico para o Estado do Paraná, cuja intencionalidade foi a de buscar a essencialidade da escola, propiciar, por meio da educação “a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao

saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber”. (PARANÁ, SEED, p. 14)

A construção do Currículo Básico do Paraná recebeu influências de Vygotsky e seus colaboradores e se autodeterminou Histórico-Crítico. Conforme podemos constatar no texto a seguir

A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Demerval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar (PARANÁ, SEED, p.14).

No entanto, na mesma época (década de 80), a divulgação das obras de Emília Ferreiro no Brasil, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, que em 1997, aparecem expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Psicogênese da Língua Escrita não apresentava nenhum método pedagógico, mas revelava os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Emilia Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

Nesse momento ocorrem determinadas mudanças no modo de pensar a Educação de Londrina, rompendo-se com a perspectiva tradicional de ensino. A implementação do Ciclo Básico de Alfabetização no Município foi acolhida com satisfação por uns professores e com ceticismo por outros. O fato de não haver reprova de alunos, da primeira série para segunda série, preocupava o corpo docente, como também a mudança na concepção de avaliação: de quantitativa para diagnóstica.

Entre os anos de 2002 e 2003 foi implantando o projeto de formação continuada para professores alfabetizadores, por meio de um convênio da Secretaria Municipal de Educação com a coordenação do GEEMPA-Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação, idealizado e coordenado pela Profa Dra Esther Pillar

Grossi, que propunha a ruptura do construtivismo pós-piagetiano e buscava bases epistemológicas e metodológicas para o pós-construtivismo. A condução desse processo de formação continuada passou primeiramente por um curso de 'sensibilização' oferecido aos professores da primeira série no ano de 2002.

No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Educação Básica emite a Resolução nº3/2005 que define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como uma política afirmativa de promoção da qualidade e equidade na Educação. Em observância as competências trazidas pela LDB 9394/96 que traz em seu bojo um conjunto de reformulações, dentre elas a estruturação dos sistemas de ensino, a Lei Municipal nº 9012 de 23/12/2002, cria o Sistema Municipal de Ensino e por via de regra o Conselho Municipal de Educação, conferindo ao último as atribuições para normatizar o funcionamento da Educação no âmbito municipal.

O Ensino Fundamental de 9 anos foi implantado no Município de Londrina no ano de 2009. A implantação se deu de forma gradativa: de quatro para cinco anos iniciais sendo o ciclo de alfabetização estendido de dois para três anos. A extensão do ciclo de alfabetização buscava assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

A busca por diferentes abordagens pedagógicas, ao longo da história da educação no município de Londrina, teve como finalidade superar a evasão escolar e a repetência, com a formação continuada dos professores que ao longo de seu percurso, apresentou novas demandas e desafios em prol da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ofertada aos alunos da Rede Municipal de Londrina.

No ano de 2014, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação juntamente com as escolas municipais, iniciaram um novo ciclo de estudos, que tem como referência a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Estes estudos de Vygotsky, destacaram a importância das condições sociais, históricas e culturais como sendo fundamentais para a base das aprendizagens. Como resultado desse estudo em 2016, equipe pedagógica e escolas, estruturaram uma diretriz curricular – versão preliminar cujo referencial teórico está em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Referências

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 02 de maio de 2016 .

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. **Estatuto do Idoso**: Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação CEB/CNE. **Parecer nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CANDOTTI, Eliane A. **Memórias da cidade**: Londrina 1930/1960. 1997. Monografia (Especialização em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação e escola no meio rural de londrina em traços histórico-sociológicos**. Revista Mediações, Londrina, v. 6, n.1, p.187-196, jan./jun. 2001.

_____. **Educação, Escola e Diversidade Cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. 2000. 287f. Tese (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Educação rural em Londrina**: cotidiano e cidadania. Rev. Mediações, Londrina, v.1, n_1, p .52-59, jan-jun. 1996

CÉSAR, Zênite T. R. **Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina 1930-1970**.1976. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1976.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação nº 011/99 de 04 de agosto de 1999. Dispõe sobre Normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: agosto de 2016

_____. Deliberação nº 005/98 de 11 de dezembro de 1998. Dispõe sobre Matrícula inicial, por transferência, em regime de progressão parcial, aproveitamento de estudos: classificação, reclassificação e adaptações; revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior; regularização de vida escolar. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/>. Acesso em: agosto de 2016

_____. Deliberação nº 008/00 de 15 de dezembro de 2000. Dispõe sobre Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_08_00.pdf. Acesso em: agosto de 2016

_____. Deliberação nº 014/99 de 08 de outubro de 1999. Dispõe sobre Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao141999.pdf> Acesso em: agosto de 2016

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 011/2000 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: agosto de 2016

_____. Parecer 004/98 de 29 de janeiro de 1998. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf Acesso em: agosto de 2016

_____. Parecer 015/98 de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> Acesso em: agosto de 2016

_____. Resolução 03/98 de 26 de junho de 1998. Dispõe sobre Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: agosto de 2016

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “Gestão democrática” da escola: algumas reflexões. IN: HIDALGO, Ângela Maria e Silva; Ilze Luciana Fiorelli (Org.). Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 203–234.

DELALIBERA, Elisabete de Lazaro. **Entrevista I**. [Maio, 2016]. Entrevistador: Maria da Graça Pedrazzi Martini. Londrina, 2016.

FARIA, Thais Bento. **História das Instituições Escolares**; Escolas Isoladas Rurais; Londrina-PR.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

GOMES, Ângela Maria de Castro. A Construção do Homem Novo. IN: **Estado Novo** (Ideologia e Poder), Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982, p.152.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 156-161.
_____. (Org.). **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

JUNGES, M.; FACHIN, P. O método pós-construtivista. **Revista IHU On-Line**, São Leopoldo, Edição 281, 10 de novembro de 2008.
http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281. Acesso em 22 de agosto de 2016.

LONDRINA. Prefeitura do Município de. **Diretrizes Curriculares**. Londrina, PR: SME/PML, 2014.

_____. Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica**. Londrina, PR: SME/PML, 2000.

_____. Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica**. Londrina, PR: SME/PML, 2002-2003

_____. Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica**. Londrina, PR: SME/PML, 2006

_____. Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica**. Londrina, PR: SME/PML, 2011.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. **Revista de Letras**, Vol. 7, No 1 (2014). Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838>>. 14/04/16. Acesso em 02 maio 2016.

NOGUEIRA, Franci Mary Guimarães. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria e Silva; Ieize Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 21-40.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Curitiba: SEE/DEPG, 1992.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

ROSSETTO, Elisabeth, e PAVANELLO, Regina Maria. **As Propostas de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e sua Fundamentação Teórica.** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_17_31_t904.pdf>. Acesso em 14/04/16

SHIROMA, E. O. **A outra face da inclusão.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001

SILVA, Rovilson José da, ARAÚJO, Leda Maria de. **História das bibliotecas escolares em Londrina.** *Inf. Prof. Informação@Profissões Londrina*, v. 3, n. 1/2, p. 01 – 20, jan./dez. 2014. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/infoprof>. Acesso em 29/08/2016.

SILVA, R. N. et al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n 84, p.5-16. Fevereiro, 1993:07.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino:** razões e determinações. Curitiba agosto/2005

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Danielle N. Martins do Prado
Ludmila Dimitrovicht de Medeiros
Regina Aparecida de Oliveira
Valéria da Silva Marques Assis Rubo
Viviane Barbosa Perez
* 7

3.1 O Homem, a Sociedade e a Criança

O ser humano começou a construir habitações muito tempo depois do João-de-barro e, no entanto, nossas habitações são hoje muitíssimo mais complexas que o ninho desse pássaro. Tudo isso está relacionado com o que diferencia a atividade humana da atividade animal. (DUARTE, 2004, p.48).

São várias as teorizações presentes na literatura a respeito do conceito de homem, da diferença que existe entre ele e os demais animais. A Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, dentre outras ciências, produzem explicações para estas perguntas:

- O que é o ser humano (substantivo)?
- O que é o ser humano (verbo)?

O homem desde a sua existência tem provocado profundas mudanças no planeta. A história da ciência nos revela que o homem, diante das necessidades de sobrevivência e de transcendência, impulsionou o desenvolvimento científico e tecnológico, as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Com o desenvolvimento da linguagem e de um sistema de signos transformou o próprio psiquismo.

Na perspectiva Histórico-Cultural entende-se que é por meio do trabalho, *atividade principal*⁸ do homem, que ele se diferencia dos outros animais, pois ao transformar a natureza de modo a suprir as suas necessidades, produz conhecimentos e modifica-se cognitivamente.

Ao mesmo tempo em que o trabalho se estabelece como atividade coletiva torna-se possível e necessária a criação e a utilização de *instrumentos* e signos. A criação dos instrumentos constitui um passo importante para o desenvolvimento do

⁷ Colaboradora: Nilda Bandeira.

⁸ O conceito de Atividade Principal é proposto por Leontiev e será apresentado no item “A atividade de ensino e de aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural”.
Para saber mais a respeito dos conceitos de signos e instrumentos consultar Vygostky (apud OLIVEIRA, 1993).

psiquismo humano, pois ao utilizar os instrumentos, o ser humano realiza o seu trabalho, isto é, a sua atividade. O psiquismo humano tem sua gênese nas relações que estabelece com as objetivações (instrumentos) humanas concretizadas ao longo da história da humanidade. Os instrumentos traduzem a função para os quais foram criados e o modo de utilização, configurando-se assim num objeto social, mediador da relação entre o sujeito e o mundo.

Para fins de esclarecimentos, vamos citar um exemplo: a criança, ao utilizar o instrumento “boneca”, realiza a atividade de brincar, satisfaz a sua necessidade. Ao brincar com o objeto “boneca”, a criança se apropria de aspectos da cultura na qual está inserida, desenvolvendo representações simbólicas.

As representações simbólicas desenvolvem-se por meio do processo de internalização de significados produzidos e compartilhados socialmente. As representações simbólicas constituem os signos, e são eles que permitem ao ser humano, operar mentalmente sobre o mundo. O signo substitui o objeto real, por isso a criança se satisfaz ao brincar com o objeto “boneca” em um processo mental de “fazer de conta” e não será preciso um bebê de verdade para satisfazer tal necessidade.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência” (OLIVEIRA, 1993, p.35)

Desta maneira, ao operar mentalmente, deixamos de agir diretamente sobre o meio físico (não precisando mais da experiência concreta) e passamos a utilizar signos internalizados que representam o mundo real (utilizamos mapas para encontrar uma localidade, listamos palavras para lembrar de fatos importantes, utilizamos desenhos para representar uma quantidade, trocamos a aliança de dedo para lembrar algo). Desta forma, a palavra passa a constituir-se como signo mediador entre as pessoas e o objeto, o que possibilita sua representação mental.

Assim, ao compartilhar e transmitir técnicas e conceitos às futuras gerações, no caminho da consciência social para a consciência individual, o trabalho e a linguagem possuem papel determinante, não como cópia do mundo externo, mas

como marcas externas, que paulatinamente vão se transformando em processos internos de apropriação, o que Vygotsky (1991, p. 63) chama de internalização, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa. ”

Constatamos então, o modo como a criação de instrumentos e de signos, por meio do trabalho, possibilitou ao ser humano produzir e acumular conhecimentos, modificar a sociedade e modificar-se cognitivamente. No entanto observamos que este mesmo homem utiliza todo o conhecimento constituído ao longo da sua história como forma de dominação e exclusão, provoca a extinção e a destruição dos recursos naturais, promove a desigualdade social que desencadeia a fome e a violência, desvaloriza a própria vida e a vida do outro. Concordamos com LUKÁCS (1979, P. 87) quando argumenta que

o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

Ainda que o trabalho, seja entendido como uma atividade necessária e vital ao ser humano, ponto de partida para o processo de humanização e do refinamento de suas faculdades mentais, quando entendido no sentido da exploração (representado pelo sistema capitalista, por meio da divisão de classes), a atividade trabalho determina um processo inverso, de alienação. A exploração de um grupo em relação a outro provoca a exclusão dos mesmos como produtores de conhecimento. A ganância provoca a extinção e a destruição dos recursos naturais e acentua a desigualdade social caracterizando uma ruptura entre a essência e a existência do homem (Markus, 1974, p.99).

A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, é ele um ser genérico. Ou, dito de outra forma, somente é ser consciente, quer dizer, somente é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso sua atividade é livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência (Marx, 1985, p. 111-112).

Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens. O homem que queremos e precisamos produz e utiliza o conhecimento para valorizar a vida,

tornar-se consciente, crítico, politizado, reflexivo e ético. Este homem concebido respeita o outro e todas as formas de vida, luta pela eliminação das injustiças sociais e repudia todas as formas de preconceito e de violência. Neste sentido, corroboramos com D'Ambrosio ao dizer que

Nossa missão de educadores tem como prioridade absoluta obter a paz nas gerações futuras. Não podemos nos esquecer de que essas gerações viverão num ambiente multicultural, suas relações serão interculturais e seu dia-a-dia será impregnado de tecnologia (D'AMBROSIO, 2005, p. 45).

Portanto, entendemos que é preciso humanizar o homem, ou seja, é necessário que ele aprenda a ser (verbo) humano. Este é o homem que almejamos: um cidadão consciente, crítico, politizado, que tenha como prioridade a obtenção da paz absoluta entre as gerações futuras, que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, voltado ao interesse da coletividade. Constitui desafio conceber uma Educação e uma escola que atenda a esse interesse, pois

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 17)

Esta Diretriz Curricular entende a criança como um sujeito singular, que adquire as características propriamente humanas por meio da intervenção do outro, da mediação de instrumentos e signos, apropriando-se de um conjunto de valores e saberes capazes de gerar mudanças em sua forma de se relacionar consigo mesma e com o mundo.

Como afirma SAVIANI (2005), constitui finalidade da educação identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança (indivíduo em desenvolvimento biológico e social, da espécie humana - substantivo) para que se torne humana (verbo) e ainda encontrar meios mais adequados para atingir esse fim. Para tanto, é necessário definir o que é cultura e o que é conhecimento, porque essas concepções orientam as nossas escolhas durante a seleção de conteúdos para a organização do currículo. No ítem a seguir apresentamos esses conceitos.

3.2 Cultura e Conhecimento.

Ao analisar como o ser humano se humaniza, concordamos com Pino (2000, p. 51) que o desenvolvimento humano traduz “o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza”. Compreendemos que o homem cria suas condições de existência e sociabilidade por meio das produções culturais e desta forma, não se adapta simplesmente a natureza, mas a transforma, de acordo com suas necessidades, em busca de autorrealização, modificando-se a si mesmo.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vygotsky não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p.51)

Destarte para Vygotsky (apud Pino, 2000, p.54) a cultura, nesta perspectiva histórica, consiste na “totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais).” Traduz-se no resultado do que o homem produz, no sentido material ou espiritual, seja pensamento ou ação, para construir sua existência (ARANHA, 1996).

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. (MOREIRA E CANDAU, 2003)

Em outras palavras, a apropriação e produção cultural ocorrem nos limites das possibilidades históricas reais, por meio da internalização de significações (sociais) atribuídas pelos homens às coisas, porém com a atribuição de novo sentido (pessoal), num processo de transmissão às gerações seguintes de processos cognoscitivos evolutivos. Nesta perspectiva, o funcionamento psicológico do ser humano ocorre de forma dialética, por meio da interação entre os quatro planos genéticos:

o plano da filogênese (história da espécie); da ontogênese (história do próprio indivíduo); da sociogênese (história do grupo cultural) e da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo). (VYGOTSKY apud MOURA et al. 2016, p.107)

Analisando a sociogênese (que é a história da cultura onde o homem está inserido) e com um olhar para a microgênese (como cada homem aprende ou se apropria de determinada atividade ou conceito) podemos perceber que os sujeitos podem ser parecidos, podem pertencer a uma mesma cultura, mas cada um tem a sua história.

Na sociogênese é possível que o homem supere seus limites biológicos, por intermédio de artefatos culturais (o avião para voar, o serrote para cortar a madeira, a escada para subir mais alto, o óculos para enxergar melhor, a roupa para aquecer, etc). No entanto será apenas no plano microgenético “entrecruzamento do ser biológico, histórico e cultural” (AQUINO, 1997), que a análise de cada fenômeno psicológico se revelará (como se aprende a andar de bicicleta, a fazer um bolo, a bordar um tapete, etc).

Para elucidar, tomemos duas crianças que aprenderam a amarrar o tênis em uma mesma família. Cada uma desenvolveu uma técnica própria para amarrá-lo. O olhar sobre o modo como se deu a aprendizagem de amarrar o sapato constitui objeto de estudo da microgênese, isto é, o olhar singular para um fenômeno, ainda que inserido no interior de uma mesma cultura.

Segundo Oliveira (2016)⁹ é neste aspecto mais microscópico do desenvolvimento que se encontra “a porta aberta dentro da teoria para o não determinismo”. Nada é, mas está em processo de transformação, a medida que se considera a subjetividade singular de cada ser humano, e sua respectiva transição do - não saber/a saber, ou de - não ser capaz/a ser capaz, que reside o germe de como o sujeito aprende.

Afinal, transitar do social (e sua objetividade) para o individual (e sua subjetividade) significa, como aponta Duarte (1996, p.93), valorizar a transmissão da experiência e do conhecimento histórico-social, considerar a bagagem cultural - experiências, valores, crenças e conceitos espontâneos, mas almejar ir mais longe,

⁹Para maior aprofundamento acerca dos planos genéticos recomenda-se o vídeo: OLIVEIRA, M. K. YouTube. Vídeo (44min38s). Lev Vygotsky Coleção Grandes Educadores. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KwnIKDXeEdI>>. Acesso em: 24 ago. 2016

apropriando-se dos conceitos científicos, o que possibilitará atingir níveis cognitivos superiores de desenvolvimento.

Este movimento em espiral, de acordo com Gasparin (2005), consiste numa perspectiva que vislumbra a totalidade do conhecimento, num movimento dialético (prática-teoria-prática), ao retomar aspectos do conhecimento anterior, para problematizá-los, aprofundá-los ou ampliá-los em outras dimensões, caminhando para superação da visão distorcida, fragmentada (sincrética), a fim de avançar para novas generalizações (sintéticas).

Generalizações estas que podem mobilizar novas necessidades e reiniciar o movimento de busca e aprimoramento (de forma que o ponto de chegada do conhecimento está sempre inconcluso, aberto a novas possibilidades investigativas) em prol da conquista de condições histórico-sociais concretas (saúde, segurança, tecnologia, lazer, trabalho, entre outros) para humanização das relações.

O conceito científico representa a formulação mais ampla, universal, abstrata e sistematizada do saber que a comunidade científica atingiu até o momento (GASPARIN, 2005) e embora não possa ser concebido como absoluto, imutável e inquestionável, trata-se de valioso acervo cultural, acumulado pela humanidade. Não precisamos das relações diretas (concretas) para ter acesso ao conhecimento, podemos ter acesso a estes por meio de mediações indiretas (abstratas) que rompem com as cadeias de tempo e espaço. Desta forma podemos estudar problemas de saneamento em diversos contextos e épocas, planejar a feira cultural do próximo mês, pesquisar acerca da extinção de animais na região amazônica ou produzir texto sobre a questão social dos refugiados.

[...] as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam o modo de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação com o mundo (REGO, 2002, p.104).

Neste contexto, de acordo com as demandas históricas e sociais, a educação faz-se fundamental para a socialização do homem e sua humanização, pois trata de um processo que “dura toda a vida e não se restringe à mera continuidade da tradição, mas supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e possibilita ao homem fazer a história”. (GASPARIN; VICENTINI, 2008, p.4). É com esta

intencionalidade e posicionamento acerca da necessidade da garantia da democratização do conhecimento emancipatório (elaborado/ sistematizado), da seleção do conteúdo essencial e não-acessório, da totalidade das produções humanas a serviço da dignidade humana, que daremos mais alguns passos, agora em direção à escola que desejamos.

O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondam aos seus interesses. (SAVIANI, 2005, p. 80).

3.3 Educação e Escola

O termo educação tem origem nas palavras: latina “e-ducere”, que significa conduzir para fora e “educare”, que significa a ação de formar, instruir, guiar, retratando um sentido amplo, conforme aponta Gohn:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (2006, p.28).

Neste capítulo, vamos nos ater a educação formal, que se desenvolve na escola, de forma intencional, mediante o planejamento do professor, com objetivos relativos ao ensino e a aprendizagem de conteúdos, historicamente sistematizados, regimentados por leis.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito, no Brasil, se regulamentou apenas com a Constituição Federal de 1988, enquanto direito público subjetivo, e assim a educação que era “para poucos”, começou a ganhar força com o lema “educação para todos”. No entanto, a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa, pois este é apenas a porta inicial para a democratização.

Este acesso (quantitativo) necessita ser assegurado por condições (qualitativas) que visam garantir a melhoria das práticas de ensino dentro das salas de aula, e conseqüentemente a permanência e o sucesso escolar. Esse é o grande desafio para nós, educadores da escola pública. Mas o que é o sucesso escolar?

Devemos concebê-lo por sua função classificatória, onde são legitimadas as desigualdades e reprodução das mazelas da sociedade ou por sua função social de democratização do conhecimento e emancipação¹⁰ humana?

Sob este aspecto, a educação voltada à emancipação tem o desafio de promover a dignidade, a ética, respeito ao outro, consciência política e ecológica, enfim, envolver com a práxis social em todos os sentidos qualificadores da vida humana. Em outros termos, a educação emancipatória tem como compromisso a busca da especificidade formal e estética da vida, criar condições de formação de subjetividades capazes de reconhecer o outro como alguém importante e se reconhecer nele. (SILVA, 2013, p. 755).

No contexto escolar entendemos que a emancipação se conquista por meio do acesso ao conhecimento. Logo, emancipação é um compromisso de todos nós, é um movimento em prol do respeito ao outro, da ética, da consciência política, da dignidade e esse é o papel da escola.

Para verificar a qualidade da educação, a qual caracterizamos, é preciso avaliar, selecionar critérios e instrumentos. Para tanto utilizamos informações obtidas por meio da análise das condições concretas de trabalho das unidades escolares bem como informações decorrentes dos resultados das avaliações externas (nacionais e municipais¹¹) e das avaliações internas (da própria instituição).

Esta preocupação com a qualidade impulsiona o crescimento da coletividade almejando a aprendizagem para todos e por meio de estratégias teóricas e metodológicas, visa explorar, ao máximo, as potencialidades de cada indivíduo. Por isso, se faz necessário considerar o **papel das dimensões estrutural, administrativa e pedagógica da educação**, para a definição de políticas e ações públicas para ampliação, construção e manutenção das unidades escolares e aquisição de recursos, assim como de contratação e valorização do professor, formação continuada e organização curricular.

A conquista de uma escola de qualidade exige a práxis enquanto caminho para sua viabilização. Práxis esta, que consiste de uma atividade prático-crítica, “carregada

¹⁰Ação ou resultado de emancipar, libertação, independência. Emancipar, quer dizer, torna-se livre. (AULETE, 2011, p. 532)

¹¹**A Avaliação Sistemática de Londrina** constitui um instrumento de coleta de dados (teste padronizado) para diagnosticar a aprendizagem, em larga escala, a respeito de conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. A primeira prova foi realizada em outubro de 2014. Os alunos são avaliados duas vezes por ano, mediante uma prova, que contém 10 itens de Matemática (questões objetivas e abertas) e 11 itens de Língua Portuguesa, sendo a última questão uma Produção Textual. As informações foram cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, para fins de análise e elaboração do presente documento e estão disponíveis no SGI – Sistema de Gestão de Informações de Londrina.

de sentido, de significado, de intencionalidade, e uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática.” (VASCONCELLOS, 2003, p.159).

Assim, a práxis deve direcionar as ações dos sujeitos nas diferentes dimensões, pois a relação prática-teoria-prática promove a apropriação e a produção do conhecimento, que deve estar a serviço de uma transformação qualitativa da educação.

Em relação à dimensão pedagógica, acreditamos que esta práxis contribuirá para mudanças significativas na atividade docente, uma vez que a reflexão sobre a prática, à luz da teoria, provoca a ressignificação qualitativa do seu fazer. Assim

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade. (GÓMEZ, 1998, p. 26).

Nesta perspectiva, para avançar do individualismo para o senso de coletividade, acreditamos ser necessária uma ordem social afirmativa de democratização (dos bens materiais e intelectuais), e uma educação escolar comprometida com o ato de ensinar, que seja essencialmente política (intencional) e competente (técnica) o que pressupõe o domínio do conhecimento e das formas de ensino.

Os postulados de Vygotsky rompem com a abordagem dos conhecimentos de forma dogmática e desprovida de significado e apontam para a criação de um espaço escolar no qual as pessoas possam interagir com o objeto do conhecimento por meio da comunicação, questionamento e compartilhamento de saberes, respeitando as diferenças. Alunos e professores possuem papel ativo na apropriação do conhecimento sistematizado e produção mútua e criativa de novos conhecimentos. (REGO, 1999)

Acreditamos que a definição da finalidade social da escola é imprescindível para a manutenção do foco para o aprendizado efetivo do saber sistematizado, ou seja, o acesso, socialização, apropriação e produção dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados, que possibilitam as camadas populares a ampliação da visão de mundo e conseqüentemente maiores oportunidades de ascensão social.

Desta forma, ao postular a apropriação e a produção do conhecimento como legado da humanidade; considerar a escola como lócus privilegiado para a democratização do conhecimento sistematizado; valorizar a totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano; e promover a consciência crítica para a resolução de problemas da prática social voltados à dignidade humana; definimos a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico para explicar os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e orientar as práticas de ensino.

3.4 A Aprendizagem e o Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural

A apropriação de conhecimentos científicos pela criança se dá no contexto da educação escolar e constitui desafio, para nós professores, a busca dos meios adequados para alcançar este objetivo. Faz-se necessário entender como ocorre a aprendizagem para traçar formas adequadas de ensino que promovam o desenvolvimento do ser humano. Neste âmbito, é relevante compreender as características do seu desenvolvimento, que na perspectiva Histórico-Cultural, tem suas origens não somente biológicas, mas históricas e sociais.

Partindo do princípio de que nossas características têm suas origens no movimento histórico e social da humanidade, convém questionar: o sujeito se desenvolve para depois aprender, ou aprende para depois se desenvolver? A perspectiva teórica adotada, Teoria Histórico-Cultural, ancorada na escola de Vygotsky dá suporte conceitual para entender a aprendizagem e o desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 115)

Iniciar um movimento de estudo da Teoria Histórico-Cultural exige de todos nós, a apropriação de conceitos importantes dessa abordagem, que discutidos no contexto da educação escolar, nos dão subsídios para compreendermos alguns fenômenos importantes presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Um desses conceitos é o de mediação, fundamental para a compreensão da concepção de Vygotsky (citado por OLIVEIRA, 1993) sobre o funcionamento

psicológico, na qual aponta que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. Na medida em que o sujeito se desenvolve, as relações mediadas passam a ser predominantes sobre as relações diretas.

Para Vygotsky (1991), a atenção voluntária, a memória, o pensamento abstrato, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas são processos mentais superiores, mediados por sistemas simbólicos. Assim, tanto os signos quanto os instrumentos, criados pelos homens, constituem elementos mediadores.

Na atividade de ensino e de aprendizagem, a utilização de signos e de instrumentos contribui para apropriação da cultura elaborada historicamente. Isto porque o instrumento representa em si mesmo a síntese da transformação histórica e social que emergiu de uma necessidade. O instrumento representa a objetivação do ser humano, constitui objeto mediador entre o homem e mundo.

Os signos são recursos que auxiliam nos processos psicológicos mais abstratos, enquanto os instrumentos, que são externos ao indivíduo, auxiliam nas ações concretas. Por meio dos signos, os homens saem de um patamar concreto e sensorial, para um campo abstrato e racional.

Os signos são chamados por Vygotsky (citado por OLIVEIRA, 1993) de instrumentos psicológicos, pois servem de ferramentas de controle de ações psicológicas e podem referir-se a elementos não presentes no espaço.

De acordo com Oliveira (1993) quando o sujeito utiliza da mediação por meio de signos, tem melhorada sua possibilidade de armazenamento de informações.

A utilização de signos e instrumentos, recursos mediadores externos, vão, paulatinamente, se transformando em processos internos de mediação. A esse processo, Vygotsky (1991) denominou de internalização. Este percurso tem origem na atividade social (interpsíquica) e passa a constituir a atividade individualizada (intrapsíquica). Isto é, o conhecimento aparece primeiro no plano exterior, passando posteriormente ao plano interior.

A linguagem, uma das funções superiores desenvolvidas pelo ser humano, desempenha uma função essencial no processo de apropriação da cultura, pois ela constitui um signo mediador das significações elaboradas pela humanidade. Para Vygotsky (2010), as palavras têm, não apenas um papel importante no desenvolvimento e organização do pensamento, como um meio e um modo de comunicação e generalização da experiência, mas também contribui no processo de

evolução histórica da consciência como um todo: “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. (2010, p. 8-9)

Sendo assim, a linguagem constitui um sistema simbólico comum a todos os grupos sociais, cuja função principal é garantir a comunicação entre os membros de um determinado grupo social. Uma comunicação eficiente exige que os sujeitos de um mesmo grupo utilizem signos estabelecidos socialmente e que compartilhem significados referentes a eles.

Como exemplo podemos citar a palavra lápis, ela tem um significado real compreensível por um grupo social usuário da Língua Portuguesa, sendo entendido pelas pessoas deste grupo social, independente das experiências individuais de cada um em relação ao objeto lápis. Essa compreensão leva a uma outra função da linguagem, a que Oliveira (1993) chama de pensamento generalizante. Para ela “A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações sob uma mesma categoria conceitual”. (p.43)

Ainda que a linguagem exerça um papel preponderante em relação a evolução e organização do pensamento, ambos têm suas origens distintas em determinado momento do desenvolvimento humano, mas é correto afirmar que esses dois fenômenos se influenciam mutuamente, estão interrelacionados. A partir do momento em que a fala e o pensamento se unem surge, então, *o pensamento verbal e a linguagem racional* (OLIVEIRA,1993), fato este que dá ao sujeito, a possibilidade de um funcionamento psicológico complexo, tipicamente humano, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

O significado de uma palavra é constituído da união entre pensamento e fala e é ele quem vai propiciar a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo. Na fusão entre pensamento e fala tem origem o pensamento verbal.

Ao longo do desenvolvimento, a criança, por meio da interação com adultos ou os pares mais experientes, vai se apropriando de significados, aproximando-os cada vez mais dos conceitos predominantes de sua cultura. Isso acontece na fase inicial de aquisição da linguagem, em especial quando vai à escola e o processo de ampliação de uma rede de significações avança durante todo o desenvolvimento do sujeito.

Até aqui apresentamos o modo como a criação dos instrumentos e dos signos contribuem para o processo de produção do conhecimento pela humanidade. Se por meio do trabalho, o homem cria instrumentos e signos, e com eles avança na produção do conhecimento, na escola (que também constitui trabalho) qual é a sua

funcionalidade? Qual a influência do conceito de mediação, que acontece por meio de instrumentos e signos, para o processo de ensino e de aprendizagem? Qual a influência da linguagem, função psicológica superior, para o desenvolvimento do pensamento?

A qualidade da educação que almejamos relaciona-se também, dentre outros intervenientes, com a qualidade da mediação promovida pelo professor. Quanto mais tornamos mediada, a relação da criança com o mundo, o desempenho delas frente aos desafios cotidianos, se torna cada vez melhor. Assim, a atividade psicológica da criança é beneficiada quando utilizamos os signos como ferramentas psicológicas. Desta forma, para resolver determinada situação, é de extrema importância estimular as crianças no uso de recursos externos mediadores, por possibilitar o desenvolvimento de conceitos científicos.

A intervenção intencional do educador constitui um fator preponderante na construção da base conceitual de crianças e adolescentes. De acordo com Oliveira (1993)

As transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas principalmente a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediados pelo conhecimento já consolidados na cultura (p.50).

Assim, quando o foco é a educação escolar, a referência dos sistemas conceituais é o saber científico acumulado historicamente pelos sujeitos, na qual a escola, em sua função social, tem como incumbência garantir a sua apropriação pelas futuras gerações.

Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1993, p.241-242).

Conforme observamos, a partir dos pressupostos de Vygotsky, o ensino eficiente é aquele que se adianta ao desenvolvimento, mas que podemos ensinar, às crianças, somente aqueles conceitos que ela pode aprender. Mas como saber o momento correto de ensinar este ou aquele conceito? Por que nos parece infrutífero ensinar a uma criança de 3 anos uma equação do 2º grau?

Para nos orientar, a esse respeito, podemos contar com a construção teórica de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com este autor, o ensino deve provocar a elaboração de novos conceitos que estão entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do sujeito.

Vygotsky (1998, p.112) ressalta a importância de identificar os dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, para promoção do ensino eficaz. Ele explica que a Zona de Desenvolvimento Proximal é

a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Constitui desafio para nós, professores, reconhecer a Zona de Desenvolvimento Proximal (que separa o sujeito de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado) e realizar intervenções pedagógicas, por meio da proposta de tarefas desencadeadoras de aprendizagem, que não sejam muito difíceis (desencorajadoras), ou muito fáceis (desestimuladoras) para que os alunos estejam em atividade (LEONTIEV, 2014).

Acreditamos no ensino exigente, prospectivo, que não se atém ao que o aluno já aprendeu, apenas para verificar resultados de seu desenvolvimento, mas se concentra no que está aprendendo, para observar os processos psicológicos em transformação, e assim planejar as intervenções pedagógicas mais eficazes para apropriação e produção do conhecimento emancipatório.

A necessidade coletiva motiva o planejamento, isto é, a organização do ensino e o desenvolvimento da atividade de ensinar. Destarte, faz-se indispensável refletir acerca dos processos psíquicos que o professor deseja mobilizar em sala de aula, a fim de selecionar metodologias e recursos mais adequados que possibilitem realmente colocar a criança “em atividade” para desenvolver o “pensamento teórico”.

3.5 A atividade de ensino e de aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural.

Considerando que o ensino eficaz é aquele que se adianta ao desenvolvimento; que a apropriação do conhecimento ocorre por meio da mediação; que os signos e

instrumentos desempenham um papel preponderante como elementos mediadores e que o professor deve intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal para ensinar os conceitos científicos, convém questionar:

- Quais tipos de tarefas, propor aos alunos, para desencadear a aprendizagem de conceitos científicos?
- Como mediar e intervir durante o processo de ensino e de aprendizagem de modo a contribuir no desenvolvimento do pensamento teórico?
- Como avaliar os alunos em busca de observar o processo em andamento, em detrimento do produto final, e intervir adequadamente?

Para iniciar essa discussão, precisamos compreender *à priori*, que um conceito científico *não existe* na ausência dos seres humanos. Ele constitui conhecimento porque o ato de compartilhar significações no interior de uma cultura o torna verdadeiro e existente enquanto tal, até o momento em que outro sujeito o questiona e novos conhecimentos são produzidos e compartilhados: o que era verdade, não será mais. A cada tempo/espço novos conhecimentos são produzidos, e com isso verdades novas, emergem.

Será que outro sujeito, que não faz parte da mesma cultura, conseguiria, sem mediação, identificar a funcionalidade de um aparelho celular, por exemplo? Acreditamos que não, pois o que garante a compreensão do celular enquanto instrumento construído pela humanidade, sua funcionalidade, técnicas de fabricação, sistemas internos de informações e suas relações com as necessidades sociais dos seres humanos, é a mediação realizada por meio da linguagem, por exemplo.

O instrumento *celular* carrega em si mesmo toda a história da humanidade. A compreensão total do instrumento *celular* implica um estudo geral a seu respeito, pois ele constitui a síntese do trabalho de áreas diferentes de conhecimento, como por exemplo: Matemática, Programação, Engenharia Elétrica e etc. Logo, uma visão fragmentada da realidade não daria conta de compreender o instrumento em sua totalidade.

Durante muito tempo acreditou-se que, a transmissão e memorização de informações seguidas de explicação expositiva, representavam sinônimo de aprendizagem escolar. Neste contexto, predominava como atividade de ensino, tarefas mecânicas, repetitivas e descontextualizadas. Em dias atuais verificamos que este modelo não atende às necessidades contemporâneas, na qual o sujeito tem que

aprender a avaliar criticamente e selecionar as informações veiculadas socialmente nos diferentes meios (celulares, internet, livros, revistas e etc).

Na era da informação e da comunicação constitui um risco a apropriação maciça de informações fragmentadas, pois elas dão ao sujeito a sensação de que houve aprendizagem. Com base no currículo escolar, torna-se desafio para a escola ensinar o aluno a fazer o uso crítico das tecnologias da informação e comunicação, de modo que as utilize como instrumento na apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade.

Compreendemos então que a atividade docente deve garantir a apropriação de conhecimento, pelos alunos, em sua totalidade, o que é não é possível acontecer quando a escola prioriza apenas o acesso à informação valorizando a repetição como estratégia de ensino e a memorização como estratégia de aprendizagem.

Do mesmo modo que compreender o instrumento *celular* em sua totalidade não será possível apenas por meio da informação fragmentada, na escola, o processo é o mesmo. Como fazer com que os alunos compreendam o fenômeno *chuva*, por exemplo? Será que basta passar o conceito no quadro de giz? Será que a realização de uma coletânea de tarefas a respeito do tema é suficiente para apropriar-se do conceito? Será que investigar o fenômeno apenas por meio de uma única dimensão (Ciências Naturais) é suficiente para compreender a totalidade do conceito? Não será, pois, necessário investigar esse fenômeno em sua gênese? Como a humanidade elaborou esse conceito? Será que a compreensão que temos hoje do fenômeno *chuva* sempre foi o mesmo? De que modo esse conceito evoluiu ao longo do tempo? Que contribuições esse conceito trouxe para a humanidade? Porque é importante compreender esse fenômeno? Que outros conceitos são necessários aprender para investigar o fenômeno *chuva* e apropriar-se do conceito?

A busca de respostas para todas essas indagações proporciona aos alunos a ampliação de uma rede de significações. A investigação, orientada pelo professor, cria oportunidades de produção e negociação de significados e nesse processo, ocorre a internalização do conceito. Aqui se faz presente o papel da linguagem durante o processo de internalização, pois é por meio da fala, da produção do discurso, que significados são compartilhados, negociados e produzidos.

Para Leontiev (1978) “A Educação é um processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos

humanizam-se, herdando a cultura da humanidade”. (apud RIGON, ASBAHR e MORETTI, 2010, p. 27)

Observamos que esse autor concebe a Educação como um processo de transmissão da cultura, no entanto esclarecemos que a concepção de Educação enunciada por ele, não é equivalente a concepção de como o sujeito aprende, isto é, apropria-se da cultura. Compreendemos que a função da escola é a de transmitir a cultura elaborada, mas não é somente por meio da transmissão que o sujeito aprende, outros processos se fazem presentes aqui.

A atividade de aprendizagem não se dá somente pela transmissão direta, conforme já tratamos em parágrafos anteriores, ou seja, não basta comunicar para que o sujeito aprenda. Porém, é durante a comunicação entre os sujeitos que ocorre a mediação entre eles e o objeto a ser conhecido. É por meio da linguagem que o professor identifica os níveis de desenvolvimento real e potencial; direciona a atividade de ensino e de aprendizagem; explica as tarefas de ensino; explica e retoma os conceitos; esclarece dúvidas; identifica operações cognitivas; faz sugestões e perguntas; transmite informações; estabelece acordos didáticos; articula as discussões; enfim, orienta todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Corroboramos com Leontiev (1978) quando ele diz que

As aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo e, para que cada nova criança possa apropriar-se das conquistas humanas, não basta estar no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos homens, num processo de comunicação. (RIGON, ASBAHR e MORETTI, 2010, p. 27)

Como caracterizamos anteriormente, para que o aluno possa se apropriar do conceito, se faz necessário repensar a organização do ensino, a escolha das tarefas desencadeadoras de aprendizagem e a avaliação, para que possamos iniciar um processo de mudança em nossa prática pedagógica. A esse respeito, a teoria da atividade (Leontiev, Davidov e Elkonin) tem muito a contribuir.

Ao apropriar-se dos estudos de Vygotsky e de outros pesquisadores da escola russa, Leontiev e Elkonin desenvolveram a Teoria da Atividade e o conceito de periodização do desenvolvimento humano.

Conforme apresentado no capítulo intitulado “Pressupostos teóricos para Educação Infantil”, o ser humano avança por meio de saltos qualitativos, os quais podem ser categorizados em seis estágios de desenvolvimento, determinados pelas

condições históricas e culturais (não apenas biológicas) de vida dos sujeitos. São eles (ELKONIN citado por FACCI, 2004):

1. comunicação emocional do bebê;
2. atividade objetual manipulatória;
3. jogo de papéis;
4. atividade de estudo;
5. comunicação íntima pessoal;
6. atividade profissional de estudo.

De acordo com Petrovski (1980, p. 140), “a atividade das pessoas, desde os primeiros anos é regulada pela experiência da humanidade e pelas exigências da sociedade”. Nesta transição entre os períodos, os saltos qualitativos são promovidos pelas exigências da família, da escola e de outros grupos sociais, em seu entorno histórico-social (quando os pais incentivam as crianças a dormir na própria cama ou a trocar a mamadeira pelo copo, estão sinalizando que apreciam seus avanços e que um novo comportamento é esperado).

A exigência social promove a tomada de consciência acerca do lugar que o sujeito ocupa no mundo das relações humanas e quando este lugar não corresponde as suas potencialidades, ocorre um esforço e o sujeito dá um salto qualitativo no seu desenvolvimento, que pressupõe a transição para nova atividade dominante (por exemplo, do jogo de papéis, que envolve a brincadeira como atividade principal e avança para a atividade de estudo).

Como ocorre, então, a passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte? Leontiev (1998) argumenta que, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a cercava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento. (FACCI, 2004, p. 72-73)

As novas exigências sociais podem gerar crises (que com mediações de qualidade podem ser amenizadas ou superadas), o que nos faz refletir sobre a importância do papel condutor da educação estruturada, que desafia, gera novas necessidades, e conseqüentemente esforços para os saltos qualitativos. Durante o

processo de superação da crise, a nova atividade dominante não elimina a atividade dominante anterior, mas a secundariza nas relações com a realidade. É o que acontece, por exemplo, na articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, quando os jogos simbólicos, gradativamente cedem espaço para deveres e tarefas, levando a criança a perceber-se valorizada ao ocupar seu espaço e cumprir exigências de um patamar elevado em seu contexto social.

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. (LEONTIEV, 2006, p. 61-62)

No desenvolvimento das funções psíquicas o salto qualitativo depende muito mais das condições e exigências histórico-sociais do que dos limites de idade. Desta forma, a falta de uma exigência social pode explicar porque podemos ter pessoas com comportamentos infantilizados na idade adulta. Ao mesmo tempo, pode revelar quão importante é exigir, acreditar no potencial, motivar e superar as próprias limitações, em busca da consciência acerca do lugar que o sujeito ocupa na sociedade.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança que, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu*¹² com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2014, p.65).

Neste capítulo trataremos, especificamente, sobre o período que compreende a atividade de estudo, caracterizado e impulsionado pelas exigências sociais e não apenas determinado pelas condições maturacionais e biológicas.

Por se tratar de um texto que orienta a prática pedagógica para o Ensino Fundamental (anos iniciais) consideramos o estudo, como *a atividade principal*¹³ da criança, a partir do 1º ano.

¹² *pari passu* – no mesmo passo, mesmo ritmo.

¹³ A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2014, p.65).

Normalmente pensamos que conforme o sujeito se desenvolve, os seus interesses são modificados a ponto de serem totalmente transformados. No entanto, Lazaretti (2011) faz referência a Vygotsky nos explicando que “[...] a atividade dominante não desaparece de um período ao outro, mas somente muda de lugar, nos sistemas da relação humanas, na vida”. Neste sentido, a autora reforça que há uma mudança na motivação, sendo que “A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento.” (LAZARETTI, 2011, p.148)

Para nós educadores, esta reflexão é pertinente.

Para auxiliar na compreensão dessa premissa, destacamos que o desenvolvimento, em cada período, perpassa pelas linhas centrais do desenvolvimento, que compreendem o processo de desenvolvimento relacionado com a nova formação principal, bem como pelos processos de desenvolvimento secundários, denominados linhas acessórias do desenvolvimento. (LAZARETTI, 2014, p.149)

Agora a escola passa a exigir do aluno (que não deixou de ser criança) que seja alfabetizado, no sentido emancipatório (Letramento). Convém ressaltar que, embora a atividade principal da criança que antes era o brincar e agora passa a ser o estudo, não exclui a brincadeira da sua vida. Ao planejar o ensino, o professor utiliza os jogos e as brincadeiras como elementos da cultura para elaborar tarefas com potencial para desencadear aprendizagem e a sistematização de conceitos científicos. A atividade principal da criança mudou, entretanto o caráter lúdico do processo de ensino não precisa desaparecer.

Neste sentido,

O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. (RIGON, ASBAHR e MORETTI, 2010, p. 31)

Dentre outras possibilidades, a ludicidade no processo de ensino pode desencadear, no aluno, a vontade de aprender, fazendo com que ele atue como sujeito ativo durante a tarefa de ensino, transformando-a em atividade de aprendizagem e conseqüentemente gerando mudança cognitiva.

Leontiev (1987, p. 68) define por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (o objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade (o motivo)”. Ou seja, uma determinada tarefa se constitui em atividade de aprendizagem para o aluno quando o motivo que o levou a realizar a tarefa coincide com o objetivo de origem (estabelecido no plano do professor). Definimos motivo como a razão de ser, a causa de qualquer coisa e objetivo como aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação; propósito (Dicionário Online).

Para esclarecer o conceito de atividade, vamos simular uma situação:

Situação 1: Suponhamos que um professor tenha solicitado ao aluno que realize a cópia do texto que explica o fenômeno chuva. O aluno pode realizar a cópia por dois motivos:

- a) compreender um novo conceito;
- b) sair para brincar, já que terminar as tarefas propostas, faz parte dos acordos da turma para ganhar o direito de brincar.

O objetivo da tarefa “copiar o texto” é apresentar, ao aluno, a explicação de como acontece o *fenômeno chuva*. Entretanto, na alínea b, o aluno realiza a tarefa para poder brincar, isto é, atingir um objetivo que diverge da intenção do professor para com a tarefa proposta: aprender um conceito científico. Assim, podemos dizer que o motivo que levou o aluno a fazer a cópia do texto diverge do objetivo ao qual a tarefa foi direcionada. Quando esse fenômeno educacional acontece, na perspectiva de Leontiev, dizemos que o aluno, não está em atividade, mas em ação.

O exemplo é simples, com certeza temos situações mais complexas que ocorrem no contexto da sala de aula. A intenção é mostrar a importância da escolha das tarefas, da qualidade da intervenção/mediação do professor, percepção, monitoramento das atitudes das crianças diante das situações propostas, visto que a ausência de atividade pela criança não contribui para o processo de aquisição de conhecimento científico.

Agora vamos analisar outra situação:

Situação 2: Suponhamos que um professor tenha solicitado ao aluno que realize um experimento para investigar o *fenômeno chuva*. O aluno pode realizar o experimento, também, por dois motivos:

- descobrir um novo conceito;

- sair para brincar, já que terminar as tarefas propostas, faz parte dos acordos da turma para ganhar o direito de brincar.

Entretanto observamos que na situação 2, a qualidade da tarefa proposta pode despertar no aluno a vontade de aprender, a necessidade, o desejo em descobrir algo. Por meio dessa tarefa, o professor intenciona desenvolver no aluno, a capacidade de investigação, atividade realizada pelo ser humano em todo o seu contexto histórico e social de desenvolvimento. Isto significa levar os alunos a investigar a gênese do conceito, a desenvolver o pensamento teórico.

Ainda que o aluno tenha como motivo realizar o experimento para poder brincar, durante o processo de desenvolvimento da aula, existe a probabilidade dele mudar o seu motivo. Isto é, realizar o experimento para aprender.

Quando o aluno realiza uma tarefa, cujo motivo não coincide com o objetivo inicial, pensado pelo professor, ele concluiu apenas uma ação, que não resultou em uma mudança cognitiva, diminuindo significativamente a possibilidade de aprendizagem efetiva: apropriação teórica da realidade. Quando o motivo é diferente do objetivo que levou o aluno a cumprir a tarefa Leontiev diz que o aluno não está em atividade, mas em ação. Nas palavras do autor, ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte (LEONTIEV, 2014, p. 69).

Por isso, a tarefa deve gerar no aluno a necessidade de aprender o novo conteúdo: a tarefa selecionada deve desencadear a aprendizagem. A aquisição de conceitos teóricos deve ser por parte dos alunos, o motivo da atividade de aprendizagem, que por meio de ações conscientes, elaborarão um modo generalizado de ação (MOURA, 2010).

As ações do professor, na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo (MOURA, 2010, p. 216).

Para tanto, ele precisa identificar os motivos das ações realizadas pelos alunos para intervir. A análise do processo de ensino e de aprendizagem em busca de identificar as condições que geram no aluno a ausência de atividade genuína constitui uma capacidade importante a ser desenvolvida pelo professor, pois em busca de respostas aos desafios que lhe apresentam, possibilita a apropriação do conhecimento elaborado tanto por ele mesmo, quanto por seus alunos.

Moura (2002) diz que

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre teoria e prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos e estudantes. (p, 89)

Deste modo, entendemos a qualidade do ensino também relacionada ao sentido pessoal que o professor estabelece com o seu trabalho, ou seja, o ensino constitui uma atividade para ele?

Neste contexto, o professor em atividade não desenvolve uma atividade alienada. Isso implica que o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam favorecer a aprendizagem dos estudantes, o professor objetiva em sua atividade o motivo que o impulsiona. Por outro lado se desenvolve ações determinadas por terceiros e que não são para ele respostas à sua necessidade de ensinar, aliena-se ao romper com a unidade dialética entre o motivo de sua ação e o produto que é objetivado. (MOURA et al. 2010, p. 35)

O professor é um dos grandes responsáveis pela mediação no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto mediador, precisa ter a síntese dos conhecimentos para socializar com seus alunos, portanto, objetivos claros do processo que está direcionando. “[...] Vygotsky explica que o saber científico, no qual ele inclui o saber escolar, difere do saber comum, ou cotidiano, por possuir três características: é consciente, voluntário, sistemático”. (CHARLOT, 2013, p.113) Estes conhecimentos científicos devem ser mediados por um bom ensino.

Ao referirmos à atividade do professor torna-se necessário destacar, nesta perspectiva, a mediação pedagógica. Fontana (2003) ao pesquisar sobre este conceito reitera que a mediação do professor deve ser explícita e deliberada, preparada, planejada previamente, com vistas a atingir objetivos já estabelecidos no sentido do sujeito adquirir conhecimentos sistematizados. Oliveira (2016) corrobora com a autora ao afirmar que interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças é importante e esta intervenção ativa de outras pessoas, a intervenção pedagógica, pode interferir tornando-se essencial na definição dos rumos do desenvolvimento das crianças.

Portanto, a função da escola é a mediação entre o aluno e os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, sendo o ensino a atividade central do professor, um dos mediadores do conhecimento. “Por sua vez, a criança percebe a

ação mediadora do adulto, i.e., ela tem uma imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas pistas e indicações.” (FONTANA, 2003, p.122)

A mediação pedagógica é que permite ir ao potencial, ver os sentidos. Acompanhar o desenvolvimento da atividade mental intelectual coletiva conduzindo o processo, compartilhando, orientando. Mas apenas o mais experiente tem condições de conduzir a aula, pois não é tarefa fácil.

Por si só, a atividade intelectual dos alunos não os leva aos saberes sistematizados e institucionalizados e às palavras que os acompanham. Sempre chega um momento em que a professora deve substituir as palavras criadas pelos alunos aquelas que são admitidas pela comunidade científica. E sempre chega um momento em que a professora deve propor, ou completar, uma síntese do que foi construído pelos alunos. [...]” (CHARLOT, 2013, p.113-114)

O professor deve provocar a necessidade do aluno em apropriar-se dos conteúdos da cultura que transcendam o cotidiano. Seu compromisso, a partir deste aporte teórico, consiste em buscar o pleno desenvolvimento humano por meio de uma educação comprometida com o conhecimento sistematizado, como direito de todos, que promova a formação de sujeitos autônomos e que possam analisar de maneira crítica a sua realidade e intervir em busca da transformação social.

Assim, o professor precisa ter uma disposição constante em fazer da sala de aula um espaço de diálogo, de troca, de interação. A expectativa que tem da aprendizagem dos seus alunos reflete em todo o processo, desde o planejamento até a maneira como chega, recebe e orienta os mesmos. Acreditar que os alunos são capazes por meio de seus próprios esforços, da mediação do outro, do trabalho mental, entendendo a importância das interações no processo são pontos importantes para um bom ensinar. Sua mediação é intencional e seu planejamento deve estar aberto a novas estratégias, considerando as problematizações que precisam ocorrer no processo de ensinar e aprender.

Para dialogar com o conhecimento, é necessária a mediação pedagógica, de modo que o mesmo seja articulado aos saberes e experiências a fim de possibilitar a elaboração pelo sujeito e a transformação deste saber em conhecimento relacionado à vida, visto que tem consciência de sua existência. Desta forma, a intervenção intencional do educador, é fator preponderante na construção da base conceitual de crianças e adolescentes.

Por conseguinte, imperioso o que Charlot reforça:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem". (CHARLOT, 2013, p.114)

Como ator do cenário educativo, o professor tem por função principal, observar, avaliar, monitorar e intervir diretamente na atividade do aluno por meio da organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, criar um espaço de aprendizagem, com o objetivo de promover a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade (MOURA et al. 2010).

Para Moura (2010) a apropriação do conhecimento científico pelo aluno se dá por meio da atividade de estudo. A atividade de estudo é composta por três componentes: tarefas de estudo, ações de estudo e autoavaliação e regulação, que quando trabalhados de forma integrada e mediados pela ação do professor, possibilitam a aprendizagem dos conceitos historicamente construídos de forma intencional e sistematizada e assim promove o desenvolvimento intelectual do aluno.

Para Davidov (citado por Moura, 2010, p. 209) a tarefa de estudo constitui a unidade fundamental da atividade de estudo. Ele explica ainda que

esta tem por finalidade a transformação do próprio sujeito, transformação esta que não é possível fora das ações objetivas que realiza. A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo, as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética - ou seja, o conhecimento teórico (Davidov, citado por Moura, 2010, p. 2010).

É por meio das ações de estudo que o aluno estabelece as relações gerais individuais com o objeto de conhecimento, busca identificar as ideias principais desse novo objeto, cria modelos e estabelece relações deste modelo com aspectos particulares da realidade empírica. Enfim, tem domínio dos procedimentos que conectam as relações gerais aprendidas com as relações particulares.

A esse respeito, Davidov (citado por Moura, 2010) diz que *são as ações de estudo que permitem ao estudante ter condições de individualizar relações gerais, identificar ideias-chave da área de conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização e vice-versa.*

Assim como o professor tem um papel preponderante na organização do ensino, o aluno também tem a sua responsabilidade, pois as ações de autoavaliação e regulação da própria aprendizagem fazem parte desses processos. É responsabilidade do aluno, com ajuda do professor, avaliar o que sabe a priori, todo o percurso de aprendizagem e o resultado final. O aluno precisa desenvolver a capacidade consciente da sua aprendizagem sob orientação do professor, pois esse processo de regulação requer a sua ajuda. Ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo, a fazer uma autoanálise, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, pois aprender envolve o querer, a necessidade.

É por meio das ações de autoavaliação e regulação que o *estudante estará apto a avaliar suas próprias condições no início de seu trabalho, de seu percurso e dos resultados alcançados no decorrer da atividade* (Davidov, citado por MOURA, 2010, p. 210). Desta forma, o aluno avalia o seu desenvolvimento, observando o que sabia antes e o que agora, após a tarefa cumprida, é capaz de se apropriar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia. **A filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Org. Paulo Geiger. Rio de Janeiro, Editora: LÉXIKON, 2011.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade**. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª Ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Caderno CEDES, 2004, 44-63.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin E Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, abril 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>

FONTANA, R. C. A. A Elaboração Conceitual: A Dinâmica das Interlocuções na Sala de Aula. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. Campinas/SP: Papirus, p.119-149, 2003.

GASPARIN, J.L.; VICENTINI, D. L. **O Trabalho Pedagógico na Perspectiva Multi/Intercultural: Alguns Pontos Para Reflexão**. Seminário de Pesquisa, 2008.<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c055.pdf>

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GÓMEZ, A.I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: Sacristán, J. Gimeno e A.I.Pérez Gómez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, . Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 01 Dec. 2016

LAZARETTI, L. M. **D.B.Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova horizonte, 1987.

LEONTIEV; LURIA, VYGOTSKY. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo. Ícone Editora: Livros Horizonte, 2006.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: A.N. LEONTIEV; VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Carlos. **Manuscritos: Economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.23, maio/ago. 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de Moura. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Liber livro, 2002.

MOURA, E.A.; PAULINO, P.R.V.;FREITAS A.P.; JÚNIOR C.A. M.; MÁRMORA C.H.C. **Os Planos Genéticos do Desenvolvimento Humano: A Contribuição de Vigotski.** Revista Ciências Humanas - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 1, edição 16, 2010.

OLIVEIRA, M. K. YouTube. Vídeo (44min38s). Lev Vygotsky Coleção Grandes Educadores. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KwnlKDXeEdl>>. Acesso em: 24 ago. 2016

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

PETROVSKI, A. **El pensamento.** In: _____. Psicologia General. Moscú, Editorial Progreso, p. 292-319, 1980.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação & Sociedade. Campinas, N.71, p. 45 -78, 2000.

REGO. T C. **Vygotsky uma Perspectiva histórico-cultural da Educação.** Editora Vozes. Oitava Edição. Petrópolis, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14ªedição. Petrópolis: Vozes, 2002

RIGON, A.J.; ASBAHR, F.S.F.; MORETTI, V.D. **Sobre o processo de humanização.** In: MOURA, M.O. (coord.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, Autores Associados, 2005.

SED/MS. **Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental.** Governo Popular de Mato Grosso do Sul.Escola Guaicuru. Campo Grande- MS, 2000.

SILVA, L. E. **O Sentido e Significado Sociológico da Emancipação.** Revista e-curriculum, São Paulo, n. 11, v. 03, set./dez. 2013, PUC/SP. Disponível em< <http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 28 set. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ªed. São Paulo: Livrarias Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY L. S. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

3.6 A Aprendizagem e o Desenvolvimento profissional do professor na Perspectiva Histórico-Cultural.

*Regina Aparecida de Oliveira
Viviane Barbosa Perez*

A cada tempo histórico predominam concepções educacionais, que direcionam a práxis educativa e a Secretaria Municipal de Educação, órgão executor do sistema de ensino, tanto influencia quanto sofre influências de ordem social, cultural, econômica e política em seus planos e ações. A formação continuada constitui-se no contexto das tensões e contradições que emergem a partir do momento histórico e social no qual está inserida.

O trabalho de formação continuada visa instrumentalizar o professor e possibilitar um movimento de mudança de suas concepções em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, para transformar a prática pedagógica, incorporando ao ato de ensinar, as ações de planejar, pesquisar, observar, avaliar, monitorar e intervir, oportunizando assim, a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

O processo de formação do professor contribui para a construção e desenvolvimento de uma identidade profissional, visto que possibilita uma autotransformação e também a transformação de práticas pedagógicas. A formação profissional que não gera transformação de sujeitos e de suas práticas, não pode ser assim denominada.

Para a Teoria Histórico – Cultural, a formação continuada deve gerar no professor a necessidade de mudança. Necessidade esta, que tem relação com o sentido pessoal que o professor encontra na atividade de ensinar. Nesta perspectiva, o papel da formação continuada é desenvolver o pensamento teórico, favorecendo a compreensão da gênese dos fenômenos educacionais para modificar a realidade.

Os problemas vinculados à aprendizagem não devem estar relacionados a fenômenos mais aparentes no contexto escolar, tais como indisciplina, motivação, condições sociais, culturais e outros. Essa atitude, em face à atividade de ensino traz uma visão simplista da realidade e a explicação não dá conta de garantir a compreensão da totalidade do fenômeno para promover a mudança. Argumenta Moura (2010) que

Diante da complexidade dos fenômenos multifacetados que constituem a educação escolar, é necessário combater uma visão muitas vezes naturalizada, segundo a qual essa multiplicidade de fenômenos termina por levar o professor ou os responsáveis pela educação escolar a se aterem apenas aos fenômenos mais aparentes da educação escolar, tais como o pouco desempenho dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo, a indisciplina e a violência nas escolas. (MOURA, 2010, p. 207)

Assim, entendemos que os fenômenos devem ser analisados em seu movimento, considerando o contexto histórico no qual está inserido e sua complexidade. O materialismo histórico dialético tem como pressuposto central a compreensão dos fenômenos na sua essência, superando a visão imediata e aparente da realidade. (RIGON, ASBAH e MORETTI, 2010).

Moura (2010, p. 207) propõe a investigação acerca da “interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” de modo a fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino. Deste modo, há de se considerar as características do conteúdo a ensinar, a sua função social, a essência do conceito, a fim de organizar o ensino, selecionar tarefas, modos de avaliar, recursos adequados a utilizar, concebendo o aluno, como sujeito social e histórico.

O conhecimento teórico habilita o professor a uma postura autônoma frente aos problemas que lhe aparecem no contexto educacional. Ele se torna capaz de estudar os fenômenos e buscar estratégias para solução dos problemas em âmbito coletivo e individual. Projetamos uma formação para professores a fim de desenvolver o pensamento autônomo, de modo que atinja um nível superior de consciência acerca do conhecimento (ADORNO, 1995) libertando-o de práticas prescritivas.

Como os objetivos educacionais almejam que os alunos se tornem sujeitos emancipados, é necessário que a formação dispendida ao professor, tenha também essa pretensão. Pois, ao entendê-lo enquanto figura central na garantia da apropriação e produção de conhecimento, dentro de sala de aula, atribuímos significativa importância a sua autonomia no protagonismo de sua práxis.

Quando o professor, não se identifica com a atividade de ensinar, os motivos que direcionam as suas ações não coincidem com o real objetivo da sua profissão: promover mudança cognitiva em seus alunos. Os conceitos de “ação e atividade” apresentados por Leontiev (2014) contribuem para entender que nem toda ação implica em aprendizagem, isto é, apropriação de conhecimento e transformação da

realidade. A teoria da atividade nos mostra também, que a aprendizagem de técnicas e conhecimentos fragmentados, não gera mudanças significativas na forma de ensinar, pois o domínio delas não proporciona a aquisição dos conceitos teóricos.

Dominar os conceitos teóricos implica em superar os aspectos perceptivos, imediatos e observáveis da prática pedagógica. O professor precisa compreender e explicar conceitos, estabelecer relações entre eles, por meio de uma atividade psíquica mais elaborada e ainda ressignificar a prática, à luz da teoria.

Para esclarecer, podemos citar um exemplo: Suponhamos que os professores, A e B, resolvam participar da formação a respeito do tema “Avaliação da Aprendizagem”. O professor A inscreve-se no curso de formação porque apresenta motivos vinculados à melhoria de seu plano de carreira. O professor B resolve ir à formação porque, além da necessidade de melhorar seu plano de carreira, deseja aprender, aprofundar seus estudos sobre avaliação para intervir junto aos seus alunos. Em qual das situações haverá desenvolvimento profissional e mudança qualitativa na prática profissional?

Obviamente, o professor A pode, durante o percurso, se interessar pela temática do curso pelo modo como o formador organizou o ensino e realizou a mediação do processo. Isto é, o professor A pode mudar o motivo que o levou a participar do curso e o seu desempenho na formação ganha outro caráter, abrindo agora possibilidade de aprendizagem e transformação da prática docente. O professor B considera o ensino, seu trabalho, como atividade principal e por isso, ao mesmo tempo em que modifica o ensino, também se constitui professor na atividade de ensinar. Podemos dizer, que o professor B, atribui um sentido pessoal para a sua profissão.

Neste contexto, cabe a nós formadores, provocarmos mudanças de sentido pessoal nos professores, gerando neles uma necessidade de apropriação de conceitos importantes para desenvolvimento profissional e constituição de sua identidade. O exemplo citado anteriormente, objetiva mostrar a relevância da organização do ensino e da qualidade da mediação, no despertar dos interesses dos professores pelas diferentes formações que participa e possíveis aprendizagens. Constitui finalidade da formação continuada, intervir e propiciar condições para que o professor encontre, por meio das experiências significativas de estudo, um sentido pessoal, que o mobilize para o desejo de aprender e modificar a própria prática.

Deste modo, para que a ação do professor caracterize em atividade, o motivo deve coincidir com o principal objetivo de sua atividade, que é o ensinar. Quando isso ocorre, o professor passa a conceber a formação como possibilidade importante de ressignificação da sua tarefa de ensinar.

Assim, defendemos uma perspectiva de trabalho que coloca o professor em condição de atividade de formação, reconhecendo as suas necessidades formativas, dando a elas legitimidade.

Na perspectiva Histórico-Cultural, constitui papel do formador, propor situações desencadeadoras de aprendizagem nos cursos de formação e mediar o processo de apropriação do conhecimento pelo professor.

Algumas ações, nesse sentido, se fazem necessárias:

- ouvir os professores, nas suas necessidades, para que as discussões e estudos propostos ressignifiquem a prática docente, ou seja, tragam um novo significado para a atividade de ensinar;
- conhecer a realidade da escola, por meio de visitas pedagógicas, a fim de identificar suas especificidades;
- identificar, mediante diferentes instrumentos e critérios de avaliação, as necessidades pedagógicas das unidades escolares;
- organizar a atividade de ensino (tarefas, tempos, espaços, recursos, estratégias e outros) de modo que os professores se dediquem a solução de problemas observados na prática da sala de aula, à luz de conceitos teóricos;
- problematizar a realidade a partir do conhecimento observado in loco;
- investir em tarefas de cunho investigativo, pois tem potencial para o desenvolvimento do pensamento teórico do professor;
- investigar a essência dos fenômenos educacionais em busca de compreendê-la em sua totalidade, a fim de modificar a realidade;
- utilizar diferentes recursos didáticos e instrumentalizar o professor para que os integre a sua prática pedagógica, a fim de desenvolver o conhecimento científico;
- acompanhar, avaliar e orientar os gestores pedagógicos no desempenho da sua atividade: coordenar a prática pedagógica da escola;
- acompanhar, avaliar e orientar a prática dos professores em formação no desempenho da sua atividade de ensino;

- valorizar e incentivar a autonomia das unidades escolares na constituição de grupos de estudos (em tempos e espaços coletivamente acordados) atendendo às suas especificidades;
- autoavaliar-se enquanto instituição formadora para modificar o plano de ação, suas metas e intervenções.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que todas as ações acima apresentadas devem estar a serviço do desenvolvimento do pensamento teórico e autônomo do professor e conseqüentemente dos alunos. A organização do ensino, as escolhas das tarefas e dos recursos tem a intenção de elevar o conhecimento prévio ao conhecimento elaborado, buscando a essência do conceito, ou seja, a sua gênese.

Entendemos que a formação continuada acontece também em serviço, quando o professor, individualmente ou no coletivo, estabelece reflexão teórico-prática, sendo capaz de teorizar sobre sua prática, em um movimento dialético de se fazer professor, na própria ação de ser professor. Desta forma, a escola é o lócus do saber, uma vez que é lá que professores ressignificam os conhecimentos da formação e desenvolvem outros saberes importantes para seu desenvolvimento profissional.

Ao planejar a formação continuada, os formadores da SME tem como pressuposto central atender com qualidade, os anseios e necessidades pedagógicas dos professores, bem como de seus gestores escolares, que na nossa compreensão são protagonistas importantes nos resultados que hoje, nosso município tem em avaliações internas e externas.

A Secretaria Municipal de Educação, enquanto responsável pela garantia de uma formação de qualidade, estabelece a necessidade da adequada organização de espaços e tempos, pensando na totalidade de professores que compõem a rede municipal de ensino. Para tanto, defendemos a necessidade de implementação de políticas que garantam condições estruturais, administrativas e pedagógicas para a efetivação de um projeto de formação de qualidade.

Apenas dessa forma, poderá se materializar o projeto coletivo de formação emancipatório, idealizado pelos sujeitos que integram a rede municipal de ensino de Londrina. Projeto este, pautado no desenvolvimento do pensamento teórico e na sua articulação com a experiência prática, modificando assim a realidade. Diante disso, manifestamos o motivo coletivo que nos une: o de buscar a cada dia, a excelência do trabalho que realizamos.

Referências

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: A.N. LEONTIEV; VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. **A atividade Orientadora de ensino: uma unidade entre ensino e aprendizagem**. Ver. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www2.pucpr.br> .Acesso em: 02/10/2016.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de Humanização. In. Moura, Manoel Oriosvaldo de. **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

4 AVALIAÇÃO

4.1 O Processo de Avaliação na Perspectiva Histórico-Cultural

*Regina Aparecida de Oliveira
Viviane Barbosa Perez*

A avaliação é uma prática presente em todos os campos da atividade humana e apresenta-se de modo formal ou informal conforme os diferentes contextos. No contexto educacional ela tem um importante papel a desempenhar, dadas as preocupações com a qualidade de ensino ofertada aos alunos (BURIASCO, 1999).

Na perspectiva Histórico-Cultural a qualidade de ensino está relacionada a apropriação do conhecimento científico, cuja garantia depende, dentre outros intervenientes, do compromisso do professor em organizar o ensino dos conteúdos, acompanhar, monitorar, intervir e avaliar todo o processo de elaboração conceitual dos alunos.

Ao considerar o ensino e a aprendizagem como atividades do professor e do aluno respectivamente, a avaliação cumpre o papel de orientar e transformar as duas práticas mutuamente, em um processo dialético. Pois, é na atividade de ensino (desempenhada pelo professor) e na atividade de aprendizagem (desempenhada pelo aluno) que ambos produzem conhecimento e se transformam cognitivamente.

De acordo com Moraes e Moura (2009) é o grau de domínio da essência do conceito e a atividade efetiva desenvolvida com os conhecimentos apropriados que determina a aprendizagem dos sujeitos. No caso da formação do professor, o domínio dos conteúdos da área de conhecimento, das estratégias de ensino, dos recursos disponíveis, dos instrumentos de avaliação, assim como o domínio de conceitos relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, isto é, da sua atividade principal que é: ensinar.

No caso da aprendizagem dos alunos, o domínio dos conceitos teóricos em sua essência impulsiona o desenvolvimento cognitivo e possibilita o avanço nos anos/ciclo tendo como referência os conteúdos fundamentais adquiridos. Assim sendo, corroboramos com Moraes e Moura (2009) quando dizem que devemos pensar no

domínio dos conhecimentos teóricos como referência para a progressão dos alunos. Eles argumentam ainda que

Esta lógica avaliativa se contrapõe às atuais formas de avaliar os alunos, tendo em vista que não se objetiva em um avanço na série ou ciclo, mas em um avanço que terá como referência os conteúdos fundamentais para o desenvolvimento humano. Cabe ressaltar, que este modo de avaliar contribui para pensar uma nova forma de organização do sistema de ensino nas escolas, particularmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (2009, p.113).

Neste sentido, a promoção automática cede lugar a *uma promoção assistida, acompanhada e monitorada* com toda a intervenção necessária *no tempo certo e na medida certa*. Importante ressaltar aqui a atuação contingente, sistematizada e pontual do professor, que ao identificar falhas no processo, prontamente elabora uma tarefa de ensino e/ou outras intervenções que atendam a necessidade do aluno em tempo hábil.

Ao defender a promoção assistida reiteramos o papel do professor no acompanhamento da atividade de aprendizagem do aluno, de modo que possa intervir efetivamente, na busca da apropriação do conhecimento por todos os alunos.

A avaliação, neste sentido, aponta para os princípios de igualdade e de equidade. Entendemos que igualdade consiste em assegurar que todos possuam as mesmas oportunidades e equidade significa uma persistente busca pela justiça, que trate cada sujeito segundo a sua natureza particular. Esses conceitos, no âmbito da avaliação possibilitam garantir a todos o acesso ao conhecimento considerando as diferenças e necessidades de cada aluno. Concordamos com Santos quando ele diz que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma **igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.** (SANTOS, grifo nosso)

A avaliação, que serve apenas a retratar o produto final e classificar os alunos mediante notas ou conceitos, contribui para excluí-los do processo de aprendizagem reduzindo e até eliminando as suas possibilidades de avançar no desenvolvimento cognitivo. Aprender é um direito do aluno, uma prática de avaliação excludente e classificatória nega-lhe esse direito. BURIASCO (1999, p. 158) argumenta que

para cumprir a principal função da avaliação (ajudar o aluno por intermédio da inter-relação aluno/professor ao longo do processo de ensino e de aprendizagem), é preciso que o professor avalie, não o aluno, mas o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Deste modo, o fato do aluno não aprender exige imediata ação do professor na direção de investigar a própria prática pedagógica, refletindo a respeito das suas escolhas em relação as situações de aprendizagem propostas, recursos utilizados e características da atividade mediadora desempenhada durante esses processos.

O objetivo principal da avaliação na perspectiva Histórico-Cultural é fornecer informações a respeito da aprendizagem com a finalidade de retomar a prática pedagógica, pois a avaliação que serve apenas para verificar o produto final e nada mais o faz com os resultados, não contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno e profissional do professor.

Concordamos com Moraes e Moura (2009) quando dizem que devemos assumir a avaliação como mediadora entre as atividades de ensino e de aprendizagem com a finalidade de regular a atividade pedagógica, direcionando e orientando esses dois processos fazendo as devidas alterações, quando necessárias, nesta atividade, com o intuito de assegurar a apropriação de conhecimentos teóricos.

Diante disso, a avaliação é concebida na relação de interdependência entre as ações de ensino e de aprendizagem e seus parâmetros são as características do pensamento teórico – reflexão, análise e a planificação teórica (MORAES E MOURA, 2009, p.113).

Quando o aluno não se apropria do conceito teórico, cabe ao professor analisar o processo de ensino, desenvolver instrumentos de avaliação adequados para acompanhar o processo de elaboração dos conceitos teóricos, processo que se dá por meio da relação entre a experiência individual e a experiência social dos mesmos pela mediação.

Existe uma conexão entre o conceito de mediação e o de avaliação. Na perspectiva Histórico-Cultural orienta-se avaliar o movimento de aprendizagem durante o processo de apropriação do conhecimento científico. Isso implica uma mudança de paradigma, pois uma avaliação que acompanha o processo em andamento, identifica e soluciona os problemas emergentes, é também mediadora.

Para tanto é necessário que o professor desenvolva técnicas de observação e de registro das características das ações desenvolvidas pelos alunos diante da tarefa desencadeadora de aprendizagem proposta.

Observar se os alunos, diante de uma situação de ensino, estão em atividade mental é um aspecto importante a ser considerado no processo mediador de avaliação. Logo, precisamos pensar em estratégias e instrumentos para avaliar se nossos objetivos foram alcançados. Tais instrumentos e estratégias podem ser representados por meio de: autoavaliação; observação de situações de aprendizagem; relatos orais; registros (relatórios); produções espontâneas e dirigidas; portfólios; pareceres descritivos; provas.

Portanto, toda atividade pedagógica organizada pelo professor é intencional, e por isso deve ser avaliada.

4.1.1 A Avaliação Sistêmica do Município de Londrina: limites e possibilidades na construção de uma educação de qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Londrina, sob gestão da secretária Janet Thomas, com o objetivo de definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação, elevação da média de proficiência em avaliações sistêmicas locais e nacionais (*Sistema de Avaliação da Educação Básica* - SAEB, por exemplo), passou, a partir de novembro de 2014, a avaliar os alunos matriculados do 1º ao 5º ano, com a realização de uma prova¹⁴ elaborada pelos profissionais desta instituição.

A iniciativa de avaliar o sistema por meio de uma prova em larga escala, construída pela Equipe Pedagógica da própria Secretaria se constitui em uma ação audaciosa, contudo necessária, pois são mediados pelos resultados apresentados nas avaliações, que os professores retomam a reflexão à respeito “do que é para ensinar”, “de como” e “de porque ensinar”. Ou seja, a Avaliação Sistêmica cumpre o papel de direcionar a atividade de ensino e de aprendizagem na rede municipal de Londrina em relação aos itens avaliados.

O instrumento objetivou coletar dados em larga escala (semestralmente) para diagnosticar a aprendizagem, a respeito de conteúdos de Matemática e Língua

¹⁴A Avaliação Sistêmica foi idealizada pela atual secretária de Educação Janet Elizabeth Thomas e constituiu em um importante instrumento para gestão educacional.

Portuguesa. Na vanguarda de outros programas de avaliação sistêmica (MEC/INEP-Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA, Provinha Brasil), a SME avalia também as produções de texto dos alunos e orienta a análise qualitativa das questões de Matemática.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por um conjunto de avaliações em larga escala que são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), também avalia o desempenho dos alunos matriculados na rede pública de ensino. São elas: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil; a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Em Londrina, os alunos da rede de ensino, também são avaliados por esses instrumentos do Ministério da Educação (MEC) que

tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Do mesmo modo, a avaliação sistêmica do município permite a Secretaria Municipal de Educação planejar e desenvolver ações de acompanhamento das unidades escolares com a finalidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos.

Oportuno lembrar que o verdadeiro sentido da avaliação é o de mediar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos e guiar a prática docente. Por isso, se faz necessária a realização de uma análise qualitativa em relação as informações obtidas por meio da aplicação das provas.

A correção das provas de Matemática é realizada com o objetivo de avaliar o processo de resolução de problemas pelos alunos, isto é, as estratégias e os procedimentos utilizados. A correção das provas de Língua Portuguesa, em especial, as de produção de texto, tem como meta observar se os alunos se apropriaram do gênero textual, suas características, funcionalidade, dentre outros elementos composicionais.

Posteriormente, o resultado do aproveitamento das provas é apresentado, analisado e discutido com os gestores das unidades escolares, em momentos de

formação continuada, e também nas práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, com a participação dos professores.

A análise dos dados das Avaliações Sistêmicas realizadas desde 2014 tem nos permitido realizar intervenções que contribuíram em mudanças significativas no processo de ensino nas escolas, quais sejam:

- realização de visitas pedagógicas com a finalidade de orientar o coordenador pedagógico quanto à intervenção na atividade de ensino do professor;
- movimento de mudança das concepções de avaliação e suas relações com a prática docente;
- investimento na formação contínua de professores e gestores das unidades escolares;
- ampliação do atendimento aos alunos, que não se apropriaram dos conteúdos exigidos, em aulas no contraturno escolar;
- direcionamento dos estudos em práticas pedagógicas enfatizando a figura do coordenador pedagógico na organização destes.

A Avaliação Sistêmica do Município de Londrina trouxe aspectos positivos para a prática pedagógica do professor, pois observamos um movimento de mudança em relação a inserção de novas metodologias e recursos nas aulas.

Tal movimento traz benefícios aos alunos, visto que o sucesso da aprendizagem está relacionado ao modo como os conteúdos são apresentados, sendo fator importante a organização das atividades de ensino propostas pelos docentes.

Para esta Secretaria, avaliar o sistema de ensino e a aprendizagem dos alunos do Município de Londrina implica em corrigir e pensar o futuro, interferir em problemas sociais, econômicos e culturais que afetam a sociedade. Logo,

“[...] a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.”
(BEKER, 2010, p.3)

Eis aqui o verdadeiro sentido da avaliação: mediar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos e guiar a prática docente.

Referências

BEKER, F. da R. **Avaliação educacional em larga escala**: a experiência brasileira. Revista Ibero-americana de Educação. [S.l.], n. 53/1, 25 jun. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua Portuguesa e Matemática**: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil 5º ano, Ensino Fundamental, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2014.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de conteúdos e objetivos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática** – Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). PR, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação Sistemática**: Matrizes de Referência para a Avaliação da Alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática)– Descritores e operacionalização. Londrina: Ensino Fundamental I. Londrina: SME, 2014.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 02/12/2016

5 EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Síntese da História da Educação Infantil

Tonia Rejane Silva Felix

O caráter da Educação Infantil era informal sendo responsabilidade da família, o cuidar e educar. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho a partir da revolução industrial foram surgindo as creches e pré-escolas que inicialmente objetivavam a correção e disciplina como forma de progresso à ordem social vigente. A Constituição de 1988 e outras leis, definiram a criança enquanto sujeito de direitos e mais recentemente o ECA (Estatuto da criança e do Adolescente) criado pela Lei Federal 8069/1990, explicitou de forma mais clara, cada um dos direitos da criança e do adolescente, dentre os quais, o direito a educação a ser ofertado em creches pré-escolas. A Lei 9.394/96, alterada pela Lei 12.796/2013 reza em seu artigo 29 que:

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

A deliberação 02/2007 do Conselho Municipal de Educação de Londrina, coloca que a Educação Infantil deve favorecer a construção da identidade e autonomia por meio de interações sociais significativas para a criança. Outro marco trazido pela LDB é de que até dezembro de 1999 todas as creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas deveriam integrar-se aos sistemas de ensino. O Município passou a ser o principal responsável pela educação infantil e em Londrina essa mudança ocorreu em 2000, onde a educação infantil passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e não mais da Assistência Social, desvinculando-se assim do caráter assistencialista do atendimento na educação infantil. Essa Lei determinou que até 2007 houvesse a habilitação de todos os educadores para atuarem na educação infantil. A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços no tratamento de situações e normas que se referem à criança e ao adolescente. A ênfase recai no processo de construção da cidadania e garantia dos direitos humanos, em especial os direitos da criança e do adolescente.

Os estudos para a passagem das creches públicas para o âmbito educacional, tiveram início em 1998, onde por meio da Portaria nº 291, de 14 de abril de 1998, foi constituída uma comissão composta por servidores da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Ação Social que elaborou o documento “Proposta de Transição da Educação Infantil – Creche da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação”. A comissão, após estudo da realidade, reconhece que o trabalho de atendimento nas creches de Londrina, desenvolvido tanto pelas entidades assistenciais quanto pelo próprio poder público municipal, de certa maneira estava bastante incompleto. Observa-se ainda, que o atendimento era mais amplo para crianças que estavam na idade pré-escolar e a incorporação da dimensão educativa é pouco presencial.

A expansão sem os investimentos técnicos, financeiros e recursos humanos necessários por parte do município e das entidades mantenedoras, acarretavam em termos globais prejuízos na qualidade do atendimento. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos, materiais escolares e pedagógicos, especialmente brinquedos e livros e a inexistência de currículos e proposta pedagógica, eram indicadores de baixa qualidade do atendimento às crianças. Particularmente grave era a desvalorização e a falta de formação dos profissionais que atuavam nas creches. Um número significativo dos que trabalhavam sequer tinham completado a escolaridade fundamental.

O controle, orientação e supervisão às creches eram sistemáticos e realizados por meio de acompanhamento das ações desenvolvidas, reuniões com coordenadores, visitas “in loco” para supervisão do atendimento, processos de capacitação (cursos, palestras, etc.), porém nem sempre se garantia com tais ações as mudanças necessárias, principalmente no que tange ao reordenamento institucional e à formação de pessoal. Percebe-se que a simples transferência das creches, da Secretaria de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação, apenas com a adoção de uma proposta educacional como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil, por si só, não garante a resolução dos complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas adotadas pela administração municipal, à implantação de política de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes.

Portanto, criaram-se ações prioritárias para o momento de transição, ser objeto de acordo e parcerias. Entre as quais a de criar e estruturar uma Gerência de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação para dar sustentação às ações previstas nas propostas.

Em 1999 a Gerência de Educação Infantil realizou visitas em algumas unidades, levantando as necessidades de cada uma delas e a partir daí estabeleceu os Princípios e Normas da Política Educacional da Secretaria de Educação Infantil, como plano de trabalho a ser desenvolvido. Após levantamento criterioso para o direcionamento da expansão da rede como: densidade populacional, nível de renda familiar, acessibilidade à creche, localização próxima a um escola, a um centro de saúde, ausência ou insuficiência da oferta de creche na área, foram selecionada doze unidades, as quais passaram pela municipalização, no ano de 2000.

A coordenação, organização e regime de funcionamento das doze unidades públicas iniciou-se e em 23 de fevereiro de 2000, foram indicadas para a função de Direção dessas unidades, 12 professoras do Quadro Próprio do Magistério.

É importante registrar que as Diretoras além das responsabilidades administrativas, tinham também as responsabilidades pelas questões pedagógicas: planejamento, práticas pedagógicas, a alimentação e saúde, orientação à família, bem como realizar as visitas domiciliares para complementar a avaliação dos cadastros de matrícula. Nos dois primeiros anos o quadro de cuidadores eram no regime de frente de trabalho. No ano de 2002, houve o primeiro teste seletivo realizado pela PML, para contratação de professores para atuarem nas instituições municipalizadas, sendo que este era válido por dois anos. Após uma luta incessante dos diretores dos CMEI's que estavam na função, com o apoio do Sindserv, bem como o Secretário Municipal de Educação, houve então o entendimento em comum, da necessidade de um quadro próprio para Educação Infantil, a opção então foi pelo concurso. O mesmo aconteceu no ano de 2004.

A partir daí a rede de Educação Infantil cresceu paulatinamente e acompanhando este crescimento está a constante busca por melhorias qualitativas que possam refletir diretamente no desenvolvimento infantil.

5.2 Pressupostos Teóricos para Educação Infantil

*Cristiane dos Santos Farias
Juliana Dantas Serra
Juliana Lopes Garcia
Ludmila Dimitrovicht de Medeiros
Melina Tatiana dos Santos
Karen Elizabeth Morena Novais Lara
Rita de Cássia Araújo*

5.2.1 Conceito de Criança - Desenvolvimento Humano Histórico-Cultural

A base da teoria Histórico-Cultural, encontra-se no psicólogo soviético Vygotsky (1896-1934), seu principal representante. A partir dos anos 20 e 30 surgiram diversas teses do desenvolvimento histórico-social do ser humano. Seus discípulos e seguidores na psicologia e pedagogia são Leontiev, Elkonin, Davidov, entre outros. Eles assumiram o desafio de elaborar uma teoria que explicasse a internalização da aprendizagem e o desenvolvimento numa perspectiva histórica e dialética.

A Teoria Histórico-Cultural defende que o ser humano desde o nascimento vive em um infundável processo de desenvolvimento, o qual é resultado da apropriação das conquistas feitas pelas gerações passadas. Ou seja, ele se humaniza ao longo do seu desenvolvimento, pois as características e aptidões humanas não são transmitidas pela herança biológica, mas são desenvolvidas nas relações culturais externas ao sujeito.

A respeito do desenvolvimento do ser humano Leontiev (2004, p. 284) explica que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Diante disso, acredita-se que as características biológicas dadas pelo nascimento constituem apenas ponto de partida, não estabelecem o conteúdo, os limites e a direção do desenvolvimento do ser humano, visto que o humano é propiciado pela apropriação da cultura material e não material na qual se insere, conforme explicita Duarte (1999, p.47),

Todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos. Isso não significa perder de vista as diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo educador na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por homens singulares no interior de outras modalidades da prática social, na medida em que estas últimas não tem por objetivo específico e central a transmissão do conhecimento.

O desenvolvimento do psiquismo humano tem origem cultural e é resultado da interação do sujeito com o mundo pela mediação dos signos, sendo a linguagem o mais importante deles.

Partindo desta compreensão de desenvolvimento humano, não há um modelo de criança universal, o qual passa rigorosamente por estágios de desenvolvimentos pré-fixados. A criança é resultado do seu meio social, datada e histórica, assim, precisa ser compreendida a partir das condições objetivas e reais em que está inserida. É um ser em desenvolvimento que necessita de intervenção intencional e mediada para que se desenvolva e compreenda a realidade social que a cerca. Mello (2007) explica que a infância é um período no qual ocorre a inserção da criança na rica cultura produzida pela humanidade ao longo da história.

A criança, por meio do desenvolvimento da linguagem, constitui o campo das representações mentais, se apropria de meios para intervir no comportamento dos outros e no dela próprio e passa operar mentalmente com objetos.

Mello (2007, p. 90) defende que

[...] as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

Há teorias que consideram o desenvolvimento da criança como algo natural, no qual os processos biológicos são determinantes, sendo preciso respeitar a maturação de cada criança. Defendem que o desenvolvimento infantil é constituído por fases ou estágios pré-fixados que aconteceriam sucessivamente.

Contrapondo-se a essa compreensão de criança, e em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, defende-se que a criança pequena possui direitos sociais e ilimitadas possibilidades de aprendizagem desde que lhe sejam propostas situações intencionais e mediadas que tornem esse conhecimento acessível a ela, ou seja, possibilitem a compreensão e o estabelecimento de relações mentais com

conhecimentos já apropriados. Esse processo de apropriação de conhecimentos que extrapolam a realidade imediata é o que impulsiona níveis elaborados de humanização e promove o desenvolvimento psíquico das crianças.

5.2.2 Funções Psíquicas Superiores - Processo de Internalização e Linguagem

O desenvolvimento psíquico encontra-se organizado dentro de um mecanismo interno o qual Vygotsky (2002) define como funções psicológicas superiores, que consiste um processo mental o qual distingue os seres humanos dos animais, visto que esses apresentam apenas funções psicológicas elementares, reações automáticas, ações reflexas e associações simples (origem biológica). As funções superiores são desenvolvidas na interação social, sendo que ao nascer a criança apresenta apenas funções psicológicas elementares.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Ou seja, já ao nascer a criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte (VYGOTSKY, 2002, p. 40)

Ao buscar esclarecimentos a respeito dos processos mentais, se torna inerente levantar questões da linguagem. Primeiramente se faz necessário diferenciar idioma (língua portuguesa, espanhol, inglês, etc.) de linguagem que é um sistema de representação, de produção e comunicação de sentido.

Dentro dos estudos de processos mentais, não apenas na perspectiva Histórico-Cultural, são utilizados os seguintes termos: processo semiótico, signo, significado e significação.

Signo, pode ser som, imagem, símbolos que tenham significado. Significado é sentido e “pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento.” (VIGOTSKI, 2001, p.10).

Vygotsky, (2001, p12.) explica que

[...] o signo, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vygotsky vê como uma espécie de “órgãos sociais”, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores.

No livro “A construção do Pensamento e da Linguagem” (2001), Vygotsky se refere mais ao signo palavra, mas suas análises dos processos mentais podem ser aplicadas a toda forma de comunicação

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. [...] Daí podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p.9)

Vygotsky (2002) descreve que as funções psicológicas superiores (linguagens oral e escrita, atenção, operações aritméticas, memória e pensamento) são mecanismos intencionais, isto é, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência e originam-se nas relações entre sujeitos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Nessa perspectiva o comportamento é determinado pela estimulação do meio criada pela nova experiência em que o sujeito se encontra, isso ocorre de forma voluntária e consciente. A concepção “humano” não está presente no nascimento, é uma construção social, resultado de interação dialética entre sujeito e meio sócio-cultural.

Compreende-se a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. O conhecimento não é visto como uma ação do sujeito a respeito da realidade, mas com uma mediação feita por outros sujeitos. O ser humano relaciona-se com o mundo por meio de uma relação mediada e não direta.

Segundo Vygotsky (2002), a mediação ocorre por meio de dois elementos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são ferramentas que servem para transformar os objetos ou o meio. O signo regula a ação do psiquismo. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

A linguagem é um signo mediador, ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Capacidade de criar essas

“ferramentas” é exclusiva da espécie humana. Por meio dos instrumentos e signos os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. A linguagem permite designar objetos, ações, qualidades dos objetos e ações, relações entre objetos e ações (VYGOTSKY, 2002).

A principal função da fala é o contato social, a comunicação, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Desta forma, mesmo a fala mais primitiva da criança é social.

De acordo com Vygotsky (2002) antes do falar propriamente dito, a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos (inclusive com o uso de instrumentos intermediários) entretanto, sem a mediação da linguagem.

Entende-se que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Por meio da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. Além disso, ela está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

É preciso considerar ainda, como pertinente para a etapa Educação Infantil que, conforme Leontiev (2006), inicialmente a criança possui um primeiro círculo de relações, este correspondente às pessoas que ocupam um lugar em sua vida. Um segundo círculo de relações é constituído por meio do primeiro círculo, ou seja, com a mediação das pessoas integrantes destas relações iniciais.

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção das professoras e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças. (p. 60)

Por fim, a estrutura da organização do pensamento encontra-se dentro de uma abordagem psicológica histórico-cultural, na qual ressignificam o papel da cultura e das interações sociais para a formação dos sujeitos. Dentro dessa perspectiva, o ambiente escolar é de suma importância, pois por meio da mediação pedagógica que ocorrerá a atuação intencional de um sujeito que interage com outros e os saberes de sua cultura. Nesse processo que se viabiliza apropriação dos saberes.

5.2.3 Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento - Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal

Fontana e Cruz (1997) pontuam que a criança chega à escola dominando diversos conhecimentos da sua vida cotidiana, e que durante o processo de educação escolar serão reelaborados, mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com seu próprio pensamento. Desse modo, a partir de relações de conhecimento intencionais e planejadas, a criança se apropria da cultura elaborada.

Esse processo de reelaboração dos conhecimentos, de apropriação dos elementos da cultura, ou seja, o desenvolvimento cultural infantil, segundo Vygotsky (2007) é impulsionado pela educação, quer dizer, a educação sempre vem à frente do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Fontana e Cruz (1997, p.64) destacam que “os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie”.

Compreendendo o processo educativo enquanto aquele que engendra o desenvolvimento, não é possível tomar como referência somente o nível de desenvolvimento atual, mas também a zona de desenvolvimento proximal.

Baquero (1998, p. 97) referindo-se à zona de desenvolvimento proximal afirma: “o que hoje se realiza com a assistência, ou com o auxílio de uma pessoa mais especializada no domínio em jogo, no futuro se realizará com autonomia sem necessidade de dita assistência”.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) defende que a possibilidade da criança passar do que sabe fazer por conta, ao que sabe fazer com o auxílio, constitui o sintoma mais sensível que caracteriza o processo de desenvolvimento infantil e o êxito de sua atividade mental. Quanto a fazer algo com a colaboração do outro, realizando o que ainda não faz sozinho, o autor destaca a importância da imitação nesse processo, pontuando que

[...] o desenvolvimento a partir da colaboração através da imitação é a fonte do surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência; o desenvolvimento a partir da educação é um fato fundamental. Portanto, o aspecto central para toda a psicologia da educação é a possibilidade de elevar-se, graças à colaboração, em um nível intelectual

mais elevado, a possibilidade da criança de passar do que ele sabe ao que ela não sabe através da imitação. Nisso reside toda a importância da educação para o desenvolvimento, e isso consiste, na realidade, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A imitação, entendida em sentido amplo, é a forma principal em que a educação influencia o desenvolvimento (Op. cit. p. 357, tradução nossa).¹⁵

Nessa perspectiva, a educação escolar não trabalha com o que a criança sabe fazer sozinha, mas sim com o que ainda não sabe fazer, mas está ao seu alcance com a colaboração de parceiros mais experientes. Sendo assim, Vygotsky (2007) pontua que o que é ensinado na escola exige da criança mais do que ela pode dar atualmente, de modo que, a criança realiza uma atividade que a obriga a superar-se a si mesma.

Baquero (1998, p.100) afirma que operar na zona de desenvolvimento potencial “possibilita trabalhar sobre as funções ‘em desenvolvimento’, ainda não plenamente consolidadas, mas sem a necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem”. Desse modo, entende-se que

A educação só é boa quando vai a frente do desenvolvimento. Então desperta e provoca toda uma série de funções que estão em estado de maturação na zona de desenvolvimento proximal. Nisso reside o papel fundamental da educação no desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 360, tradução nossa).¹⁶

Assim estabelece-se uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a aprendizagem engendra a área de desenvolvimento proximal. À vista disso, Vygotsky (2007) afirma que o professor deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento infantil, pois somente assim poderá promover, durante o processo de ensino, os processos de desenvolvimento que agora se encontram na zona de desenvolvimento proximal.

Para Fontana e Cruz (1997), o desenvolvimento proximal, ou seja, o desenvolvimento em elaboração possibilita a participação do adulto no processo de desenvolvimento infantil. No contexto escolar, o professor é aquele que organiza o

¹⁵[...] el desarrollo a partir de la colaboración por medio de la imitación es la fuente del surgimiento de todas las propiedades humanas específicas de la conciencia; el desarrollo a partir de la instrucción es un hecho fundamental. Por lo tanto, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción es la posibilidad de elevarse, gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto, la posibilidad del niño de pasar de lo que sabe a lo que no sabe por medio de la imitación. En esto reside toda la importancia de la instrucción para el desarrollo, e eso consiste, en realidad, el concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, entendida en sentido amplio, es la forma principal en que la instrucción influye sobre el desarrollo (Op. cit. p. 357).

¹⁶La instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo. Entonces despierta y provoca toda una serie de funciones que se hallan en estado de maduración en la zona de desarrollo próximo. En esto reside el rol fundamental de la instrucción en el desarrollo (VIGOTSKI, 2007, p. 360).

meio social educativo, regula e controla as interações da criança com esse meio e, sendo alguém mais experiente, faz suas intervenções.

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente (Op. cit., 1997, p. 66).

Pode-se dizer que o professor cumpre uma função mediadora, pois segundo Mello e Farias (2010, p. 58) “a relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças”.

Para que a educação escolar seja organizada intencionalmente pelo professor, que atua diretamente no meio visando o desenvolvimento cultural infantil, é preciso que compreenda quais as condições adequadas para ocorrer o processo educativo. Como ponto de partida, tem que se ter clareza de que é a atividade da criança que determina o desenvolvimento infantil.

De acordo com Leontiev (2001), “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (p. 64). O autor define atividade dominante aquela na qual se formam ou reorganizam os processos psíquicos da criança. Nessa perspectiva, Aguiar e Ferreira (2005) destacam que a atividade dominante, ou principal é aquela que

[...] no transcurso do seu desenvolvimento governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em certos estágios da vida da criança; caracteriza-se por ser aquela em que cuja forma surgem outros tipos de atividade diferenciados; é também aquela na qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (p. 85).

Em Leontiev (2001) o conteúdo da atividade está diretamente relacionada com as condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento, sem necessariamente ser a que mais ocorre. “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total de processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2001, p. 65).

A atividade diretora da criança em cada momento de seu desenvolvimento é a “atividade principal”. Elas não são estanques, muito menos naturais, pois dependem das condições concretas de vida e sobrevivência em que o sujeito está inserido.

[...] as capacidades não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações e objetivações efetivadas. Desenvolvem-se quando a apropriação de determinados conhecimentos e possibilidades objetivas de ação implica a estruturação de condições internas, que originam novas apropriações das quais resultam novas condições assim sucessivamente [...] pois demanda, necessariamente o domínio das qualidades psíquicas amplas e estáveis, chamadas por Vygotsky de funções psicológicas superiores (MARTINS 2006, p.36).

Uma das características da atividade consiste em compreender que “uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças (...)” (LEONTIEV, 2006 p.72) e para isso é preciso conceituar as ações e operações. O surgimento de uma ação está diretamente relacionado com o motivo que a impulsiona, portanto o sentido de uma ação varia de acordo com o sujeito e circunstâncias vivenciadas, mesmo se tendo um mesmo propósito.

Toda ação tem como conteúdo operações, sendo que estas também variam com as circunstâncias e para isso, toma-se como exemplo a ação de cozinhar. Esta ação requer determinadas operações considerando o ato de cozinhar em um fogão. Ao pensar nas ações de cozinhar em um fogão a lenha, pode-se perceber que as operações mudarão.

Outro exemplo é a ação de ler, onde a operação de virar a página é diferente ao mudar de instrumento, sendo que com o livro será de uma forma e com um tablet de outra. “A operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação.” (LEONTIEV, 2006, p.74)

É preciso considerar também que antes de uma operação se desenvolver, ela se constitui enquanto ação, possuindo um fim em si mesma. Então, o que hoje na Educação Infantil é uma ação, amanhã se converterá em operação, sendo que em alguns casos esta será executada como um hábito automático.

A relevância destes conceitos para a ação docente implica na necessidade de conhecer as operações que constituem uma ação, assim como também pensar sobre os pré-requisitos (operações) necessários em ações que vão se desenvolver no futuro. Para elucidar esta questão pode-se tomar como exemplo o ato de segurar um lápis, que na Educação Infantil deve ser considerado como uma ação, que tem um

fim em si mesma, ou seja, é na Educação Infantil que ocorre a aprendizagem de como segurar um lápis, assim como a apropriação de sua função social. Futuramente esta ação se transformará em operação requerida para a ação de escrever e esta evolução representa o desenvolvimento do psiquismo da criança.

5.2.4 Periodização do Desenvolvimento

Ter conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento infantil dentro da perspectiva Histórico-Cultural é imprescindível para o trabalho do professor considerando pois, parte da premissa, de que cada período da vida é marcado por conhecimentos e particularidades que tem nas suas “atividades principais” sua sustentação para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na teoria Histórico Cultural, o primeiro ano do bebê na periodização é chamado de “*comunicação emocional direta*”, de um a três anos ‘*atividade objetal manipulatória*’ e de três a cinco anos, ‘*jogo de papéis*’. Tal sistematização permite a fundamentação teórica sobre como a criança se desenvolve em seu processo de humanização, bem como alicerça do trabalho do professor, que conhecendo estes períodos e suas respectivas características, promove situações para o pleno desenvolvimento da criança.

A compreensão do psiquismo humano implica no conhecimento da unidade que é material e ideal na qual ocorre a construção em cada sujeito, de uma imagem que é subjetiva, sendo esta captada de uma realidade objetiva. Essa captação ocorre por meio das funções psíquicas superiores, que conforme desenvolvidas, significam a evolução humana (MAGALHÃES e EIDT, 2015).

Ter uma atividade programada, não garante ao professor algo que traduza aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é preciso superar práticas espontaneístas que não fazem sentido algum para a criança. Para tanto, precisa ter claro os objetivos, conteúdos e metodologia para alcançar o porquê da atividade.

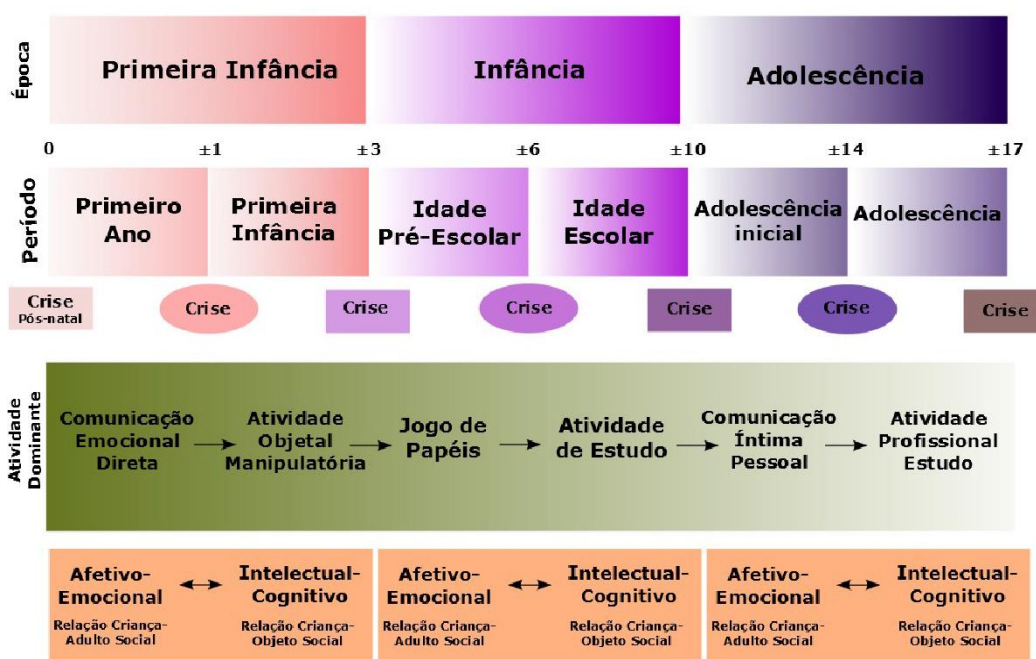
Essa clareza só se adquire pela apropriação da teoria, que garante segurança ao professor. O conhecimento oferece entendimento, análise, hipóteses e capacidade de avaliação para traçar encaminhamentos mais efetivos e conscientes, já que o professor é um intelectual e precisa buscar formação sólida para que sua ação rompa com o trivial do cotidiano de práticas reprodutoras que conduzem ao esvaziamento do

trabalho docente, sendo que a escola não é um espaço do cotidiano, e sim da cultura mais elaborada.

Martins (2011) propõe a tríade conteúdo-forma-destinatário como uma exigência para se planejar. Conhecer a periodização do desenvolvimento implica no conhecimento acerca do destinatário, sendo este ponto de partida para o estabelecimento da forma e do conteúdo.

Para compreender essa teoria, ilustramos com o diagrama elaborado pelo pesquisador Angelo Antonio Abrantes (2012), que fez uma síntese gráfica do modelo teórico da periodização do desenvolvimento. O diagrama apresenta os conceitos fundamentais da periodização histórico-dialética do desenvolvimento: época, período, atividade dominante e crise.

Figura 1 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: ABRANTES, 2012 apud PASQUALINI, 2013.

A mudança de uma época para outra torna possível evolução profunda no desenvolvimento da criança. “As três épocas (a primeira infância, a infância e a adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si” (CHEROGLU, 2014, p.63). O trânsito entre os períodos possibilitam a relação entre processos afetivos e psíquicos no qual a criança evolui gradativamente.

A transição de um período de desenvolvimento infantil para outro é marcado por crises, que surgem no limite entre duas idades e delimitam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período no qual predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987, p.123)

A importância de conhecer estes períodos possibilita a mediação adequada, a fim de que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam considerando saltos qualitativos. O autor, afirma que estes processos são interdependentes desde o nascimento da criança (VIGOTSKI, 2001), sendo o fator primordial sua relação com o outro mais experiente em cultura sistematizada, ou seja, por meio das relações sociais, a criança desenvolve suas capacidades humanas, gradativamente até chegar às funções psíquicas superiores. Aqui encontra-se toda a riqueza para o professor no uso desta teoria, ser o mediador, o “adulto mais experiente” que promove o desenvolvimento humano.

O processo de humanização (que são resultados do acúmulo cultural do homem frente a história), no qual a criança vai evoluindo por meio de sua atividade ao superar limites próprios de sua idade biológica e cognitiva, passam por sua inserção em atividades com o outro e com objetos, na vivência social com as quais se relaciona, apropriando-se do conhecimento ao realizar a atividade e transformando esta vivência das qualidades relativas ao objeto em qualidades internas ao seu psiquismo pelo processo de internalização, resultando paulatinamente em consciência, subjetividade e personalidade.

Ao situar a atividade principal no desenvolvimento infantil, aquela que provoca mudanças qualitativas e quantitativas no processo de seu desenvolvimento, o professor consegue fazer mediação adequada pois, por meio dela, as formas superiores de conduta são formadas e desenvolvidas (Leontiev, 2001). Em outras palavras, ela “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2001, p. 65).

Para Vygotsky (1996), no primeiro ano de vida, a criança vive uma situação única: por um lado, ela é totalmente dependente do adulto recorrendo a ele para satisfação de suas necessidades; por outro lado, ela não domina ainda a linguagem. Essa contradição é que faz da comunicação emocional, isto é, da comunicação “sem palavras, muitas vezes silenciosa” (FACCI, 2006, p.14)

O conceito de comunicação emocional direta pode ser analisado da seguinte forma: comunicação pressupõe a necessidade de no mínimo duas pessoas em uma troca em que o adulto atrai a criança e cria a necessidade, o afeto está ligado às necessidades satisfeitas e direta, porque neste período nenhuma atividade medeia a comunicação entre ambos. (MAGALHÃES e EIDT, 2015).

Neste período que ocorre aproximadamente entre zero a um ano, chamado de comunicação emocional direta, é elementar para o desenvolvimento da linguagem, enquanto a criança se relaciona com ele, presencia falas que serão base para a aquisição da linguagem oral. Esta relação é explicada por Mello

Como se faz isso? Quando a educadora fala com o bebê de modo carinhoso, mesmo antes que ele seja capaz de responder, quando anuncia ao bebê que vai retirá-lo com cuidado do local em que ele se encontra e vai levá-lo para o banho ou para a alimentação, quando avisa o bebê que vai limpar seu nariz... enfim, quando avisa o bebê sobre o que vai acontecer com ele, mesmo quando ainda não temos certeza do seu entendimento, quando tira ou coloca sua roupa conversando com ele e buscando sua colaboração. Ao falar com o bebê na hora do banho, da troca, da alimentação, a educadora também vai criando nele a necessidade da fala, além de criar uma condição em que o bebê se sente seguro e confiante na educadora. Essa comunicação olho no olho entre o bebê e a educadora acontece muito mais no nível da emoção do que propriamente da compreensão das palavras. Por isso, é chamada de comunicação emocional. Essa comunicação emocional exige uma situação especial em que a educadora se relacione apenas com o bebê: essa situação acontece nos momentos de cuidado (2014, p.47).

A autora supracitada exemplifica com clareza que nos primeiros meses de vida, a atividade principal da criança, que faz com que ela conheça o novo mundo e possa aprender e desenvolver-se, é a comunicação ainda não verbal neste momento, mas emocional.

O bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos como o choro, o sorriso e o balbucio, e no interior dessa atividade (e a partir dela) tomam forma as ações sensório-motoras de orientação e manipulação, chamada de *linha acessória de desenvolvimento* neste momento, onde todas as aquisições da criança remetem a

influência imediata dos adultos, que satisfazem suas necessidades e ainda organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos.

Neste período, todas as aquisições da criança aparecem sob a influência direta dos adultos, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, como organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto traz a criança distintas coisas para que as contemple, toca junto com ela o jogo sonoro, coloca em sua mão os primeiros objetos para que os manipule, a criança aprende a sentar-se com a ajuda dos adultos, o adulto o apoia em seus primeiros intentos de pôr-se de pé e andar, etc. (ELKONIN, 1969, p. 507).

Entender como a exploração do objeto feita pelo bebê evolui, possibilita ao professor mediar ações até que estas deixem de ser indiscriminadas passando para o uso social. O ato de imitar o adulto favorece o domínio das capacidades e habilidades para o uso segundo a função social, já que cada objeto possui uma identidade objetivada pela necessidade cultural e histórica. Nessa direção, propõe-se as seguintes orientações ao professor que atua junto à primeira infância:

- a) indicar, por meio de gestos e palavras, os objetos que integram as ações da criança e/ou que estão em seu campo de visão, dirigindo a atenção da criança para aspectos a serem percebidos nesses objetos;
- b) estimular a criança a falar sobre o que vê e/ou ouve enquanto manipula objetos, em atividade colaborativa com o adulto;
- c) organizar atividades lúdicas que requeiram o uso de processos psíquicos em destaque nesse período (percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento), dirigindo a atenção da criança para os aspectos da atividade e dos objetos a serem percebidos pela mesma. Ex: atividade de contação de histórias infantis.
- d) Promover o desenvolvimento da percepção semântica: nomeando os objetos, as ações e as qualidades dos objetos, dirigindo a percepção e a atenção da criança para as características específicas dos mesmos, visando a singularização dos objetos.
- e) ao apresentar à criança o nome dos objetos, das ações com eles e dirigir sua atenção aos diferentes aspectos que os compõem, fazer isso de modo a colocar esses objetos em relação com outros, objetivando promover o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização) requeridas à compreensão, pela criança, dos significados e funções sociais dos objetos e fenômenos da realidade circundante.
- f) ainda em relação ao desenvolvimento da percepção semântica, à medida do desenvolvimento da percepção e da linguagem, promover e estimular brincadeiras que reproduzam de forma lúdica as relações sociais. Exemplo: teatro de fantoches, brincadeira de “faz de conta”, etc.” (CHEROGLU, 2014, p. 129)

A postura do outro de comunicar-se por meio da fala com ela, mesmo antes que seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ver e pegar, faz com que uma nova necessidade surja: a necessidade de comunicação e de

manipulação dos objetos, chamada de *objetal-instrumental*, que deixa de ser “atividade acessória” e passa a ser “atividade principal”. Isso ocorre

ao final da metade do primeiro ano de vida, a relação direta entre criança e adulto vai se esgotando como fonte de desenvolvimento, pois a criança passa a se interessar não mais centralmente pelo adulto, mas sim pelos objetos por ele manipulados (MAGALHÃES e EIDT, 2015, p.5).

Este novo período reporta o objeto como veículo de assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, sendo imprescindível a ação do parceiro mais experiente para demonstrar o uso destes objetos. A comunicação emocional evolui para uma colocação prática. “Por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos, organizando a comunicação e a colaboração com o adulto” (FACCI, *apud* ARCE E DUARTE, 2006, p.14).

Por isso é que teoriza Vygotsky (2010) que a cultura é a fonte das qualidades humanas, dado que “o ambiente deve garantir às crianças um amplo contato com os bens culturais, a realização de atividades significativas que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – isto é, as qualidades humanas como a fala, a memória, o pensamento, os sentimentos, a imaginação etc.” (MELLO e SINGULANI, 2014, p.44). Possibilitar vivências humanizantes desde o nascimento é base para a construção humana

Em outras palavras, as experiências vividas externamente, vão constituindo uma experiência psíquica, vão criando um reflexo interno. É o início do processo de pensamento. Por isso é que a criança pequenininha pensa na ação, pois não tem palavras ainda para pensar com elas - como fazemos quando somos adultos. Por isso é que quanto mais a criança pequenininha manipular coisas, espalhar coisas, “fizer bagunça”, mais aprende e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma (MELLO e SINGULANI, 2014 p.6).

Por volta dos três anos de idade a criança transita para o período dos jogos de papéis, “no qual a complexificação já alcançada na formação cultural da criança estabelece as bases para uma nova mudança tanto em suas relações sociais, quanto na atividade que figura como orientadora de seu desenvolvimento.” (CHEROGLU, 2014, p.120). Esta nova etapa virá a ser o centro do desenvolvimento infantil até que ela atinja a idade escolar por volta dos seis anos.

Ao internalizar as funções e significados sociais dos objetos, a criança está apta para atribuir-lhes novos significados, dando início ao jogo protagonizado. O uso do objeto de forma indiscriminada na manipulação dos objetos, seguido do aprendizado do uso social dos mesmos, faz com que ela consiga uma atuação ilimitada dele, onde será livre para atribuir o significado necessário para seu prazer, contido no ato de brincar. “A qualidade das ações lúdicas está diretamente vinculada à qualidade das relações sociais que a criança reproduz na brincadeira” (CHEROGLU, 2014, p.122).

A autora (2014) explica que se a característica do jogo é sua liberdade de atuação com os objetos, mesmo ainda marcadas pela manipulação. A medida em que a linguagem se complexifica, afeta diretamente a qualidade do pensamento.

Até os três anos de idade, em média, seu pensamento segue sendo concreto, vide a percepção e a linguagem captarem os objetos em sua concretude, não tendo ainda desenvolvida plenamente as operações lógicas do raciocínio expressas na capacidade de generalizar, abstrair. Operações, estas, que serão requeridas e, complexificadas, a medida da atividade lúdica realizada pela criança no período que a este segue e, também, ao longo do desenvolvimento subsequente. (CHEROGLU, 2014, p.123).

O professor deve disponibilizar às crianças modelos de ação em atividades conjuntas e individuais, onde aprenda o uso do objeto corretamente para em seguida substituir o uso original, por meio do pensamento - no ato do faz-de-conta,

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira. (FACCI, 2004, p.69)

Facci (2004) afirma que o principal significado do jogo, é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas na medida em que sofre influência das atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo, ao mesmo tempo em que o jogo exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade: “(...) a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, apud FACCI 2004, p. 69).

Para ressaltar a importância teórica e prática dos períodos do processo do desenvolvimento psíquico, Elkonin (1998, p. 12) afirma que esta base permite:

a) superar a divisão entre aspectos motivacionais e das necessidades, e intelectual-cognitivo; b) considerar o desenvolvimento psíquico desenvolvendo-se segundo uma espiral ascendente e não linear; c) analisar as vinculações existentes entre o período precedente para o início do seguinte; d) finalmente, essa hipótese está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios de tal forma que corresponda às leis internas de desenvolvimento, vinculadas a fatores externos, às necessidades que a realidade externa propõe aos sujeitos.

Considerando finalmente que a atividade escolar deve estar fixada na experiência histórico-social, nos objetos da cultura humana, nos vários desdobramentos do conhecimento científico que contribuem para que a criança desenvolva suas capacidades máximas humanas.

Finalmente, de acordo com Leontiev (1978), ao desenvolver-se a criança passa a atuar na sociedade ativamente onde as obrigações torna possível o ato da transformação concreta, sociais, construindo a sociedade da qual pertencemos historicamente a medida em que se desenvolve e se apropria da cultura elaborada por intermédio das ações educativas.

Referências

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Brinquedo e atividade principal: o lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, educação e Sociedade**, Teresina, n.13, p. 82-92, jul./dez. 2005.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

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

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Disponível em: <Araraquara.<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 27/09/16.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1999.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. Mexico: Grijalbo, 1969. p. 504- 522.

ELKONIN, D. **Sobre El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodozação do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27/09/16

FONTANA, Roseli Ap. Cação; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (orgs). **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semiónovich; LURIA, Alexandre Romanovich; 2006.

LONDRINA. **Deliberação 02/2007**. Conselho Municipal de Educação de Londrina.

LONDRINA. **Portaria 291 de 14/04/1998**. Comissão de Estudos e Elaboração da Proposta de Transição da Educação Infantil – Creche da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação.

MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nádia Mara. **Desenvolvimento psíquico da criança de zero a três anos de idade à luz da psicologia Histórico-Cultural**. VI CIPSI Congresso Internacional de Psicologia na UEM, 2015. Disponível em: < <http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/viewFile/606/459>. Acesso em 27/09/16.

MARTINS, L. A. Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. DUARTE, N. (Org.) **Brincadeiras de papéis na Educação Infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**, São Paulo, Xamã, 2006.

MARTINS, L. A. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese apresentada no concurso público para obtenção de título de Livre-Docente junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis: PERSPECTIVA, v. 25, n. 1, 83- 104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 14 set. 2016.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa maria, v.35, n.1, p. 53-68, jan./abr. 2010

MELLO, Suely Amaral. **Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil**. Revista Magistério, São Paulo – SME/DOT, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es2014/revista%20magisterio3.pdf>. Acesso em 13/09/16

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Amaral. **As crianças pequeninas na creche aprendem e se humanizam**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n.3, p. 37-50, Setembro/Dezembro 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf_67 > Acesso em 27/09/16.

PASQUALINI, J C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural no desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. In: MARSIGLIA, A.C.G (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (2002). **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

5.3 Interações e Brincadeiras por Meio de Experiências

*Karen Elizabeth Morena Novais Lara
Lourides Aparecida Francisconi
Ludmila Dimitrovicht de Medeiros
Rosane A. Beliero Malvezzi*

O Brincar na Teoria Histórico-Cultural

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p.7).

5.3.1 As vivências infantis e as modalidades de aprendizagens por experiências mediadas

Na atualidade, as ações pensadas em âmbitos educativos para a infância, consideradas à luz das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural necessitam considerar muito mais que discursos e narrativas diversas, mas ações efetivas que sejam permeadas dos seguintes princípios teóricos, que são postulados por Vygotsky e colaboradores, sendo eles:

- a) a singularidade característica da espécie humana, que a diferencia das demais espécies, dada a sua capacidade de criar, utilizar e conservar instrumentos e signos;
- b) que ao produzir seus instrumentais tecnológicos no âmbito cultural, e, ao apropriar-se dos mesmos na história singular, o caminho da evolução humana, supera os fatores biológicos;
- c) as funções psíquicas tais como a percepção, a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem, são evoluções do ato involuntário ao voluntário e ocorrem sob mediação sociocultural;
- d) o processo de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrem na constituição da unidade dialética, tendo como mediadores os signos e os símbolos: instrumentos tecnológicos e as ferramentas psicológicas que são os mecanismos de ação no mundo, constituídos e construídos culturalmente, no processo histórico.

Para que uma mediação ocorra, a interação necessita ser uma atividade social intencionalmente dirigida, tal como nos explicita Feuerstein, estudioso da matriz Histórico-Cultural (FEUERSTEIN, 1994 apud GOMES, 2002).

Para o autor, a falta de inserção da criança em sua cultura de origem, bem como ao acesso ao conjunto dos bens culturais da humanidade, acarreta à síndrome de privação cultural. A mesma ocorre devido ausência de intencionalidade nas interações sociais, para que a criança possa apropriar-se da realidade objetiva de modo contextual e dessa forma ir constituindo-se enquanto subjetividade, mediada por práticas sociais distintas, características de sua cultura de origem e de outras às quais tenha acesso.

Feuerstein (1994) esclarece que as interações sociais, quando devidamente mediadas, resultam em apropriação dos bens culturais por vivências singulares ressignificadas no conjunto das relações. Visto que, o relevante em uma aprendizagem nessa perspectiva é a Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM - e, conseqüentemente “[...] a área de interesse da EAM é a interação entre o ser humano e seu ambiente sociocultural [...]” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994 apud GOMES, 2002, p. 87). Contudo, a tendência para considerar qualquer interação ambiente-criança, como sustentando as características da EAM é grande nos meios educativos e nos discursos de sustentação das pedagogias atuais da infância.

Estes apontamentos iniciais sobre a formação constitutiva do psiquismo humano são necessários para adentrar-se no campo de discurso relativo ao objeto de conhecimento deste item, as interações sociais e a brincadeira, e estas, como potenciais mediadoras das aprendizagens da criança.

Destarte, prima-se por entender a formação social do aparato cerebral e suas funções supracitadas. Bem como esclarecer que os vínculos afetivos e a inserção cultural, são resultados de uma conexão muito específica entre o organismo biológico humano e o seu meio de inserção: as atividades de ação (labor, brincadeira) sobre a objetualidade (matéria e realidade) do mundo e as inter-relações (dialógica e dialética).

Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, a passagem de uma fase a outra é marcada não pela simples evolução, mas por uma revolução que implicaria mudanças qualitativas na vida da criança. Esse processo não pode ser separado assepticamente da inserção da criança na sociedade e do reflexo desta nas necessidades da criança, em seus motivos e em seu desenvolvimento

intelectual. Em outras palavras, a criança em contato com a sociedade carrega as características dessa e assim, em seu desenvolvimento acaba sendo diretamente influenciada, visto que não dá para isolar essa criança de seu meio social.

Por meio deste embate ativo, a espécie humana tem produzido historicamente, todos os instrumentos extensores do corpo sensível e pensante e ao mesmo tempo, se produz enquanto coletividade diversa e humanizada por aculturação.

De acordo com Ullmann (1991, apud ASSIS; NEPOMUCENO, 2008, p. 7) aculturação

é o processo de troca e/ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si seus valores, conhecimentos, normas, hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais. Nesse processo, uma cultura se caracteriza como doadora e a outra como receptora, o que não significa dizer que este seja um processo de via única, ou seja, quando em contato, todas as culturas podem sofrer mudanças, pois ocorre aí um processo de influxo recíproco.

Pelo exposto podemos compreender que a aculturação resulta de uma pluralidade de trocas entre modos culturais distintos, sejam eles, a cultura erudita, empresarial, escolar, popular, entre outros. Coelho (2004, apud ASSIS; NEPOMUCENO, 2008, p. 7) afirma que estes intercâmbios, ocasionam ações de “adaptação, assimilação, empréstimo, sincretismo, interpretação, resistência (reação contra-cultural), ou rejeição de componentes de um sistema identitário.”

Deste modo, não se pode considerar e pensar o desenvolvimento da criança, em paralelo e ou dicotomizadas às relações de ensino, sejam as mesmas, sistematizadas ou não. E nesse caso, a aprendizagem, como um fator sócio histórico que ocorre imbricado, denotando um vasto campo de vivências experienciadas, resultante das interações por cooperação.

Sobre o conceito de experiência, enquanto campo de apropriação de saberes específicos, Larrosa (2002), esclarece a diferença entre experiência adquirida (que exige a vivência, a interação com o objeto a ser apreendido) e as informações excessivas sobre determinado objeto epistêmico.

Nesse aspecto e corroborando com os pressupostos centrais da Matriz Histórico-Cultural de Vygotsky, colaboradores e o conceito de EAM de Reuven Feuerstein, “dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas, a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21).

Tecendo um paralelo, pode-se inferir, por associação ao enunciado de Larrosa (2002) a respeito dos conceitos de sociogênese e ontogênese investigados por Vygotsky e seu grupo de trabalho e o desenvolvimento humano por agregação e oposição no âmbito das relações sócio-culturais e naturais.

A vivência estésica ou sensorial de base oportuniza as experiências no aspecto material da existência singular, por meio da ação direta e ou indireta dos objetos do mundo, a compor a historiografia específica da constituição de cada ser humano (ontogenia) e as interações ou as vivências cooperadas implicam no desenvolvimento da raça, enquanto espécie (filogenia). Portanto, “a estesia, enquanto ação, corresponde à aprendizagem pelo fazer” (FRANCISCONI, 2016, p. 39).

Assim, os saberes adquiridos (episteme)¹⁷ ao longo do processo evolucionário (produção de culturas) são sistematizados em técnicas e objetos tecnológicos (a técnica aperfeiçoada, sofisticada), que, com suas significações (símbolos e simbologias) são transmitidas nas práticas culturais aos distintos núcleos sociais das gerações humanas.

Tomando como ponto de análise a fala do autor em associação a realidade de inserção da criança na atualidade, contextualizando-a a relação ensino e aprendizagem do século XXI, pode-se inferir que, o saber adquirido pela experiência recai no fato de que a contemporaneidade apregoa à informação, um caráter não real de experiência, pois, “a informação não é experiência. [...] não deixa lugar para a experiência [...] ela é quase uma antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p. 21). Haja vista que, imersa em um mundo virtual, tecnologizado e global, a criança vivencia a era retórica do estar informada e ser sujeito que informa, sem estar de fato, *vivenciando uma* experiência, ou, tornando a ação simbólica, tangível, percebida e sentida, com e pelo corpo de modo total.

A percepção da realidade ocorre de modo fragmentado e a aprendizagem aestésica e a apropriação estética, distantes “da internalização das práticas sociais [...] e da apropriação da cultura [...]” (SMOLKA, 2009, p. 08 apud VYGOTSKY, 2004). Nesse caso, há uma subjetivação à margem da cultura primária e distante das práticas relacionais que promovem uma “participação ativa da criança na cultura, tornando

¹⁷Episteme: de Origem Grega , vincula-se em oposição no discurso filosófico ao Doxa (juízo subjetivo, de valor momentâneo); Episteme (techné, habilidade para fazer algo por meio de uma saber especializado). Fonte: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2170>. FRANKLIN, Karen, 2004).

própria dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (p.08).

Smolka (2009) apresenta o esclarecimento de Vygotsky (2004) do fato de os signos - linguísticos, artísticos - serem mecanismos da constituição subjetiva. A criança relaciona-se consigo própria e com o outro social, sendo ambos, mediadores potenciais da aprendizagem. O funcionamento mental da criança, portanto, a confluência da “[...] diversidade e da complexidade dessas relações sociais internalizadas [...] (p. 08), em uma espécie de trocas experienciais dramáticas.

A dramaticidade à qual Vygotsky (2004) se refere implica na dialeticidade das interações à promoção de ações vinculadas ao uso da linguagem verbal e das palavras como ferramentas extensoras na formação da consciência autônoma, ética, estética e politizada. Tal enunciado contempla para tanto, que a mediação é imprescindível, pois, a fala, enquanto diálogo, são mediadores por excelência da constituição das funções mentais superiores. Somente no uso da linguagem - palavras, expressões, simbolização - e esta como mecanismo e meio de comunicação - dialogia - com outras pessoas ocorre a “generalização da experiência [...] o desenvolvimento do pensamento [...] e a evolução histórica da consciência como um todo” (SMOLKA, 2009, p. 09, apud VYGOTSKY, 2004).

Nesse sentido, o Currículo para a infância, atendendo as preconizações legais, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009 p.06) é “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

Segundo este documento, as relações sociais são as bases eficazes que norteiam as ações mediadoras desde a mais tenra infância e congregam, a interação criança e pares, seja, outra criança ou adultos. E no caso das ações sistematizadas no interior das IEI¹⁸, a interação cooperada criança professor, criança\criança e criança adultos de modo geral. Estas práticas integradoras operacionalizam ações na consideração de campos que envolvem a articulação de planos flexíveis e pesquisas conjuntas constantes.

¹⁸IEI - Instituições de Educação Infantil: CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil; CEI- Centro de Educação Infantil.

Tais práticas visam a promoção de vivências estruturantes para otimizar a inserção sociocultural das crianças, e consideram as características in locus interconexas ao macro das relações históricas e diversas das culturas humanas. Assim, como considerar a criança como ser total, sincrético e que possui dimensões em desenvolvimento, tais como, expressivo-motora, sócio-afetiva, cognitiva de base e superior, veículos da linguagem, da ética, estética e da politicidade.

Em cada uma dessas modalidades, o expressar-se e o exprimir-se enquanto ações sobre e com o objeto de conhecimento, necessitam ocorrer sob bases mediadas por eventos lúdicos. Logo, o brincar surge como linguagem no entrelaçamento de áreas distintas de saberes, como a Língua, enquanto linguagem oral, escrita e a Arte, enquanto campo de distintas linguagens; modalidades de narrativas visuais e expressivas, da ordem plástica, bi ou tridimensional, estática, móvel, matéria ou abstrata que medeiam a constituição humana.

5.3.2 O brincar como linguagem

Segundo os apontamentos vygotskyniano, a ação lúdica representa à criança o que o trabalho significa ao homem adulto. Esta prerrogativa requisita do mediador da infância um olhar sobre a práxis, compreendendo-a como o núcleo de ações pedagógicas associadas (educar e cuidar) para a formação humana integral. Fato constatado nos pressupostos dos conceitos centrais da perspectiva enunciada nesta Proposta Pedagógica e cujos princípios filosóficos de sustentação do discurso teórico e empírico, encontram ressonância nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818 - 1883)

A saber, o modo de produção da existência humana e a compreensão da realidade:

- a) a realidade é material, um dado à priori da existência e da vontade humana, é um dado posto, não mutável. O que muda são as percepções reflexas da realidade;
- b) a realidade é um dado temporal, portanto, historicamente datado e geograficamente localizado. As concepções, percepções e as produções humanas, são mutáveis. Divide-se em natural e cultural (transformada por ação humana);

- c) a realidade é dialética, pois, o meio e o sujeito retroagem e se transformam. O homem age sobre o meio (ação laboral) e o transforma, produz cultura (ferramentas tecnológicas, signos, instrumentos simbólicos) que produz o homem.

Desta forma, o movimento de ação da realidade objetiva, com relação à plasticidade do organismo humano em sua constituição psicológica, implica em, ação e reação, divergência e convergência. Visto que, por oposição, o humano, a criança, ao agir nas fontes de informação, não só transforma o meio de ação, como também transforma o objeto epistêmico e se transforma (biológica e psicologicamente). Ao mesmo tempo, conserva a experiência na memória de longo prazo (MLP) em um processo de internalização da vivência experienciada.

A esse fenômeno especificamente, Vygotsky, Luria e Leontiev (apud OLIVEIRA, 2003 p.24) caracterizam como sendo a qualidade plástica do aparato cerebral, considerado “um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”.

As ações no âmbito das IEI, para além da ludicidade, necessitam vislumbrar experiências pedagógicas propriamente ditas, vivências que promovam o acesso aos diversos artefatos, instrumentos tecnológicos e ferramentas da ordem sócio e simbólica. Priorizando, a promoção de vivências brincantes, com a presença da intencionalidade do professor, por meio das quais seja possível afirmar o desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores, sendo este o real processo de emancipação humana.

Para Vygotsky e colaboradores, o brincar é uma das atividades principais da infância. Por meio dela, ocorre as representações mentais da realidade exterior. Ou seja, é a base das Funções Psicológicas Superiores - FPS - que são os principais mediadores na relação homem/criança/realidade objetiva. As representações são as fontes dos processos criativos, das criações. A atividade criadora da criança ocorre na ação sobre e com o objeto do brincar (brinquedos simbólicos ou signos e instrumentos tecnológicos).

Leontiev e Elkonin, ambos apoiados pelos estudos de Vygotsky, afirmam que a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança. A brincadeira é objetiva, pois ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível, nesse estágio de desenvolvimento. Afirmam, que a

fantasia, a imaginação que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos.

Ao contrário, a brincadeira, ser a mediadora efetiva da ação do brincar, possibilita à criança se apropriar do mundo dos adultos em virtude da impossibilidade da criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas por eles, por exemplo:

[...] ao brincar de motorista de ônibus a criança precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo.” (LEONTIEV, 1988,p. 135)

Para Leontiev, a brincadeira é a atividade principal do período pré-escolar. Leontiev (1988) descreve o status de atividade principal no desenvolvimento infantil de uma atividade e, estabelece parâmetros entre a qualidade de ação e temporalidade/quantidade do ato. O autor esclarece que, de modo geral, todas as ações infantis que oportunizam mudanças efetivas no comportamento (aprendizagem) são consideradas atividade principal. Leontiev (1988) descreve o que é a atividade principal para a criança, assim:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, *a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.* (LEONTIEV, 1988, p. 122) (grifo nosso).

Percebe-se, então, que a brincadeira se constitui em atividade principal porque na idade pré-escolar ela provoca estas “revoluções” no desenvolvimento infantil. O brincar é fonte de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento. A criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exerce papéis e realiza ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de aprendizagem e desenvolvimento. (BORBA, 2012)

De acordo com Smolka (2009 apud VYGOTSKY, 2004) a relevância não está no meio (externo ou interno), mas, na ação, enquanto processo. A autora explica que, o resultante da ação é o elemento essencial na constituição das funções psíquicas superiores e distingue dois tipos de atividade características no comportamento da criança: reconstituídor ou reprodutor e capacidade combinatória ou criadora.

A capacidade cognitiva de reconstituir ou reproduzir consiste em uma função cerebral que envolve a memória, tanto de trabalho (MT) quanto de longo prazo (MLP) em ação para reproduzir ações anteriores, seja do âmbito singular ou das interações - ex: lembranças de objetos afetivos que são acionadas em face à estímulos de base orientada e que suscitam percepções, impressões, sentimentos e pensamentos.

Nesse aspecto, pode-se inferir ser a *conservação do hábito que incide em repetição de comportamentos*, permitindo a reprodutibilidade em questões técnicas, do campo da ética, da estética e da política (FREIRE, 1996, pg. 10-12, apud FRANCISCONI, 2016). Paulo Freire (1996) denomina a isso de comportamento humanizado. Para ele, ética e estética são comportamentos apreendidos nos intercâmbios sociais e não por conceitos. Da junção destes, resultam a politicidade ou, a consciência do *Eu politizado*, autônomo, crítico, responsável no e pelo mundo.

No entanto, não é somente de atividade reprodutiva que o homem vive e, sobretudo a criança não está no mundo para apenas aprender a imitar e repetir ações. Se assim o fosse, o processo evolucionário não chegaria às vias tecnológicas atuais.

Fato este constatado por Vygotsky (2004) e seu grupo sobre outra modalidade comportamental humana, a capacidade combinatória ou criadora. A base desta capacidade cognitiva é a função imaginante ou a fantasia. A imaginação é uma função cognitiva base que, conjuntamente com o pensamento, incide na ação humana mais nobre: a arte de criar objetos por meio da representação, tendo como base a criação de novas imagens e não simplesmente a reprodução ou a repetição impressiva de suas vivências anteriores com e sobre a objetualidade do mundo. É por meio dela que o cérebro, combina, organiza, planeja, cria e recria.

A capacidade combinatória, de reelaboração objetal¹⁹ e objetual, é um fenômeno do aparato cerebral que, sob mediação, contempla a aprendizagem. Nesse

¹⁹Relação objetal é considerada na perspectiva psicanalítica como a interação entre dois seres humanos, sendo um considerado o objeto do conhecimento do outro. Ex: a interação estabelecida entre o recém-nascido (sujeito) e a mãe (objeto exterior) é considerado como protótipo desta relação. Fonte: <http://www.dicionariomédico.com>. Acesso em 17/08/2016.

caso, a aprendizagem em Vygotsky é mudança de comportamento a partir de uma vivência internalizada à uma experiência anterior. Esse requisito é a geratriz da mobilidade humana e, muito relevante para a criança em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem. Eis o motivo de a ação lúdica, enquanto brincar por interação, ser experiência fundamental para a otimização da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

Nas ações de simbolização, a criança representa papéis sociais de seu contexto, como em um ensaio para os comportamentos futuros, transformando situações, eventos, objetos e instrumentos em outros dados e sob outras roupagens. Ela inventa, porque explora a possibilidade mediada por reações emotivas, tanto do acervo de sua memória, quanto da capacidade expressiva dos materiais. Nesse embate com os possíveis objetos do conhecimento e ou na atividade brincante com os brinquedos simbólicos e ou transformados por capacidade de recriar, a imaginação alça voos tangíveis e inimagináveis por universos reais e abstratos e, novas modalidades lúdicas surgem por meio da fantasia criativa.

Segundo Smolka (2009 apud VYGOTSKY, 2004) ao citar Ribot²⁰, afirma que as criações humanas, antes de tornarem-se invenções de quaisquer portes, no mundo material, “antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se na íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação [...]” (p.14).

O conceito de imagem ou representação mental do objeto é destacado por Vygotsky (2009) como sendo originário em um ambiente rico de estímulos que oportuniza vivências com o ato criativo em uma ação onde a experiência seja o resultado das formas de imaginar, combinar, modificar e recriar. Esse, segundo o autor, seria o movimento lúdico da imaginação em plena ação, não importando o resultado do produto final (forma estética) mas, sim, o percurso para se chegar à produção do mesmo.

Vygotsky contudo, não descarta as produções históricas de vulto, ao contrário. São objetos culturais mediadores por excelência na constituição das gerações. Afirma-nos ele que “o entendimento científico dessa questão nos obriga dessa forma,

²⁰Théodule Ribot.(Guingamp, 1839-París, 1916) Filósofo y psicólogo francés. Fue profesor de la Sorbona y del Colegio de Francia y estudió, sobre todo, los fenómenos afectivos. Es autor de obras sobre las enfermedades de la memoria (1881), de la voluntad (1883) y de la personalidad (1885). 17 Aug. 2016 <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/ribot_theodule.htm>. Acesso 17/08/2016.

a olhar para a criação [...] na vida cotidiana que nos cerca, como condição necessária da existência [...] (SMOLKA, 2009, p. 16 apud VYGOSTKY 2004). O fato é que desde a mais tenra infância os processos criativos manifestam-se nas formas expressivas da criança, onde, o brincar é o mediador relevante. Caracterizando ações importadas do mundo adulto, tais como, a representação de papéis sociais, o brincar e a brincadeira, ganham status privilegiado na formação dos futuros cidadãos. De posse dos objetos do mundo adulto, assim como de comportamentos observados, meninas e meninos, no contato com o objeto do brinquedo (um pedaço de madeira, um tecido, uma lata, cadeiras, e até frutas e legumes) transformam-se em cavalos, barcos, vestidos, roupas de super-heróis, utensílios de cozinha, ônibus, carros, bonecas e ou boizinhos. Ou ainda, em face de brinquedos simbólicos, construídos culturalmente, transformam-se em pais, mães, médicos, motoristas, pilotos, enfermeiras, jogadores de futebol, etc.

Essas representações, segundo Vygotsky, são o mais autêntico e verdadeiro exemplo da criação na ação da criança brincante. Nesse aspecto o autor afirma que:

a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...] é uma combinação dessas impressões e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança [...] é a imaginação em atividade (SMOLKA, 2009 p.17 apud VYGOTSKY, 2004).

Sob a análise científica de Vygotsky e seu grupo, os elementos mais fantasiosos da cultura humana, como os mitos, lendas, contos e os sonhos, emergem como criações combinadas sob mediação direta ou indireta, do percebido do mundo real primário e da combinação complexa de organização desses elementos pela imaginação.

O que entra em cena são os fatores perceptos emocionais. Os mesmos, segundo Vygotsky (2004 apud SMOLKA, 2009) configuram-se na brincadeira, enquanto ato e ação de simbolizar objetos e fatos. O brincar possui papel central na interiorização de conceitos e na construção de significados sobre a realidade cultural à qual a criança está imersa. Como por exemplo, exercer na ação lúdica, papéis sociais do mundo adulto, tais como, brincar de professor, de médico, motorista, de mãe e filho ou transformar uma tampa de panela em um volante de carro. Na ação de transferir sentido à determinados instrumentos tecnológicos e ou signos e símbolos

culturais, a criança apossa-se do seu universo imediato [empoderamento]. Adquire autonomia criativa e pensante, ingressando em seu tempo histórico.

Em outras palavras, o meio circundante das vivências atuais, possui características específicas das diversas autobiografias que o constitui. Dessa forma, são estabelecidos vínculos particulares e duradouros entre as singularidades e os objetos culturais e naturais destas realidades. Estes artefatos, imagens, signos, instrumentos e símbolos, tornam-se assim, parte da constituição subjetiva e são internalizados enquanto representação mental, passando a compor o repertório da memória de longo prazo de cada criança.

5.3.3 O brincar como campo interdisciplinar de 0 a 3 anos e posterior

Para Vygotsky (2003) o universo cultural é constituído por duas categorias de instrumentos: os técnicos, onde se inserem as ferramentas de ação no mundo físico; e os signos, que são as ferramentas de ação no mundo psicológico, também denominados de reguladores do psiquismo e portanto, de carácter simbólico. Nesse ínterim surge a linguagem em suas várias configurações como um sistema articulado de signos para representar as modalidades culturais da realidade.

Sendo a linguagem o instrumento de conexão e de ação cultural entre as pessoas, Vygotsky (2001), esclarece que o pensamento e a linguagem estão diretamente relacionados. As ações de falar e pensar, são processos de desenvolvimento que ocorrem condicionados. A linguagem, enquanto fala articulada, necessita do pensamento para se desenvolver. O diálogo é o caminho promissor, o mediador nato para o desenvolvimento do pensamento. Aqui desponta a naturalidade da abrangência interdisciplinar dos campos de experiências, visto que a criança é um ser sincrético, inteiro na ação, singular e constrói sua identidade nas práticas das quais participa.

Essa identidade, segundo apontamentos da DCNEIs (2009), art. 4º é “pessoal e coletiva” sendo constituída mediada por experiências nas quais a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Logo, campos epistemológicos distintos convergem para otimizar os espaços de vivências da criança e promover as bases geradoras de sua aprendizagem ao

potencializar a ZDP. Vygotsky (1978) define a ZDP em três níveis ou modalidades. A saber: 1) O Nível de Desenvolvimento Real ou atual (NDR): ações praticadas com autonomia; pressupõe a maturação de determinadas funções mentais e a utilização de ferramentas tecnológicas; Ex: rasgar e colar; segurar o talher e levar a comida a boca; amarrar os cadarços dos calçados. 2) Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), as ações que a criança possa fazer com auxílio de outrem, por necessitarem de ferramentas psicológicas e processos mentais, além dos que a mesma possui no momento. Ex: subir em uma escada com auxílio, tomar banho e escovar os dentes, pintar uma tela observando a relação figura e fundo, sendo instigada a organizar pertences, resolver uma equação matemática simples, como somar $1+1=2$, do concreto para o abstrato, sempre com cooperação e auxílio do outro mais experiente.

Vygotsky afirma que a ZDP é um “estado embrionário” da inteligência, cujas “funções estão em processo de maturação” (1978, p.86). O foco da ação pedagógica, brincar e interagir, ao priorizar o NDR da criança, como ponto inicial e ampliá-lo com proposições em que a resolução de problemas seja a chave-mestra. Este processo possibilita o entrelaçamento de diversos níveis e modalidades do desenvolvimento da capacidade criadora, do olhar observador e da curiosidade. Com isso, oportuniza-se o protagonismo infantil em seu processo de humanização. Ou seja, ativa-se a Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal ou Potencial.

Segundo Shuare (apud ARCE e SIMÃO 2006) quando se objetiva a potencialização cognitiva e psíquica da criança, a forma de pensamento e organização do ensino deve ser vista como ponto principal. É necessário reafirmar “que a criança ao nascer nada mais é do que um membro da espécie humana enquanto espécie animal, trazendo assim, em si as potencialidades daquela” (p.67)

Concepções naturalizantes que propõem o desenvolvimento em que prepondera o aspecto biológico, resultam em ações de ensino diferentes da referida Proposta Pedagógica. Deve-se pensar em ensinar para assim promover o desenvolvimento e não aguardar o desenvolvimento para que ocorra a aprendizagem. Nessa perspectiva é necessário que o professor se aproprie e domine as características e processos que envolvem a brincadeira e esta enquanto estratégia de apropriação simbólica e instrumental da criança.

Frequentemente os discursos pedagógicos enfatizam que a brincadeira é livre, sendo necessário entender que esta afirmação é um paradoxo. Ao brincar a criança é livre para assumir o papel que quiser. No entanto, a ambientação do espaço, a

caracterização de uma dada realidade necessita ser otimizada pela tutela do mediador/professor. São as restrições que a realidade apresenta que motivam a criança a brincar, como forma de resolução deste impedimento. Por outro lado, ao escolher determinado papel a criança deixa de estar livre porque precisa dentro da brincadeira, seguir algumas regras implícitas.

Ressaltar as interações e brincadeiras como os dois eixos da Educação Infantil (BRASIL, 2009) significa entender que, conforme Elkonin (apud ARCE e SIMÃO 2006) o desenvolvimento infantil é dividido em dois grupos de experiências, onde em um deles ocorre o desenvolvimento das “[...] capacidades operacionais e técnicas de manipulação [...]” referindo-se a atividades que promovem a compreensão das objetivações humanas, ou seja, do funcionamento e da função social presente nos objetos da sociedade. E no outro grupo ocorrem atividades de “[...] assimilação de objetivos, motivos e normas que regem as relações humanas[...]” (p.68), cabendo ressaltar que Elkonin concluiu que durante o desenvolvimento infantil, ocorre a alternância entre os dois grupos de atividades.

Elkonin (apud ARCE e SIMÃO 2006) aponta que a criança se relaciona com o mundo em seus três primeiros anos de vida por meio da interação com o adulto e manipulação de objetos e é nessa interação que nasce a brincadeira. Mesmo que a brincadeira propriamente dita ainda não ocorra nesse período, o que se quer enfatizar aqui é que a origem da brincadeira está diretamente relacionada com interações objetais, sendo estas, mediadas por adultos. A brincadeira não é algo espontâneo, mas sim resultado da motivação em reproduzir as relações humanas e é por meio da aprendizagem com o adulto mais experiente que a criança “[...] vai revestindo de ações humanas a manipulação de objetos [...]” (p.71)

Além disso, é importante destacar que a brincadeira dentro do contexto educacional pode ser utilizada como uma importante ferramenta para a superação do egocentrismo cognitivo. Em termos práticos, isso significa dizer que durante a brincadeira, por estar vivendo outro papel, a criança deixa de lado alguns de seus desejos.

Nesse sentido, possibilita à criança criar circunstâncias importantes para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento. A brincadeira promove o desenvolvimento de todos os domínios da criança, aspectos físicos, vínculos sócio afetivos, habilidades motoras gerais, tais como pegar, rolar, puxar, segurar, engatinhar (0 a 3 anos) e levantar, correr, pular, saltar, arremessar, etc (3

anos em diante). Na ação com brinquedos simbólicos, em experiências como “juntando as peças do quebra-cabeças, colorindo, pintando, brincando de casinha, vestindo e desvestindo bonecas. ” (BOMTEMPO; ANTUNHA E OLIVEIRA, 2006, p.33).

Diante do exposto, é bom destacar que o jogo, a brincadeira passa a ser protagonizado na pré-escola. É nessa fase que a criança deixa a atividade de manipulação dos objetos e passa a alcançar o nível máximo de desenvolvimento. Desta forma, o jogo é um dos mecanismos dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a apreender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil.

Assim, cabe ao adulto mais experiente, ao professor, a necessidade de expor essa criança às mais variadas situações e produções humanas. Pois, quanto maior e mais rica for a inserção no mundo que a circunda, mais significativa serão as vivências por meio das quais, a criança desenvolverá suas capacidades.

Nesse sentido, Salles e Farias, 2012 sugerem algumas ações fundamentais para os professores e professoras na Educação Infantil, tais como:

- Propiciar e incentivar, nas diversas situações do cotidiano, que as crianças imaginem, que transformem uma coisa em outra, que possa ir além do que está instituído;
- Fazer da brincadeira momento de conhecimento e de convivência com e entre as crianças, observando o que fazem e como fazem (o que elaboram, o que imaginam, como lidam com as regras, como se relacionam, etc.)
- Criar oportunidades para que as crianças construam suas próprias brincadeiras e as partilhem com seus pares, potencializando-as;
- Organizar espaços, tempos e materiais (estruturados e não estruturados), para que o faz de conta e todos os outros tipos de brincadeiras aconteçam;
- Trazer as brincadeiras para as IEI como patrimônio cultural a ser apropriado pelas crianças, buscando-se em várias fontes e permitindo que a diversidade enriqueça a prática pedagógica;
- Colocar-se como brincante e envolver-se nas brincadeiras das crianças;
- Ensinar, enriquecer e transformar com as crianças os vários modelos de brincar, resgatando o lúdico existente dentro de si e brincando com eles de forma prazerosa;
- Mediar as relações estabelecidas pelas crianças durante as brincadeiras, possibilitando que elaborem valores éticos de respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, confiança, entre outros;
- Proporcionar que as crianças aprendam a construir e a lidar com as regras;
- Respeitar os direitos das crianças de decidir sobre o que, como e com quem brincar;
- Criar oportunidades para que as crianças menores e maiores brinquem entre si, favorecendo a aprendizagem e a produção de conhecimentos, entre elas, sobre o brincar. (p. 126 e 127)

Assim, os professores que compreendem que o brincar é uma forma privilegiada de a criança estar no mundo e valorizam essa linguagem, devem permear suas ações profissionais de modo intencional com postura lúdica, sobretudo, oportunizando à criança meios para que ela possa imaginar, criar, transformar e enfim, envolver-se no ato brincante.

5.3.4 Considerações

Considerando o exposto até o momento, é preciso ocorrer a promoção no âmbito da Educação Infantil de um espaço de otimização da atividade lúdica, considerando a criança como mediado e o professor como mediador. Portanto, ambos, sujeitos da relação pedagógica. Tal atitude pedagógica e entendimento é imprescindível para que os comportamentos possam ser transformados. Tomando aqui na perspectiva posta, aprendizagem como mudança comportamental.

Logo, os espaços das IE infantis, necessitam estar adequados com ambientações específicas às vivências estésicas e estéticas, visando às diversas experiências por modalidades e ou campos do conhecimento, que contemplem a dimensão política do saber. A função das Instituições Educacionais preocupadas com o desenvolvimento harmônico da infância em contraponto com as dimensões políticas preconizadas pelo teor da Leis que regulamentam os currículos, configuram-se em referenciais e preconizadores, porém, não receituários.

Mediante a relação, isto é, na interação e reação, ocorre a práxis. Tanto do mediador, quanto do mediado. A intencionalidade do ato docente demarca a reciprocidade da ação intencional, do mediado, para apreender o universo de objetos com a sua gama histórica.

Assim, os espaços relacionais das Instituições Educativas para a Infância, configuram-se em agentes primários da aprendizagem intencional e recíproca do conjunto histórico e cultural geral das diversas culturas que constituem as sociedades da espécie humana. Complementando a ação da realidade micro e inicial de base [núcleo familiar e social], as organizações pedagógicas necessitam, incidir nos componentes essenciais ao desenvolvimento total das crianças e na continuidade da formação dos professores e demais componentes da comunidade escolar, tornando-se o quintal da infância, promovendo o processo da humanização singular, no coletivo.

Referências:

- ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.
- ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maia. Estudos contemporâneos de cultura. Processos culturais: endoculturação e aculturação. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. 15 fasc. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A08_J_GR_260508.pdf. Acesso em 27.10.16
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BOMTEMPO, E; ANTUNHA, E. G; OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brincando na escola, no hospital, na rua**. Rio de Janeiro: Wak, 2006. 189 p.
- FRANCISCONI, L. A. **Ensino da Arte na Educação Infantil na perspectiva da matriz Histórico-cultural: os interstícios do ser e vir-a-ser professora da arte**. Dissertação de Mestrado em Metodologia para o Ensino da Linguagem e as suas tecnologias da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, 20016.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.
- OLIVEIRA, Vera B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seus seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª ed. [rev.e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Cambridge , MA e Londres : 1978. Haward University Press.
- _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).
- _____. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D`água, 2009.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: 187
Ícone/EDUSP, 1988.

5.4 Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

*Amanda Radigonda Cunha
Ana Paula Arruda
Cristiane dos Santos Farias
Edemilson Rodrigues da Silva
Janete Bernardo do N. Marcelino
Karen Elizabeth Morena Novais Lara
Ludmila Dimitrovicht de Medeiros
Márcia Helena Marcucci
Pâmela C. G. R. dos S. Barbosa
Simone Regina Batigliana Tofoli*

A criança é sujeito produtor de cultura, é constituída a partir de sua realidade histórico-cultural e nas relações estabelecidas. Elas interagem, crescem e, desta forma, modificam a história tanto a pessoal como a social. Para isso, “aos adultos cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida”. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.3)

Neste aspecto de organização, o “outro” pode ser visto como a política que organiza o sistema escolar, onde a criança está inserida. Tal organização da divisão de ensino da Educação Infantil no Brasil é resultado de um processo histórico de articulação entre duas dimensões:

[...]uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas [...] de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional. (CORSINO; NUNES, 2009, apud KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p.3)

A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, trouxe várias mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão. Essas mudanças alteraram a sequência da progressão no sistema educacional, sobretudo, em relação às crianças que ingressaram no Ensino Fundamental mais cedo.

No entender de Didonet (2007), a intenção foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, para que houvesse continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos,

acompanhamento e avaliação e assim ocorrendo uma articulação²¹ entre as duas etapas.

É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004). É preciso refletir como assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de forma dialógica entre as duas estruturas, tendo como foco a criança e sua ação neste momento de passagem. A transição precisa ser vista como algo desafiador, onde haja articulação em termos de gestão política, de proposta curriculares, de formação de professores e demais profissionais da educação.

Campos, et al. (2011) alertam para a importância de considerarmos as experiências educativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil ao ingressarem no Ensino Fundamental, destacando a necessidade de pensar a transição entre essas etapas de ensino. As questões metodológicas, a organização dos espaços são fatores que necessitam de muitas adequações.

Com a aprovação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 e as alterações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9.394/96, houve ampliação da escolaridade obrigatória para educação básica dos 4 aos 17 anos. Com a finalidade da Educação Infantil do nosso município se adequar a esta lei foi adotada novas nomenclaturas: Pré 4 (P4 – crianças de 4 a 5 anos) e Pré 5 (P5 – crianças de 5 a 6 anos). Neste contexto algumas unidades de ensino fundamental, mesmo sem todos os recursos físicos e humanos necessários, abrigaram turmas de P4 e P5 pela primeira vez.

Este foi e está sendo um dos maiores desafios enfrentados, pois as escolas, que atualmente recebem crianças desta faixa etária, não possuem local ou estrutura pronta para a Educação Infantil. Porém, algumas adequações estão proporcionando áreas de recreação e a prática de experiências lúdicas fora da sala de aula, distribuição de parques infantis de forma equânime entre Centros Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental; contratação de mais professores, entre outros.

²¹Alguns dos significados da palavra articulação nos principais dicionários existentes: “ 1 – Ato ou efeito de articular-se; 2 – Ponto de contato, junção de duas partes do corpo” e que traz a tona a necessidade de junção das partes do corpo: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na atualidade, cerca de um terço dos professores da rede municipal de Educação de Londrina atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este dado expressivo, combinado com a ação de priorizar o atendimento das crianças que estão nos anos finais da Educação Infantil, assim como também nos iniciais do Ensino Fundamental, favorece o processo de articulação entre as duas etapas. Muitos obstáculos estão sendo superados tais como a oferta de curso de formação em serviço para professores que atuam nas turmas de P4 e P5, inseridas em escolas do Ensino Fundamental, ministrado pela equipe da Gerência de Educação Infantil, assim como a reorganização dos ambientes, adequando-os ao tamanho e necessidades das crianças.

Compreender a criança pequena em relação às suas demandas, significa atribuir à primeira etapa da educação básica a competência de oferecer oportunidades, que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas capacidades, na medida em que constrói a sua identidade e autonomia em interação com a cultura.

Uma boa oportunidade de articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental está no diálogo de seus profissionais, nos momentos de estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME e práticas pedagógicas, encontros regionais de formação entre Escolas e CMEIs, grupos de Conviver (Regiões: Sul, Norte, Leste e Oeste), grupos de estudos, formação para professores de P4 e P5, Escola de Gestores para supervisores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Ensino Fundamental, todos pautados na teoria, diálogo e reflexão. Estas ações buscam uma transição qualitativa do nível de ensino para a criança.

Chaves (2007; 2010) assinala que a formação continuada oportuniza o fortalecimento dos professores em receber as crianças pequenas que chegam da Educação Infantil, mas deve também oportunizar estudos para aqueles que atuam com crianças não tão pequenas.

O mais importante durante a transição é que o trabalho educacional deve estar em consonância com as características da criança e com a garantia dos seus direitos, considerando a periodização do desenvolvimento psíquico para promover uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, na idade pré-escolar o “jogo de papéis” é atividade principal desse período, e a maneira como a criança se relaciona e aprende está centrada na relação criança-adulto. É preciso considerar ainda que

toda atividade principal aparece no período anterior como linha acessória do desenvolvimento psíquico, e neste caso, é no período pré-escolar que desponta a atividade de estudo. Segundo Pasqualini e Tshako (2016) isso acontece porque a medida que a criança vai superando as exigências do seu modo de vida surgem também as contradições entre este modo de vida e suas potencialidades,

Essa contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades que a impulsiona em direção ao novo período do desenvolvimento é produzida pelos avanços no desenvolvimento da capacidade de ação no mundo da criança e, ao mesmo tempo, pelas mediações sociais e culturais progressivamente mais complexas apresentadas à criança. (PASQUALINI; TSUHAKE, 2016, p.103)

É na convivência com os adultos e com exigências da vida social que se cria na criança a necessidade de desenvolvimento das “capacidades motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas, etc.”, potencializando o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; TSUHAKE, 2016, p.103). Assim não justifica antecipar conteúdos e práticas do Ensino Fundamental e sim criar

[...] condições para a mudança da atividade-guia, o que possibilitará o desenvolvimento de novos motivos e a formação de novas capacidades e funções psíquicas na criança próprios do novo período de desenvolvimento, produzindo uma reestruturação do psiquismo. (PASQUALINI; TSUHAKE, 2016, p.103)

Nessa perspectiva devemos entender que produzir tais necessidades na criança segue um processo metodológico na Educação Infantil voltado para aprender por meio do brincar. Rolim; Guerra e Tassigny (2008) ao fazer uma leitura da importância do brincar para o desenvolvimento infantil no entendimento de Vygotsky afirmam que

Durante o brincar, ela [a criança] se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (p. 179)

Nesse sentido, podemos afirmar que a brincadeira intencionalizada pelo professor pode promover o desenvolvimento da criança. Esta não brinca de modo intencional, não sabe justificar porque está brincando e diante disso é importante perceber que o motivo da brincadeira está no próprio processo de brincar. Como

estamos falando de Educação, cabe também elucidar que dentro do ambiente escolar, considerando o professor como adulto mais experiente, mediador das aprendizagens, a brincadeira deve ser intencionalizada, portanto, planejada.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009, documento norteador, o brincar é visto como livre para a criança e oportuniza que a mesma imagine, fantasie, deseje, aprenda, observe, experimente, narre e questione. Para o mesmo momento do brincar, o professor deve objetivar, mediar propondo novos conhecimentos, observar (escutar a criança), registrar, refletir e pesquisar para novamente propor (planejar) outra experiência, compondo assim, um ciclo infinito.

A proposta com mediação, observação e registro acontece durante as interações e brincadeiras que são os dois eixos principais das propostas pedagógicas para a Educação Infantil e que permitem à criança “construir sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.” (DCNEI,2010)

Durante o período em que os jogos de papéis são a linha principal do desenvolvimento infantil, a atividade de estudo é a linha acessória. Segundo Vygotsky, a mudança de período ocorre entre seis e sete anos, onde a criança se interessa por atividades produtivas como desenhar, modelar, construir algo, etc. É bom lembrar que ao final de cada período, surgem outros tipos de atividades, o que justifica a necessidade de trabalhar por meio da instrução já na Educação Infantil. Neste momento de transição podemos usar os verbos “aprender brincando” como guia para o estabelecimento de nossas práticas pedagógicas.

O professor tem papel fundamental ao apresentar às crianças as características físicas e funções sociais (conceitos) de alguns objetos relevantes para o período posterior. Deste modo, poderá criar condições favoráveis para mudança da atividade guia da criança, pois “na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser cumpridas.” Mukhina (1996, p. 178).

A transição para o Ensino Fundamental é um momento que não pode ser comparado com um salto de um lado para outro com um abismo no meio. Existe uma separação entre a primeira e segunda etapa da Educação Básica, mas não há separação na linha de desenvolvimento humano. Considerando novamente que um período do desenvolvimento da criança nasce no período anterior podemos objetivar que as discrepâncias entre as duas etapas de ensino devem ser diminuídas.

É preciso ter consciência que as crises pelas quais a criança passa, com novas cobranças e exigências de capacidades totalmente estranhas ao que acontecia antes, faz parte deste processo de mudança de atividades guias.

A existência do desenvolvimento de crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis em quaisquer condições[...] (Leontiev, 2006, p. 67)

Algumas ações podem ser realizadas na Educação Infantil para que essa passagem das crianças para o Ensino Fundamental aconteça de maneira mais natural:

- Considerar os materiais didáticos, que na Educação Infantil são em grande parte construídos e manipulados tanto pelo professor como pelas crianças no dia a dia; na construção de jogos, brinquedos, pinturas, facilitando assim, o desenvolvimento da coordenação motora, da oralidade, da capacidade de resolução de problemas, entre outros.
- Construir ambientes propícios ao letramento, com o intuito de estimular o prazer pela leitura, valorizar a função social da escrita, promover a familiarização com os diversos tipos de textos de maneira contextualizada e significativa; dramatizações de histórias; manipulação de crachás nominais; elaboração de textos coletivos; possibilitar variedades de registros para atribuição de sentido e significado por parte da criança.
- Estimular o jogo de papéis em brincadeiras livres e mediadas²², que possibilitam a criança vivenciar diferentes papéis sociais reconhecendo-se como indivíduo que tem uma história, constrói e transforma a mesma.
- Desenvolver atividades como jogos e brincadeiras diversificadas: bingos, dominós, boliches, jogos da memória, trilhas de obstáculos, amarelinhas que estimulam o raciocínio lógico, o contato com os números e quantidades; além de despertarem o interesse pela pesquisa e pelo fazer matemático.

²²Entende-se, também, por mediação o planejamento da experiência; a organização do ambiente; o brincar junto, a colaboração em jogos de pátio como bater a corda para as crianças pularem, por exemplo; a participação direta nas experiências no Tempo de Espera”, entre outras possibilidades.

- Propor às crianças que representem, por meio de desenho, como será a nova escola a fim promover a discussão sobre o assunto e desmistificar a ideia de uma mudança traumática e dolorosa.
- Fazer visitas nas instituições de Ensino Fundamental para observar como se dá o funcionamento das mesmas, realizar encontros entre os professores de P4 e P5 com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental para que troquem ideias e valorizem o aprender por meio de brincadeiras e jogos.
- Garantir que os pareceres²³ das crianças sejam entregues à Escola de Ensino Fundamental.
- Contar histórias diariamente, para que as crianças desenvolvam a capacidade de ouvir, de imaginar e atribuir significados. Sobre este aspecto Mello (2014) coloca que a mediação do professor é fundamental na composição de cenários, nas escolhas de histórias, desenhos, temas, atuação para que, desta forma, a criança reelabore sua experiência vivida e compartilhe com os demais expressando-se por meio de diversas linguagens.

Além dessas medidas, várias apropriações como manusear um caderno ou um lápis já poderão ter ocorrido e serão operações e procedimentos para alcançar um outro objetivo como o estudo, leitura e escrita posteriores. A compreensão deste processo pelo professor é essencial, vale lembrar que primeiro precisamos conhecer um objeto (necessidade/motivo atual) para depois utilizarmos o mesmo como um instrumento para alcançar um objetivo. Nesse “depois” a necessidade atual (ação de conhecer o objeto) se automatiza e vira uma operação. O professor ao apropriar-se deste conhecimento sobre o desenvolvimento infantil verifica que é inviável antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Ele deve produzir meios para que um número maior de experiências de aprendizagem sejam internalizadas pelas crianças, de modo que elas possam se tornar operações que contribuirão para a transição do novo período.

A preparação para a nova etapa deve objetivar o conhecimento dos instrumentos, acesso aos saberes científicos, desenvolvimento de habilidades psicomotoras por meio de interações e brincadeiras, garantindo o desenvolvimento da

²³ Avaliação do desenvolvimento da criança realizada pelos professores durante o ano letivo.

criança. Além disso é crucial, como explica Mukhina (1996), na atividade de estudo a criança ser capaz de observar, escutar, atentar, memorizar e recordar, compreender as instruções e o significado das tarefas, propor para si mesma a resolução das tarefas e se autoavaliar.

Em outras palavras, ao longo da Educação Infantil as experiências vividas pelas crianças não antecipam os conhecimentos para o Ensino Fundamental, mas as preparam para um novo período subsequente.

Dessa maneira, entende-se que a representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita (MELLO, 2014, p. 25)

Na prática da Educação Infantil podemos utilizar alguns objetos para promover a articulação:

O **caderno** poderá ser usado sem ser sinônimo de mecanização. Antes de usar o caderno como um instrumento da escrita, a criança deve ter o direito de manuseá-lo desenvolvendo a autonomia, conhecendo suas características físicas e suas funções sociais. Existem cadernos grandes e pequenos, com capa dura ou não, com linha ou sem linha, além de outras características que podem ser descobertas pelas próprias crianças. Podemos encontrá-los em muitos lugares e descobrir que possuem diversas utilidades entre outras coisas. Pode até utilizá-lo para fazer seus registros a sua maneira, colar os recados para a família etc.

O **Lápis** e outros instrumentos para desenhar e escrever podem e devem ser utilizados na Educação Infantil, mais precisamente nas turmas de P4 e P5. Devemos levar em consideração o manuseio, atributos físicos e as funções sociais.

No que diz respeito ao manuseio é preciso considerar que várias capacidades estão envolvidas, como o saber orientar-se no espaço e a consciência do esquema corporal. Isso quer dizer que não adianta ensinarmos diretamente o ato de segurar um lápis somente, mas sim promover experiências que favoreçam o desenvolvimento por meio do uso deste objeto, enquanto instrumento de ação (movimento de pinça e preensão).

Jogar boliche, arremessar uma bola em um cesto, brincadeiras de martelar, manuseio de massinha e argila, são exemplos de experiências que promovem o desenvolvimento muscular e a desenvoltura das articulações de membros como a

própria mão, o punho, o cotovelo e ombros. Assim como os circuitos motores nos quais as crianças passam por cima e por baixo de objetos, pulam dentro e fora, alternam direita e esquerda, deitam, rolam entre outros também complementam a elaboração das noções dos conceitos envolvendo direção, sentido, organização espacial, imprescindíveis para o próximo período que as crianças viverão.

A respeito do desenvolvimento da coordenação motora fina é possível planejar experiências sem que sejam atividades mecânicas como pintar desenhos fotocopiados ou passar o lápis por cima de linhas pontilhadas. Em vez disso pode-se utilizar prendedores de roupas, jogos de peças de encaixe, tesouras para recortes de diferentes dimensões de papéis, ações de rasgar, amassar, fazer colagens, diferentes registros etc.

Variados **textos** fazem parte do universo de uma criança desde que ela nasce, portanto é algo que está cheio de significados trazidos por suas vivências em seu cotidiano. Muitos questionam a utilização das letras na Educação Infantil, mas por que poupar as crianças de algo que já conhecem? O reconhecimento do interesse das crianças por letras, números, pelo o que está escrito, é inevitável, mas como lidar com isto faz toda a diferença. A linguagem escrita pode estar presente nas brincadeiras de modo a produzir sentido e significado para as crianças, para que elas entendam e compreendam que existem funções sociais presentes nestes grafismos.

As **letras** são familiares para as crianças, mas o mesmo não ocorre com o abecedário. É muito comum colocarmos seus nomes em cadeiras e objetos e isso faz com que familiarizem-se a princípio com algo que é uma imagem, mas posteriormente será entendida como uma junção de letras, que possuem sons e que representam seu nome. Colocar o abecedário na parede, longe de seu alcance visual e sem nenhum trabalho prévio pode não trazer nenhum significado, afinal as crianças antes mesmo de aprenderem a ler e escrever observam imagens, letras e números na TV, em jornais, revistas, gibis, cadernos, celular, *tablets* e outros veículos de informação.

Estes são alguns de vários encaminhamentos didáticos. A formação da atividade de estudo na criança deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial de jogo, que paulatinamente se desvincule do caráter lúdico e se emancipe da brincadeira, de modo que as funções psíquicas requeridas para a atividade de estudo propriamente dita desponhem na **zona de desenvolvimento próximo** da criança na transição ao novo período do desenvolvimento.

Destarte, o trabalho educacional precisa estar em consonância com as características do desenvolvimento psíquico da criança, com a maneira que ela interage e se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos tempos.

Referências:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro aos 17(dezessete) anos de idade;**Lei nº 12.796/2013, 04/abril/2013.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo, v.41, n.142, 2011. p.20-54.

CORSINO, P. ; NUNES, M. F. R. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios**. In: CORSINO, P. (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: autores associados, 2009.

DIDONET, V. **Desafios legislativos na revisão da LDB: alguns aspectos gerais e itens sobre a Educação infantil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, 2007.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 37, n. 1, p. 69-85, Apr. 2011 . Available from

<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S151797022011000100005&lng=en&nrm=iso>>. access on 21 Oct. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes: 1996.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. VIEIRA, Suzana da Rocha. Nogueira - Suzane da Rocha Vieira. **Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Revistas Linhas, Florianópolis, v.14, nº 26, jan./jun. 2013. p.265-292.

PASQUALINI, Juliana C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Congresso Infância e Pedagogia histórico-crítica.** Vitória: 2012.

PASQUALINI, Juliana C.; TSUHAKO, Yaeko N. (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Rev. Humanidades, Fortaleza: v.23, n 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Criação e imaginação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 2006.

6 ENSINO FUNDAMENTAL

Segue abaixo a organização por Componentes Curriculares.

7 ARTE

*Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava
Lúcia Toshiko Sumigawa*

7.1 Fundamentos Teórico-Methodológicos

Entre todas as linguagens, a arte – “quatro letras: a língua do mundo” – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. (Martins, 1998).

A arte²⁴ permeia nossas vidas, o nosso dia a dia, mas às vezes não percebemos sua forte presença. Ela aparece nas apresentações artísticas de rua ou em locais próprios, nas apresentações circenses, no design dos diversos objetos, nos bordados, na arquitetura, na interferência urbana, nas apresentações musicais, de dança dentre outros. Enfim, vivemos rodeados de arte e a partir destas constatações, duas reflexões tornam-se pertinentes: o que é arte? Quando a arte surge na história da humanidade?

A arte possibilita inúmeras interpretações, depende do contexto a que se refere e varia de acordo com a sociedade e a época. É uma atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita a partir de percepções, interpretações e ideias, com o objetivo de mexer com emoções e sentimentos de um ou mais espectadores. A necessidade de criar, recriar, transformar a matéria e se expressar são características de quem faz arte. De acordo com Pareyson (1989, p.32), no jogo da criação, “a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”.

Por meio da arte “dialogamos com o mundo”, expressão que Paulo Freire (1996) já mencionava ao se referir à leitura de mundo. Este diálogo nos faz

²⁴Quando nos referimos ao componente curricular Arte grava-se com letra maiúscula e a arte em geral com letra minúscula.

compreender de maneira mais crítica, sensível e aguçada, as cores, as formas, os gestos, os movimentos, os sons, outras culturas, a natureza, os objetos, os fatos, as pessoas, o mundo e a nós mesmos.

Segundo Martins (1998), por meio da arte compreendemos o pensamento de um povo, seus ritos, suas religiões, seus costumes e suas culturas, revelando também os diferentes tipos de relações entre os indivíduos dentro de uma determinada sociedade.

O homem primitivo criava para a resolução de seus problemas, produzia ferramentas para realizar seu trabalho, isso em todos os tempos, pois, ao criar o homem se transforma e transforma a natureza através do seu trabalho, criando assim, novas maneiras de ver e sentir a si, ao outro e ao seu meio (LEONTIEV, 1987).

De acordo com Hamann (2002), as criações artísticas retratam a história sócio-cultural da humanidade:

A ARTE – tal como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então, manifesta posições não apenas estéticas, mas éticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a ARTE, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social. (HAMANN, 2002).

E na educação, que contribuições a arte traz?

Pensando no professor, independentemente da área de atuação, nos transportamos à Saviani (2009, p. 44), segundo o autor: “ser um profundo conhecedor do homem” é a condição básica para ser um bom educador. Para ele, o homem é sempre um ser social. Do ponto de vista da educação, o que significa promover o homem?

Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. [...] O processo educativo deve indicar as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. (SAVIANI, 2009, P. 46).

Os autores Saviani (2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, nesse processo de humanização, faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela

humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo assim, para a formação de novas gerações de seres humanos.

Transpondo à arte, na compreensão de Denardi (2010), a criação artística é uma exigência da necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. Entender a arte como um meio do indivíduo retornar ao coletivo, onde o homem exprime a experiência daquilo que seu tempo histórico e que suas condições sociais e materiais permitem, é fundamental. Por meio da arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, e nesta direção justifica-se o ensino da Arte nas escolas.

O ensino de Arte possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e estético. Ou seja, percebe o aluno em sua integralidade. Conforme o professor vai ensinando os conteúdos de Arte o aluno tem a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos artísticos, estéticos e contextualizados.

No ensino de Arte, as aulas devem ser planejadas, ter conteúdos e ser avaliadas. Destacamos a relevância de termos conteúdos disciplinares norteadores específicos de cada linguagem artística. Para Sacristán (2000):

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

Partindo desta argumentação nos remetemos à importância da práxis no processo pedagógico, contribuindo desta forma, para a construção de sentido, ou seja, que o conhecimento ganhe significado para o aluno, fazendo com que aquilo que parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

Ao trabalhar com Arte, de forma problematizadora, o aluno é instigado à reflexão, à investigação, a experimentações, a comparações, a ter curiosidade, a levantar hipóteses, ao trabalho em equipe, proporcionando desta forma o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e estético.

A educação em Arte propicia também, o desenvolvimento do pensamento artístico e esse pensamento artístico amplia, a sensibilidade, a criatividade, a

percepção, a originalidade, a flexibilidade, a reflexão, a imaginação, a inventividade, o senso crítico, possibilita ao aluno, um grande crescimento e um aumento de sua capacidade de visualização e memória visual, além de ajudá-lo a resolver problemas de ordem técnica e estética.

O ensino de Arte pode ser percebido como porta de entrada a uma compreensão mais significativa das questões sociais, pois amplia o repertório cultural do aluno aproximando-o do universo cultural da humanidade nas suas diversas representações.

Para a criança as propostas artísticas como, por exemplo: desenhar, pintar, realizar encenações, cantar e dançar, dentre outros, têm um aspecto lúdico, elas são concebidas como um jogo, como uma brincadeira. O lúdico se relaciona com a brincadeira e com o jogo, no jogo, contém o desafio, acionando o corpo e a mente. Tem caráter integrador, propiciando ao aluno o desenvolvimento de habilidades que envolvem identificação, análise, síntese, comparação, ajudando-o assim, a conhecer suas próprias possibilidades.

Vygotsky (1998) diz que, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança assume diferentes papéis: ela pode tornar-se um adulto, outra criança, um animal, um herói; pode mudar o seu comportamento, agir e se comportar como se fosse mais velha do que realmente é, pois ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra.

As atividades lúdicas são indispensáveis para a aquisição dos conhecimentos artísticos e estéticos. De acordo com, (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.84), “o brincar na aula de Arte, pode ser um jeito da criança experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético em que está inserida”.

7.2 A Arte Como Conhecimento

A arte apresenta relações com a cultura por meio das manifestações expressas em bens materiais (bens físicos como: pintura, escultura, desenhos, dentre outros) e imateriais (práticas culturais coletivas como: música, teatro, dança, etc.). Olhando a arte por uma perspectiva antropológica, é possível considerar que toda produção

artística e cultural é um modo pelo qual os sujeitos entendem e marcam a sua existência no mundo.

A arte é conhecimento construído pelo homem através dos tempos, sendo assim, importante na escola, ela é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Tratar a arte como conhecimento é ponto fundamental e condição indispensável para o enfoque contemporâneo do ensino de Arte.

A arte é linguagem, portanto, uma forma de expressão e comunicação humana. Por ser uma linguagem, é uma forma de expressar emoções, ideias, vivências entre outros, é também, uma forma de comunicação.

7.3 Dimensões da Arte

O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e cada linguagem traz sua especificidade, sua história e isto deverá ser respeitado no contexto escolar.

Na realização de propostas artísticas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estas devem ser articuladas em seis dimensões de conhecimento, pois elas são indissociáveis e caracterizam a singularidade da experiência artística. Trata-se de linhas maleáveis que se interpenetram. Essas seis dimensões são: “**criação**”, “**expressão**”, “**fruição**”, “**estesia**”, “**crítica**” e “**reflexão**”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, levando-se em conta as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Ao considerar que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. As dimensões constituem totalidades.

7.4 Histórico do Componente Curricular Arte

Para que haja uma compreensão melhor deste Componente Curricular, faz-se necessário um breve retorno histórico.

Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, inicia-se uma série de ações para acomodar a corte e incrementar a vida cultural brasileira, uma dessas ações realizadas em 1816, foi a vinda de um grupo de artistas franceses, a pedido de Dom João VI. O grupo ficou conhecido por Missão Artística Francesa. A tarefa desse grupo era fundar a Academia Imperial de Belas-Artes, na qual eles atuariam também como professores. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus, trazidos pela Missão Artística Francesa.

No ensino de Arte, a partir dessa época, segue a tendência Tradicional onde valorizavam as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização, precisão, coordenação motora, de limpeza, mostrando uma visão utilitarista e imediatista da arte.

Já no século XX, em meados dos anos 50, a música começou a fazer parte do currículo. Nessa época iniciaram-se, também, disciplinas como “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “técnicas industriais”.

A disciplina de desenho era considerada mais pelo seu aspecto funcional, isto é, uma qualificação para o trabalho, do que uma experiência em arte. As atividades de teatro e dança só apareciam em festividades escolares, com uma finalidade única de ser apresentada. Em música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Esse projeto foi uma referência importante por ter levado a linguagem musical a todo o País.

Entre as décadas de 50 e 60, surge a influência de um movimento com base na Escola Nova, o ensino da Arte voltava-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e compreensão do mundo. A ênfase nesse momento volta-se para os processos de desenvolvimento do aluno e de sua criação. Dessa forma o ensino direciona-se a livre expressão, refletindo, muitas vezes, uma concepção espontaneísta e valorização do processo de trabalho. A pedagogia é centrada no aluno, o professor é um mero espectador, seu papel é dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, tendo como máxima a valorização da criatividade no ensino de Arte. Como todo processo artístico deveria vir do aluno,

os conteúdos dessas aulas eram quase exclusivamente um “deixar fazer” e acrescentava muito pouco ao aprendizado em Arte.

Já na segunda metade do século XX, entre os anos 60 e 70, surge a tendência Tecnicista. Essa tendência inicia-se no momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa nova forma de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho com o processo de industrialização e desenvolvimento econômico. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

Em 1971, com a lei nº 5692, foi criado o componente curricular “Educação Artística”. A lei determinava que fossem abordados conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, com um único professor para dominar essas linguagens. Por não ser disciplina, profissionais de outras áreas do conhecimento ministravam essas aulas, com isto, havia uma confusão e distorção com relação aos conteúdos e objetivos da disciplina.

Em meados dos anos oitenta, professores de Educação Artística começaram a se reunir em seminários, grupos de estudos, congressos e outros, para discutir questões relacionadas ao ensino de Arte. Desses encontros constituiu-se um movimento denominado Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar profissionais de Educação Artística.

O movimento Arte-Educação ampliou discussões sobre a valorização e o aprimoramento deste profissional. As ideias e princípios multiplicaram-se em diversas regiões do Brasil. O objetivo dessas reuniões era formar associações que discutissem questões referentes aos cursos de Educação Artística, desde a Educação Infantil até a Universidade, pois a situação em que as aulas vinham sendo ministradas era caótica.

Os encontros e congressos, do movimento arte-educação, gerou concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas. Eles contribuíram para uma pequena mudança, conquistando assim, um espaço no cenário nacional, se bem que há muito a percorrer.

Finalmente, nos anos 90, a Arte, antiga Educação Artística, é reconhecida como disciplina, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “O

ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Outra questão relevante envolvendo o componente curricular de Arte, diz respeito à LEI 10.639, de 9 de Janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em seguida há outra alteração com relação ao componente curricular Arte, esta diz respeito ao projeto de Lei que o senado aprovou que inclui a Música nas grades curriculares das escolas. A Lei n.º 11.769, publicada no dia 18/08/08 no do Diário Oficial da União, inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que o ensino musical deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte no currículo regular da educação básica. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - nº 9.394/96).

7.5 Linguagens da Arte

As linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) dizem respeito à invenção, à expressão e à imaginação. Quando se alia os elementos formais de cada uma das linguagens aos sentidos humanos (ver, olhar, cheirar, sentir, tocar, falar), torna-se possível (re)criar e expressar a experiência humano-social de diferentes formas.

7.6 Artes Visuais

Vivemos rodeados por arte e conseqüentemente com a presença das imagens, a imagem foi o primeiro meio de comunicação com o outro, portanto, constrói significado e esse significado é simbólico. Desta forma podemos dizer que dialogamos com o mundo por intermédio das imagens, sendo assim, torna-se necessário a alfabetização visual.

Ver significa conhecer, perceber, construir sentido, apropriar-se de algo. Pela visão alcançamos as pessoas, os objetos, as formas, enfim, o mundo ao nosso redor. Ver também é um exercício de construção perceptiva, onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.

As artes visuais têm como objeto de estudo a imagem e nela encontramos as formas, as linhas, as cores, as texturas, entre outros. Imagem é tudo que se vê: imagem digital, computadorizada, televisiva, cinematográfica, placas e sinais, gravura, desenho, pintura, escultura, etc.

A junção entre os meios tecnológicos, os meios audiovisuais, mais as artes plásticas e os sinais visuais, pertence às artes visuais. Portanto quando nos referimos às artes visuais, estamos falando de: desenho, pintura, colagem, gravura, construções tridimensionais (sucata, modelagem, escultura, instalação) imagens fotográficas, cinematográficas, televisivas, virtuais dentre outras.

A proposta contemporânea para o ensino e aprendizagem em Arte sugere trabalhar com muitas imagens como: obras de arte, outdoors, propagandas (tanto estáticas como em movimento), cartazes, convites, encartes, entre outros, em sala de aula, pois, com tantas imagens a nossa volta, a alfabetização visual torna-se uma necessidade, precisamos estimular nossos alunos a ver e aprender a ver.

A leitura de imagens constitui-se em canais de conhecimento, aprimorando, desse modo, a sensibilidade, a criticidade, a imaginação e a construção de sentido.

Quando educamos o olhar dos nossos alunos, no sentido de diante de uma imagem, eles percebem cores, formas, texturas, temáticas, intenções, conceitos, mensagens e outros, principalmente com relação às obras de arte, certamente compreenderão melhor os códigos artísticos.

Em cada linguagem artística apresentaremos sugestões de como avaliar. E no final uma reflexão acerca da avaliação.

7.7 Avaliação em Artes Visuais

Alguns indicadores:

O que devemos avaliar em artes visuais? O aluno...

- Utiliza o pensamento visual, simbolizando seu sentir/pensar através das diversas modalidades expressivas das artes visuais? Experimenta os códigos da linguagem visual? Como? Organiza o espaço? Como? Utiliza-se tanto de trabalhos bidimensionais como de trabalhos tridimensionais? Trabalha as cores? De que forma? Cria cores novas? Elabora novas formas? Elabora novas texturas? Utiliza o material? Como?

7.8 Dança

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança constantemente utiliza dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. Ela corre, pula, gira, sobe nos objetos, pois sente necessidade de experimentar seu corpo, para seu domínio e também construção de sua autonomia. A ação física representa a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta pelo prazer do exercício, para explorar o ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui um vocabulário gestual fluente e expressivo. Enfim, a ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

Percebe-se que desde o nascimento a criança já trabalha com elementos da dança como o equilíbrio, com a relação do espaço do seu corpo e de seu corpo no espaço e a fluência de seus movimentos.

A dança também se faz presente nas manifestações populares, no folclore, na vida social das pessoas, faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Ela é um bem cultural inerente à natureza humana.

Na escola, a dança pode desenvolver a compreensão da capacidade de movimento da criança e maior entendimento do funcionamento de seu corpo, possibilitando assim, a utilização de seu corpo com expressividade, com maior inteligência, autonomia, responsabilidade, criatividade e sensibilidade. Ou seja, o conteúdo de Dança vai muito além de danças que estão na mídia ou danças relacionadas às datas comemorativas.

A educação pela dança proporciona ao aluno uma experiência através dos sentidos que são:

- **TÁTIL** - Sentir os movimentos e seus benefícios para o seu corpo.
- **VISUAL** - Ver os movimentos e transformá-los em atos.
- **AUDITIVO** - Ouvir a música e dominar seu ritmo.
- **COGNITIVO** - Raciocínio, ritmo, coordenação.
- **MOTOR** - Esquema corporal.

A dança é uma experiência sensível e deve ser usada em sala de aula, pois se trata de uma das linguagens artísticas. O educador deve articulá-la com as demais

linguagens. isto é, unir a dança com a música, teatro e artes visuais e trabalhar também com outras áreas do conhecimento, com expressividade e criatividade.

Os conhecimentos advindos da dança devem se articular com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração, expressão individual e coletiva, onde o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica, permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social.

As atividades coletivas, as improvisações dão oportunidade ao aluno de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas. Na interação coletiva poderá reconhecer semelhanças e contrastes, coordenando expressões e habilidades com respeito e cooperação.

No planejamento das aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor do aluno, ele deve também observar suas ações físicas e habilidades naturais.

7.8.1 Avaliação em Dança

O que devemos avaliar em dança? O aluno...

- Exercita o pensamento sinestésico, simbolizando seu sentir/pensar através do movimento corporal? Opera com os códigos dessa linguagem? Elabora movimentos expressivos? Movimenta-se com naturalidade? Salta, gira, anda, corre expressivamente? Faz curvas, estica, torce, balança o corpo respondendo a pulsações rítmicas? Improvisa movimentos? Planeja coreografias?

7.9 Música

A música permeia nossas vidas, ela está presente no nosso dia-a-dia, na televisão, nas ruas, nas igrejas, consultórios, no cinema, dentre outros e nós, na grande maioria, nos relacionamos muito bem com ela.

O bebê, por exemplo, muito antes de estar no mundo, lá no ventre materno, segundo pesquisas, já reconhece a voz da mãe, convive com o ritmo das pulsações

do coração de sua mãe e com ruídos. Desde a infância, os sons dos objetos e brinquedos, as vozes dos pais e das pessoas próximas chamam a atenção da criança e ela reage de diversas formas, uma delas é emitindo sons.

Ao nosso redor, combina-se uma infinidade de sons produzidos pela natureza ou pelas pessoas. Esses sons, fazem parte da vida dos seres humanos desde as civilizações mais primitivas. O homem primitivo comunicava-se através de murmúrios da voz, a partir dos sons e ritmos de seu próprio corpo (batimento cardíaco, andar, respirar, etc.) e também sons vindos da própria natureza (barulho dos ventos, movimentos das árvores, chuvas, o cantar dos pássaros e outros).

A música, como forma de expressão do ser humano, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas. Ela faz emergir nas pessoas emoções e sentimentos que as palavras são, muitas vezes, incapazes de evocar; a música impulsiona a expressão corporal fazendo com que o corpo vibre com a excitação que o abala.

Na escola a música pode acontecer por meio da musicalização. De acordo com Feres (2003):

[...] a vivência musical promovida pela musicalização permite, na criança, o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de modo integrado, realizando movimentos corporais enquanto canta ou ouve uma música. “O canto é usado como forma de expressão e não como mero exercício musical”. (Feres, 1989 apud Joly, 2003, p. 116).

Ainda com essa mesma autora, “dizer que uma pessoa é musicalizada significa dizer que ela possui sensibilidade para os fenômenos musicais e sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento etc.” (FERES, 1989 apud JOLY, 2003, p. 116).

Nascemos com um valioso instrumento musical que é a voz, a voz bem usada na sala de aula proporciona rica vivência musical e a execução de atividades que não precisam de nenhum outro recurso material.

Um professor que canta com seus alunos durante a entrada na sala de aula está oferecendo a eles um tipo de vivência, mas essa vivência não pode se limitar apenas a essa atividade. O professor bem fundamentado usa esses momentos de vivência cotidiana na escola, conectados a outros momentos nos quais a criança tem a oportunidade de criar e/ou compreender conceitos musicais a partir da vivência.

Qualquer proposta de ensino que considere a diversidade cultural, precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as produções de outros.

7.9.1 Avaliação em Música

O que devemos avaliar em música? O aluno...

- Exercita o pensamento musical, simbolizado através de sons e silêncios o seu sentir/pensar? Elabora e reproduz estruturas rítmicas, linhas melódicas? Canta? Compõe? Improvisa? Cria efeitos sonoros vocais, instrumentais e corporais? É capaz de criar seu próprio sistema notacional?

7.10 Teatro

Provavelmente, em algum momento, já nos perguntamos quando o ser humano começou a representar, por que o fez e como teriam sido as primeiras apresentações. Segundo estudiosos, na pré-história, os homens primitivos já tinham necessidade de representar para expressar suas alegrias, tristezas e dúvidas, comunicando-se com os deuses, em rituais de magia e celebrações. Mas o teatro propriamente dito, com atores e plateia surge na Grécia antiga em homenagem ao deus Dionísio.

O teatro permitiu e permite que narremos fatos e que por intermédio da ação dramática os representemos. São necessidades humanas o recriar da realidade em que vivemos e o transcender dos limites dessa mesma realidade. O jogo teatral pode ser relacionado aos processos de imitação, simbolização e de jogo que permeiam a infância, sendo assim, é inerente ao homem. O teatro está presente em diversas culturas de vários tempos e lugares.

Os exercícios de expressão dramática estão relacionados à fantasia e a imaginação, ao mundo do sonho e da representação, desenvolvendo a comunicação e a criatividade. De acordo com Coll (2000), pelo seu modo de ser, a linguagem teatral

desperta nas crianças maiores aquela antiga sensação das brincadeiras de quando eram pequenas, do faz-de-conta.

Os textos, no teatro, são transformados por meio da linguagem gestual. Essa linguagem se desenvolve pela observação do cotidiano e no confronto texto/gestos. O texto teatral também pode vir a ser um objeto de imitação e de crítica por parte dos alunos. Os gestos imitados e reconstruídos podem ser armazenados na memória e podem ser repetidos no processo de construção da linguagem teatral. O aluno estabelecerá uma relação de trabalho com os outros, unindo imaginação, prática e observação de regras. Por isso, a experiência com teatro na escola amplia a capacidade dos alunos de dialogar, negociar, tolerar e conviver com as diferenças.

Assim como a dança e a música, trabalhar com teatro na escola não é apenas representar peças no final do ano. Muitos pais e professores confundem o teatro na escola com escola de teatro, ambos têm objetivos diferentes. O objetivo de uma escola de teatro é formar atores e atrizes de teatro, diferente, portanto, do objetivo do teatro na escola, os professores não podem esperar a mesma qualidade estética de uma apresentação na escola, com uma apresentação de uma peça teatral, também não é objetivo da escola formar atores mirins.

Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa linguagem, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação.

7.10.1 Avaliação em Teatro

O que devemos avaliar em teatro? O aluno...

- Exercita o pensamento “como se”, simbolizando e agindo como alguém/algo, além de si próprio? Utiliza e compartilha o tempo e o espaço cênico? Como? Mantém a ação dramática de personagens? Planeja e executa cenários? Utiliza expressivamente cada uma das partes do corpo? Improvisa? Utiliza-se da linguagem cênica para expressar seu pensamento/sentimento?

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 5692/71, criado o componente curricular “Educação Artística” em 11 de agosto de 1971. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 10639/2003, de 9 de Janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 11769/08, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial da União, inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que o ensino musical deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte no currículo regular da educação básica . Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

COLL, César. **Aprendendo Arte. Conteúdos Fundamentais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2000.

CURRÍCULO BÁSICO para a Escola Pública do Estado do Paraná. Educação Artística, Curitiba. 1992.

DENARDI, Christiane. **O ensino de arte nas escolas e sua função na sociedade contemporânea**. Disponível em: Acesso em: 01 abr. 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si (contribuições a uma teoria histórico social da formação do indivíduo)**. Campinas, Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, M. F. R E FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

HAMANN, M. Inês. **Contaminação**. Curitiba, Casa João Turin, 2002. Catálogo de exposição.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e Educação Musical**: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: **Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p.113-140.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogica em la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino de arte: a língua mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PAREYSON L. **Os problemas da estética**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas T.;

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____, D. (2003). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

8 CIÊNCIAS

Cristina da Silva Borba

8.1 Breve Histórico do Componente Curricular Ciências

Ao longo da história, o ensino de Ciências foi influenciado por várias tendências e escolas pedagógicas. Podemos observar que na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino. (KRASILCHIK, 2000). Dessa forma, para que haja uma melhor compreensão deste Componente Curricular, faz-se necessário um breve retorno histórico, apresentando as principais mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo acerca do ensino de Ciências.

Conforme apresentado por Krasilchik (1987), no período de 1950 a 1985, o ensino de ciências girou em torno de questões políticas e sociais. O marco referencial na mudança de concepção do ensino teve início a partir da 2ª Guerra Mundial, mas foi com o lançamento do Sputnik, em 1957, que se deu uma grande importância para a ciência. Assim, como discorre a autora, na década de 50, com a industrialização e o desenvolvimento científico e tecnológico, ocorreram propostas de transformação no campo educacional tanto no cenário mundial quanto nacional. No Brasil, uma das mudanças pretendidas era a substituição dos métodos tradicionais por metodologias ativas visando maior liberdade e autonomia dos alunos para participar ativamente do processo de aquisição de conhecimento, contrapondo ao ensino teórico, livresco, memorístico e transmissivo. (KRASILCHIK, 1987).

Na década de 60, começaram a surgir as aulas experimentais, vistas como grandes facilitadoras do processo de transmissão do saber científico. O aluno deveria ter condições de identificar problemas a partir de um fato, levantar hipóteses, testá-las e tirar suas conclusões. Essa sequência de etapas ficou conhecido como “método científico” que deveria ser vivenciada na escola. É importante destacar sobre esse período que até a promulgação da Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ministravam-se aulas de Ciências apenas nas duas últimas séries do antigo

curso ginásial. Esta lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina “Iniciação à Ciência” a todas as outras séries. (KRASILCHIK, 1987).

No período de 1970 - 1980, as agressões ambientais, decorrentes do desenvolvimento industrial desordenado, aguçaram o interesse pela educação ambiental, e o ensino de Ciências passou a agregar mais um objetivo que seria com que os alunos discutissem as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico. Com isso, houve o reconhecimento de que a ciência não é neutra, o que provocou mudanças até mesmo na concepção de pesquisas e procedimentos de investigação entre filósofos e cientistas da época. (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, norteou as modificações educacionais na época e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas neste período. Mais uma vez as disciplinas científicas foram afetadas, agora de forma adversa, pois passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo. (KRASILCHIK, 2000). Vale destacar que somente após a lei, a disciplina de Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries²⁵ do então primeiro grau (atual Ensino Fundamental).

A partir de 1990, no contexto da Lei nº 9.394/96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais como orientadores de propostas curriculares nos diferentes campos do conhecimento que integram o ensino fundamental. Neste período também, a educação científica passou a ser considerada uma atividade estratégica para o desenvolvimento do país e o ensino de ciências incorporou o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo. (PORTO; RAMOS; GOULART, 2009)

Atualmente, educação científica nos dias atuais, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vai muito além da necessidade de preparar os alunos para inserção em uma sociedade que, cada vez mais, baseia seus valores em produtos da ciência e da tecnologia. Esta educação deve possibilitar o aprendizado dos conceitos científicos escolares capazes de inserir os alunos em um debate crítico e social a respeito de ciência e tecnologia e suas implicações, de forma que possa cumprir seu papel de cidadão na atual sociedade.

²⁵Em alguns momentos do texto, utilizarei os termos “séries”, referindo-me à nomenclatura que foi utilizada até 2009 em todas as redes e sistemas escolares para nomear as etapas da escolarização no ensino fundamental, 1ª à 8ª séries. A partir da Lei nº 11.274/2006 fica estabelecido que em 2010, todos os sistemas de ensino deverão ter implantado a nova organização, com alteração da denominação de “séries” para “anos”, ou seja, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Percebemos também uma preocupação crescente, ao longo dos anos, em colocar a Alfabetização Científica com objetivo central do ensino de Ciências em toda a formação básica. Preocupação esta que, em nossa visão, encontra base, respaldo e consistência na percepção da necessidade emergente de formar alunos para atuação na sociedade atual, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica. Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001)

a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais é compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (p. 8 e 9).

8.2 Pressupostos Teóricos

O componente curricular Ciências parte do pressuposto que ser humano vem modificando o ambiente no decorrer dos tempos, interagindo com a natureza de forma intencional, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais e, nesse processo histórico ocorre a produção do conhecimento. (SAVIANI, 2011). Assim, consideramos que o ensino de Ciências tem por objetivo a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

Dessa forma, cabe a escola, como instituição social, o papel principal de converter o saber elaborado sistematicamente (científico, tecnológico) em saber escolar, e de socializar esse saber acumulado histórico-socialmente pela humanidade por meio de processos de ensino-aprendizagem, e possibilitar que os alunos se apropriem dos conceitos científicos em detrimento dos saberes aprendidos cotidianamente. (GERALDO, 2014).

Entretanto para Vygotsky (2008) aprender um conceito é diferente de aprender fatos ou definições, os conceitos são generalizações cuja origem encontra-se na palavra que, internalizada, se transforma em signo mediador, uma vez que todas as funções mentais superiores são processos mediatizados, e os signos são meios usados para dominá-los e dirigi-los. Os conceitos são, na verdade, instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual. (SCHROEDER, FERRARI, MAESTRELLI, 2009).

Esse processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, não ocorre apenas pela transmissão, “o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento” (VYGOTSKY, 1993 apud SCHROEDER, FERRARI, MAESTRELLI, 2009). Dessa forma, o conceito não pode ser percebido como uma estrutura isolada e imutável, mas sim como uma estrutura viva e complexa do pensamento, cuja função é a de comunicar, assimilar, entender ou resolver problemas. Segundo Schroeder, Ferrari, Maestrelli, (2009), os conceitos muitas vezes podem se originar em processos de solução de tarefa que se coloca para o pensamento dos alunos, em sala de aula.

Segundo Vygotsky (2008), no processo de formação conceitual, a palavra é parte fundamental, e o significado da palavra sofre uma evolução, ou seja, o significado de uma palavra não se encerra com o ato de sua simples aprendizagem. O desenvolvimento dos processos que dão origem à formação conceitual tem seu início muito cedo na infância, entretanto as funções intelectuais que formam a base psicológica que possibilita a plena formação conceitual irão ocorrer no advento da adolescência. De acordo com Schroeder, Ferrari, Maestrelli, (2009) a formação conceitual sempre será o resultado de uma intensa e complexa operação com a palavra ou o signo, com a participação de todas as funções intelectuais básicas.

De acordo com Vygotsky (2008) há dois níveis conceituais em relação ao processo de aprendizagem, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Ele caracteriza o conceito cotidiano como aquele originário de uma aprendizagem informal, ou seja, conceitos desenvolvidos naturalmente pela criança por meio da experiência vivenciada no dia a dia, com o mundo físico e pelas relações sociais. Enquanto que o desenvolvimento do conceito científico origina-se nos processos de ensino a partir de atividades organizadas e com a mediação do professor, possibilitando aos alunos a construção de conceitos mais elaborados se comparados àqueles aprendidos espontaneamente.

Dessa forma, no ensino de Ciências a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos, sujeitos da aprendizagem acontece na escola, a instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, para serem socializados aos alunos, dessa forma cabe ao professor identificar esse saber necessário e desenvolver as formas adequadas para sua assimilação, buscando

instrumentalizar o indivíduo para a práxis intencional e consciente junto ao meio social onde vive. (GERALDO, 2014).

8.3 Encaminhamento Metodológico

O trabalho em sala de aula com o componente curricular Ciências precisa ser metodologicamente bem encaminhado pelo professor para que os conceitos científicos sejam apropriados pelos alunos de forma elaborada, superando dessa forma os conceitos cotidianos. Faz-se necessário para isso, o domínio por parte do professor, da concepção desse componente, dos conteúdos propostos para o trabalho assim como, dos instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos da sua ação pedagógica.

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta dos alunos com os que o rodeiam (REGO, 2011). Estes conceitos constituem a base para a formação dos conceitos científicos, que por meio do ensino organizado e sistematizado, são mediados pela atuação do professor e da escola.

A aprendizagem dos conceitos científicos nas aulas de Ciências implica o desenvolvimento de um processo de ensino voltado para os alunos como participantes ativos e o professor como um importante mediador desse processo que necessita explorar e realizar diversas atividades que promovam a transformação conceitual e conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.(SCHROEDER; DALLABONA, 2014). No exercício da mediação, compete ao professor a promoção de desafios, além do acompanhamento sistemático na resolução desses, apoiando, orientando e incentivando os alunos.

Entretanto, algumas vezes, os conhecimentos científicos apresentados nas aulas de Ciências, encontram-se descontextualizados, não considerando o cotidiano em que os alunos estão inseridos. Este fato pouco tem contribuído para que os alunos reflitam a respeito do mundo que fazem parte. Dessa forma, é importante, possibilitar situações de aprendizagem por meio de atividades didáticas que utilizem recursos materiais e teóricos que coloquem o aluno em situações desafiadoras concretamente vivenciadas na prática social, onde possam ver, observar, registrar, manipular, refletir, analisar, sintetizar e concluir. Possibilitando, assim o movimento no processo do

conhecimento que passa da síncrese à síntese pela mediação da análise. (GERALDO, 2014).

É importante ressaltar que o ensino de Ciências não deve ficar restrito apenas ao cotidiano, aos fenômenos imediatos. É preciso que a aprendizagem tome como ponto de partida o conhecimento social dos alunos e a partir dele o professor problematize, questione a realidade, entendendo os alunos como sujeitos capazes de analisar e discutir as questões que lhe são colocadas pela prática social. Assim concordamos com Santos (2012) ao afirmar que

A escola serve justamente para que o indivíduo, partindo da prática cotidiana, desta distancie-se, ganhando possibilidades de enxergar essa mesma realidade de um ângulo mais amplo. Isso significa se apropriar do saber elaborado, olhar com os olhos dos homens e das mulheres que construíram uma visão científica de mundo. Limitar-se a discutir aspectos do cotidiano que interessam ao aluno é negar-lhe a possibilidade de ampliar horizontes. É o saber sistematizado e sua apropriação que garantem os dispositivos para lutar e conquistar uma vida melhor. Educar é superar o cotidiano e suas limitações e retornar a este com possibilidades de compreendê-lo em suas mediações. (SANTOS, 2012, p. 58).

Ao trabalhar com as Ciências, de forma problematizadora, podem ser detectadas questões relevantes no âmbito da prática social e que precisam ser resolvidas, bem como o conhecimento necessário para resolver o problema apontado (SAVIANI, 2011). Ao problematizar tem-se a finalidade de preparar o conhecimento teórico, relacionando-o com a prática social, possibilitando indagações e provocando nos alunos o desejo de apropriação do saber elaborado. A problematização é “um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2005, p. 35). Neste sentido é uma atividade propulsora do conhecimento, aquela em que os educandos se sentem motivados a investigar, pesquisar, a ver sentido na aprendizagem.

Para que todo o conhecimento ocorra, é necessário instrumentalizar os alunos, ou seja, socializar conhecimentos históricos e clássicos para que, com os conhecimentos iniciais e o problema a ser investigado, o conhecimento faça sentido. “Instrumentalizar significa transferir conhecimento e formar pessoas com altos índices de curiosidade, como possibilidade de pesquisa e avanço”. (SANTOS, 2012, p.62). A instrumentalização é o momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como

tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, Gasparin (2005), destaca que

a fase da instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza efetivamente a aprendizagem. Por isso o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, por meio das ações e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos. (GASPARIN, 2005, p.126)

Em todo este processo, o professor pode planejar e colocar em prática variados métodos de ensino como formas de apresentar, sistematizar e discutir os conhecimentos relacionados ao ensino de Ciências. Algumas técnicas didáticas mais significativas para o processo de ensino são: aulas de laboratório ou aulas experimentais, aulas de campo, apresentação de seminários temáticos e trabalhos didáticos, trabalhos em grupos, pesquisas, debates, relatórios, apresentação e discussão de filmes, documentários, artigos de revistas, jornais, entre outros. (KRASILCHIK, 2004).

Em relação aos jornais e revistas, estes informam constantemente a evolução da ciência, sendo assim, é necessário que estes meios de comunicação possam circular livremente pela escola, colocando os alunos com estas informações e, principalmente, utilizando-os como material pedagógico. (LORENZETTI e DELIZOICOV 2001).

Deve-se evitar a utilização de textos ou expressões que banalizam ou infantilizam o conhecimento científico, pois o uso adequado de conceitos e termos é fundamental para a aprendizagem. Os conhecimentos científicos e tecnológicos mais avançados devem ser trabalhados no sentido da apropriação dos conceitos básicos e seus desdobramentos, de forma gradativa, propiciando dessa forma o entendimento pelos alunos.

Em relação aos experimentos, Morais e Andrade (2009) relatam que quando os alunos estão envolvidos em atividades experimentais, que colocam em evidência a curiosidade e o desafio, faz com que eles passem a utilizar todos os instrumentos possíveis para encontrar respostas, auxiliando-os assim na aprendizagem enquanto ser em desenvolvimento. Dessa forma, quando essas atividades são integradas a uma

proposta devidamente contextualizada e elaborada, certamente tem um papel importante e eficaz no ensino de Ciências. Entretanto concordamos com Santos (2012, p.13) ao dizer que “atividades experimentais desvinculadas de um projeto de ensino - aulas demonstrativas – não faz sentido”.

Quanto a pesquisa escolar, quando mediada pelo professor, mostra-se como uma excelente estratégia para os alunos dos anos iniciais, no sentido de buscar interações entre a escola e a comunidade social. Assim, entrevistas, buscas e consultas por materiais em diversas fontes configuram-se em uma rede de interações sociais importantes na aprendizagem dos conceitos científicos. (PARANÁ, 2010).

É importante ressaltar que estes métodos são muito importantes, mas somente quando incorporados em um todo de preocupações didáticas que visam dotar os alunos do conhecimento científico e social da realidade estudada, valorizando-se o fim a alcançar: que é ensinar significativamente os conteúdos de Ciências numa perspectiva crítica e multidimensional. Segundo Geraldo (2014),

é fundamental o professor estar preparado para instrumentalizar os alunos com o conhecimento científico historicamente acumulado, contextualizado nas questões sociais, econômicas, políticas e culturais de nossa sociedade e de nosso tempo. (2014, p.143).

Geraldo (2014) resalta também que é importante considerar as diferenças individuais e o desenvolvimento intelectual os alunos, de maneira que eles possam operar com tais conteúdos e avançar efetivamente nos seus conhecimentos e nas habilidades cognitivas.

Vale destacar que é preciso que ocorra a síntese, ou seja, a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou. (SAVIANI, 2011). Este momento consiste em uma visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas

uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão (GASPARIN, 2005, p.127).

Diante do exposto, ressaltamos a importância do professor na organização do processo de ensino. O professor não deve ensinar os conteúdos por si mesmos, e não pode ver a escola separada da sociedade. Ele deve compreender que o conhecimento

se torna objetivo quando permite entender o mundo e suas conexões e deve trabalhar para que o saber seja transferido, pois se trata de um direito básico dos alunos e para isso deve buscar meios mais eficientes para transmitir o saber ou, indicar onde ele pode ser buscado. (SANTOS, 2012).

Diante disso, Fumagalli (1998) destaca que a justificativa de ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental corresponde ao direito da criança em aprender Ciências, como sujeitos que são, integrantes da sociedade, e que sabem dar significado ao mundo que as rodeia e o dever social da escola de disseminar conhecimentos científicos de forma adequada a fim de contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus atos. E assim devemos compreender que ser crítico é saber argumentar sobre determinado assunto, estabelecendo julgamento positivo ou negativo sobre o tema. Porém, isso só irá acontecer se o aluno tiver o domínio do conhecimento.

8.4 Avaliação

A avaliação é inerente aos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, não pode estar dissociada deles. Como os processos de aprendizagem são internos e complexos, é preciso lançar mão de variados instrumentos e critérios de avaliação que nos revelam se os alunos estão aprendendo, como estão aprendendo e o que estão aprendendo. Com relação ao professor, a avaliação deve favorecer a reflexão contínua sobre sua prática pedagógica, contribuindo para a construção de um planejamento que atenda às reais necessidades dos alunos.

Bizzo (2000) ressalta a importante de diversificar os instrumentos de avaliação, pois eles proporcionam oportunidades para evidenciar/constatar o progresso dos alunos ao longo dos estudos. Cabe ao professor analisar se o instrumento utilizado é adequado e satisfatório aos objetivos propostos. Segundo Barros Filho e Silva (2000), quando ocorre a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento avaliativo.

[...] perde-se a oportunidade de fomentar o desenvolvimento de habilidades importantes, tais como: buscar que os alunos aprendam a trabalhar em grupos de forma solidária; ter posicionamento crítico e investigativo perante as situações problemas, estruturar as próprias ideias oralmente e por escrito; conseguir elaborar e testar hipóteses; construir e aplicar modelos explicativos; fazer sínteses e generalizações; e buscar que os estudantes

consigam entender-se como seres históricos e ter uma atitude transformadora. (BARROS FILHO e SILVA, 2000, p. 15)

Diante disso, podem constituir instrumentos de avaliação no ensino de Ciências: entrevistas, pesquisas, construções de modelos, análise e sistematização de fenômenos e experimentos, registros de observações ou outras produções escritas, atividades realizadas individual e/ou coletivamente que permitam aferir o crescimento dos alunos e as intermediações do professor nesse crescimento, bem como aspectos formativos envolvidos neste processo como: postura crítica diante dos temas abordados, capacidade de raciocínio lógico, espírito investigativo, solidariedade, entre outros. (PORTO, RAMOS e GOULART, 2009).

Cabe ressaltar que nenhuma avaliação pode ser feita sem que os critérios sejam previamente estabelecidos pelo professor e sejam conhecidos por todos os alunos. Esses critérios podem ser: clareza, organização, criatividade, sequência lógica, argumentação, entre outros acordos. (GASPARIN, 2005).

O registro do professor neste processo também é muito importante, pois ajuda a compreender todo o processo de trabalho. Essa forma de registro pode envolver as situações do dia a dia, os conflitos e dilemas da classe e do professor, as relações pessoais, as estratégias de resoluções de problemas e as falas e conclusões elaboradas pelos alunos.

Considerando as reflexões feitas, propomos uma avaliação que tenha como pressupostos. (PORTO e PORTO, 2012):

- uma definição explícita da concepção de escola, seu projeto pedagógico e sua proposta curricular;
- uma concepção de ciência em que a construção do conhecimento científico é histórica, evolutiva, contextualizada em tempo e espaços definidos;
- uma concepção de ensino-aprendizagem na qual, com base nos conhecimentos cotidianos e na mediação do professor e de seus pares, os alunos apropriem-se dos conhecimentos científicos sistematizados e os utilizem nas situações do cotidiano;
- interação dos alunos com outros colegas, professor e com a comunidade escolar;
- capacidade de selecionar e usar informações ao produzir suas explicações e conclusões com clareza de ideias ao verbalizar e redigir e;

- manifestações dos alunos dentro e fora da sala de aula que permitam avaliar seu nível de envolvimento nas discussões, na realização das atividades propostas, no interesse em pesquisar, investigar e questionar de forma reflexiva e criativa em busca de solução dos problemas.

Referências

BARROS FILHO, Jomar; SILVA, Dirceu da. **Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no ensino de Ciências**. *Ciência & Ensino*, nº 9, p. 14-17, dez/2000.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 10 out.2016.

BRASIL. **Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 out.2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 12 out.2016.

BRASIL. **Lei nº 11274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29,30,32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de Nove Anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 18 out.2016.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda. (Org.). **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Ver. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática das Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. Ed. Campinas, Autores Associados, 2014.

KRASILCHIK, Myriam. **O Professor e o Currículo das Ciências – Temas Básicos de Educação e Ensino**. Editora pedagógica Universitária: São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática do Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio: pesquisa em educação em ciências. V.3. N. 1. Jun.2001.

MORAIS, Marta Bouissou; ANDRADE, Maria Hilda de Paiva. **Ciências, ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais**. GUSSO, Angela Mari, et al. (org.) Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba, PR, 2010.

PORTO, Amélia; PORTO, Lízia. **Ensinar Ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

PORTO, Amélia; RAMOS, Lízia; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, César Sátiro. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campina: Aramazém do Ipê (Autores Associados), 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHROEDER, Edson; DALLABONA, Kátia Girardi. **Ensino de Ciências e Construção do Conhecimento: contribuições de Vygotsky para professores dos anos iniciais a partir de uma sequência didática**. Blumenau: Edifurb, 2014.

SCHROEDER, Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A construção dos conceitos científicos em aulas de ciências: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento**. VII ENPEC Florianópolis, SC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

9 EDUCAÇÃO FÍSICA

Junior Cesar Dias de Jesus

9.1 Introdução

Ao longo de sua história, a Educação Física na Rede Municipal de Londrina tem-se manifestado teoricamente por meio da apresentação de diversos tipos de interpretações simbólicas produzidas intencionalmente nas discussões de literaturas e/ou de metodologias de ensino, para refletir, os diversos significados e sentidos a ela atribuídos de acordo com sua pretendida função social dentro da escola.

Independentemente do cunho ideológico atribuído a essas conceitualizações ao longo dos anos, o que se tem procurado é responder e justificar socialmente qual tem sido, em última instância, a essência e o valor social desta área de conhecimento no contexto escolar.

A Educação Física tem reivindicado historicamente para si, tanto sua parcela de contribuição no processo de formação ampliada dos sujeitos (cidadãos educados e conscientes de seu papel histórico-social em função de uma determinada perspectiva de classe), quanto no processo de formação restrita (manifestações na forma de ensinar e aprender).

Nesses contextos, quando a organização da área e o saber selecionado são direcionados aos campos restritos de formação, desconsiderando-se a importância da reflexão a respeito do impacto político-pedagógico dos procedimentos de trabalho utilizados, o que se tem observado é que se perde a possibilidade de estudar com maior clareza científica qual é o impacto efetivo de sua capacidade para contribuir com a formação de sujeitos críticos.

Historicamente, a área de Educação Física na Rede Municipal de Londrina tem buscado relação com a sua cientificidade, principalmente quanto aos aspectos do ensino, pois ela tem papel de grande relevância no aspecto pedagógico e contribui de modo significativo com a formação dos sujeitos. E é nessa direção que o texto dessa Diretriz caminha.

9.2 Pressupostos Teóricos

O debate acerca da cultura e sua relação com a possível definição do objeto de conhecimento da Educação Física Escolar também é uma discussão densa e repleta de interpretações e fundamentações teóricas distintas. Tais discussões iniciaram no Brasil mais precisamente no final do século passado. Contudo, não é a intenção apresentar essa extensa gama de reflexões em torno do posicionamento epistemológico do objeto de estudo da Educação Física Escolar.

Com isso, averiguando a história recente da Educação Física Escolar e do seu objeto de conhecimento, podemos constatar que a inserção da cultura no âmbito desse componente escolar não é hegemônica, ou melhor, não é único.

Bracht (2007), no seio desse emaranhado debate sobre o enraizamento de um objeto de conhecimento para a Educação Física Escolar, nos apresenta três grandes grupos que procuraram, e ainda procuram, apresentar distintas concepções sobre o objeto da Educação Física. Para o autor, as expressões-chave para a identificação desse objeto foram – ou ainda são: 1) a da “atividade física”, podendo se desdobrar em “atividades físico-esportivas e recreativas”; 2) a do “movimento humano” e algumas variações: “movimento corporal humano”, “motricidade humana” ou “movimento humano consciente”; 3) a da “cultura corporal”, “cultura de movimento” ou “cultura corporal de movimento”.

Os dois primeiros grupos sofrem influências de distintas concepções filosóficas, mas que acabam por não apresentar subsídios para uma reflexão inerente da Educação Física frente aos moldes da atual sociedade.

Ainda de acordo com Bracht, a “atividade física” ocorre com uma influência de condicionantes de cunho positivista na função de uma perspectiva voltada para o fomento da aptidão física do ser social. Segundo as suas orientações: “[...] por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano – mas a conotação, na prática, é a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo a ‘educação integral do ser humano’ para satisfazer o discurso pedagógico”.

No âmbito do “movimento humano” cai-se para a psicologia comportamentalista, ou seja, a discussão em torno da aprendizagem motora. “A

definição clássica, nesse caso, é a de que a EF²⁶ é a educação do e pelo movimento” (BRACHT, 2007, p. 43-44, itálicos no original).

Ainda nos apontamentos de Bracht (idem, p. 44-45),

As duas definições, ou melhor, construção do objeto da EF, tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas.

O terceiro grupo passa a ter – segundo Bracht (2007; 2011) – uma reflexão mais avançada em relação ao objeto de conhecimento da Educação Física Escolar²⁷. O mesmo autor ainda afirma: “[...] o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova de nosso ‘objeto’ é o de cultura.” (BRACHT, 2011, p. 99).

Seguindo as reflexões de Bracht (2011) em relação ao objeto de conhecimento da Educação Física Escolar, lembramos que o referido autor menciona que para efetivarmos uma nova construção da Educação Física Escolar é preciso “deixar para trás” os embasamentos mecanicistas, “naturalizantes”, idealistas, e focar nos condicionantes sociais que refletem nos aspectos filosóficos, epistemológicos e ontológicos. Alertando-nos, então, para a uma possível “peregrinação” de (re)configuração da Educação Física escolar em prol do “universo simbólico”, ou seja,

[...] tendo como carro-chefe a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser sujeitos históricos e, sim, parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico (BRACHT, idem, p. 106).

Baseados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e mais precisamente nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, concebemos que a forma de apropriação da cultura por parte dos sujeitos ocorre de maneira histórico-social, sendo assim na contemporaneidade, no cerne das contradições oriundas do

²⁶Bracht (2007) utiliza “EF” como a abreviação para a “Educação Física”.

²⁷Segundo Bracht (2011, p. 101): “Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo ‘naturalismo’ presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados”.

modo de produção capitalista. De acordo com Duarte (2004, p. 50), “[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada sujeito como um ser humano”. E este processo mediador são as ações pedagógicas que acontecem na escola e esta escola precisa se movimentar, no sentido de propiciar aos alunos o *movimento do pensamento teórico*²⁸, como forma de efetivar o objetivo educativo que a mesma possui.

Assim, nossa proposta é de que a Educação Física venha contribuir para que o sujeito possa viver sua vida como *sujeito* humano-histórico²⁹. De acordo com Nascimento (2014, p. 276), “[...] é preciso que cada um de nós possa se apropriar do conjunto de conhecimentos universais ou humano-genéricos³⁰ historicamente elaborados nas diferentes esferas da vida. ”

Sendo assim, é de extrema relevância concluir com a afirmação de Saviani (2005, p. 14) de que para a pedagogia histórico-crítica não se trata de qualquer tipo de saber, trata-se de dar enfoque “[...] ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Dessa maneira, a educação escolar não pode ter um fim no conhecimento, haja vista que o aluno/sujeito, mais precisamente a formação desse sujeito, nos diferentes contextos da vida é que deve ser entendida como a finalidade principal da educação escolar. Porém, à medida em que o aluno se apropria do conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, podemos concluir que o conhecimento também faz parte da finalidade da educação escolar e torna-se indispensável.

9.3 Organização curricular

²⁸A análise dos conteúdos de ensino da Educação Física é um instrumento pedagógico fundamental para a concretização do trabalho educativo que visa desenvolver a personalidade dos alunos a partir do desenvolvimento da imaginação dos sujeitos “como capacidade de ver o todo antes das partes [...] e que] representa uma das manifestações do pensamento teórico.” (DAVYDOV, 1982, P. 351).

²⁹Segundo Nascimento (2014, p. 276), na medida em que se apropria do conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o educando se forma como sujeito humano-histórico.

³⁰De acordo com Furlanetto (2013, p. 54), baseados na citação de Duarte apresentada por Camilli (2011), podemos dizer que o desenvolvimento humano-genérico se dá por meio de atividades que se constituem nos âmbitos não cotidianos da vida humana e contribuem para a manutenção/reprodução do gênero humano. São objetivações humano-genéricas a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política.

A Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Londrina, apresenta a organização curricular de seus conteúdos alinhados nos seguintes eixos curriculares (PALMA et al., 2008), que tem como objetivo geral:

a) **“Movimento em construção e estruturação”** – exploração e compreensão dos movimentos próprios e espontâneos de cada criança. Coloca-se como um período no qual as vivências devem ser intensificadas e ampliadas. As combinações devem ser estimuladas e exploradas com o propósito de uma sólida fundamentação das ações, caminhando para a superação da tomada de consciência em ato;

b) **“Movimento e Saúde”** – os alunos começam a acessar conhecimentos mais sistematizados e a possuir relações mais diretas com o cotidiano. Assim, torna-se imprescindível abordar conteúdos ligados ao dia-a-dia, além de aprofundar as observações dos períodos anteriores. As questões ligadas à higiene e à alimentação não devem ser esquecidas, mas sim lembradas e organizadas a ponto de subsidiar hábitos saudáveis. Quanto aos conhecimentos do corpo e dos movimentos, faz-se necessário abordar os músculos envolvidos nos movimentos, as exigências cardiorrespiratórias e as capacidades físicas de forma geral;

c) **“Movimento em expressão e ritmo”** – neste período, manifestam-se as brincadeiras cantadas e são incentivadas formas mais estruturadas de séries ginásticas, de danças e de coreografias, que devem ser organizadas com o propósito de contribuir na construção de estruturas motoras mais complexas;

d) **“Movimento e as manifestações lúdicas e esportivas”** – nesta fase, a combinação dos esquemas motores é a tônica. A introdução de manifestações lúdico/esportivas dar-se-ão por intermédio dos grandes jogos e da prática de esportes que atendam à ampliação desses esquemas.

Entendemos que o acesso ao saber sistematizado, por meio do currículo da escola, possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento nos sujeitos de funções psíquicas superiores e, com isso, permite que os mesmos expressem de novas formas, pelas quais se podem expressar os conteúdos que pertencem ao saber popular.

“Currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (SAVIANI, 2003. p.18).

Saviani (2003) ainda reforça que o currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso,

a seleção intencional de conhecimentos, os quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada sujeito.

9.4 Encaminhamento Metodológico

As aulas de Educação Física podem ser meras reproduzoras de gestos motores quando ocorre apenas uma relação direta com os objetos das atividades da cultura corporal. Entendemos que não se trata simplesmente de “jogar”, “dançar”, “lutar” ou “correr” para que o aluno conclua o processo de apropriação das amplas possibilidades apresentadas nessas atividades.

O repertório do senso comum que oferece um “fazer por fazer” pode dar conta de reproduzir o objeto de uma atividade sem se conhecer as relações essenciais e necessárias que o organizam. Porém, quando desejamos carregar de intencionalidade uma atividade e processá-la é indispensável compreender as relações essenciais e necessárias que constituem o objeto dessa atividade. Esse “processamento” é a condição ímpar para a atividade pedagógica.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Portanto, conhecer as relações essenciais e necessárias torna-se a pedra fundamental para a organização dos objetos de ensino da Educação Física para uma atividade pedagógica efetiva que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos nossos alunos.

Se a Dança é compreendida como sendo uma atividade composta fundamentalmente por “movimentos expressivos coordenados com a música”, uma atividade de ensino de Dança irá organizar, provavelmente, esses elementos como sendo a “relação” necessária para que os estudantes ajam e se relacionem com a Dança. Ao contrário, se a Dança é compreendida como um produto particular da relação de “criação de uma imagem artística com as ações corporais” uma atividade de ensino irá focar, provavelmente, na organização dessas relações (nos processos de composição e decomposição das ações corporais em relação a uma intenção comunicativa) como sendo as relações necessárias para que os estudantes ajam e se relacionem com a Dança. (NASCIMENTO, 2014, p. 269).

De acordo com Nascimento (2014) o conhecimento, então, não é o fim do trabalho educativo que realizamos, já que o fim é o sujeito, a formação do sujeito, de sua subjetividade como uma expressão das capacidades humano-genéricas produzidas nas diferentes esferas da vida. Contudo, o educando só se modifica com o trabalho educativo, só se forma como sujeito humano-histórico na medida em que se apropria do conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Deste modo, o “conhecimento” também faz parte da “finalidade” do trabalho educativo, sendo que a relação do trabalho educativo com o aluno nunca é direta, mas sempre mediada pelo conhecimento. Da mesma forma, a relação do trabalho educativo com o conhecimento é sempre mediada pelo aluno, como sujeito concreto (SAVIANI, 2005) desse processo.

Diante de todas as considerações levantadas sobre a importância de se ensinar na Educação Física os conteúdos que privilegiem todas ou quase todas as manifestações da cultura corporal de movimento entendemos que se torna indispensável realizar o planejamento adequado para cada ano, levando em conta a especificidade de cada conteúdo, bem como dos alunos envolvidos neste processo.

9.5 Avaliação

Nas aulas de Educação Física, a avaliação sempre foi tratada como algo subjetivo e, em certos momentos, complexo. Apesar disso, ela deve ser uma ferramenta útil e acessível para oferecer ao professor uma visão do desenvolvimento da aula e da relação do aluno com os objetivos de aprendizagem daquela aula. Assim, é necessário criar instrumentos sólidos para verificar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos durante as aulas.

A avaliação deve contemplar os objetivos propostos naquele momento. Para isso, o método de avaliação deve ter a conexão com a proposta pedagógica. Se a proposta vem trabalhando a interação dos alunos com os conteúdos de um determinado eixo, a avaliação deve verificar a relação da aula com a realidade dos alunos, o que pode acontecer por meio de conversas no início e ao final das aulas. Nas aulas de Educação Física é comum os alunos contarem detalhes da realidade deles; quando o professor planeja como atividade a cantiga popular “pirulito que bate-bate”, por exemplo, os alunos podem contextualizar uma história vivenciada por eles com o doce, ou dizer que o doce preferido é o chocolate, ou ainda relatar que o pai

não pode comer doce, porque está doente. O professor deve aproveitar essa oportunidade para problematizar, discutir, ensinar e planejar futuras intervenções.

No planejamento de aula proposto, o professor encontra um espaço destinado à crítica da aula, por meio do qual pode expressar o conceito e descrever pontos positivos e negativos das atividades aplicadas para o conteúdo em questão. É possível ainda desenvolver nesse espaço considerações gerais da turma quanto aos objetivos propostos para aquela aula.

Considerando ainda o aluno como um sujeito central no processo de aprendizagem, é necessário que ele seja avaliado em sua singularidade. Para tanto, propõe-se outra avaliação, em que o professor preenche uma *Ficha de Acompanhamento* dos alunos no decorrer das aulas, ou seja, a partir da relação com os seus pares cada aluno é avaliado na sua subjetividade.

Os professores de Educação Física atendem diferentes turmas. Considerando-se que a avaliação deve ser contínua, é inviável realizar a avaliação apenas no final do bimestre. Por meio da Ficha de Acompanhamento dos Alunos, o professor pode proceder anotações de todos os alunos.

Existem várias formas e questões a serem avaliadas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, mas nossa ênfase é abordar alguns aspectos que garantam a formação integral (a ética, o social e o intelectual) e global (ações cognitivas, afetivas e motoras) dos alunos, na sua amplitude cultural.

A partir do modelo desenvolvido por Mattos e Neira (2004, p.79), vimos a necessidade de o aluno ser observado nos domínios cognitivo, afetivo e motor:

- **Cognitivo** – observar se o aluno consegue desenvolver as atividades, comunicar-se com os colegas, criar estratégias para atingir os objetivos – superando possíveis limitações -, perceber aplicações cotidianas das atividades, articular noções de espessura, volume, tamanho, textura, tempo, espaço, velocidade.
- **Afetivo** – observar se o aluno procura sempre os mesmos companheiros, se tem dificuldades ou facilidades na participação em diferentes grupos, se consegue resolver conflitos pessoais e do grupo, se solicita e possibilita a intervenção do professor e dos demais colegas quando tem dificuldades.
- **Motor** – observar se o aluno consegue realizar a proposta, se busca superar as dificuldades, se desenvolve habilidades e capacidades motoras, se utiliza o corpo de diferentes formas, em diferentes contextos.

Os três domínios foram separados para facilitar a avaliação do professor, mas na aplicação das aulas eles devem ser trabalhados numa perspectiva em que os espaços podem confundir-se. Além disso, a avaliação deve diagnosticar e contemplar as relações sociais criadas durante as aulas.

Os instrumentos de avaliação utilizados em Educação Física do 1º ao 5º ano podem ser diversificados: observação, trabalhos, apresentações, debates, exposições, autoavaliação, atividades extraclasse. No entanto, o Parecer Descritivo (parcial ou final), já utilizado atualmente na Rede Municipal para os alunos dos 1º, 2º e 3º anos segue como instrumento obrigatório.

9.6 Considerações Finais

Diante da elaboração deste direcionamento para a área de Educação Física, ponderamos a importância e relevância do trabalho pedagógico desta área de conhecimento, pois entendemos que os professores possuem um papel fundamental na articulação do trabalho educativo no ensino, principalmente no que se refere à organização pedagógica da área; desde o planejamento, desenvolvimento deste e (re)avaliação dos resultados apresentados.

Procuramos contribuir com elementos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental e, sobretudo, esboçar possibilidades para o ensino de Educação Física neste espaço pedagógico, considerando que essa área deve trabalhar com conhecimentos científicos, historicamente produzidos, e de forma intencional.

Creemos que é fundamental repensar constantemente sobre a função social da escola na atual sociedade, principalmente no intuito de propiciar o avanço do conhecimento científico e as mais diferentes experiências motoras, sempre visando o desenvolvimento global do sujeito.

Referências

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica.** In: Educação física escolar: dilemas e práticas. Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 12 – Setembro 2011.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

FURLANETTO, C. P. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. São Paulo: Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2004.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**. São Paulo: Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de São Paulo, 2014

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

PALMA, A. P. T. V. et al (coord). **Educação física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

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

_____. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

10 ENSINO RELIGIOSO

Eliane Aparecida Candotti

10.1 Histórico e Fundamentação Legal do Ensino Religioso:

A trajetória do Ensino Religioso no Brasil nos remete ao processo de colonização do território, iniciado por meio da Coroa Portuguesa, com o apoio da Igreja Católica, entre os séculos XV e XVI.

Desse modo, os jesuítas da “Companhia de Jesus”, tiveram um papel importante na formação da estrutura colonial iniciada pela Monarquia Portuguesa. O projeto educacional proposto por eles objetivava um modelo de sociedade adequada aos interesses do Estado e da Igreja, demonstrando que o processo educacional não estava desvinculado do momento histórico vivido e nem das ideologias políticas que o permeavam. Nas terras coloniais portuguesas havia o Regime do Padroado Régio, acordo existente entre o Papa e o Rei Português, o que implicava que outras crenças e comportamentos contrários ao modelo católico e europeu não eram aceitos e respeitados.

Após o período colonial brasileiro, durante a instalação do Império Português na cidade do Rio de Janeiro, o catolicismo permanecia como religião oficial do Brasil por meio da constituição de 1824, que também autorizou o culto doméstico de outras religiões, desde que permanecessem ocultas aos olhos da sociedade.

No período imperial, não ocorreram mudanças significativas no Ensino Religioso, sendo a própria Igreja responsável pela educação, ainda que esta fosse uma tarefa do Estado. Ambos utilizavam a educação e o ensino religioso como mecanismo ideológico para manutenção das estruturas.

Em 1889, quando o Brasil tornou-se uma República, o novo regime de governo propôs a separação entre o Estado e a Igreja, determinando por meio da constituição de 1891 que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais fosse leigo, deixando de ser uma prática exclusiva do meio religioso. A liberdade de culto e de associação caracterizou o texto da nova constituição e do período republicano promovendo a ideia de Estado Laico, porém, a Igreja Católica de acordo com o regime republicano continuou com a prática proselitista impondo a catequização dentro das escolas públicas.

A partir da década de 1930 o Ensino Religioso, presente nas unidades escolares, passou a ser ministrado conforme a confissão religiosa manifestada pelos alunos, pais e responsáveis, passando a impressão de multiconfessional. Ainda assim o ensino religioso favoreceu o proselitismo, pois a maioria dos confessos era cristã, com predominância católica, de modo que as outras denominações foram invisibilizadas nesse processo.

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (Constituição Federal de 1934)

A constituição de 1934 estabeleceu o caráter facultativo do Ensino Religioso, o qual prevaleceu na Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1961 e 1996). Inicialmente, a facultatividade do Ensino Religioso teve o objetivo de preservar a liberdade dos não católicos, apesar de prosseguir com algumas versões do ensino catequético, apontando possibilidades de trabalho com o conhecimento da cultura local e nacional.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL. Constituição Federal da República, 1988).

O aspecto facultativo evidencia a preocupação do Estado Laico em não ferir a liberdade religiosa da população atendida nas escolas públicas, porém, ocorreu destacada incoerência ao apresentar um componente curricular da educação básica como dispensável.

A partir da década de 1990 a legislação nacional definiu o Ensino Religioso no Brasil por meio de duas linhas: confessional e interconfessional. As escolas particulares puderam optar pela confessionalidade religiosa, com base no fato de que o ingresso nas unidades escolares privadas é uma escolha da família e/ou responsáveis. Já as unidades escolares públicas deveriam ofertar o ensino religioso interconfessional, fundamentando os conteúdos e práticas em valores humanos, na diversidade cultural e religiosa e na promoção de alteridade, de modo que todos os confessos e não confessos fossem contemplados por meio da prática docente. Nessa

proposta, nenhuma religião deve ser apresentada como superior a outra, cabendo ao professor numa perspectiva humanizadora, considerar a faixa etária e a etapa ou modalidade de ensino atendida, bem como os respectivos conteúdos, objetivos e metodologias específicas do componente curricular.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confirma esse direcionamento no Artigo 33, apontando que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, (...), em caráter:
I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
ou
II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Nesse contexto, a religião adquiriu o sentido de “reler”, refletir e o Ensino Religioso passou a ter como enfoque a releitura dos fenômenos religiosos numa perspectiva laica e não mais catequética, utilizando-se para isso, das ciências da religião como filosofia, história, sociologia, e antropologia da religião. (AMARAL e TOLEDO, 2003).

Considerando ainda o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, atualizado em 1997, destacamos o dever de assegurar por meio desse componente curricular, o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, impedindo qualquer forma de proselitismo e intolerância, o que realça o caráter laico do Ensino Religioso. É importante esclarecer que a laicidade da escola pública se refere a uma proposta pedagógica capaz de envolver crentes e não crentes por meio de conteúdos que tratem da diversidade cultural e religiosa, promovendo um saber e formação capaz de conviver com as diferentes identidades e contribuir com a formação de uma sociedade democrática e plural.

Nesse processo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, oriundas de lutas sociais, alteraram o texto da LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, além de influenciar as Diretrizes de Educação para as Relações Étnico-Raciais (2004) e de Educação em Direitos Humanos (2012) com o objetivo de promover a igualdade racial e o respeito às diversidades.

Uma vez que o Artigo 2º do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 2014) estabelece a importância de uma educação de qualidade capaz de promover a cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação, é preciso destacar que o componente curricular Ensino Religioso pode, por meio dos conteúdos propostos, assegurar o conhecimento e o respeito à diversidade cultural e religiosa, ampliando os espaços de diálogo, reflexão, inclusão e integração de todos os sujeitos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

10.2 Pressupostos Teóricos

O Ensino Religioso como componente curricular tem como especificidade a observação e a reflexão sobre as experiências e conhecimentos religiosos e não religiosos, possibilitando ao aluno o conhecimento e a elaboração de novos conceitos sobre os mesmos.

Nesse sentido, o estudo das religiões³¹ e religiosidades³² na perspectiva cultural, social e histórica, apresenta novas possibilidades investigativas capazes de ampliar a visão de mundo dos indivíduos e valorizar o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade.

A produção cultural e religiosa da humanidade enquanto objeto de estudo no Ensino Religioso, é destacada na escola histórico-cultural de Viena (1862-1954), a qual defendeu o estudo comparativo de todas as religiões e manifestações, a fim de promover a compreensão e sistematização das particularidades de cada uma delas, bem como de toda sociedade. Nessa proposta, Vygotsky aponta que:

[...] o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade. (MOURA, 2010, p.15-16).

É importante destacar que, para Vygotsky, a socialidade não nasce com o homem, mas é construída e adquirida por meio das relações humanas. Do mesmo modo, o autor atribuiu importância significativa ao domínio da cultura no processo de

³¹A religião é um sistema de crenças e práticas relativas a Deus ou a poderes sobrenaturais, associados a sentimentos de respeito e veneração que se expressam em atividades públicas e unem pessoas numa mesma comunidade.

³²A religiosidade é a manifestação dos nossos sentimentos e relações para com o sagrado. Há muitas pessoas com intensa religiosidade que não tem religião. Todas as pessoas possuem alguma religiosidade.

desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que está em contato com a cultura, não apenas se apropria de novos elementos, como também recria e acrescenta outros saberes (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 347).

Ao longo do século XX e XXI, atendendo as demandas e manifestações de uma sociedade pluricultural, os sistemas de ensino em vários países mobilizaram-se a fim de efetivar uma prática docente que desconstruísse o preconceito étnico e religioso e que promovesse uma cultura de respeito às diversidades humanas. Com base nessa realidade, o grande desafio imposto ao componente curricular de Ensino Religioso tornou-se a superação das tradicionais aulas de religião, impedindo toda e qualquer forma de proselitismo, além de eleger o conhecimento religioso como objeto de estudo no ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de Ensino Religioso o Sagrado de cada povo e cultura representa seu principal objeto de estudo, esclarecendo que,

Etimologicamente, o termo Sagrado se origina do termo latino *sacrátus* e do ato de sagrar. Como adjetivo, refere-se ao atributo de algo venerável, sublime, inviolável e puro. Assim, o Sagrado remete sempre a algo que lhe sirva de suporte. [...], no contexto da educação laica e republicana, as interpretações e as experiências do Sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas e das tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do Sagrado, tampouco de aceitar tradições, *ethos*, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las e problematizá-las. (DCE de Ensino Religioso, 2008, p.47-48).

Conhecer os diferentes campos do Sagrado juntamente com seus contextos de origem, significa pensá-lo enquanto elemento de cultura e produto da ação humana, possibilitando o diálogo entre as diferentes visões e temporalidades histórico-culturais (VYGOTSKY, 1995, in MARTINS; RABATINI, 2011). Desse modo, o componente curricular Ensino Religioso, oferece subsídios para que os alunos conheçam diferentes grupos e o modo como estes se relacionam com o Sagrado, contribuindo na superação das desigualdades étnico-religiosas e na garantia dos direitos civis e humanos. Para tanto, uma metodologia pautada na pesquisa e construção de fontes diversas oportuniza o rompimento com o senso comum e a ampliação da esfera cultural dos alunos.

Dentre as teses defendidas na teoria de aprendizagem elaborada por Vygotsky, podemos citar o princípio da mediação, o qual declara que toda ação humana não

representa uma relação direta com o mundo ou com seus semelhantes, mas sim uma relação mediada por instrumentos e signos, os quais funcionam como “ferramentas auxiliares” nesse processo. Para ele,

A linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos represente, antes de tudo, a formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural” e na elaboração do próprio pensamento (MARTINS; REBATINI, 1995, p. 353).

Correspondendo a perspectiva histórico-cultural, Lee (2006) destaca a importância de uma alfabetização histórica e cultural já nos anos iniciais da formação escolar, a qual contribui para o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo no qual nos inserimos e interagir com o mesmo. Para tanto sugere a utilização de objetos, lugares e narrativas (orais, escritas e visuais) que atuem como instrumentos facilitadores no processo de materialização de diferentes contextos e temporalidades. Deste modo, professores atuam enquanto mediadores culturais promovendo a relação entre o conhecimento a ser apropriado e as representações que os alunos já trazem numa aprendizagem com sentido e significado.

Podemos dizer que, assim como a linguagem, as religiões e religiosidades, dentre outros mediadores da aprendizagem, classificam-se como ferramentas auxiliares no processo de formação e sociabilidade dos sujeitos, enquanto estes também contribuem para o conhecimento e valorização das pluralidades, além da construção identitária dos mesmos.

Candau (2005) aponta a escola contemporânea como espaço multicultural, onde diferentes interesses sociais, econômicos e culturais se confrontam e entrecruzam numa perspectiva dialógica. Para a autora, é importante reconhecer o universo de preconceitos e desigualdade em que nos inserimos para em seguida promover uma educação intercultural na qual se proporciona a valorização e o diálogo entre as várias culturas que caracterizam o meio social. Nessa perspectiva intercultural da educação temos o reconhecimento do “outro” e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais na produção do conhecimento.

10.3 Metodologia

De acordo com a *Constituição* Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Ensino Religioso não confessional ou interconfessional deve oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas e tradições religiosas, sem que haja proselitismo.

Para tanto, o trabalho pedagógico com as diversidades culturais integradas aos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares e vivências do grupo, promove a contextualização dos temas abordados além de discussões e reflexões pela ótica do cientificismo e da produção cultural. Nessa proposta é importante considerar a faixa etária atendida, a compreensão que o grupo possui sobre as questões a serem estudadas e os conhecimentos objetivados, a fim de que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos, identificando o uso dos mesmos em sua prática social cotidiana.

A abordagem teórica do conteúdo, por sua vez, pressupõe sua contextualização, pois o conhecimento só faz sentido quando associado ao contexto histórico, político e social. Ou seja, estabelecem-se relações entre o que ocorre na sociedade, o objeto de estudo da disciplina, nesse caso, o Sagrado, e os conteúdos [...]. (DCE de Ensino Religioso, 2008, p.66).

Desse modo, a integração entre os saberes dos diferentes componentes curriculares é fundamental para que ocorra a contextualização dos conteúdos propostos por meio do Ensino Religioso e assim, permita trabalhar os vários elementos do Sagrado do ponto de vista laico e não religioso. Isso propõe uma abordagem pedagógica das questões religiosas, tratando-as enquanto produção histórico-social e patrimônio cultural o que implica em não estabelecer juízos de valores e para tanto, é preciso selecionar fontes de informação idôneas e que não sejam proselitistas (comprometidas com interesses de uma ou outra tradição religiosa, desqualificando umas em detrimento de outras).

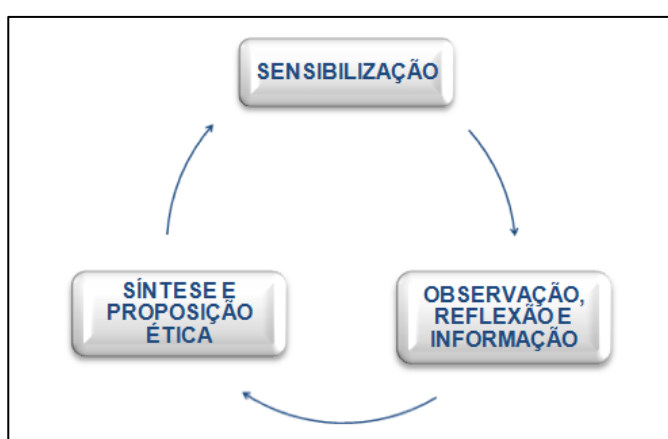
Para a psicologia histórico-cultural, a apropriação dos conceitos, em geral, se dá por meio do processo de internalização, entendido como 'a reconstrução interna de uma operação externa' (...). A relação entre o processo de internalização e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (2002), reside no fato de que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento apenas possíveis por meio da interação e da cooperação entre o sujeito que aprende e as pessoas em seu ambiente. (MOURA, 2010, p.45-46).

Sendo assim, a metodologia no Ensino Religioso deve promover de forma dinâmica, a interação e o diálogo entre educandos e conhecimentos referentes às religiões e religiosidades, de modo que professores e alunos possam (re)significar e socializar as informações.

De acordo com o FONAPER³³ (2000), o Ensino Religioso pode ser definido como um processo de observação, reflexão e informação sobre as religiões e religiosidades. Nessa proposta, a metodologia sugere a introdução do tema a partir de momentos de sensibilização e observação, possibilitando na sequência, reflexões, produções e a socialização dos conhecimentos. É importante destacar que esses momentos se interligam constantemente, desencadeando novos questionamentos e elaborações a partir dos mesmos.

Como consequência da (re)significação e síntese das informações temos a ampliação da visão de mundo por parte dos alunos, a valorização e o respeito às diversidades étnicas, culturais e religiosas. A elaboração e socialização do conhecimento são subsidiadas pelas mediações do professor; pelas experiências dos alunos; pelas práticas investigativas em fontes diversas; pela leitura e interpretação de textos, imagens e objetos; pela observação de paisagens e vivências por meio de aulas de campo e fontes midiáticas; além dos registros e produções realizadas pelos alunos.

Figura 2 – Representação do processo metodológico



Fonte: Adaptado de AZEREDO, 2014; COSTA et al, 2005.

Nessa perspectiva, AZEREDO (2014) descreve os momentos referentes à metodologia do Ensino Religioso:

³³ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

- **Sensibilização:** atividades que integram diferentes aspectos do educando (afetivo, cognitivo, cultural, social, religioso, ético, estético, entre outros) proporcionando ao aluno uma abertura ao outro e à humanização. Promove a aprendizagem por meio do diálogo e da alteridade³⁴.
- **Observação – reflexão – informação:** atividades que exploram o conteúdo numa dinâmica circular, observando e refletindo sobre conhecimentos e experiências religiosas e não religiosas enquanto promove a informação.
- **Síntese e proposição ética:** nesse momento, de forma articulada com o conteúdo, procura-se refletir sobre o posicionamento ético frente às diversidades religiosas, étnicas, sociais e culturais.

Para viabilizar e articular esses momentos, é importante recorrer a procedimentos de pesquisa que promovam diálogo e comparações entre diferentes contextos históricos, sociais e culturais por meio de fontes diversas (orais, escritas e imagéticas), além de problematizar e sistematizar situações cotidianas e conhecimentos científicos. Estes encaminhamentos contribuem para a formação de sujeitos críticos capazes de agir em prol das coletividades, ainda que não compartilhem dos mesmos ideais.

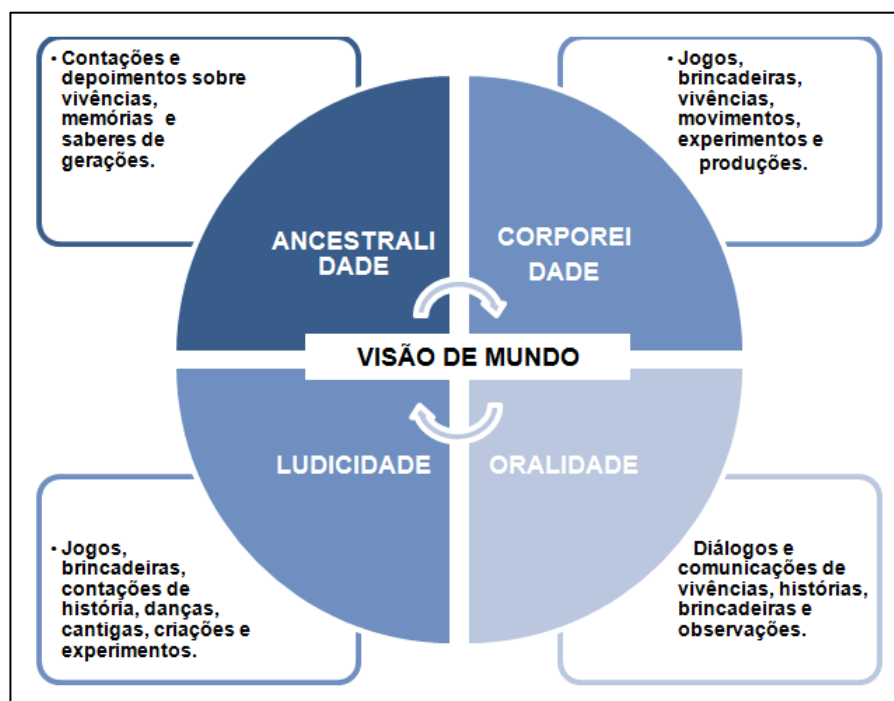
De acordo PEREZ (2012), conceitos como corporeidade, ludicidade, ancestralidade e dialogicidade devem ser considerados para que ocorra uma educação voltada à diversidade étnica e cultural, dentre as quais o fenômeno religioso é contemplado. Estes conceitos manifestam-se na prática pedagógica do Ensino Religioso por meio das contações de história e sabedorias populares; dos brinquedos e brincadeiras; dos costumes alimentares; das músicas, danças e festejos; e composições imagéticas. Sobre eles podemos esclarecer que:

- **Corporeidade:** corresponde às atividades que promovem a aprendizagem por meio dos sentidos, movimentos e saberes.
- **Ludicidade:** corresponde às atividades que promovem a aprendizagem de maneira lúdica e criativa, trabalhando o corpo e os sentidos, além de possibilitar experimentações, criações e a elaboração de novos conceitos.

³⁴De acordo o Dicionário de Filosofia, alteridade vem do latim alteritas e significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”, reconhecer-se no outro apesar das diferenças. (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35)

- **Ancestralidade:** corresponde às atividades que promovem o conhecimento de diferentes formas de ver e de se relacionar com o mundo, as quais são passadas por meio das narrativas, histórias e visões de mundo correspondentes à cultura. Envolve o conhecimento acumulado por gerações, os quais garantem a identidade do grupo e possibilitam ao indivíduo perceber-se como parte do mesmo.
- **Dialogicidade:** corresponde às atividades que promovem o diálogo, a oralidade, as histórias de vida e a aprendizagem entre as diferentes gerações, evidenciando a importância de uma aprendizagem coletiva, onde os saberes são compartilhados por meio de vivências, da ludicidade, da ancestralidade e da oralidade.

Figura 3 – Processo metodológico no trabalho com a Diversidade



Fonte: o próprio autor

Nessa perspectiva, as literaturas infantis representam um importante elemento no trabalho com as diversidades, uma vez que estas abordam cosmologias e culturas de diferentes povos; relações entre gerações; populações em situação de inclusão e exclusão social; questões ambientais (considerando que elementos do ambiente

natural representam o sagrado em muitas culturas); festejos, costumes e produções que retratam a sabedoria e a cultura popular local ou de outros grupos.

Quanto à seleção dos títulos que favoreçam o trabalho, é importante considerar que os textos devem abordar as positivities da cultura ou segmento em questão. Textos que polemizam e negativam grupos e manifestações, contribuem para alimentar visões estereotipadas e preconceituosas, contrariando a proposta de valorização e respeito às diversidades.

Os procedimentos de pesquisa associados às produções textuais ou composições imagéticas, ampliando as discussões e os conhecimentos que já possuem sobre determinado tema, podem ser estruturados a partir do movimento dialético entre:

- **Conhecimentos constituídos a partir de vivências individuais e coletivas:** Com base nos questionamentos ou temas propostos pelo professor, os alunos podem compartilhar histórias de vida ou o que sabem sobre o assunto apresentado. O momento pode ocorrer por meio de roda dialogada, sendo acompanhada ou não de registros (produção textual ou imagética);
- **Conhecimentos científicos e/ou socioculturais reunidos por meio de pesquisas dos alunos e/ou dos professores:** A partir de proposições espontâneas ou direcionadas pelo professor, os alunos realizam pesquisas e tomam conhecimento de outras versões sobre o assunto, os quais são apresentados e confrontados em sala por meio de conversas. Como produto dessa etapa, podem ocorrer produções textuais ou imagéticas, coletivas ou individuais. O professor utilizará de textos didáticos e/ou jornalísticos, documentos, fotografias, mapas ou imagens diversas para promover análises e discussões.
- **Narrativas e vivências de outras pessoas:** Dando sequência ao trabalho, com base no tema proposto e no conhecimento construído até o presente momento, o professor pode propor entrevistas com pessoas da comunidade e/ou de outros grupos. Nesse momento, os alunos podem confrontar as informações já reunidas com as informações obtidas por meio da(s) entrevista(s) e assim reformular suas próprias impressões sobre o tema em questão, podendo haver registros e/ou produtos finais escritos, orais ou imagéticos.

- **Questionamentos dos próprios alunos:** O trabalho propõe sequências diversas conforme questionamentos e situações apresentadas pelos próprios alunos a partir das entrevistas e pesquisas realizadas. Os registros dos alunos ou do próprio professor enquanto escreva da turma constituirá importantes instrumentos de avaliação, além de retratar a construção do conhecimento por parte dos alunos.
- **Problematizações de situações cotidianas:** Momentos de reflexão e discussão frente às situações de resistência, desafio e superação enfrentadas por diferentes grupos, colocando-se no lugar do outro a fim de pensar e propor novos encaminhamentos. Os registros podem ser feitos de forma oral, escrita ou por composições visuais.

Considerando que o Ensino Religioso tem como objetivo o conhecimento sobre a cultura religiosa, o diálogo representa o elemento norteador dos processos de observação, análise, apropriação e (re) significação dos saberes. Nesse processo, para direcionar o plano trabalho docente é preciso definir claramente conteúdos e objetivos, os quais, conforme proposições da Base Nacional Comum Curricular organizam-se em três eixos:

Ser humano: considerando as corporeidades, alteridades, identidades, direitos humanos, valores e limites éticos na prática da cidadania e na promoção da dignidade;

Conhecimentos religiosos: considerando especificidades das tradições religiosas, textos sagrados orais ou escritos, mitos de criação;

Práticas religiosas e não religiosas: considerando as manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados, as diversidades, a política e a ecologia que permeiam o campo do Sagrado de diferentes grupos culturais.

Na perspectiva da diversidade cultural, religiosa e dos direitos humanos, o Ensino Religioso procura desconstruir estereótipos e ações de discriminação, enquanto promove atitudes de valorização e respeito às diversidades. Nessa proposta, a ética da alteridade é um dos pilares para o diálogo inter-religioso e intercultural.

10.4 Avaliação

A avaliação pode ocorrer por meio de observação realizada pelo professor em diferentes situações de ensino e aprendizagem, na qual os alunos tenham que

apresentar atitudes de respeito e cooperação frente às diferenças ou aos colegas que possuam opções religiosas e posicionamentos diferentes dos seus.

Os procedimentos de pesquisa, bem como a apresentação e/ou compartilhamento dos dados obtidos com os demais alunos contribuem para a ampliação das discussões e da esfera cultural dos mesmos. Nesse processo, podemos sistematizar a produção (pesquisa) por meio de textos e rodas dialogadas, além de recorrer a outras linguagens como forma de expressão do conhecimento trabalhado.

Entrevistar pessoas com vivências diversas, enfocando não apenas o aspecto religioso, mas os inúmeros contextos sociais promovem a valorização e o respeito às vozes que constituem a sociedade. A partir das informações reunidas, é possível propor comparações, reflexões e sínteses coletivas, as quais representam não apenas instrumentos avaliativos, como também mecanismos para pensar o meio no qual nos inserimos.

Realizar aulas de campo e mapear os templos religiosos no entorno da escola, em bairros vizinhos ou nos domínios da própria cidade, oportuniza novos olhares e registros sobre os espaços sagrados e suas funções. Com base nas observações, discussões e análises de recursos diversos, as produções imagéticas³⁵, orais ou escritas também representam instrumentos avaliativos.

A utilização de textos ou imagens que se remetam ao Sagrado de diferentes povos e culturas para que os alunos façam suas inferências contribui para a compreensão do Sagrado em diferentes contextos e temporalidades, fazendo-os pensar sobre os elementos que a sociedade contemporânea tem sacralizado, sendo que muitos destes, não estão relacionados ao meio religioso e sim ao universo capitalista.

Desse modo, cabe ao professor implementar diferentes práticas avaliativas conforme a realidade atendida e assim, elaborar instrumentos de avaliação que acompanhem o processo de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos conforme objetivos estabelecidos no plano de trabalho docente. A sistematização dos resultados permite o planejamento de novas ações e intervenções necessárias, bem como a reorganização do trabalho com base nos conteúdos e lacunas observadas.

³⁵ Produções que contenham imagens.

Para que o processo avaliativo seja coerente é preciso considerar a frequência do aluno nas aulas de Ensino Religioso. Sendo assim, ao trabalharmos os temas de modo integrado aos demais componentes curriculares, garantimos a participação e realização dos trabalhos e avaliações propostos sem prejuízo aos alunos. Apesar de não haver registro de notas ou conceitos que impliquem na aprovação ou reprovação do aluno, recomenda-se que o professor registre os conteúdos, o processo avaliativo e a frequência por meio de instrumentos que possibilitem à escola, aos alunos e aos pais e/ou responsáveis, o conhecimento dos temas trabalhados, das atividades realizadas e dos registros avaliativos. A avaliação atua enquanto instrumento diagnóstico dos avanços obtidos pelo aluno, como da prática pedagógica do professor.

Uma vez que proporcionamos ao aluno e ao professor, repensar sobre as apropriações e procedimentos adotados, para que novos momentos de estudo sejam oportunizados, permitimos que essa avaliação adquira um caráter formador, pois seu alvo maior é promover a aprendizagem e não quantificá-la.

De acordo com Vygotsky (1993, p.244):

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda.

O autor destaca o ensino como condição para o desenvolvimento humano, mostrando que o processo de aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento, pois nessa perspectiva o bom ensino transmite a criança o conhecimento que não aprenderia por conta própria, necessitando de signos e elementos mediadores na superação de suas hipóteses e na internalização dos conhecimentos produzidos no campo histórico-social. Isso aponta para um processo contínuo, uma vez que, por meio do instrumento avaliativo, o professor poderá rever o plano de trabalho docente com vistas à retomada de conteúdos, implementação de novos encaminhamentos e instrumentos avaliativos conforme dificuldades encontradas e assim, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Dentre os critérios estabelecidos no processo de avaliação é possível averiguar se o aluno:

- Reconhece o direito à diferença religiosa e a não religião do outro demonstrando respeito pelas manifestações;
- Reconhece que a convivência entre pessoas de diferentes crenças ou ateus se fundamenta na alteridade, no respeito e no diálogo;
- Reconhece a diversidade religiosa e não religiosa em situações do cotidiano;
- Identifica símbolos de tradições religiosas e culturais, relacionando seus significados;
- Identifica elementos e espaços sagrados, analisando a função e a importância dos mesmos nos diferentes grupos;
- Identifica tradições religiosas e não religiosas relacionadas a alguns ensinamentos sobre a prática do bem;
- Identifica a diversidade cultural religiosa e não religiosa, exercitando a prática do diálogo cotidiano.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem das aulas vinculadas ao componente curricular do Ensino Religioso há como foco central os estudantes e o desenvolvimento de atitudes de respeito ao outro e da capacidade de respeito às diferentes identidades, assumindo a sua com segurança e liberdade.

Referências

AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2003.

AZEREDO, Werkson da Silva. **Didática e Metodologia do Ensino Religioso**. Nanuque, MG: FANAN, 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/werksonazeredo/didtica-e-metodologia-do-ensino-religioso-36813386> > Acesso realizado em 12/09/2016 às 16h30.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão revista), 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**.

BRASIL, MEC. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.**

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de maio de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0112.pdf > Acesso em 12/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0104.pdf> Acesso realizado em 12/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso realizado em: 12/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e Educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Diná Raquel D. da; GUILOUSKI, Borres; SCHLÖGL, Emerli. **Sugestão de Proposta Pedagógica para o Ensino Religioso.** Curitiba: ASSINTEC, 2005.

FONAPER. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.** Caderno temático nº 1. DF, 2000.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico Jesuítico.** O “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar.** Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política.** São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Política, 2011. p. 345-358.(nº22).

MOURA, Manuel Oriosvaldo (org). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010. 178 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Ensino Religioso**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, 2010.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra (org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. (1993). **Problemas de Psicologia General**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo II. Madri: Visor/MEC.

11 GEOGRAFIA

Andrea Regiane Zanon de Faria

11.1 Histórico do Componente Curricular

Ao longo do tempo, podemos dizer que a Geografia sofreu inúmeras transformações no que diz respeito ao seu objeto de estudo, métodos, princípios, correntes de pensamento e outros. O conceito mais preponderante sempre foi o de uma ciência descritiva.

Andrade (1992) coloca que a Geografia tornou-se uma ciência independente a partir do século XIX pela influência dos geógrafos alemães Humboldt e Ritter, mas é importante frisar que, o conhecimento geográfico, bem como sua aplicação, já existia desde a pré-história, porém, foram se expandindo e desenvolvendo a medida em que a população aumentava, dominava e transformava a natureza para usufruir seus recursos.

Podemos dizer que, da pré-história, passando pela Antiguidade até a Idade Média, a Geografia estava diretamente ligada às ciências como a Cartografia e a Astronomia pelo fato de utilizarem-nas para desenhar roteiros, indicar recursos a serem explorados, analisar as relações meteorológicas, entre outros.

Na Idade Moderna, Andrade (1992) aponta que as preocupações de ordem geográfica já percorriam a relação sociedade e natureza. Na Idade Contemporânea, século XIX, quando a Geografia tornou-se autônoma, é que os estudos se alargaram tornando-a uma ciência comprometida com as posições políticas de seus fundadores, que estavam ligados à construção de um império colonial alemão. Contudo, a Geografia levou um certo tempo para ser aceita nas Universidades, ela mantinha ligação apenas com o ensino secundário informando nomes, o que era interesse do expansionismo europeu.

Somente a partir do século XX, é que surgem diversos enfoques geográficos, o que levou Martonne a definir a Geografia como “a ciência que estuda a distribuição dos fenômenos físicos, biológicos e humanos pela superfície da Terra” (apud Andrade, 1992, p.13). Entretanto, com as guerras, este conceito caiu em desuso e os

neopositivistas³⁶, com suas preocupações metodológicas, tornaram a Geografia uma matemática espacial a serviço da ditadura e das grandes empresas. Neste contexto, há um aumento da pobreza, destruição da natureza e revolta popular, surgindo o que se chamou Geografia Crítica, trazendo um grande enriquecimento a esta ciência que atualmente, pode ser definida como ciência que estuda as relações entre sociedade e a natureza, ou melhor, “a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza” (Andrade, 1992, p.14).

No que diz respeito aos conceitos elaborados, devemos estar sempre atentos às mudanças, pois as verdades mudam a cada dia, principalmente, no que se refere à ciência geográfica que trabalha com definições complexas como de Estado, nação, cultura, centro, periferia, lugar, território, entre outros.

Sabemos que o pensamento geográfico sofre alterações de acordo com as transformações sociais. Neste sentido, Cavalcanti (1998, p.16) diz que “o avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, homens e ideias distanciam os homens do tempo e da natureza e provocam um certo “encolhimento” do espaço de relação entre eles”, mostrando que atualmente há um controle do tempo e do espaço, mecanizados e padronizados, “que se tornaram fonte de poder material e social numa sociedade que se constitui à base do industrialismo e capitalismo”.

Vemos que com o avanço das técnicas, ocorrem mudanças estruturais na sociedade e

O espaço foi perdendo, assim, sua significação absoluta no lugar, para ganhá-la na lógica do poder, da expansão capitalista. Da mesma forma, o tempo tomado como linear e progressivo foi sendo substituído por um tempo cíclico e instável, em função de que seu sentido passou a ser ligado ao próprio processo produtivo. Instalou-se, assim, uma compressão e uma vivência de espaço e de tempos relativos. (CAVALCANTI, 1998, p.16)

Fruto da globalização esta desterritorialização do espaço e tempo, nos impulsiona a ampliar nossas análises para todos os campos do conhecimento, principalmente, no que tange à educação, tentando fazer um ensino eficaz que não leve os alunos à memorização de fatos, ao enciclopedismo e a inutilidade de muitas informações.

³⁶O movimento neopositivista buscou redefinir a Geografia como ciência. O uso de uma linguagem matemática foi o suporte para se obter clareza e objetividade necessária ao trabalho científico. Assim, construiu-se um campo teórico de investigação para a interpretação da sociedade em sua dimensão espacial e temporal (Christofoletti, 1982).

Antes disso, o ensino da Geografia deve desenvolver no aluno a capacidade de apreensão da realidade, do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania necessita de uma consciência espacial maior. Sem esquecer que o importante é que se consiga na análise geográfica em sala de aula, trazer o estudo do mundo, dos lugares, do espaço, para perto do aluno, de sua vida e dar-lhe os mecanismos para compreendê-lo e não simplesmente aceitá-lo como algo acabado. (Callai, 1995)

É exatamente a ideia de que o homem atua e modifica o espaço que precisa ser incorporada à análise, pois assim o educando pode ir se formando um cidadão que age e não um mero espectador diante da sua realidade.

11.2 Pressupostos Teóricos

Apontar as contribuições da linha histórico-cultural para o entendimento do processo de formação de conceitos na Geografia, particularmente aqueles que instrumentalizam um pensamento espacial, é o objetivo dessa diretriz de geografia.

O primeiro ponto a se considerar nesta teoria, é que a aprendizagem é uma atividade humana e de caráter coletivo, na qual a interação com as outras pessoas por meio da colaboração e comunicação, torna-se fundamental para que haja aprendizagem (Buque, 2014).

É importante compreender os processos de mediação que ocorrem ou que podem ocorrer na escola para que haja intervenção nesse funcionamento do ponto de vista da formação do raciocínio espacial.

Na relação cognitiva da criança com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola. Os alunos já trazem consigo conhecimentos geográficos vindos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido por eles (Cavalcanti, 2005).

Sendo assim, são sujeitos ativos de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social. O professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno. A mediação própria do trabalho do professor é a de propiciar a inter-relação entre sujeito e o objeto de seu conhecimento. Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento, ou seja, do processo ensino-aprendizagem (Cavalcanti, 2005).

Para aprender geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso um trabalho com a linguagem própria da geografia, que tem se constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias a partir dos quais se constrói seu discurso (Cavalcanti, 2005)

Podemos ressaltar que

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do percebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 200-201)

Dentro dessa perspectiva, é necessário que o professor estimule bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso leva a afirmação e negação, ao mesmo tempo dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo como primeira referência, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno.

De acordo com Cavalcanti (2005), o raciocínio geográfico só é construído se for encarado como um processo do aluno, que nele parte e nele se desenvolve. Considera-se também o importante papel do conhecimento científico e das formas de mediação, de colaboração coletiva, para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, alguns conceitos são elementares ao raciocínio geográfico: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade. Além desses, compõem um modo de pensar que seja instrumento de análise da realidade do ponto de vista espacial: o ambiente rural e urbano, a degradação ambiental e outros componentes da linguagem geográfica (Cavalcanti, 2005).

Cavalcanti (2005, p. 201-202) resalta que

O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento do aluno, implica a comunicação em sala de aula que busque significados, que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões

da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos.

Outro ponto a destacar é que a geografia é uma ciência que estuda o espaço, tanto no seu aspecto global, quanto no local. “Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser “apresentados” para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local” (Cavalcanti, 2005, p. 203).

Cabe, desta forma, ao professor, como mediador, oportunizar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes inseridos em grupos e contextos determinados. É necessário que o professor identifique como esses processos de apropriação vem se desenvolvendo nos grupos, buscando as intervenções adequadas rumo à forma científica estruturada pela ciência geográfica. Afinal, as crianças adquirem conceitos nas suas interações cotidianas.

Neste sentido, vemos que a formação de conceitos não é uma tarefa simples. As contribuições de Vygotsky nos direcionam para o cumprimento dessa tarefa de modo mais eficaz, entendendo que, nesse processo, as palavras, a linguagem geográfica, são signos que, inicialmente, têm o papel de meio na formação de um conceito e, em seguida, tornam-se seu símbolo no pensamento do aluno.

11.3 Encaminhamento Metodológico

Analisando a Geografia, ainda percebemos, em muitos lugares, um ensino distante da vida do aluno e, na maioria das vezes, sem o aparato conceitual dessa ciência. Os anos iniciais do Ensino Fundamental marcam o processo de educação do sujeito constituindo-se num espaço para reflexões acerca das vivências dos alunos e a apropriação e produção de conhecimento em um ambiente formal de aprendizagem. Nesse contexto, os educadores exercem um papel fundamental por serem os mediadores entre a vivência dos educandos e essa linguagem conceitual.

Consideramos importante algumas reflexões acerca de uma prática pedagógica capaz de desenvolver um ensino de Geografia que, por meio dessa linguagem conceitual, possa colaborar com práticas motivadoras para essa etapa de ensino.

Segundo Bogo (2010), é oportuno oferecer às crianças contato direto com atividades lúdicas, práticas e afetivas, para que possam se desenvolver melhor. As

abordagens devem ser centralizadas sempre a partir de fatos do cotidiano, a partir da leitura do mundo vivido da criança, ainda mais durante os anos iniciais. Para que seja estabelecida a relação entre o mundo vivenciado pela criança antes de sua entrada na escola e as matérias escolares, além da mediação dos signos presentes no ambiente escolar, ela precisa ter a figura do professor como sujeito que irá auxiliá-la.

Esse professor necessita ir além dos objetivos indicados, voltando-se primeiramente à identificação do “ser” do aluno, procurando educar alunos abertos às relações entre as pessoas e os lugares que vivem e percorrem. As situações de ensino devem promover processos que despertem para o novo, bem como para reais potenciais de alcance, a fim de que os alunos atuem com autonomia no seu meio social (Bogo, 2010).

O conhecimento espacial da criança é primordial no entendimento das dinâmicas que envolvem o ser humano enquanto ser social ativo que percorre o espaço estabelecendo relações.

A Geografia, como componente curricular, permite ao aluno, no instante em que se depara com o corpo conceitual dessa ciência, compreender a multiplicidade de relações que o homem estabelece com o espaço em que vive. As práticas de ensino-aprendizagem, possuem objetivos traçados para auxiliar os educandos a compreender as relações concretizadas no referido espaço. Portanto, há diversos recursos importantes que podem ser explorados pelo professor em sala de aula para que possa alcançar os objetivos propostos. Dentre eles estão a alfabetização cartográfica, o trabalho de campo, a construção de maquetes e outros.

Em relação aos mapas, este é um modelo de comunicação visual, que já era utilizado pelos homens das cavernas para mostrar os deslocamentos feitos por eles e registrar as informações quanto à possibilidade de caça, problemas de terrenos, matas, rios, entre outros. O objetivo principal era melhorar a sobrevivência (Almeida, 2000).

De acordo com Simielli (1996), os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. O cidadão, no dia-a-dia pode ter uma leitura do espaço através de diferentes informações e em função disso, na cartografia, de diferentes formas de representar estas informações, com diferentes produtos: Mapas de turismo, de planejamento, rodoviários, minerais, geológicos, entre outros.

Em relação aos anos iniciais do Ensino fundamental, o professor deve fazer a seleção dos principais elementos que os seus alunos tem condições de ler e não escolher simplesmente um mapa qualquer que tem em mãos. O ideal é explorar diferentes mapas para diferentes usuários, principalmente nas diferentes faixas etárias.

A alfabetização cartográfica é o momento que o aluno inicia seus primeiros passos na apropriação dos elementos de representação gráfica para, posteriormente, trabalhar efetivamente com a representação cartográfica. Essa alfabetização cartográfica precisa oferecer elementos que dêem condições aos alunos para entender um mapa e construí-lo. Deve-se educar o aluno para a visão cartográfica (Simielli, 1996).

Para isso, desde os anos iniciais, o professor aproveita o interesse natural da criança pela imagem, que é uma atitude fundamental para a Cartografia. Para acostumar o aluno à linguagem visual, o professor deve apresentar inúmeros recursos visuais como desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélites, figuras, tabelas, jogos e representações feitas por crianças (Simielli, 1996).

É preciso estimular o aluno a encontrar significados para as figuras e a examinar seus elementos detalhadamente, evitando desta forma uma visão muito rápida de cada informação apresentada. “São poucos os textos escritos, eles aparecem principalmente nas legendas das imagens, pois o mais importante é que a criança compreenda e utilize os vários tipos de visão existentes nas representações gráficas” (Simielli, 1996, p. 51).

Nos anos iniciais, a cartografia

[...] deve iniciar seu trabalho com o estudo do espaço concreto do aluno, que lhe é o mais próximo, ou seja, o espaço-aula, espaço-escola, espaço-bairro, para somente nos dois últimos anos se falar em espaços maiores: município, estado, país e planisfério. O que importa é desenvolver a capacidade da leitura e da comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e, mapas e assim permitir ao aluno, a percepção e o domínio do espaço (SIMIELLI, 1996, p. 51)

Essa alfabetização cartográfica pressupõe o desenvolvimento de noções de: “visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade, referências e orientação espacial” (Simielli, 1996, p. 51).

Vale ressaltar que o desenvolvimento destas noções auxilia para a desmistificação da Cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados. Na realidade, o objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução.

É de extrema relevância que se instigue o educando a perguntar o porquê das coisas para o mesmo não se conformar com a simples situação dos fatos, mas partir para uma análise criteriosa com uma visão crítica. “Conduzindo dessa forma, a Geografia estará contribuindo para preparar o indivíduo para a sociedade e a prática da boa cidadania” (Tomita, 1999, p. 13).

Dentre inúmeras formas de se conduzir a aprendizagem, o professor deve fazer a escolha de acordo com o tema, a turma, o tempo e os objetivos propostos. Deve conhecer também as técnicas de condução e, principalmente, ter bom domínio do conteúdo e reforçar a teoria através de uma atividade prática (Tomita, 1999).

Entre os melhores meios de realizar a prática, é recomendável colocar os alunos em situação de trabalho, seja individualmente ou em grupo. A proposta é levar o aluno diretamente ao campo, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio, alimentado pela teoria e reforçado com a observação direta da realidade (TOMITA, 1999, p.14).

Nesse sentido, o trabalho de campo tem se tornado um bom instrumento que desperta a atenção dos alunos e alcança um bom resultado. Ele ainda contribui para estreitar a relação dos alunos entre si e com os professores, direcionando-os a praticar atitudes necessárias que, além de assimilar e compreender melhor os conteúdos específicos implicando na modificação de atitudes na vida social e profissional (Tomita, 1999).

Acrescenta-se ainda que o trabalho de campo é indispensável para o ensino de Geografia, mas não suficiente. Essa atividade não deve ser vista como um fim, mas um meio que tenha continuidade ao retornar à sala de aula.

Segundo Silvone (2006, p. 98), é importante o professor ter em mente que o trabalho de campo possui três fases contínuas e com a mesma importância: o pré-campo que é a preparação completa do trabalho; o campo que é a atividade junto a realidade e o pós-campo onde ocorre a sistematização e a organização dos conhecimentos. Sabemos que essas três fases bem executadas são capazes de “integrar, socializar, despertar a criticidade, motivar e gerar conhecimento”.

No pós-campo, o professor aproveita o máximo as observações feitas pelos alunos, promovendo debates e a discussão de cada passo realizado até então. Esse é o momento de construir e alicerçar os conteúdos trabalhados. Dentre as diversas maneiras, temos:

[...] a elaboração de cartazes com fotos, gráficos, desenhos, croquis; a elaboração de pastas de trabalho ou portfólios; a dramatização; quando houver recursos, pode-se até produzir um vídeo (documentário ou filme); a elaboração de maquetes e tantas outras formas (SILVONE, 2006, p. 98).

No processo de ensino-aprendizagem em Geografia é preciso levar em consideração o que desperta a curiosidade nos alunos, por isso, a necessidade de relacionar diferentes instrumentos e signos que possibilitem a busca e a apropriação de novos conhecimentos.

Além dos citados anteriormente, podemos utilizar a produção conjunta de documentários, vídeos educativos, músicas, leituras de jornais, as revistas em quadrinhos e os jogos que além de ter um caráter desafiador, permitem o desenvolvimento do raciocínio, a vontade de auto-superação diante dos desafios e a busca por novas estratégias.

Desta forma, vemos que a Geografia oportuniza o uso das mais variadas linguagens. O importante é que o professor saiba utilizá-las, problematizando conteúdos que permitam ao educando não só descrever o espaço, mas compreendê-lo, analisá-lo, fazer sua leitura e nele atuar, aguçando sua capacidade argumentativa, participativa e construtiva. Assim, contribuímos para uma educação geográfica legítima.

11.4 Avaliação

Enquanto o planejamento educacional traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos necessários no percurso da ação. A avaliação é o ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria.

Segundo Vasconcellos (2003), avaliar representa um enorme desafio no processo ensino-aprendizagem, pois dependendo da forma como se avalia, o professor pode comprometer o processo educativo. A avaliação relaciona-se

diretamente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Trata-se de uma intervenção na realidade, a fim de transformar, rever o enfoque da própria intencionalidade da avaliação e do objetivo que se propõe a atingir.

No momento da avaliação, alguns pontos devem se levados em consideração, dentre eles estão:

- ter como referência os objetivos propostos no planejamento e a metodologia utilizada;
- elaborar instrumentos diversificados;
- compreender que os conhecimentos podem, simultaneamente, ser tratados de formas diferentes por diferentes estudiosos;
- através de questionamentos, levar os alunos a refletirem o quanto ampliaram ou não os seus conhecimentos nessa área.

Por meio desses constantes questionamentos, nas discussões com os alunos, o professor sinaliza aquilo que não foi aprendido, reforça o adquirido e avalia seu próprio trabalho.

Em busca da articulação construtiva entre prática em sala de aula e a avaliação contínua, Vasconcellos (2003) reforça a necessidade de uma nova forma de avaliar que invista no desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto aos instrumentos de avaliação, o professor utiliza uma infinidade de possibilidades.

As próprias atividades desenvolvidas para o aprendizado devem ser avaliadas, desde que fique claro para os alunos que trata-se de um instrumento de avaliação e quais os aspectos são avaliados. Desde que precedidas de um roteiro de avaliação para que os alunos possam se orientar, as atividades que podem ser avaliadas são: a confecção de cartazes, produção painéis, maquetes, murais e mapas; a realização de trabalhos de pesquisa bibliográfica em grupo ou individuais; a interpretação ou composição de letras de músicas ou poemas; as discussões sobre filmes, documentários ou notícias de jornais; os trabalhos práticos de observação em campo.

Outros instrumentos disponíveis para o professor são relatórios escritos ou orais; produção de textos narrativos, informativos, jornalísticos, poéticos ou de opinião; exposições orais relatando conclusões de trabalhos realizados; produção de desenhos, charges ou histórias em quadrinhos; desafios para encontrar a resposta a um problema dado pelo professor; elaboração de resumos; fichas de acompanhamento a serem preenchidas pelo professor; fichas de auto-avaliação.

O objetivo principal da escola é a função de humanizar as relações e desenvolver as potencialidades das crianças de tal forma que sejam fortalecidos para enfrentar os desafios cotidianos. O ato de avaliar deve se concentrar em desvendar impasses e buscar soluções para que alunos não se percam pelo trajeto. Pelo contrário, deve-se fazer o aluno avançar, crescer, refletir ser capaz de intervir em sua realidade dentro e fora da escola.

Referências

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2000.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia – ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1992.

BOGO, Jordana. **Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais**. Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, 2010.

BUQUE, Suzete Lourenço. **A contribuição da teoria histórico-cultural para o ensino da disciplina de Geografia**. Revista de Geografia (UFPE), v. 31, nº 1, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: sua constituição no espaço-tempo**. In: _____. Geografia – um certo espaço, uma certa aprendizagem. São Paulo: Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de São Paulo, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao Ensino da Geografia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As características da nova Geografia. P. 71-101. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

SILVONE, Bruno Rangel; TSUKAMOTO, Ruth Youko. **Nos passos da aprendizagem: o trabalho de campo como método de ensino de Geografia**. In: Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão. Edições Humanidades. Londrina: 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia e ensino de Geografia**. In: _____. Cartografia e ensino. Tese de livre-docência. USP, 1996.

TOMITA, Luzia M. Saito. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia**. Revista Geografia, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança**: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

12 HISTÓRIA

Eliane Aparecida Candotti

12.1 Histórico do Componente Curricular

Traçando um breve panorama do ensino de História no Brasil, iniciamos nossa trajetória na educação jesuítica promovida no século XVI, a qual se pautava no ensino da História Sagrada e nos padrões da cultura europeia, a fim de catequizar povos indígenas e africanos, além de instruir uma parte restrita população local.

O ensino de História como disciplina obrigatória no Brasil surgiu em 1838, no Colégio Pedro II por meio do ensino secundário, e esteve presente no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado no mesmo ano na cidade do Rio de Janeiro. O conhecimento voltado às elites manteve o estudo da História Sagrada e instituiu o ensino da História Universal numa perspectiva eurocêntrica, tendo como objetivo a formação moral e cívica dos alunos, bem como a construção de uma identidade nacionalista. Nesse processo, o IHGB contribuiu para a definição de programas educacionais, conteúdos, propostas metodológicas e guias didáticos embasados em documentos oficiais, além de manter uma proposta linear dos fatos com ênfase no mito dos “heróis nacionais” (PARANÁ, 2008).

Com a proclamação da República (1889) o Estado se definiu como Laico e restringiu a influência religiosa nas questões políticas. Com isso, os temas bíblicos foram retirados gradativamente do ensino de História e das propostas curriculares das instituições não confessionais.

A partir dos anos 30, os conteúdos de Língua Portuguesa, História do Brasil, Educação Moral e Cívica e Geografia fundamentaram a formação nacionalista e patriótica da população, consolidando as tradições e festas cívicas. Nesse período, o ensino de História nas escolas primárias manteve o culto às figuras políticas e aos festejos nacionais. A metodologia de ensino utilizada nas aulas de História concentrou-se nas práticas de memorização de nomes, fatos e datas, os quais permeavam os textos que eram repetidos ou copiados com frequência a fim de garantir o sucesso escolar.

Desse modo os estudos históricos mantinham-se superficiais e introdutórios, sendo reduzidos às temáticas presentes nas datas comemorativas em detrimento dos

conteúdos geográficos e de educação cívica, os quais propunham a valorização dos espaços e a preparação do indivíduo socialmente eficiente para o sistema. (PARANÁ, 2010).

Na década de 70, por meio da Lei 5.692/71, a implantação dos Estudos Sociais formalizou a união da História e da Geografia, tendo como objetivo maior a adaptação do indivíduo ao meio. De acordo com Fonseca (1993, p. 42-43), o Conselho Federal de Educação,

“Ao definir as metas do ensino de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, [...] tenta reduzir os propósitos do ensino destes dois campos do conhecimento [...]. A preocupação do ensino de Estudos Sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas 'localizar e interpretar fatos', [...]”.

Os Estudos Sociais permaneceram nas propostas curriculares até a década de 80, mantendo o caráter político e o uso de documentos oficiais como fundamento das narrativas factuais, as quais enalteciam personalidades da “história oficial” e seus feitos como exemplos a serem seguidos. Nessa perspectiva, o Estado apresentou-se como sujeito histórico principal, direcionando a educação com base em suas ideologias políticas. A concepção metodológica nesta proposta utilizava-se de aulas expositivas e atividades que priorizavam a memorização dos conteúdos, sem oportunizar a análise crítica dos fatos.

No final da década de 80 e início dos anos 90, houve uma densa crítica ao ensino de Estudos Sociais, repercutindo no retorno do componente curricular de História e da prática investigativa, além da elaboração de propostas curriculares, metodologias e materiais didáticos com novas perspectivas (PARANÁ, 2010).

Ao final dos anos 90 o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como apoio aos Currículos Básicos elaborados em diferentes estados brasileiros. Neles o componente curricular de História apareceu como integrante da área de Ciências Humanas valorizando o ensino de história local, regional e do Brasil; aproximando o ensino e o campo de pesquisa; propondo a contextualização dos conteúdos e objetos de estudo, sem a obrigatoriedade de uma organização cronológica e linear dos fatos. Desse modo, alguns temas foram incorporados às propostas curriculares como conteúdos e/ou eixos temáticos, dentre os quais estão identidade, tempo, memória, fontes históricas e patrimônio histórico e cultural, associados aos procedimentos de pesquisa a fim de promover comparações

e diferentes percepções. Apesar das novas propostas, as aulas expositivas, a leitura e a interpretação de textos, mantiveram-se em destaque nas aulas de História. (PARANÁ, 2010)

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 sofreu a primeira alteração em seu texto original com base na Lei 10.639/03, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e em 2008, com base na Lei 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

Bittencourt afirma que,

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social". (1992, p.135).

Percebe-se que o ensino de História promove um diálogo constante entre sujeitos, espaços e os saberes produzidos em diferentes temporalidades. Nesse processo, a prática investigativa e as discussões permeiam os momentos de reflexão, apropriação e produção do conhecimento histórico a partir das vivências e análises de fontes diversas.

Para Vygotsky (1993), a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos e a compreensão da realidade, de modo que o conjunto de significações possibilita a produção e a interpretação do mundo real. Por meio dela ocorrem as negociações nas quais os sujeitos aparecem em constante processo de recriação e reinterpretação dos conhecimentos e significações.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME – PML), em consonância com a legislação vigente, propõe que além dos conteúdos referentes à Base Nacional Comum, o currículo contemple o estudo e a problematização de temas locais no decorrer do Ensino Fundamental I, sendo tratados de forma específica nos terceiros, quartos e quintos anos por meio da história do bairro, de Londrina e do Paraná. Para tanto existem formações continuadas e publicações voltadas à história local que favorecem o ensino de História nos anos iniciais.

Essa mesma preocupação contribuiu para que nos anos 90, a Secretaria Municipal de Educação implementasse o projeto Conhecer Londrina, o qual contemplava inicialmente uma visita ao Museu Histórico e à alguns pontos de relevância histórica e social para a cidade. Ainda que não houvesse grandes interações, o projeto destacou-se por oportunizar o contato com lugares e histórias desconhecidas para grande parte dos alunos.

Devido à sua importância na prática educacional dos anos iniciais, o projeto foi retomado em 2002, estendendo suas atividades aos alunos e professores do 4º ano do Ensino Fundamental I e da EJA. A nova versão do projeto contempla, além da visita monitorada ao Museu Histórico, algumas paradas interativas no decorrer do trajeto. Dentre elas, o Marco Zero, o centro histórico e a Universidade Estadual de Londrina.

12.2 Pressupostos Teóricos

Confrontando a visão de que a História concentra seus estudos somente no passado, o historiador Marc Bloch defendeu que a História, enquanto ciência deveria ocupar-se também do tempo presente, visto que a sociedade é dinâmica e olha para o passado sob a ótica do presente e por isso a define como a “ciência dos homens no tempo e no espaço” (BLOCH, 2001).

Nessa perspectiva, Lee (2006) aponta para a necessidade de uma alfabetização histórica nos anos iniciais da formação escolar como um processo de desenvolvimento da capacidade de ler o mundo no qual nos inserimos, articulando temporalidades passadas e presentes. Para que isso ocorra, o autor destaca a importância de objetos, lugares e narrativas que permitam a compreensão do passado no tempo presente, possibilitando que as crianças se remetam a diferentes contextos históricos na produção do conhecimento.

De acordo com Siman (2004), neste conjunto de elementos os professores atuam como mediadores culturais na produção do conhecimento histórico. Para a autora é necessário que este promova a relação entre o conhecimento a ser apropriado e as representações que os alunos já trazem, viabilizando uma aprendizagem com significado. Em suas pesquisas apresenta o campo do imaginário como laboratório do historiador, uma vez que não podemos reproduzir fielmente o que

já foi vivido, no entanto, por meio de objetos, documentos, lugares, tradições e fontes diversas, acessamos a memória cultural do povo e a materializamos no presente.

Conceber o ensino de História a partir do processo investigativo de fontes imagéticas³⁷, orais, escritas, materiais ou imateriais³⁸, oportuniza o trabalho com as categorias de tempo, espaço, identidade, memória e patrimônio.

Tratar da categoria de tempo, em específico, contribui para que aluno identifique as relações existentes entre o passado e o presente; desenvolva noções temporais (sequência, ordenação, sucessão, simultaneidade, mudanças e permanências) e fortaleça a identidade. Desse modo, a utilização de elementos mediadores permite compreensões e problematizações por meio das vivências pessoais e/ou de outros grupos.

Construída a partir dos documentos e da experiência do historiador, a problematização produz uma narrativa histórica que tem como desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações. Fenômenos, processos, acontecimentos, relações ou sujeitos podem ser analisados a partir do conhecimento histórico construído. (PARANÁ. DCE de História, 2008.p.47).

À medida que avançam os diálogos e questionamentos entre a história dos objetos e a história da criança por meio da mediação e de processos investigativos, temos o desenvolvimento do raciocínio histórico e a (re)significação do conhecimento, o que é reforçado por Cooper (2006), ao apontar que as bases do pensamento histórico podem e devem ser estabelecidas nos anos iniciais de escolaridade da criança, desenvolvendo a capacidade de pensar e argumentar sobre a ação dos sujeitos no tempo e no espaço.

Com base nas proposições acima, constatamos que é preciso aliar ludicidade, oralidade, corporeidade e cotidiano ao conhecimento histórico, fazendo com que este ganhe vida e significado. A diversidade de fontes, juntamente com os aspectos mencionados, permite que a criança circule entre o real e o imaginário enquanto elabora pensamentos e conceitos sobre contextos passados e presentes. Assim,

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que

³⁷Imagens caracterizadas por desenhos, ilustrações, pinturas, fotografias, composições variadas, vídeos, mapas, imagens de satélite, dentre outras.

³⁸Fontes materiais caracterizam-se por objetos, documentos, edificações, espaços e sítios de valor paisagístico, arqueológico, científico ou cultural. Fontes imateriais.

embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p. 173-174).

Figura 4 – Vivenciando conhecimento histórico



Fonte: o próprio autor

Rusen (2001) afirma que o ensino de História tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas, num contexto de tempo e espaço, dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. O autor parte da importância de viabilizar pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças e permanências, bem como as suas causalidades no decorrer do tempo. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto para a formação de novos olhares sobre o meio e suas questões, de modo que o conhecimento histórico atua como ferramenta de orientação e compreensão do tempo presente.

Esta concepção se confirma na proposta de Vygotsky (1989), cuja preocupação central do processo de formação da criança é o trabalho com a consciência individual dos sujeitos com vistas à participação e intervenção social.

Para o autor, a aprendizagem resulta do conhecimento adquirido por meio das relações humanas em diferentes tempos e espaços. O meio e as vivências dos alunos devem ser considerados no processo de aprendizagem, possibilitando por meio de

interações, a apropriação de conceitos. Nesse processo a criança necessita da mediação do professor, que problematiza e a desafia à superação dos conhecimentos do senso comum, avançando em direção a conhecimentos científicos.

Ao definir a cultura como “um produto da vida social e da atividade social do ser humano”, Vygotsky (1995, p. 151) apresenta o universo da criança como resultado do meio cultural e social em que esta se insere e interage, sendo de extrema importância na elaboração do pensamento. Considera que as interferências sociais instigam os sujeitos a buscarem respostas para seus problemas e assim, novas aprendizagens. Para o autor, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, levando-o a reflexões e superação dos questionamentos, os quais provocam outros e assim sucessivamente, enquanto vivencia aprendizagens num movimento dialético e espiral.

12.3 Metodologia

Os estudos de Vygotsky destacam a importância das condições sociais, históricas e culturais como base das aprendizagens que se promovem no decorrer da vida. O ensino de História a partir dessa abordagem destaca-se pelos trabalhos com documentos e outras fontes, na perspectiva de que o conhecimento é produzido a partir das vivências presentes e passadas, que se retratam nas produções culturais materiais ou imateriais ³⁹da sociedade. Para tanto, é primordial a prática investigativa na superação do senso comum e apropriação de novos conceitos, a qual possibilita o avanço nas leituras e análises de documentos. Quanto a isso Cooper (2006, p.175) aponta que,

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais.

³⁹Os bens culturais materiais podem ser móveis ou imóveis, considerando-se as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; além de conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Os bens culturais imateriais estão relacionados às formas de expressão, aos saberes e ao modo de ser das pessoas. Desta forma podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos pertencentes ao cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais e festas que caracterizam a religiosidade, o entretenimento e outras práticas sociais. (Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura>. Acesso em 20/09/16 às 13h50).

De acordo com Barca (2000), a aprendizagem histórica ocorre quando professores e alunos investigam ideias históricas, as quais podem ser conteúdos ou categorias específicas como identidades, temporalidade, narrativas históricas, dentre outras. Para a autora, a narrativa histórica organiza o conhecimento oferecendo subsídios para que os alunos se orientem na vida, enquanto constituem sua identidade a partir do convívio com os vários sujeitos e suas visões de mundo, em diferentes contextos espaço-temporais (alteridade⁴⁰). Nessa perspectiva o passado é compreendido em relação às vivências do outro.

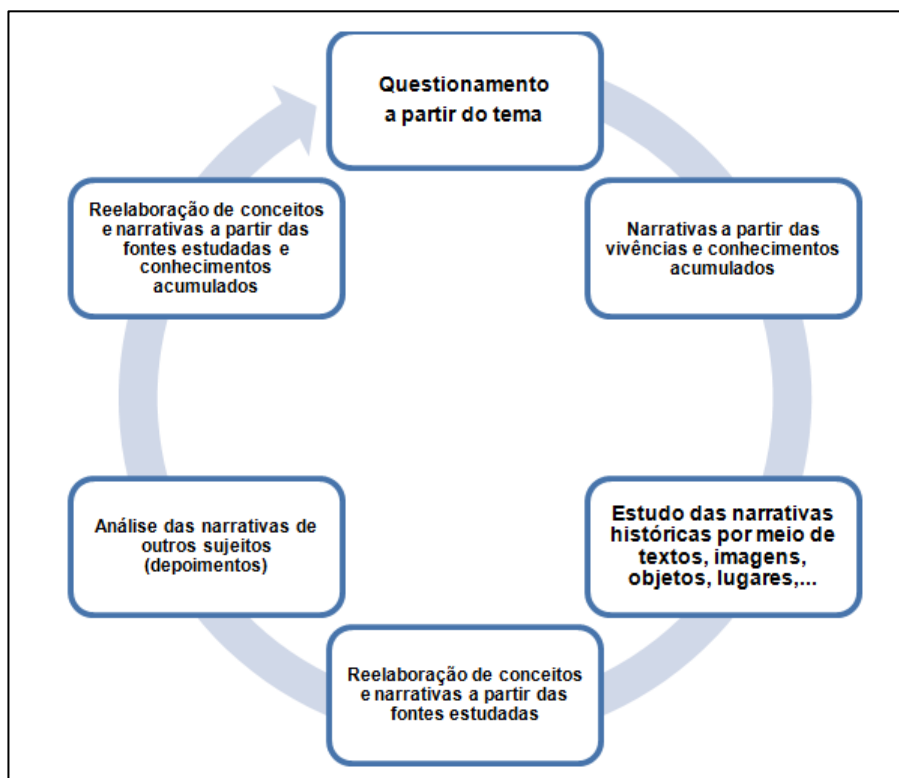
Identificamos que as narrativas escolares representam o caminho pelo qual alunos e professores se reportam ao passado histórico de modo significativo, analisando e produzindo versões diferentes sobre o mesmo. Desse modo, possibilitar o confronto de diferentes narrativas, envolvendo sujeitos, ações e temporalidades distintas, promove um exame mais detalhado das identidades e cotidianos, enquanto os alunos produzem suas próprias narrativas (Husbands apud CAINELLI, 2010).

Percebemos que as ideias históricas não precisam obedecer a uma abordagem linear e cronológica. Para tanto, podemos abordar os temas por meio de:

- Recortes temporais (delimitação de temas em tempos e espaços específicos);
- Documentos e fontes históricas diversas (produções escritas, orais e imagéticas; objetos; entre outros);
- Narrativas das vivências cotidianas, saberes e tradições de outros sujeitos e gerações;
- Problematizações do presente em relação ao passado destacando mudanças e permanências nas formas de pensar, viver e produzir de diferentes grupos sociais no tempo e no espaço;
- Reconhecimento do entorno (casa, escola, comunidade) e de outros espaços da cidade, analisando narrativas presentes nos espaços, edificações e sujeitos que os ocupam;
- Sociedades e culturas de localidades e temporalidades diferentes.

Figura 5 – (Re)elaborando Conhecimentos Históricos

⁴⁰Alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.



Fonte: o próprio autor

Nessa proposta, a contextualização dos elementos estudados na lógica espaço temporal, analisando mudanças e permanências, bem como as razões que ocasionam transformações, possibilita a percepção da passagem de tempo e novas reflexões sobre as interferências sociais e culturais que permeiam os grupos.

Desse modo, é preciso oportunizar o contato com objetos, lugares, imagens e narrativas de sujeitos representem o tema discutido em diferentes épocas. Isso contribui tanto para o desenvolvimento das noções temporais, como para a compreensão e reelaboração de conceitos em meio aos questionamentos e superações por parte dos alunos.

O recorte histórico, seja ele pessoal, local, regional ou nacional, oferece subsídios para a construção e o fortalecimento da identidade individual e coletiva, fazendo com que o aluno perceba suas relações com outros sujeitos e espaços e assim, atribua significado ao meio em que se insere.

É importante esclarecer que o passado não é o objeto central da História, mas sim o presente. O sentido de olharmos para o passado, é refletirmos e discutirmos sobre contexto atual, uma vez que o aluno enquanto sujeito histórico do seu tempo é influenciado e influencia outros no decorrer da vida.

A prática investigativa e a mediação norteiam constantemente o ensino de História, o qual deve instigar a pesquisa por meio de desafios e questionamentos voltados aos conteúdos, atualidades e vivências. A utilização de fotografias, gravuras, pinturas, mapas, vídeos, músicas, objetos, cartas, jornais, propagandas, literaturas, edificações, narrativas orais ou escritas, dentre outras fontes, contribui para que os alunos, por meio de observações, discussões e mediações, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico.

A interpretação das fontes é marcada pela presença da oralidade, da escrita e da composição de imagens, em produções individuais ou coletivas, materiais ou imateriais, retratando o olhar da criança e/ou de outros sujeitos, sobre a História. Confrontar as diferentes visões por meio de diferentes fontes oportuniza o desenvolvimento do raciocínio histórico e da apropriação do conhecimento com significado.

A integração e o diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e as vivências e conhecimentos dos alunos, são potencializados por meio da prática investigativa e do trabalho com a Educação Patrimonial.

Pensando o ensino de História, Caimi (2001) destaca a integração entre ensino-pesquisa como elemento capaz de favorecer o diálogo entre o conhecimento histórico, os demais componentes curriculares e aspectos da história local, uma vez que,

A análise do material empírico revelou-nos que a integração ensino-pesquisa, a produção do conhecimento no ensino básico, a interlocução entre o conhecimento histórico e as experiências cotidianas dos indivíduos são proposições centrais no ensino de história atualmente (p.139).

Entendendo que patrimônio é o conjunto de bens materiais (móveis e imóveis) ou imateriais (expressões culturais, formas de realizar determinadas atividades, festejos, manifestações religiosas,...) que contam a história de um povo, a educação patrimonial torna-se uma prática que envolve crianças e adultos num processo ativo de produção do conhecimento, apropriação e valorização da história local e de sua herança cultural (HORTA, 1999).

Horta (1999, p.04) define a educação patrimonial como um

[...] instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórica-temporal em que está inserido.

De acordo com a metodologia desenvolvida por Horta (1999) no Guia Básico de Educação Patrimonial, esta prática como proposta de trabalho integrada ocorre em quatro etapas: observação dos objetos, fenômenos ou temas estudados; registro do que foi observado por meio de formas diversas; análise e julgamento crítico da temática estudada; apropriação do que foi pesquisado e conseqüentemente, o desenvolvimento de ações de salvaguarda (preservação). O processo de análise, reflexão e discussão pode ser retomado quantas vezes forem necessárias até que se dê a apropriação do conhecimento, podendo desencadear novas pesquisas a partir de outros questionamentos. Trata-se de educar nosso olhar para o patrimônio por meio de experiências diretas com bens e fenômenos, promovendo a compreensão e a valorização dos mesmos, num processo contínuo de descobertas.

Quadro 1 - Metodologia de Educação Patrimonial

Metodologia de Educação Patrimonial (Horta, 1999).		
Observação	Exercícios de percepção visual (sensorial) por meio de perguntas, análises, manipulações, medições, anotações, comparações.	Objetivo: identificar o objeto e desenvolver uma percepção visual (sensorial).
Registro	Desenhos, composições imagéticas variadas, descrição verbal ou escrita, fotografias, maquetes, confecções de objetos com diferentes materiais e texturas, mapas e plantas baixas.	Objetivo: fixar o conhecimento, aprofundar a observação e desenvolver a memória.
Apropriação	Análise do problema; busca e apresentação de soluções, discussões, questionamentos, pesquisas, entrevistas entre outras fontes.	Objetivo: desenvolver a capacidade de análise e julgamento crítico.
Exploração	Recriação, releitura, dramatização, interpretação e corporeidades (danças,	Objetivo: envolvimento afetivo, internalização, participação criativa e valorização do patrimônio em questão.

	músicas, pinturas, entre outros).	
--	-----------------------------------	--

Fonte: o próprio autor

Horta (1999) aponta a Educação Patrimonial como fator de empoderamento do indivíduo e de comunidades, uma vez que por meio dela, o aluno estabelece vínculos com lugares, pessoas e memórias ao mesmo tempo em que se apropria dos conhecimentos científicos e bens culturais. Para a autora, trata-se de um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural”, capaz de promover um melhor usufruto e preservação dos bens por parte dos indivíduos, enquanto estes produzem novos conhecimentos e transformam positivamente o seu tempo. Nesta fase podemos apresentar um quinto estágio como consequência ao trabalho desenvolvido, caracterizado por ações preservacionistas.

A realização de aulas de campo e pesquisa por meio de observações e coleta de dados com entrevistas, fotografias, dentre outros documentos e registros, contribuem para que os saberes científicos sejam percebidos no campo social, despertando a curiosidade para outras temáticas.

O documento “Carta das Cidades Educadoras” (2004) destaca que os espaços da cidade promovem narrativas que despertam olhares, questionamentos e interpretações, ao mesmo tempo em que cidadãos exploram e traduzem a cidade e o viver nela. Para Medeiros Neta (2010), a cidade impulsiona e materializa as dimensões da cidadania e da educação, uma vez que o espaço expressa os conceitos, os valores e a cultura daqueles que a delimitam e organizam, configurando-se num produto das relações humanas. É preciso conhecer os espaços, os sujeitos e as relações em que se inserem para então, promover mudanças.

12.4 Avaliação

Considerando o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso pensar avaliação como instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno, de modo que possibilite ao professor, a compreensão dos estágios em que a criança se encontra para então realizar os encaminhamentos necessários e adequados aos avanços da mesma. Sendo assim, a avaliação deve objetivar em

primeiro lugar a eficácia do ensino e a progressão do conhecimento histórico e não a classificação do indivíduo para aprovação ou reprovação. (PARANÁ, 2010).

Nesse sentido é importante que haja clareza quanto ao planejamento e aos objetivos de ensino e de aprendizagem a fim de promover avaliações diagnósticas que possibilitem a retomada de conteúdos e a (re)ordenação das ações pedagógicas, contribuindo para os avanços dos alunos.

Cainelli e Schimidt (2009) mencionam a utilização de determinadas atividades em substituição as práticas de memorização dos conteúdos, sugerindo atividades que:

- Propiciem a realização de **trabalhos individuais ou coletivos**, apresentados pelos alunos de forma oral, com registros escritos ou imagéticos, nos quais ocorra o confronto entre o passado e o presente, entre diferentes versões sobre o mesmo fato e/ou objeto, a (re) elaboração de conceitos e a apropriação de ideias históricas. Por meio de comparações e constatações é possível averiguar o **raciocínio histórico presente nos argumentos e registros**;
- Indiquem **capacidade de síntese e redação**: podendo acompanhar o desenvolvimento das temáticas que subsidiam a produção das narrativas históricas por parte dos alunos;
- Expressem o **domínio do conteúdo**: permitindo ao aluno comunicar, de formas diversas, o conteúdo apropriado;
- Expressem a **aprendizagem histórica**: permitindo ao aluno, por meio da **leitura e interpretação de diferentes fontes**, que realize apresentações gerais de conceitos ou temas estudados, contextualizações espaço-temporais, comparações e o estabelecimento de relações e causalidades entre diferentes conjuntos;
- Evidenciem **procedimentos**: revelando se o aluno é capaz de **ler e compreender documentos e diferentes linguagens** (cinema, fotografia, HQs, músicas, televisão, entre outros), sendo capaz de **situar e ordenar os fatos na temporalidade histórica, considerar e argumentar a partir de diferentes pontos de vista e elaborar narrativas históricas**.

As autoras destacam diferentes possibilidades de avaliação, as quais enfatizam o caráter diagnóstico e formador das mesmas por meio de textos, imagens e narrativas, além da utilização de diferentes linguagens e formas de comunicação. Para

elas, essas possibilidades são aliadas aos procedimentos investigativos, enriquecendo e potencializando a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que, a estrutura escolar não exclui a avaliação somativa, porém é importante que esta não seja a única, oportunizando aos alunos diferentes formas de apropriação dos conhecimentos e apresentação dos avanços obtidos.

Em síntese, Alves e Libâneo (2012, p. 451) apontam que “a avaliação é a aliada indispensável de toda e qualquer ação, cujo destino final é produzir resultados positivos” no processo de aprendizagem dos alunos.

Referências

ALVES, Nilda; LIBÂNEO, Carlos (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol.13, nº 25-26, 1992.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**, Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão revista), 2016.

BRASIL, MEC. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL, MEC. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

Carta das Cidades Educadoras. Proposta definitiva, novembro/ 2004. Disponível em < <http://www.fafeeduca.net/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em: 20/10/2013 às 14h00.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos. **Educar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 171-190. (nº Especial).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. É possível uma pedagogia da cidade? In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. nº 40, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art13_40.pdf> Acesso em: 22/10/2013 às 14:48.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: História**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In ZARTH, Paulo A. (org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

Vygotski, Lev S. (1993). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Vygotski, Lev S. (1993). **Problemas de Psicologia General**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo II. Madri: Visor/MEC.

Vygotski, Lev S. (1995). **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC.

13 LÍNGUA PORTUGUESA

*Aliny Perrota da Silveira
Jozélia Jane Corrente Tanaca
Rafaeli Constantino Valêncio Peres
Rosana Daliner Acosta Marchese*

13.1 Histórico

Com intuito de se alcançar resultados plenos de aprendizagem de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas neste campo sempre despertam interesse de profissionais da educação do município de Londrina (gestores educacionais e professores). A forma como as práticas são compreendidas, na atualidade, relacionam-se diretamente com a maneira como pressupostos teóricos e metodológicos da área foram se constituindo no município, ao longo do tempo. Desta maneira, este texto traz, inicialmente, breve esboço de saberes e práticas de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, na rede municipal de ensino, atrelados às perspectivas históricas e culturais que as constituem.

Diferentes períodos constituem percepções distintas de linguagem, de mundo, de sujeito, de ensino e de aprendizagem da língua materna. Dedicado às questões de ensino e aprendizagem de linguagem, Geraldí (1984); Marcuschi (2008) retratam as concepções de linguagem subjacentes às práticas pedagógicas em diferentes períodos históricos. De acordo com estes, a primeira concepção de linguagem vigente, em âmbito nacional, acredita que a linguagem é *a expressão do pensamento*, a segunda perspectiva concebe linguagem como instrumento de comunicação e a terceira concepção projeta o sentido da *linguagem enquanto práticas de interação*.

Práticas de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, nos anos iniciais, respaldadas pela concepção de *linguagem como expressão do pensamento* focam o conhecimento de estruturas linguísticas e gramaticais. Cunhada no início da idade média, a partir de escritos de Dionísio de Trácia (Século II a.C.), autor da primeira gramática ocidental, esta concepção se pauta no julgamento de “certo e errado”, tendo como parâmetro regras assinaladas pela “norma culta” da Língua Portuguesa.

Esta concepção teve vigência na idade média e rescisão efetiva a partir de estudos de Saussure, no início do século XX. Nela, o aprendizado da língua materna fica reduzido à memorização de estruturas gramaticais, domínio de regras que

constituem uma linguagem para poucos. Conforme tratam Fuza, Ohushi e Menegassi (2011), a aprendizagem de regras gramaticais representa o domínio da linguagem (oral e escrita). Significa dizer que, sob esta vertente, atividades de alfabetização eficientes são aquelas pautadas em exercícios repetitivos de regras gramaticais, em normas gramaticais consideradas o núcleo do ensino da Língua Portuguesa (CAZARIN, 1995).

O ensino de leitura, escrita e oralidade, nos anos iniciais, atrelados a esta concepção, tanto no município de Londrina como em outros contextos, parte da apresentação de unidades linguísticas, consideradas mais simples para as crianças: as letras, subestimando a possibilidade e a capacidade das mesmas de produzir e ler textos. Tais práticas correspondem, no sistema municipal de ensino de Londrina, ao período de implementação das primeiras escolas municipais⁴¹. O material didático utilizado para o ensino da Língua Portuguesa nesta época foi a cartilha Caminho Suave, de autoria de Branca Alves de Lima. O ensino e a aprendizagem desenvolvidos por meio deste material didático é socialmente reconhecido como método sintético de silabação.

Historicamente, a segunda concepção de linguagem vigente no Brasil e, especificamente, no município de Londrina passou a concebê-la enquanto instrumento de comunicação. Neste paradigma, a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam, a partir de regras, com intuito de transmitir informações de um emissor para um receptor (TRAVAGLIA, 1996). Este ponto de vista sobre a língua está intimamente relacionado à constituição da linguagem como código, necessário para se transmitir uma mensagem, de maneira pronta e acabada, sem relação com questões sócio históricas.

Nesta perspectiva, as atividades de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa são desenvolvidas com foco na repetição de modelos escritos, que, supostamente, levariam crianças à aprendizagem de escritas, leituras e fala correta (do ponto de vista de um padrão linguístico). Neste sentido, práticas de ensino de leitura, escrita e oralidade pautam-se, exclusivamente, na codificação e na decodificação. Nas turmas de Alfabetização, a cartilha Caminho Suave, utilizada como instrumento de ensino da Língua Portuguesa, vai sendo aos poucos substituída pela

⁴¹A primeira escola municipal de Londrina foi fundada em 1945: “Escola Municipal Padre Anchieta”, situada atualmente no distrito da Heimtal.

Cartilha da Abelhinha, de autoria de Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso.

Este material aprofunda atividades de ensino centradas no método sintético/fonetização, inicialmente desenvolvido na Escola Guatemala, no Rio de Janeiro, em 1965. Na rede municipal de ensino de Londrina, especificamente, tais práticas culminaram na década de 70, com adoção deste material que apresenta uma série de historietas, criadas para ensinar a ler e escrever, com personagens cuja representação topográfica é associada às letras do alfabeto (CARVALHO, 2005).

Com intuito de resolver entraves ainda encontrados na aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação atende recomendações do Ministério da Educação de Desenvolvimento do Ciclo Básico de Alfabetização, no final da década de 80, consistindo na organização da Alfabetização em dois anos, sem a reprovação de crianças nesta fase.

A busca da compreensão de como a criança aprende a ler e a escrever, a partir da análise de avaliações diagnósticas de escritas de crianças, culmina nesta perspectiva de Alfabetização, fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1999) no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, denominada abordagem construtivista. Este referencial tem a criança como sujeito do processo de conhecimento, a partir de pressupostos da epistemologia genética, desenvolvida por Piaget. Estes postulados constituíram e influenciam, até os dias atuais, práticas de Alfabetização no município de Londrina.

Sem perder o foco em níveis psicolinguísticos, na fase de Alfabetização, as práticas de ensino da Língua Portuguesa, tanto no ciclo de Alfabetização como anos finais do Ensino Fundamental I passaram, entretanto, a considerar viés social e cultural das práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade). Esta perspectiva representou momentos de ruptura e de avanço em relação às práticas de Alfabetização pautadas, exclusivamente, na linguagem como código por contemplar questões culturais da escrita e da leitura. O desenvolvimento de um programa de formação de professores municipais a partir de estudos do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), coordenados por Ester Pillar Grossi, foi implementado no município de Londrina, de 2002 até 2003, para tais estudos.

A partir da década de 90, a rede municipal de ensino passa a vivenciar a implementação do Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1997), resultando a uma

reorganização das práticas de leitura e escrita, nas escolas, em resposta à concepção de linguagem no referido documento e ao desenvolvimento dos estudos Geempianos. O PCN explicita concepção interacionista discursiva de ensino de Língua Portuguesa com as seguintes palavras:

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22)

Em consonância com o trabalho do PCN, contrata-se o grupo de pesquisa GEEMPA, que apresenta seus fundamentos teóricos e metodológicos na perspectiva, pós-construtivista, e seus estudos estão estruturados em Piaget (1966, 1978,1980), Ferreiro e Teberosky (1986), Sara Pain (1991). Nas palavras de Grossi e Secundino:

a proposta geempiana dá origem a uma teoria da sala de aula, que faz desta um locus muito distinto do que acontece de modo geral nas escolas convencionais. Vários são os aspectos que esta teoria justifica: • Organização das turmas em torno de um núcleo comum; • Contrato didático: num tempo e espaço estáveis; Imersão na cultura e merenda como atividade didática; • Trabalho em subgrupos áulicos e sua especial organização via eleição de líderes; • Jogo como uma das formas privilegiadas de propor provocações, • caracterização dos níveis cognitivos e os ritos de passagem de um a outro; • Trabalho diversificado segundo os níveis; • Lição de casa, sua importância e contribuição individualizante; • Avaliação com novo enfoque, onde as ignorâncias têm seu papel revelador; • Evasão zero, 100% de assiduidade e pontualidade, pois a turma é um corpo: a falta de uma parte enfraquece o todo.(GROSSI, SECUNDINO, 2003, p. 59)

A partir dos estudos geempianos, atividades de Alfabetização e Língua Portuguesa passaram a ter como princípios norteadores os seguintes aspectos: a) avaliação diagnóstica como instrumento utilizado no planejamento de atividades que atendam especificidades de aprendizagem, a partir de níveis psicolinguísticos; b) o acompanhamento da aprendizagem por meio de níveis psicolinguísticos cunhados pela didática geempiana; c) o trabalho com a literatura infantil, visando abordagem de dramáticas vividas por crianças; d) o glossário alfabetizador enquanto atividade de ampliação de repertório linguístico das crianças; e) a análise linguística, a leitura e a produção de texto diária, na sala de aula e, ainda, a concepção de que a criança está alfabetizada a partir do momento que escreve, lê e compreende um pequeno texto escrito por ela ou, interpreta textos diversos.

No campo da Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, o projeto de formação continuada A Caminho do Letramento, inserido em 2004 no programa de formação da SME, representou o fortalecimento de pressupostos de estudos geempianos. A ação de aprendizagem profissional desenvolvida no projeto A Caminho do Letramento passou a contar com a parceria do Projeto Além das Letras, após ser selecionado por um concurso promovido pelo Instituto Avisa Lá⁴². Este projeto, respaldado pela consultoria da professora Telma Weisz⁴³, subsidiou a formação da equipe de Alfabetização e Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, orientou práticas e atividades com Alfabetização nas escolas.

Além do direcionamento pedagógico por meio dos estudos em parceria com projeto Além das Letras, posteriormente, o projeto A Caminho do Letramento inseriu em seus estudos as práticas de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa proposto do programa Pró-Letramento (BRASIL,2008)⁴⁴, idealizado por um grupo de pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, 2012), coordenada por Magda Soares⁴⁵, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Pautados nestes referencias históricos, estudos e práticas de Alfabetização passaram a ser desenvolvidos, reconhecendo Alfabetização e Letramento enquanto processos específicos, porém, indissociáveis (KLEIMAN, 2010). Sob essa perspectiva, a prática de Alfabetização de professores se mantém direcionada na concepção de Letramento. Em outras palavras, significa considerar o ensino e a

⁴²O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática.

⁴³Telma Weisz: professora Dra. em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consultora do MEC supervisora pedagógica na elaboração e implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

⁴⁴Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão de estados e municípios brasileiros, incluindo Londrina-PR.

⁴⁵Magda Soares, graduada em letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na década de 1950, Magda procurou conectar o que elaborava no plano teórico, em pesquisas no campo da Alfabetização e do Letramento, a práticas capazes de interferir na aprendizagem de crianças e auxiliar professores. Sua carreira é marcada pela influência em políticas públicas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola, e a publicação de coleções de livros didáticos entre as décadas de 1960 e 1980. Sua obra inovou, nos anos 1960, ao propor que o ensino da língua para crianças utilize textos do cotidiano, como gibis e reportagens, aposentou-se em 1999, mas ainda participa como consultora de projetos relacionados a Alfabetização.

aprendizagem do sistema de escrita alfabética, no contexto das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2006).

Neste sentido, em meados de 2010, práticas de ensino voltados às capacidades de aprendizagem, conhecimentos e atitudes, na aquisição da língua portuguesa passaram a ser desenvolvidos, sem o abandono de pressupostos teóricos metodológicos geempianos. A partir de 2013, a Secretaria Municipal de Educação realiza um convênio com o MEC e adere a práticas de Alfabetização propostas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC-BRASIL, 2013), sob coordenação de professores da Universidade Estadual de Maringá.

O desenvolvimento do PNAIC, durante três anos na rede municipal de ensino de Londrina, contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos da metodologia Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de gêneros do discurso e o desenvolvimento de projetos de ensino interdisciplinares para o ensino de Língua Portuguesa no ciclo de Alfabetização.

O próximo tópico explicita a perspectiva interacionista sócio discursivo (ISD), subjacente à concepção de linguagem enquanto prática de interação, tratadas atualmente no ensino da Língua Portuguesa e Ciclo de Alfabetização no município de Londrina.

13.2 Referencial Teórico

Propostas de ensino de Alfabetização e Língua Portuguesa, nos anos iniciais da escolaridade pautadas na concepção interacionista sócio discursiva (ISD) de linguagem (BAKHTIN, 2009, 2010), (MARCUSCHI, 2008) são sustentadas pela análise e aprendizagem da língua materna a partir de situações de interação, pela finalidade e função social das práticas de leitura, de escrita e de oralidade pelas crianças, nas salas de aula.

Nesta vertente teórica e metodológica, questionamentos pedagógicos deslocam-se do âmbito de *“como crianças aprendem”* para o âmbito de *“o que e para que crianças aprendem”*. O propósito de atividades de leitura, escrita, oralidade e o papel de mediação, exercido pelos professores por meio da linguagem, passam a adquirir papel central; diferentemente de práticas de ensino de leitura e escrita subsidiadas por atividades tradicionais, cujos princípios norteadores são a linearidade, a progressão e a ordem na apresentação da Língua Portuguesa, na sala de aula.

A partir da concepção de *língua como instrumento de interação, de texto como elemento organizador de situações comunicativas*, norteador das ações de ensino e de gêneros do discurso⁴⁶ como forma de ação, passa-se a organizar o ensino da língua materna de modo diferente. Desenvolver competência comunicativa no universo dos Letramentos constitui-se enquanto premissa básica das práticas de ensino (MARCUSCHI, 2008).

Neste domínio, quatro aspectos são centrais no planejamento de atividades de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa: (a) concepção de linguagem como atividade social, interativa; (b) visão de texto como unidade de sentido e/ou de interação (instrumento organizador de práticas pedagógicas); (c) noção de compreensão leitora como atividade de construção de sentido, por meio da relação de um “eu” e um “tu”, situados e mediados histórica e culturalmente; (d) percepção de gênero do discurso como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (MARCUSCHI, 2008, pag. 21). Alinhado aos estudos Bakhtinianos de linguagem, Marcuschi define gêneros do discurso como:

textos que encontramos em nossa vida e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Na acepção de Bakhtin (2010), gênero do discurso é considerado como forma de produção da língua/do discurso, determinada pelo contexto de produção, objetivos comunicativos e historicidade das práticas de linguagem. Nas palavras do autor: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2010, pag. 261), ou seja, seres humanos constituem-se e são constituídos por meio da linguagem. Implica esclarecer que, além de atuar enquanto instrumento de interação, a linguagem desempenha papel de mediação nas práticas de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos científicos ou, nas palavras de Vygotsky (2008), no desenvolvimento da consciência, por meio de processos de (re)significação de sentidos de objetos do conhecimento, socialmente constituídos (VYGOTSKY, 2008), (BAKHTIN, 2009, 2010).

⁴⁶O termo “gêneros do discurso” sustenta-se em Bakhtin (2010) e o termo “gênero textual” ou “gênero de texto” em Bronckart (1999). Adotamos, neste texto, o cunhado por Bakhtin: “gêneros do discurso”.

Estudos no campo da filosofia da linguagem, desenvolvidos por Bakhtin (2009, 2010), com revisão de perspectivas vigotiskianas de aprendizagem da linguagem, não apagam análise de elementos linguísticos na constituição de práticas de linguagem:

Nossa fala se divide antes de tudo, em orações, que por sua vez, podem decompor-se em combinações de palavras e palavras. As palavras se dividem nitidamente em unidades fônicas mínimas – as sílabas... as sílabas se dividem em sons particulares da fala ou fonemas (BAKHTIN, 2010, p. 273, grifos do original)

De maneira ampla, tais estudos trazem à tona o modo como elementos (orações, palavras, sílabas, letras e fonemas) figuram ou se comportam e são produzidos em atividades de linguagem, em estreita relação com contextos e situações históricas e culturais nas quais a linguagem é praticada.

Conforme Bakhtin (2010), a palavra, enquanto unidade da língua, não tem autor, não é de ninguém e não comporta um juízo de valor, somente se torna expressão individualizada de um sujeito quando funciona como enunciado completo, numa situação concreta da comunicação verbal. Quando escolhemos um tipo de oração, por exemplo, não o fazemos em razão das necessidades formais dessa oração, “escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (BAKHTIN, 2010, p. 286).

No contexto das práticas de ensino e atividades, no campo da Alfabetização e Língua Portuguesa, na perspectiva de Letramentos (SOARES, 2006), gêneros do discurso representam a materialização de situações enunciativas, ou seja, circulam socialmente, no dia a dia, por meio de interlocuções, em todas as esferas e campos de atuação humana. Por este motivo, gêneros do discurso são tratados como maneiras relativamente estáveis de ação. Conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional dos gêneros do discurso são elementos indissociavelmente relacionados às situações enunciativas, igualmente determinantes e determinados pelo campo específico da situação de interlocução. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 261):

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

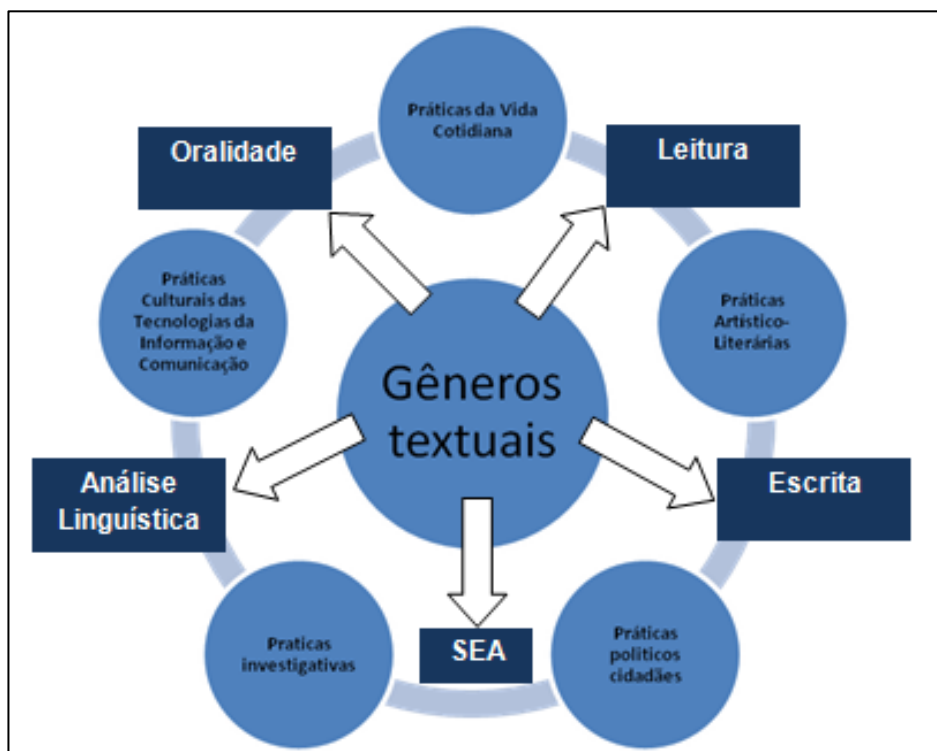
Nota-se que, a cada ano são aprofundadas discussões deste referencial teórico metodológico, em relação às práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. O sub tópico a seguir trata, especificamente, de práticas de Alfabetização, na perspectiva de Letramento (SOARES, 2006, KLEIMAN, 2010) a partir da inserção de gêneros do discurso nas práticas escolares.

13.2.1 Práticas de Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa na Perspectiva de Letramento

Em consonância com a concepção interacionista sócio discursiva (ISD) de linguagem, diretrizes preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) para Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, trazem objetivos de aprendizagem da língua materna organizados em cinco eixos: a) *sistema de escrita alfabética/ortográfica*; b) *oralidade*; c) *leitura*; d) *escrita*; e) *análise linguística*. A partir da concepção de linguagem subjacente a estes eixos, pode-se representar o ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais, por meio do esquema representado na figura 1.

Tendo os gêneros do discurso como centro gerador e organizador do ensino em campos ou esferas de atuação, a saber: *práticas investigativas, práticas político-cidadãs, culturais e das tecnologias da informação da vida cotidiana, práticas artístico-literárias*, a representação na figura 5, explicita direcionamentos teóricos e práticos de ensino e aprendizagem da língua materna que reforçam a natureza histórica e cultural da linguagem, na atualidade.

Figura 6 – Esquema teórico e prático do ensino de Alfabetização e Língua Portuguesa



Fonte: Organização Assessorias de Alfabetização e Língua Portuguesa/SME/2016

Nesta perspectiva, atividades de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa integram, simultaneamente, especificidades dos cinco eixos, ou seja, práticas de oralidade, leitura, análise e reflexão linguística de textos produzidos pelos alunos e/ou por outros autores, e, ainda, análise e compreensão do sistema de escrita alfabético/ortográfico, que permeia todo o processo de apropriação da língua materna. Aprendizagem sob esta perspectiva, provoca avanços no conhecimento, de maneira significativa, contextualizada e, principalmente, na compreensão da função social de incontáveis escritos e leituras que circulam no dia a dia.

Estes pressupostos implicam, inicialmente, no desenvolvimento de produções de texto, leituras e práticas de oralidade relacionadas às leituras de mundo (FREIRE, 2013), que as crianças possuem e, também, a ampliação destas leituras e de práticas de escrita. Especificamente, em relação à produção escrita, estudos de Smolka (1993), a partir de pressupostos vigotiskianos explicam que as crianças possuem noções das funções da escrita, mas essas noções não vêm sendo desenvolvidas devido ao modo artificial como a escrita é, geralmente, apresentada na escola. Em outras palavras, ensinar a escrever deve envolver processo amplo de práticas de leitura, de oralidade, de reflexão sobre escritos que circulam na sociedade. Não se trata de ensinar, exclusivamente, a escrita de um código por meio de textos criados

para ensinar a ler e a escrever, trata-se de criar condições reais para que as crianças desenvolvam seus escritos a fim de que os colegas da sala de aula, outros professores, a comunidade escolar e outros leitores os leiam.

Para Smolka (1993), os sentidos que as crianças atribuem à escrita e interpretações dependem de experiências passadas. Nesse sentido, é preciso que fique clara a concepção de escrita enquanto prática social, ou seja, se escrevemos, o fazemos para alguém ler, por algum motivo ou propósito, a escrita proposta na sala de aula precisa ter em si um sentido, um significado.

A Alfabetização nesta perspectiva ultrapassa os muros da escola, não se trata de aprender a escrever para o professor ler, o foco são as interações vividas no cotidiano de práticas de leitura, escrita e oralidade. Pensar nesses aspectos implica considerar os "eventos de Letramento" (KLEIMAN, 2010, p. 55) ou no processo de Alfabetização/Letramento enquanto aspectos distintos, porém, indissociáveis no percurso de ensinar e no propósito de aprender a língua escrita enquanto uma prática social (SOARES, 2014.)

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) explicam que situações de produção de textos precisam ser desenvolvidas convergindo fatores linguísticos, sociais e culturais. Nestas situações, interlocutores são participantes de um processo de interação, e, por este motivo, precisam compartilhar propósitos e usos da escrita, em relação ao contexto histórico cultural que participam.

Como explicam Dubeux e Silva (2012), a língua se configura como uma forma de ação social situada em um momento histórico e representa algo do mundo real. Nesse sentido, o texto não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, momento de negociações e produções de múltiplos sentidos. A partir do momento que a criança ou o adulto domina a leitura e a escrita, ampliam-se possibilidades de da linguagem oral nas relações sociais.

Na mesma linha de análise, Morais (2012) explica que é preciso que se reconheça o funcionamento do sistema de escrita alfabético/ortográfico, por meio de práticas de Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Para as diretrizes da BNCC (2015), este eixo se constitui em aspecto relevante de ensino, assim como demais conhecimentos, a compreensão deste sistema não ocorre, exclusivamente, com a exposição das crianças ao alfabeto ou à simples criação de ambiente alfabetizador na sala de aula. Crianças do ciclo de Alfabetização precisam participar de situações de

análise de “fonemas”, relacionados às representações gráficas de letras, enquanto elementos constitutivos de textos que tenham sentido para elas.

Neste âmbito, o papel de mediador da aprendizagem, exercido pelo professor é essencial, ou seja, corroborando aos estudos de Soares (2006, pag. 16) “as especificidades do processo de Alfabetização não podem ser deixadas de lado. Ao contrário, estas precisam estar presentes nas situações de análise linguística de textos que circulam socialmente e de escritos das crianças.” Para Moraes (2012, p.51), existem dois aspectos centrais no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética: os conceituais e os convencionais. Os aspectos conceituais remetem à natureza profunda do processo de representação simbólica, ao significado e aos sentidos que a escrita alfabética adquire socialmente. Os aspectos convencionais estão relacionados às convenções linguísticas, histórica e culturalmente constituídas, dentre elas: escrita da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, espaços entre as palavras, etc. Aspectos conceituais e convencionais criam um conjunto de propriedades do sistema alfabético. Conforme explica Moraes:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral” (no ato de ler) e de tradução do escrito em oral (no ato de ler). (MORAIS, 2012, p.67).

Pelas palavras de Moraes (2012), pode-se perceber que o ato de ler e de escrever corresponde, para uma criança em processo de Alfabetização, à leitura de palavras e de suas partes, ainda que a mesma possua a habilidade de reconhecer um texto, globalmente. Nesse sentido, atividades de leitura e de escrita, no eixo *sistema de escrita alfabética*, como o reconhecimento de diferentes tipos de letras, por exemplo, são importantes no processo inicial de Alfabetização.

Considera-se relevante não perder de vista a natureza e os motivos das atividades de ler e de escrever os diferentes tipos de letra e outras atividades que tomam unidades linguísticas mínimas, na sala de aula. Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) constituem-se em instrumentos metodológicos de ensino de práticas de escrita e de leitura. Por meio delas, o professor pode intercalar atividades que contemplem aspectos convencionais e conceituais de linguagem. O planejamento de atividades precisa ter como princípio norteador conteúdos de ensino a serem desenvolvidos pelo professor.

Conforme explicam Soares (2006) e Kleiman (2010), Alfabetização é parte indissolúvel e integrante de práticas de Letramentos, elas se constituem pelo desenvolvimento de atividades específicas voltadas à análise, compreensão e usos de unidades linguísticas mínimas da Língua Portuguesa. Compreende-se por “usos” as propostas de leitura e de escritas que possuam interlocutores, finalidades tanto no contexto escolar como fora dele, nos anos iniciais da Alfabetização. Em outras palavras, Alfabetização, englobando unidades linguísticas mínimas, perpassa práticas de Letramentos.

Aprender a ler e a escrever, vai além da aquisição de técnicas e da translação da linguagem oral para a linguagem escrita. Na atualidade, considera-se plenamente alfabetizada a criança que consiga participar de práticas de linguagem (ler e compreender, escrever e interagir oralmente, em situações cotidianas), conforme explica Solé (1988). “Uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra pessoa e a consecução da Alfabetização implica aprender a falar, ler e escrever de forma competente.” (GARTON E PRATT, 1991, p.19-20, citado por SOLÉ, 1998 p. 50)

Estas palavras relacionam Alfabetização às práticas de linguagem oral, leitura e escrita com “o outro”, em outras palavras, ao considerar o resultado “falar, ler e escrever com outra pessoa” supõe-se especificidades do processo de alfabetizar, que pode ser caracterizado como dialógico no sentido bakhtiniano (2010) de aprendizagem da linguagem. Quando falamos, nos dirigimos a alguém que nos responde; quando lemos, estamos interagindo com o autor ou com quem ouve o que lemos; quando escrevemos, supomos a existência de um leitor; aprendemos todas essas habilidades em situações de interação.

Pensando em atividades de Alfabetização da língua materna, pode-se ter inúmeros exemplos, dentre eles, a situação de uma criança que precise levar um recado da professora para a diretora e trazer de volta a resposta, e/ou ler e compreender o que foi escrito em uma notícia sobre conteúdos de áreas do conhecimento para colegas da sala.

Quando se refere aos usos sociais da língua escrita e falada, o Letramento é a palavra que traduz esses usos. Aspectos específicos da Alfabetização e do Letramento devem caminhar na mesma direção, juntos. Conforme explica Soares (2006), o convívio intenso com escritos que circulam na sociedade ou contato com a cultura escrita não leva, automaticamente, uma criança a se alfabetizar. Trata-se da

recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Soares (2006), o conhecimento do código grafofônico e domínio dos processos de codificação e decodificação constituem parte indispensável das práticas de Letramento.

Compreende-se por especificidades da Alfabetização atividades com o alfabeto móvel, com a nomeação e brincadeiras com as letras, com a representação de letras por meio dos mais diversos recursos, o reconhecimento de letras em situações de escrita cotidianas, atividades de ensino que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência silábica, da consciência fonêmica, da existência de rimas e aliterações. Nesta linha de ensino, Tuner e Pratt Herriamn (1984) consideram que a compreensão do sistema de escrita alfabética supõe o reconhecimento da relação som-letra, a capacidade de análise, de reflexão, de síntese das unidades que compõem as palavras.

Contar as sílabas de uma palavra, comparar palavras, identificar palavras que começam com as mesmas sílabas, analisar a composição das palavras, a organização das frases e todas as atividades de ensino voltadas para o valor semântico do que é analisado colaboram para a compreensão do sistema de escrita alfabético e desenvolvimento de repertório para falas e escritas de textos de diversos gêneros discursivos. Crianças podem e devem produzir textos, registrarem suas observações, e escreverem seus relatos e suas próprias histórias. A alfabetização não implica obviamente apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem apenas a relação com a escrita, mas a alfabetização implica na sua gênese, a constituição de sentidos (SMOLKA, 1993). Princípios das práticas de Letramento na Rede Municipal de Educação de Londrina foram amplamente tratados por meio dos estudos da formação continuada “A Caminho do Letramento”, desenvolvida por dez anos, nas escolas municipais.

Para Kleiman (2010), o termo Letramento, no singular, já não basta mais. A partir de estudos do sociolinguista David Barton, de tradição freiriana, do antropólogo Brian Street, o termo “*literacies*” (Letramento no plural) substitui “*literacy*” (Letramento e Alfabetização), ou seja, referir-se às práticas letradas pelo termo “Letramento” não é mais suficiente devido às inúmeras possibilidades (práticas e eventos de linguagem) que envolvem este termo. Neste sentido, Rojo (2012), explica que a necessidade de uma *pedagogia de multiletramentos* foi afirmada pela primeira vez em 1996, em um manifesto como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres (1996), em

Connecticut (EUA). Este manifesto fala a necessidade da escola tomar a seu cargo novos *Letramentos da sociedade moderna*, em grande parte, mas não somente, em relação às novas TICS⁴⁷. É preciso levar em conta e incluir nos currículos a variedade de culturas do mundo globalizado na sala de aula.

O sentido e direcionamento do trabalho com linguagem na sala de aula, descrito por Rojo (2012) está voltado para a perspectiva discursiva de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A autora se posiciona a favor de práticas pedagógicas que partam do conhecimento de mundo das crianças. Os gêneros do discurso que circulam nos meios de comunicação de massa, na internet compõem o repertório de textos também precisam ser utilizados no desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, repertório e práticas sociais com a linguagem.

Neste domínio, atividades que tomam os gêneros do discurso como instrumento de ensino na sala de aula precisam acontecer de maneira articulada, o que não ocorre sem as práticas mediadoras de professores. O próximo tópico trata da maneira como atividades de ensino são desenvolvidas, do ponto de vista do referencial apresentado.

13.3 Referencial Metodológico

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma maneira de ensinar a escrever textos e a expressar-se oralmente, em situações escolares e extraescolares, denominada de Sequência Didática (SD). Para os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Nesta linha teórica metodológica, uma SD tem como finalidade auxiliar alunos (crianças e jovens/adultos) a dominar melhor um gênero discursivo, permitindo-os, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada, em relação ao contexto de uma dada situação de interação.

O desenvolvimento de sequências didáticas tem sentido quando se inscreve em um ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita, de fala e de leitura são promovidas pelo professor, sem que cada produção escrita se transforme,

⁴⁷ TICS: Tecnologias da Informação e da Comunicação.

necessariamente, em um objeto de ensino, engessado em si mesmo. Significa dizer que o desenvolvimento da habilidade de escrever e de se expressar oralmente, por meio de sequências didáticas, inclui: atividades de diferente natureza para estudo que envolve diferentes áreas por meio de variados suportes e recursos didáticos; a inclusão da literatura infantil, de jornais, revistas, livros didáticos, poemas, encartes, cartazes, gibis e outros, de circulação social, na aprendizagem da escrita; a exploração de conhecimentos que as crianças trazem da temática estudada e do gênero do discurso a ser escrito ou discutido.

Esta maneira de ensinar necessita do reconhecimento de algumas especificidades, explicitadas a seguir, em relação à produção de textos, à análise linguística de escritos de autoria das crianças ou outros, às leituras na sala de aula e às práticas de oralidade. Segue a explicação destes aspectos e, na sequência, a apresentação do modelo prototípico que representa o planejamento de uma SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

13.3.1 Práticas de Produção de Texto

As práticas de produção de texto são ancoradas na funcionalidade social dos escritos e propostas a partir de um problema de comunicação definido por uma situação de interação que possua interlocutores específicos, um “eu” escrevendo/falando/lendo para um “outro” (que, na maioria das vezes, não estão presentes). De maneira simples, aprende-se escrever pela necessidade de dizer algo para alguém que não seja, necessariamente, o professor. Neste sentido, deslocam-se práticas tradicionais de “redação escolar”, centradas em escritas exclusivas para o mesmo leitor (o professor), para produção de textos de circulação social, com a finalidade de que outros leitores (além do professor) tenham acesso aos textos.

De acordo com Vygotsky (2008) dificuldades de escrever, se manifestam porque, na maioria das vezes, crianças se expressam oralmente com espontaneidade e, inconscientemente, pela falta de habilidade com atividade abstrata deliberada (escrita) escrevem com dificuldade.

Para o autor, o estudo da gramática é de fundamental importância para o desenvolvimento mental de crianças que conjugam e declinam antes de entrar na escola, inconscientemente, quando dizem, por exemplo: “não sei se ela está agachada ou embezada”, crianças demonstram a internalização de uma gramática

própria que precisa ser retomada na escola. Para Vygotsky (2008, p.126): “graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente a criança se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades, conscientemente”.

Neste âmbito, Vygotsky (2008) explica que o elo central do processo de aprendizagem é o desenvolvimento de conceitos científicos, a partir de conceitos espontâneos, construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade, ao contrário de conceitos científicos construídos em situações de ensino e de aprendizagem, na escola, a partir das aprendizagens que as crianças possuem.

13.3.2 Práticas de Análise Linguística

O ensino gramatical (concordâncias nominal e verbal, regências nominal e verbal, funcionalidade das classes de palavras, etc.) somente tem sentido se for para auxiliar as crianças a escreverem e se expressarem de maneira mais clara em relação ao contexto de produção do qual elas participam. Assim sendo, atividades de análise linguística precisam partir dos escritos das crianças, que, por sua vez, necessitam aprender a estrutura composicional, especificidades linguísticas e de conteúdo de diferentes gêneros do discurso, por meio de questionamentos e recursos que professores e crianças tragam para a SD.

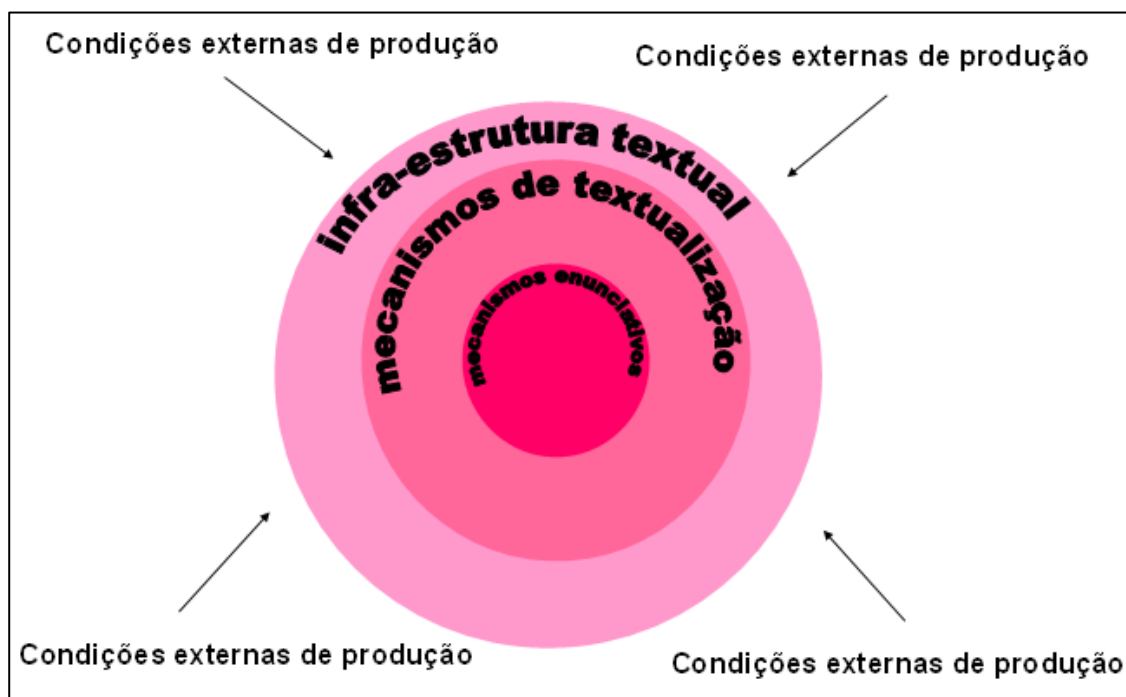
Fundamentalmente, a prática de análise linguística se caracteriza pela retomada do texto da produção inicial de uma SD, geralmente escrito de maneira coletiva. Este direcionamento pauta-se na concepção de texto como objeto de ensino, enquanto unidade de análise de reflexão linguística (GERALDI, 1984), diferentemente de práticas de ensino de escritas voltadas, exclusivamente, para análise da estrutura da língua.

A retomada deste texto pode ser de modo coletivo, pelo professor com a turma toda e/ou, de modo individual, entre o professor e quem escreveu o texto. As necessidades de reformulação precisam partir de um processo de reflexão sobre o texto escrito. É importante desenvolver o hábito de consulta ao dicionário (impresso e/ou *on line*) nas práticas de reescrita. Análises linguísticas em duplas ou trios, em turmas que já possuam domínio do SEA (anos finais), intercaladas às análises individuais e em grande grupo, representam momentos de ação na zona de desenvolvimento real das crianças (VYGOTSKY, 2007). Para Vygotsky (2008, p. 129), “com auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha

– ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”.

Na acepção de Vygotsky (2007, 2008), escrever exige ação analítica e deliberada, por parte de quem escreve. Aprender a escrever inclui tomar conhecimento de relações sonoras das palavras, o que supõe, a reprodução de símbolos que precisam ser estudados e memorizados. É uma posição que envolve, no contexto escolar, o desenvolvimento de atividades de reconhecimento do gênero do discurso em aprendizagem, da compreensão de aspectos do *contexto de produção* (papel social dos interlocutores, objetivo comunicativo; onde, como e quando o texto é escrito); de atividades específicas para estudo da *organização linguístico discursiva* (recursos lexicais que auxiliam na constituição da mensagem, como: emprego de acentuação, escolhas ortográficas, vocabulário, tempos verbais, adjetivos, pontuação, etc) e, também, de atividades de análise da *estrutura composicional* dos gêneros do discurso (*formato/layout*, organização textual, enquanto elementos que contribuem para a constituição de sentidos) e o *conteúdo temático* (conteúdo envolvendo a escrita). Deganuti (2014), relaciona estes aspectos ao termo “ações de linguagem”, na perspectiva do ISD, por meio da seguinte representação, figura 8.

Figura 7 – Aspectos constituintes dos gêneros discursivos



Fonte: DEGANUTI, 2014

Significa dizer que os fatores contextuais exercem força na constituição dos elementos que caracterizam os gêneros discursivos, ou seja, a necessidade e objetivos de interação atuam na estruturação o gênero discursivo, nas escolhas lexicais, no estilo e conteúdo que compõem a prática enunciativa.

A ênfase maior em atividades voltadas para um destes aspectos, durante o desenvolvimento de uma SD depende do resultado da produção inicial que as crianças realizam, coletivamente.

13.3.3 Práticas de Mediação de Leitura

A importância da leitura para cidadania é historicamente reconhecida e notoriamente divulgada em todos os contextos e meios sociais. Muito se fala que o gosto e o hábito de leitura começam em casa, com os pais lendo ou contando histórias para os filhos. Contar histórias é uma prática milenar, vem se perpetuando desde o tempo em que se sentava em volta do fogo para ouvir histórias, da época dos causos contados pelos tataravós, bisavós e avós. Em suma, o ser humano é constituído de histórias.

Desde a mais tenra idade, crianças se encantam com histórias lidas ou contadas, se emocionam e conseguem expressar sentimentos que se afloram, a partir da escuta de bons textos literários. A ampliação do repertório cultural de cada um se faz necessário e, particularmente, para as crianças, pois as ações voltadas para o ato de ler necessitam da expansão do acervo de experiências e imaginação.

Conhecendo a importância da leitura na formação da criança e que muitas vezes a mesma só tem acesso aos livros e a literatura através da escola, os programas do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), do Ministério da Educação, vem desde 1997 promovendo acesso à cultura escrita e o incentivo à leitura para alunos e professores, por meio da distribuição de acervo de livros didáticos e obras literárias. Esse investimento contínuo tem por objetivo fornecer para as escolas um material de leitura variado para que os professores tenham condições de promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos. Segundo Colomer:

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual, ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa lugar privilegiado. (COLOMER, 2007, p.141).

Pelas palavras de Colomer, professores regentes de sala de aula devem propiciar às crianças momentos de leitura literária, quando a ação do leitor constitui uma prática de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Para isto é imprescindível que os professores exerçam o papel de mediadores de leitura, que envolve, entre outras ações, o questionamento sobre o que vai ser lido e, posteriormente, sobre o que se lê; a análise das vozes, comportamentos, espaços, tempos presentes na história ouvida ou lida; compreende ainda a ação de ensinar a escuta atenta; a partilha de opiniões pela prática da oralidade.

Estas e outras ações contribuem para o desenvolvimento de repertório de oralidade e de escritas, além do que, de acordo com a perspectiva vygotskyana,

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que se dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias das mesmas-, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p.23)

Cabe ao professor o papel de repertoriar as crianças com a riqueza de mundo(s) dos textos literários, provocando sempre reflexões sobre o que é lido. O ideal é que, em sala de aula, as crianças tenham acesso fácil aos livros de literatura infantil com a organização de cantinhos de leitura, momentos de leitura compartilhada e contação de histórias. O professor deve utilizar-se da literatura não só para introduzir ou ilustrar conteúdos, mas também como leitura “deleite”, pelo simples prazer de ouvir e ler histórias. Tais práticas contribuem, naturalmente, para a ampliação de repertórios de fala e de escrita, sem que, necessariamente, as crianças precisem fazer o reconto escrito em um caderno de produção de textos, que, na maioria das vezes, ficam guardados no armário, sem leitores.

Segundo Bajard (2014), a familiarização com a literatura leva as crianças a descobrirem um imenso tesouro literário. O ensino se beneficia, desse modo, por um duplo canal linguístico, o da língua escrita do livro e o da língua oral do professor. Se as histórias contadas enriquecem o vocabulário e o desenvolvimento oral, as histórias do livro, no qual encontramos uma gramática mais complexa e uma linguagem mais sofisticada, acrescentam novas oportunidades no aperfeiçoamento linguístico, o que traz grandes contribuições para a formação de leitor competente e escritores habilidosos.

Compartilhar livros e leituras nos primeiros anos de vida escolar duplica a possibilidade de uma criança tornar-se um leitor competente e contribui para o desenvolvimento do comportamento de escritor. Falar de livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com o despertar e a permanência do hábito de leitura, é uma das atividades mais efetivas de estímulo à leitura. Segundo Colomer (2007):

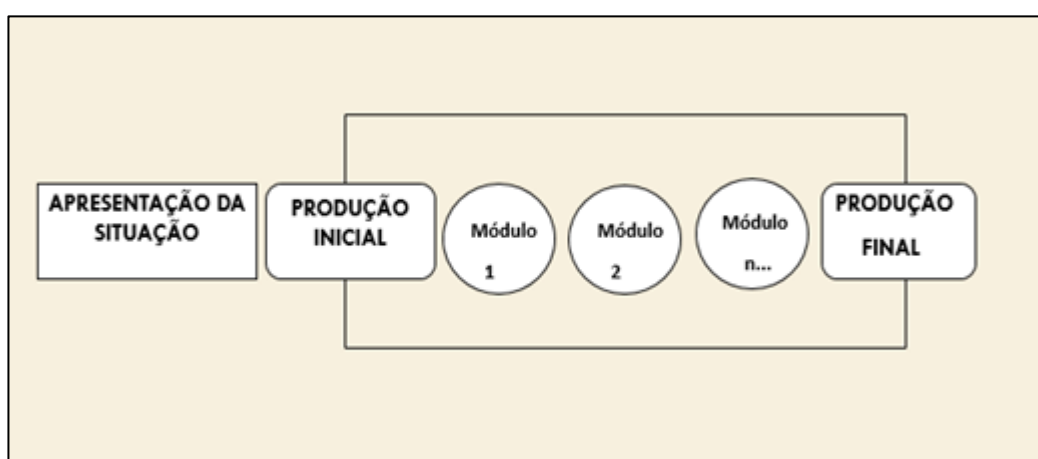
Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p.143).

O professor regente deve desempenhar o papel de mediador de leitura, deve trazer a literatura para o plano das SD. Cabe a este selecionar textos literários, ler, contar e realizar inferências sobre as histórias. Quanto mais repertório literário as crianças tiverem desenvolvido, melhor será a construção de sentido(s) das leituras, das interpretações e das suas escritas.

13.3.4 Planejamento de Sequências Didáticas

O planejamento de uma SD para a produção escrita ou oral organiza-se em quatro etapas distintas, porém, interconectadas, tendo em vista o objetivo inicial de escrita ou expressão oral, voltado a um gênero discursivo específico, conforme a representação de SD, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82):

Figura 8 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82

De acordo com o esquema, a SD tem início com a *apresentação de uma situação comunicativa*, é a fase de preparo das primeiras escritas que serão retomadas na fase dos *módulos* (a critério do professor) e *produção final*. É o momento em que as crianças constroem uma representação da atividade de linguagem em foco, é a hora do professor questionar: “O que estamos escrevendo?”; “Para quem escrevemos?”; “Como podemos escrever?”. É a etapa de criar necessidade e desejo de escrita, subsidiando a construção de um contexto sócio discursivo, no qual as crianças defrontam-se com um problema de interação, delimitado a partir das informações dadas, da discussão do conteúdo a ser escrito, da análise dos papéis

sociais dos envolvidos na escrita e estratégias para resolver a problemática da situação comunicativa proposta.

A próxima etapa corresponde à *produção escrita inicial*, sendo assim, o professor passa a elaborar, de maneira coletiva, um texto (oral ou escrito) para responder a situação de comunicação proposta inicialmente. A produção inicial tem o papel central de regular a SD, pois ela fornece ao professor elementos para o planejamento de atividades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de capacidades, auxiliando nas dificuldades ou conhecimentos que as crianças ainda não demonstram, em relação à língua. A produção inicial pode ser feita pela turma ou em pequenos grupos de alunos.

Portanto, por meio desta atividade inicial que possui cunho diagnóstico, definem-se pontos de intervenção do processo ensino e da aprendizagem da escrita ou oralidade. O trabalho com os *módulos* consiste em abordar, de maneira didática, os problemas revelados pela análise da produção inicial. As dificuldades que os estudantes apresentaram quanto à expressão escrita e/ou oral orientam a organização de atividades realizadas antes do processo final de produção.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos apresentados na escrita dos gêneros do discurso são avaliados a partir de quatro níveis: apresentação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. Estes problemas são trabalhados didaticamente em três categorias:

- a) observação e análise de textos (escritos ou orais);
- b) tarefas simplificadas de produção de textos (escritos ou orais);
- c) definição de uma linguagem comum, de maneira compartilhada.

Essa maneira de avaliar a produção possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o gênero do discurso. Após um trabalho consistente com um gênero do discurso, é chegado o momento de colocar novamente as crianças na situação de produção, delimitada no início da SD. De acordo com os autores, este momento possibilita que as crianças explicitem o que foi apreendido por meio das atividades realizadas nos módulos, bem como possibilita ao professor a realização de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A escolha do gênero do discurso a ser trabalhado em sala de aula depende das situações e problemáticas de comunicação discutidas, envolvendo conteúdo das áreas do conhecimento, alguma situação vivenciada pelas crianças fora ou dentro do

contexto escolar. Dentre inúmeras situações de escrita de gêneros do discurso na sala de aula, envolvendo conteúdos diversos, pode-se pensar, por exemplo, na escrita de panfletos ou cartazes sobre dengue com a finalidade de conscientização da comunidade escolar sobre os perigos desta doença.

É importante não perder de vista que por trás da concepção de “erro” de escrita existem variações linguísticas por fatores identitários, regionais e sociais que precisam ser analisados com as crianças.

13.4 Avaliação

Nas relações entre língua escrita e língua falada, nas atividades de Letramento, nas especificidades do processo de Alfabetização e na perspectiva de um trabalho pautado nos gêneros do discurso, o processo de avaliação em sala de aula acontece de forma contínua e diagnóstica, acompanhando o processo de aquisição da escrita, leitura e oralidade, de forma progressiva.

Produções de textos, compreensão leitora expressa oralmente ou por escrito, exposição oral, seminários, e outros definidos de acordo com atividades nos módulos das sequências didáticas podem ser amplamente utilizados no decorrer do ano letivo, para avaliar aprendizagens. A partir das SD, os instrumentos de avaliação contemplam eixos e campos de atuação da Língua Portuguesa. Como por exemplo, no eixo: *sistema de escrita alfabética* (no ciclo de alfabetização) a escrita e a análise linguística de atividades como: nomear letras, reconhecer letras, realizar a análise fonológica de palavras contidas em cantigas infantis, poemas e outros, escrever palavras de histórias contadas pelo professor ou um colega (ditados). As crianças podem realizar ditados ao professor, que contribuem para aprendizagem de comportamento escritor, especificidades do SEA, relação letra som, etc.

Tanto no ciclo de alfabetização como nos anos finais no Ensino Fundamental I, é preciso que os professores analisem e observem participações das crianças em situações de leitura, escuta, produção oral em relatos, diálogos, em ditados, na escrita de bilhetes, receitas, quadrinhas, poemas e demais gêneros do discurso que esteja ensinando, reconto de histórias lidas e contadas.

A partir de pressupostos teóricos de Bakhtin (2009, 2010) e Marcuschi (2008), orienta-se a utilização de planilhas de análise de produções textuais (do 1º ao 5º ano), compostas por três indicadores centrais: “*estrutura composicional*” (refere-se às

especificidades que compõem o *lay out* dos diversos gêneros do discurso), “*estilo*” (corresponde às escolhas linguísticas feitas pelas crianças, questões de concordância, grafia e uso de recursos linguísticos) e “*conteúdo temático*” (voltado para a temática constitutiva do gênero em foco, ajustada ao contexto de produção do gênero do discurso).

Neste âmbito, é preciso esclarecer que estas planilhas não são fixas, ou seja, a constituição dos elementos que abarcam cada um dos três indicadores é “viva” uma vez que deve corresponder às especificidades de cada gênero do discurso que se ensina e ao trabalho que o professor desenvolve para o ensino de gêneros do discurso nos módulos das SD.

Os indicadores componentes destas planilhas e questões que os abarcam possibilitam aos professores visão ampla do processo de produção de um texto, assim como da prática de análise linguística e revisão de texto. As planilhas objetivam assim, apagar a visão tradicional de “correção de redação”, uma vez que todo o processo de condução de ensino da escrita é pautado na contramão da visão reducionista de correção, que olha para os textos das crianças “marcando erros” de ortografia, sem considerar aspectos amplos que correspondem à visão de linguagem (oral e escrita) interacionista sócio discursiva.

A adoção de planilhas para análise de produções de textos tem vigorado no município de Londrina desde 2014, por meio das avaliações sistêmicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo, no campo da Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa é avaliar a compreensão leitora e também a produção textual das crianças, em relação aos diversos gêneros do discurso.

Os descritores de compreensão leitora da avaliação sistêmica da área de Língua Portuguesa estão voltados, na referida avaliação, para habilidades de leitura de alunos do 1º ao 5º ano. Neste contexto, “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É uma forma de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230), ou seja, leitores necessitam inter-relacionar conteúdos e contextos socioculturais com os quais lidam permanentemente nos processos de compreensão leitora.

Deste modo, a avaliação atua como um conjunto de iniciativas ou procedimentos que servem para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos, evidenciando duas funções avaliativas inseparáveis: a diagnóstica e a de monitoramento de aprendizagem.

Referências

- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2015.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.
- CEALE. **Jornal letra A**: o jornal do alfabetizador. Magda Soares através do texto. Belo Horizonte, ano 8. Edição Especial. nov/dez. 2012.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- DEGANUTI, E. **Formação de Professores de Olimpíada de Língua Portuguesa**, 2014.
- DOLZ, J NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147
- DUBEUX et al. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: “O trabalho com gêneros do discurso na escola”. Ano 02, unidade 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB,2012.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, ANA. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino. Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2010. 65 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**: Curitiba, 2008.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **L’Image mentale chez l’Enfant**. Paris, 1966.

PIAGET, Jean; **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, 1978.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (orgs). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação. n.25, p.1-13, jan./abr. 2006.

_____. O que é Letramento e Alfabetização. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-60.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

TUNMER, W., PRATT, C., HERRIMAN, M. **Metalinguistic awareness in children - theory, research and implications.** New York: Springer-Verlag, 1984.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

14 MATEMÁTICA

*Regina Aparecida de Oliveira⁴⁸
Eliane Sborgi Lovo⁴⁹*

O modo como concebemos a Matemática influencia a nossa prática pedagógica, aponta caminhos e fundamenta as decisões a respeito de como se ensina e de como se aprende os conteúdos que compõem essa área de conhecimento. Isso acontece porque somos nós, professores, os responsáveis pela organização do ensino, pela elaboração e escolha das tarefas que promoverão as experiências de aprendizagem de nossos alunos. Concordamos com Ponte (1992, p.1) quando ele afirma que

nossas concepções atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão.

Por isso é fundamental indagar sobre a natureza da Matemática e suas características e como se pensa o ensino e a aprendizagem dessa área de conhecimento. Não existe uma única resposta para essas indagações, entretanto com base na leitura do prefácio do livro “Os Conceitos Fundamentais da Matemática” de Bento de Jesus Caraça, podemos descrever dois cenários em relação à natureza da Matemática.

No primeiro, a Matemática pode ser vista como um corpo de conhecimentos fechado em si mesmo, pronto e acabado. Uma ciência exposta nos livros didáticos, organizada, sem contradições. Uma Ciência Morta. Ou podemos entendê-la como um corpo de conhecimentos produzidos por seres humanos durante o desenvolvimento histórico da humanidade com toda a influência que a vida em sociedade exerce sobre a sua criação. Neste cenário, o aspecto é bem diferente, pois aqui se observa uma Matemática Viva, com todas as suas dúvidas, contradições, obstáculos e que somente

⁴⁸Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora da Rede Municipal de Londrina, Pr. Apoio Pedagógico de Matemática da Secretaria Municipal de Educação.

⁴⁹Pedagoga - Universidade Estadual de Londrina. Professora da Rede Municipal de Londrina, Pr. Apoio Pedagógico de Matemática da Secretaria Municipal de Educação.
Texto produzido para compor a Diretriz Curricular do Município de Londrina, outubro de 2016.

após um longo processo de elaboração/reelaboração se consegue eliminar, para que outras indagações possam emergir.

A Matemática como uma Ciência, pode ser assim compreendida:

[...] organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e suas fraquezas e subordinado às grandes necessidades do homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação; aparece-nos, enfim, como um grande capítulo da vida humana social (CARAÇA, 1951, p.5).

Observamos no trecho citado anteriormente que a Matemática emergiu das necessidades humanas durante a luta pelo entendimento do mundo e pela própria libertação, e por isso sujeita às imperfeições, diferentes estilos, dúvidas, erros, avanços e retrocessos.

Quando estudamos a história da produção do conhecimento, percebemos que os conhecimentos são produzidos na relação dos homens entre si e destes com a natureza, como um meio de potencializar as ações humanas de intervenção, modificação e controle dos fenômenos circundantes. Nesse processo, os conceitos criados se objetivam como instrumentos simbólicos, ou seja, neles está fixado o processo de trabalho humano (MOURA, 2011, p. 41)

Porém, é no momento de *organização e de difusão*⁵⁰ do conhecimento produzido que a Matemática se afasta da condição de produção humana e passa a ser vista como um corpo de conhecimento formal, perfeito, rigoroso, verdadeiro e por conta dessas especificidades em especial, e contraditoriamente, é considerado, por muitas pessoas, como algo desligado da realidade.

A escola é a instituição responsável pela difusão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A difusão do conhecimento Matemático acontece por meio do processo de ensino e de aprendizagem, sendo o professor o responsável pela organização e avaliação desses processos. A esse respeito Moura (2011, p.11) argumenta que

Os processos individuais de apropriação do conhecimento em situação de ensino, nos quais se compartilham significados culturais e conhecimentos advindos de várias vivências, dão ao educador a real dimensão de sua responsabilidade.

⁵⁰D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática – **Elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. 2ª Edição. 2ª reimp. p. 37.

Ao analisar o modo como, geralmente, ocorre o processo de ensino da Matemática nas escolas, concordamos com Beatriz D'Ambrosio (1989) na maneira como ela retrata a aula de Matemática. Notamos que, embora o texto tenha sido escrito há quase três décadas, o perfil das aulas continua semelhante.

A aula é expositiva, o professor escreve no quadro aquilo que ele julga importante, o aluno copia o conteúdo escrito no quadro para o seu caderno. O conteúdo segue o padrão “definição, exemplos/modelos, exercícios de aplicação e problemas (em que os alunos deverão desenvolver os procedimentos aprendidos nos exercícios)”. A memorização de fórmulas e exercícios ainda é a prioridade, a valorização dos cálculos e procedimentos em detrimento dos raciocínios ainda persiste (D'AMBROSIO, 1989).

Ponte (1992) também critica o fato de relacionar a Matemática apenas aos cálculos, pois ainda que importantes, não podem prevalecer enquanto concepção. Segundo este autor a identificação da Matemática com o cálculo significa a sua redução a um dos aspectos mais pobres e de menor valor formativo porque não exige do aluno capacidades especiais de raciocínio, além do que, podem ser executados pelas calculadoras e computadores. Infelizmente, ainda há quem rejeite o uso das calculadoras em sala de aula!

Ubiratan D' Ambrosio (2003, p. 01) faz um alerta sobre o risco de desaparecimento da Matemática por causa da forma *como vem sendo praticada atualmente no currículo, como disciplina autônoma dos sistemas escolares, pois ela se mostra, na sua maior parte, obsoleta, inútil e desinteressante.*

O modo como a Matemática é apresentada ao aluno compromete a sua aprendizagem, pois quando colocado em condição passiva diante do conhecimento passa a enxergar a Matemática como conhecimento concluído, onde não restam dúvidas e por isso não se questiona. Na ótica dos alunos os conceitos matemáticos foram *criados* por gênios e talvez essa crença tenha contribuído para que acreditem na própria incapacidade de adquirir esse conhecimento perdendo assim, a autoconfiança.

É assim, considerando a Matemática como produto da *atividade*⁵¹ humana e como um grande capítulo da vida humana social que escrevemos as páginas da

⁵¹Tomamos como referência o conceito de *Atividade* na perspectiva de Leontiev. O referido conceito será apresentado no decorrer do texto.

Diretriz Curricular para o Município de Londrina. Idealizamos um aluno capaz de se apropriar desses conhecimentos para dar continuidade aos próximos capítulos, porque o ser humano não pára, a necessidade de sobreviver e de transcender o imediato, o projeta para além do seu tempo.

Por meio desse texto pretendemos contribuir com os professores da Rede Municipal aproximando-os das bases teóricas que fundamentam a perspectiva Histórico-Cultural para o ensino de Matemática. O item seguinte trata sobre os processos de ensino e de aprendizagem e no último apresentamos algumas possibilidades metodológicas nessa perspectiva.

14.1 Os processos de Ensino e de Aprendizagem da Matemática na Perspectiva Histórico-Cultural.

A Educação Matemática que desenvolvemos na Rede Municipal de Londrina busca uma abordagem viva, um fazer matemático que articule os conteúdos escolares às práticas sociais dos alunos. Encontra-se em construção constante um Projeto de Educação Matemática no qual os alunos possam falar, ler e escrever sobre Matemática, produzir e compartilhar significados em diferentes contextos e que as suas produções sejam incentivadas e valorizadas. A Educação Matemática que almejamos pretende produzir no aluno a humanidade coletivamente constituída ao longo dos tempos fazendo com que estes adquiram os conhecimentos científicos na escola de modo a desenvolver-se cognitivamente.

Para atingir os ideais delineados para a Educação Matemática que almejamos é fundamental definir o que entendemos por Letramento e Alfabetização em Matemática. De acordo com o PISA (2012, p. 18)

Letramento em matemática é a capacidade do indivíduo de **formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos (grifo nosso)**, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos.

Conforme a citação anterior, observamos que o processo de letramento matemático não exclui a aprendizagem dos símbolos e dos procedimentos de cálculo,

entretanto infere que somente o domínio de situações isoladas de cálculo e memorização de procedimentos não é suficiente para fazer do aluno um indivíduo letrado.

Consideramos um indivíduo alfabetizado matematicamente quando ele domina o sistema de numeração decimal (conhece os princípios de formação da base 10, as regularidades, os agrupamentos e reagrupamentos, o valor posicional...), realiza as operações básicas (utiliza técnicas e procedimentos de cálculo) e resolve situações-problema simples (padrão).

Uma das preocupações percebidas entre os professores e gestores pedagógicos da rede municipal de Londrina é a observação de que, embora o **conteúdo de Matemática seja ensinado**, muitos alunos demonstram dificuldade para formular e resolver problemas, aplicar os conceitos aprendidos em diferentes contextos, estabelecer relações entre os conteúdos de Matemática e entre estes com as outras áreas do conhecimento. O fato é que dado todos os esforços dos professores, detectamos um número relevante de alunos que ainda não podem ser considerados sujeitos letrados em Matemática.

A análise dos resultados das Avaliações Sistêmicas⁵² realizadas em 2014, 2015 e 2016 nos mostra a fragilidade do trabalho com o sistema de numeração decimal, fato este que compromete a aprendizagem de conteúdos relacionados a números racionais e representações na forma decimal.

O conceito de número constitui alicerce importante para a aprendizagem dos procedimentos utilizados para resolver as operações básicas. A aprendizagem das técnicas para dividir e subtrair constitui ainda dificuldade para os alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Observamos o aproveitamento dos alunos em relação às ideias das operações básicas e constatamos dificuldade para resolver problemas que envolvem as noções de juntar, separar, acrescentar, retirar, comparar e completar quantidades. Em relação às ideias da divisão, os alunos demonstram dificuldade para resolver situações que envolvem a noção de distribuir e agrupar.

⁵² **A Avaliação Sistemática de Londrina** constitui um instrumento de coleta de dados (teste padronizado) para diagnosticar a aprendizagem, em larga escala, a respeito de conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. A primeira prova foi realizada em outubro de 2014. Os alunos são avaliados duas vezes por ano, mediante uma prova, que contém 10 itens de Matemática (questões objetivas e abertas) e 11 itens de Língua Portuguesa, sendo a última questão uma Produção Textual. As informações foram cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, para fins de análise e elaboração do presente documento e estão disponíveis no SGI – Sistema de Gestão de Informações de Londrina.

O aproveitamento dos alunos em relação à aprendizagem das medidas, especificamente as de tempo, superfície e de valor, mostra a importância da intervenção no processo de ensino do sistema de numeração decimal, visto que o conceito de medida está relacionado às mesmas regularidades: agrupamento e reagrupamento em diferentes bases (base 10 e 60, por exemplo).

Tal panorama geral coloca em debate a metodologia e os recursos didáticos utilizados pelos professores para ensinar Matemática. Investir no estudo de metodologias e recursos adequados para que o processo de aprendizagem da Matemática aconteça nos parece essencial diante dos resultados apresentados.

Estudos demonstram que a seleção do conteúdo, dos métodos de ensino, dos recursos utilizados, das concepções que se têm a respeito de como se ensina e de como se aprende e ainda que relações tenham essas tais concepções com o desenvolvimento do ser humano exercem influência decisiva no processo de apropriação dos conhecimentos matemáticos pela escola. Asbahr e Nascimento (2013, p. 417) compartilham da mesma ideia ao afirmar que

a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas a *o que* ensinar (os conteúdos), *como* ensinar (o modo de organizar o ensino) e *porque* ensinar (a finalidade da educação escolar)

O fato de o conteúdo ser transmitido do quadro para o caderno do aluno durante a cópia não garante a sua aprendizagem, ainda que o conteúdo tenha sido explicado *direitinho* pelo professor. O que fazer então? “Eu ensino, mas o aluno não aprende. A turma é imatura.”

A explicação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento baseadas no conceito de maturação expressa a aparência dessa relação e, ao mesmo tempo, uma profunda *biologização* desses processos. A *biologização* das explicações sobre o fracasso escolar, incorporada de forma hegemônica no discurso do senso comum, está presente em diferentes teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, teorias essas que, em última instância, servem de fundamento para o próprio discurso do senso comum (ASBAHR E NASCIMENTO, 2013, p.416).

A teoria Construtivista, por exemplo, explica o desenvolvimento cognitivo como um processo independente com suas próprias regularidades internas. Neste caso, o ensino exerce uma leve influência sobre o desenvolvimento. O sujeito está pronto para aprender quando suas estruturas cognitivas encontram-se desenvolvidas, ou seja,

determinadas pelo desenvolvimento biológico e natural do ser humano. Assim o ensino é organizado de modo a adaptar-se ao desenvolvimento mental. Davidov (1986, p. 27), em seus estudos afirma que

Na teoria de Piaget, a educação e o ensino são considerados como a condição para a adaptação do processo pedagógico ao desenvolvimento mental da criança. De certo modo, o processo pedagógico segue o desenvolvimento mental da criança. “Em relação à Matemática didática deve ser baseada somente na organização progressiva das estruturas operatórias⁵³”

Quais consequências a perspectiva Construtivista traz para a Educação Matemática que almejamos?

Primeiro, ao analisar a citação anterior podemos constatar que, aos alunos, somente será ensinado os conteúdos que são capazes de compreender imediatamente, ou seja, somente aqueles conhecimentos que já podem dominar porque estão no nível adequado de desenvolvimento. Logo, compreendemos que os alunos devem desenvolver as estruturas mentais à priori para somente então aprender o conteúdo.

Em Matemática podemos citar um exemplo, o aluno primeiro desenvolve, autonomamente, o processo mental de conservação de quantidade para somente depois aprender o sistema de numeração decimal. Nesta perspectiva assume-se a ideia dos pré-requisitos, os conteúdos de Matemática são apresentados em uma ordem que inicia a partir dos conceitos mais simples e avança para os mais complexos.

Segundo, em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, o que nos interessa é identificar o que o aluno não sabe, o que lhe falta aprender. Caso ele não tenha aprendido, é porque lhe falta desenvolvimento das estruturas cognitivas. A espera pelo tal amadurecimento das estruturas cognitivas compromete a qualidade das intervenções, ou seja, a organização do ensino, a escolha e/ou elaboração de tarefas desencadeadoras de aprendizagem.

Em relação ao modo como se vê a avaliação na abordagem Construtivista concordamos com Asbahr e Nascimento (2013, p. 416) quando argumentam: *Avalia-se que o estudante não consegue aprender determinado conteúdo e sabe-se que tal*

⁵³Jean Piaget, “Struktury matematicheskie i operatornye struktury myshleniia” [Estruturas matemáticas e operacionais do pensamento] em *Prepodavanie matematiki* [O ensino da matemática] Moscou, 6, pág.

conteúdo se relaciona a uma determinada função psíquica, logo, conclui-se que essa função não amadureceu e que essa seria a causa de seu fracasso escolar.

O fracasso escolar, nessa perspectiva, recai sobre o aluno, pois o fato dele não aprender caracteriza uma falha no seu desenvolvimento e não se pensa na hipótese das falhas dos métodos de ensino utilizados pelos professores.

Em contrapartida na teoria Histórico-Cultural espera-se que o ensino seja cuidadosamente organizado pelo professor a fim de promover o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Deste modo

A pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã) do desenvolvimento da criança. Somente então poderá, no processo de ensino, despertar à vida os processos de desenvolvimento que estão agora na zona de desenvolvimento proximal⁵⁴ (Vygotsky citado por DAVIDOV, 1986, p.30).

Na teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento é compreendido como um processo mediado pelo ensino. Neste caso, o ensino não apenas exerce influência, mas impulsiona o curso do desenvolvimento mental.

Ao mesmo tempo, segundo Vygotsky, o ensino e a educação não são idênticos aos processos do desenvolvimento mental. Todavia, ele escreve: “o ensino corretamente organizado da criança promove o desenvolvimento mental da criança, incorpora à vida do indivíduo uma série de processos de desenvolvimento que seriam completamente impossíveis de ocorrer fora do ensino. Portanto, o ensino é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento, na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais e mas históricas” [grifos meus – V.D].²³ (DAVIDOV, 1986, p. 30)

Na perspectiva Histórico-Cultural pressupõe-se uma organização de ensino que tem como objetivo promover o desenvolvimento mental e por isso possui características diferentes daquelas que estamos habituados a observar em outras perspectivas teóricas. Rosa et al. (2014, p. 17), após desenvolver estudos teóricos a respeito do trabalho de Davydov e colaboradores, diz que uma das peculiaridades da sua proposta para o ensino de Matemática consiste na ênfase aos conceitos teóricos. O movimento conceitual adotado por Davydov e colaboradores segue do geral para o particular, no qual as significações aritméticas, algébricas e geométricas são inter-relacionadas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

⁵⁴ 7. L. S Vygotsky, *Sobranie sochineii* [Trabalhos coletados], vol. 2. pág. 251.

E quais contribuições a teoria Histórico-Cultural traz para a Educação Matemática que almejamos?

A teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática por considerar que o ensino é essencial ao processo de desenvolvimento das características humanas, e que estas não são naturais, mas históricas.

Assumir que as características do desenvolvimento humano são históricas pressupõe que os aspectos biológicos terão menor destaque em relação ao processo de intervenção por meio do ensino e que a imaturidade deixará de ser uma justificativa para o fracasso escolar e para a resistência em selecionar este ou aquele conteúdo por conta da fase em que a criança se encontra.

Outra contribuição importante é a ênfase nos conceitos teóricos. Iniciar o estudo a partir do geral para o particular pode gerar uma desconstrução da concepção de que devemos iniciar sempre a partir do conceito mais simples para o mais complexo.

Na perspectiva Histórico-Cultural **ensinar significa intervir** de modo a **promover**, no outro, **mudanças qualitativas em seu desenvolvimento**.

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (MOURA, 2010, p. 207).

Aprender significa **apropriar-se** dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. *Ao se apropriar de instrumentos, modifica-se; ao interagir com o conhecimento objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos, incorpora a atividade mental e física presente neles (MOURA, 2011, p. 42).*

No dicionário, a palavra apropriar significa **tornar seu**, *fazer-se dono, apossar-se* (BORBA, p. 99). No contexto educacional, *a apropriação expressa as relações essenciais entre a **experiência individual e a experiência social*** (DAVYDOV, 1986, p. 31, grifo nosso.). Assim podemos dizer que o sujeito se modifica por meio dessa relação, assim como também modifica a sociedade. O aluno que se apropria do conhecimento o torna seu, modificando a sua vida e a vida de quem está no entorno.

O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades (Leontiev citado por DAVIDOV, 1986, p. 31)

A citação feita, anteriormente, leva-nos a refletir sobre os *modos de fazer* com que o aluno se aproprie do conhecimento, ou seja, das capacidades humanas elaboradas historicamente. Esses *modos de fazer* constituem as estratégias de ensino.

As estratégias de ensino se definem mediante o esforço do professor ao responder a várias questões, dentre elas: quais tarefas escolher e/ou elaborar para proporcionar aos alunos a articulação entre a experiência social e a experiência pessoal? Existe uma sequência de ações que poderá facilitar essas relações? Quais recursos didáticos selecionar? Qual o papel do professor nesse processo? E dos alunos?

No capítulo seguinte, abordamos tais questões, de modo a orientar o trabalho pedagógico na perspectiva Histórico-Cultural, apresentamos algumas possibilidades acreditando que este é o princípio de um processo de mudança em que nos dispusemos a trilhar juntos por conta da necessidade que nos move.

14.2 Os desafios para ensinar Matemática: práticas metodológicas.

Uma invenção, uma descoberta só se desenvolve se vem atender à necessidade social de uma civilização; enquanto a ciência fundamental, por sua vez, responde a uma necessidade histórica interiorizada na consciência dos sábios. E, em contrapartida, ela transforma ou abala esta civilização. Assim, antigos avanços científicos só não se desenvolveram porque a demanda social os recusava (IFRAH, 1994, p.12).

A produção do conhecimento matemático responde à necessidade de diferentes civilizações. A necessidade provoca tendência à busca. Em busca de resolver seus problemas o homem criou os objetos matemáticos.

Assim, podemos dizer que um objeto matemático não pode ser entendido como algo que existe em si mesmo e que atua sobre o sujeito sozinho. Na verdade o objeto matemático somente passa a existir quando é concebido cognitivamente pelo indivíduo por meio da sua relação com ele, uma relação que é mediada pelo outro.

Por exemplo, o objeto “fração” constitui um conceito produzido pela humanidade, carrega em si mesmo a história da necessidade humana ao resolver os problemas que emergiram em determinado contexto. Ao aprender fração, o sujeito se apropria do conhecimento produzido há milhares de anos pela humanidade e também se modifica cognitivamente tornando-se capaz de, a partir desse novo conhecimento apropriado, modificar a realidade presente. Portanto, o objeto “fração” só passa a existir para aquele que aprende na medida em que se apropria dele.

O nosso desafio constitui promover no outro a mudança cognitiva por meio da apropriação do conhecimento. Para tanto precisamos **planejar o ensino, estipular objetivos, definir uma metodologia, selecionar recursos adequados e pensar em estratégias** para avaliar se nossos objetivos foram alcançados.

Moura (1997, p.2) concebe

A atividade de ensino, como materialização dos objetivos e conteúdos, define uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos, e estes por sua vez concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas.

Na Rede Municipal de Educação de Londrina orientamos a elaboração do planejamento de ensino considerando basicamente cinco elementos que o estruturam, quais sejam: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. A articulação e a coerência entre esses elementos contribui para a organização da atividade de ensinar, que é responsabilidade do professor. Cedro (2010, p. 428) argumenta dizendo que o professor é o ator principal do cenário educativo, cabendo a ele a função de organizar o ensino a fim de que os alunos adquiram os conhecimentos científicos. O caráter articulado e coerente pode ser assim representado:

Figura 9 – Organização do Ensino



Fonte: o próprio autor

Deste modo, se a meta é estabelecer relações entre o conceito de fração e o de número decimal, o conteúdo estará relacionado a ela. Da mesma forma, ao delinear uma estratégia de ensino, escolheremos tarefas e recursos didáticos que contribuirão para alcançar a meta estabelecida. E ainda durante todo o processo uma avaliação objetiva e subjetiva ocorrerá de modo a diagnosticar os avanços ocorridos durante o processo de aprendizagem, verificando assim, se a meta foi alcançada. Caso a meta não tenha sido alcançada, o ciclo se repete, novas tarefas e/ou recursos didáticos serão escolhidas para intervir neste processo. Deste modo, convém ressaltar que diante do sucesso ou do fracasso, não somente o aluno é responsabilizado pela aprendizagem: o professor nunca sai de cena, não desiste, não se ausenta, ele intervém, monitora e acompanha todo o processo.

A perspectiva Histórico-Cultural traz contribuições para o modo como organizamos o ensino ao apresentar a proposta da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como núcleo do trabalho do professor no processo de ensino e de aprendizagem (MOURA, 2010). A AOE considera a atividade de ensino e de aprendizagem como necessidade do professor e do aluno respectivamente.

Atividade Orientadora de Ensino constitui atividades estruturadas de modo que os alunos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema (Moura citado por

CEDRO, 2004, p. 1). MOURA (1997) explica que este tipo de atividade denomina-se orientadora porque é estruturada de modo a respeitar os diferentes níveis dos indivíduos e por definir um objetivo de formação como problema coletivo. A Atividade Orientadora de Ensino orienta o conjunto de ações em sala de aula a partir de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino negociado e definido por um projeto pedagógico (1997, p.4).

O papel do professor ao delinear uma estratégia de ensino é fundamental, porque é neste momento em que ele seleciona e/ou elabora uma tarefa que desencadeará a aprendizagem: a escolha de um problema ou de um jogo contribuirá para apresentar ao aluno ideias gerais em relação ao que se deseja ensinar, pois na perspectiva Histórico-Cultural, partimos de uma situação que gera necessidade no outro, de elaborar e se apropriar de um determinado conceito.

A escolha da tarefa e a apresentação desta aos alunos constitui um momento delicado, pois um novo objeto matemático será apresentado por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem e não mais por meio de uma definição. É na qualidade da relação mediada entre professor, aluno e objeto matemático que se definirá possibilidades de aprendizagem efetiva: a apropriação do conhecimento científico.

Para Moura (2010) a apropriação do conhecimento científico pelo aluno se dá por meio da atividade de estudo. A atividade de estudo é composta por três componentes: tarefas de estudo, ações de estudo e autoavaliação e regulação, que quando trabalhados de forma integrada e mediados pela ação do professor, possibilitam a aprendizagem dos conceitos historicamente construídos de forma intencional e sistematizada e assim promove o desenvolvimento intelectual do aluno.

Para Davidov (citado por Moura, 2010, p. 209) a tarefa de estudo constitui a unidade fundamental da atividade de estudo. E explica ainda que

esta tem por finalidade a transformação do próprio sujeito, transformação esta que não é possível fora das ações objetivas que realiza. A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo, as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética - ou seja, o conhecimento teórico (Davidov, citado por Moura, 2010, p. 2010).

É por meio das ações de estudo que o aluno estabelecerá as relações gerais individuais com o objeto matemático, buscará identificar as ideias principais desse

novo objeto, criará modelos e estabelecerá relações deste modelo com aspectos particulares da realidade empírica. Enfim terá domínio dos procedimentos que conectam as relações gerais aprendidas com as relações particulares.

A esse respeito, Davidov (citado por Moura, 2010) diz que *são as ações de estudo que permitem ao estudante ter condições de individualizar relações gerais, identificar ideias-chave da área de conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização e vice-versa.*

Assim como o professor tem um papel preponderante na organização do ensino, o aluno também tem a sua responsabilidade, pois as ações de autoavaliação e regulação da própria aprendizagem fazem parte desses processos. É responsabilidade do aluno, com ajuda do professor, avaliar o que sabe a priori, todo o percurso de aprendizagem e o resultado final. O aluno precisa desenvolver a capacidade consciente da sua aprendizagem sob orientação do professor, pois esse processo de regulação requer a sua ajuda. Ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo, a fazer uma autoanálise, poderá ampliar as possibilidades de aprendizagem, pois aprender envolve o querer, a necessidade.

É por meio das ações de autoavaliação e regulação que o estudante estará apto a avaliar suas próprias condições no início de seu trabalho, de seu percurso e dos resultados alcançados no decorrer da atividade (Davidov, citado por MOURA, 2010, p. 210). Por meio dessas ações o aluno avalia o seu desenvolvimento, observando o que sabia antes e o que agora, após a tarefa cumprida, foi capaz de se apropriar.

A necessidade de aprender: o querer (sentir-se envolvido afetivamente e psicologicamente para) tem uma relação importante com o ambiente de aprendizagem criado pelo professor.

A constituição de um espaço de aprendizagem na sala de aula onde se fala, se lê e se escreve sobre Matemática no contexto das práticas sociais é de importância vital para despertar no aluno a necessidade de produção, de apropriação, de aprendizagem. Entendemos por espaço de aprendizagem um conjunto de momentos nos quais os alunos e um professor **negociam significados**, a partir das tarefas de ensino (que se tornam tarefas de estudo), tendo em vista adquirir o conhecimento cientificamente elaborado.

A partir dos princípios da abordagem Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, Cedro e Moura (2004) definem o *espaço de aprendizagem* como sendo o

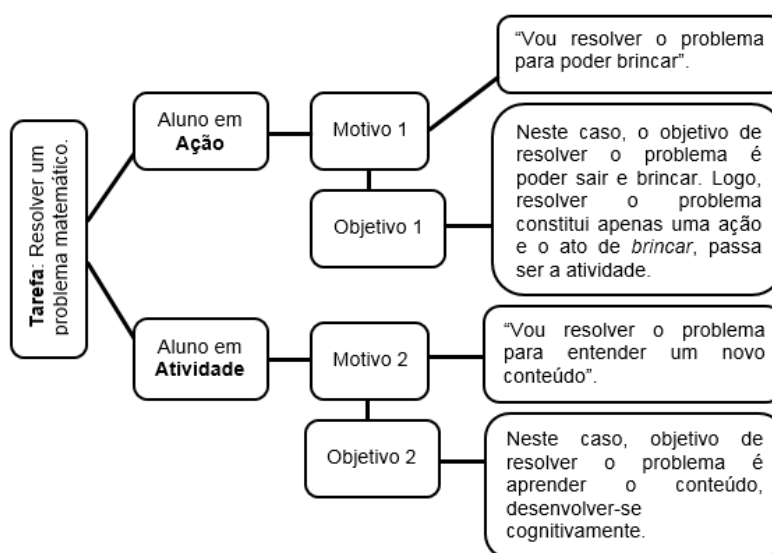
lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientado pela ação intencional do outro.

É no espaço de aprendizagem que os alunos, diante de uma tarefa de ensino, entrarão em processo de atividade ou apenas desenvolverão ações cujos objetivos não coincidem com o verdadeiro significado da proposta feita pelo professor. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, p. 68).

O professor tem a função de observar a relação do aluno com a tarefa proposta, para identificar se ele está ou não em atividade. Quando o aluno somente realiza ações as possibilidades de apropriação do conhecimento diminuem significativamente, pois a ação, concebida por Leontiev (2014, p. 69) é caracterizada como *um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo*.

Para fins de esclarecimentos, vamos apresentar um quadro explicativo que exemplifica a diferença entre atividade e ação, na perspectiva de Leontiev, em uma aula cuja tarefa solicitada foi resolver um problema matemático.

Figura 10 – Quadro explicativo sobre conceito de Atividade e Ação com base nos estudos de Leontiev



Fonte: o próprio autor

Agora vamos analisar o quadro explicativo. No campo *Aluno em Ação* o problema matemático é resolvido porque há um acordo com o professor no qual todos devem cumprir a tarefa para poder brincar ao final da aula. Se acaso o professor

mudar de ideia e disser que há possibilidade de brincar sem o término da tarefa, abandonar-se-á, com certeza, a tarefa de resolver o problema. O fato de o objetivo não coincidir com o motivo que leva o aluno a resolver o problema descaracteriza aquilo que Leontiev denomina atividade. Quando o objetivo é diferente do motivo que leva o sujeito a praticar determinada ação nos afasta da intenção da aprendizagem efetiva, com significado.

No campo *Aluno em Atividade* o problema é resolvido em busca de elaborar um novo conceito matemático. A necessidade de encontrar respostas leva o aluno a elaborar e executar um plano e verificar se o plano resolve o problema. Parecerá interessante ao aluno **aprender um novo conteúdo** por meio da resolução do problema proposto. A resolução do problema, embora trabalhosa, de certo modo, provocará satisfação pessoal, pois haverá a satisfação de uma necessidade especial para o sujeito. Este tipo de envolvimento é permeado por **emoção, por sentimentos de recompensa pela aprendizagem**.

Contudo, o fato do aluno se direcionar para o *campo da ação* não significa que os seus objetivos não possam mudar no decorrer do processo. Se, porventura, o aluno sentir-se envolvido, este resolverá o problema e aprenderá, ou seja, se apropriará do conceito. Constitui um desafio para o professor, intervir neste processo, pois ao observar que os motivos que levam os alunos a desempenhar suas tarefas não coincidem com o objetivo é preciso provocar mudanças no percurso do plano de ensino. Quem sabe a mudança de recurso pedagógico, a comunicação, a afetividade, o contexto de estudo poderá fazer com que a ação desempenhada se transforme em atividade por parte do aluno.

Leontiev (2014) explica que a ação pode se transformar em atividade, basta que o motivo seja substituído. Argumenta ainda que, quando o resultado da ação é mais significativo, em certas condições que os motivos que realmente os induziu, há uma transformação de motivo. Deste modo, a ação se transforma em atividade.

Como observamos é a necessidade que mobiliza o aluno à atividade. Pensar o ensino a partir desse princípio nos remete a refletir sobre a importância da seleção/elaboração das tarefas de ensino. A proposta de resolver tarefas mecânicas, repetitivas e fragmentadas não cumpre o propósito de mobilizar o aluno para a atividade genuína. Quando falamos de tarefas mecânicas nos referimos àquelas em que o aluno realiza, contudo não compreende e não se apropria do conceito, apenas memoriza procedimentos e definições, reproduz discursos. Entendemos por tarefas

repetitivas, aquelas em que o aluno executa a mesma ação inúmeras vezes e não avança qualitativamente em termos de desenvolvimento cognitivo.

A tarefa deve gerar no aluno **a necessidade de aprender o novo conteúdo**: a tarefa selecionada deve desencadear a aprendizagem. A aquisição de conceitos teóricos deve ser por parte dos alunos, o motivo da atividade de aprendizagem, que por meio de ações conscientes, elaborarão um modo generalizado de ação (MOURA, 2010).

As ações do professor, na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo (MOURA, 2010, p. 216).

Observe as tarefas 1, 2 e 3 no quadro a seguir.

Quadro 2 - Tarefas de ensino

Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3
Faça a tabuada do 2 três vezes.	<p>Veja os números.</p> <p>2,4,6,8, ____, ____, ____, ...</p> <p>Descubra a regra de formação da sequência e complete-a.</p> <p>Já que você descobriu a regra, escreva-o neste espaço.</p> <p>Descubra agora qual será o 18º número desta sequência.</p>	<p>Agora a regra é essa:</p> <p>Número = 3 x posição que ele ocupa.</p> <p>Escreva uma sequência de 10 números utilizando a regra apresentada anteriormente.</p>

Fonte: o próprio autor

A tarefa 1 requer do aluno a memorização dos resultados da multiplicação por 2, por isso a repetição se faz importante. Já as tarefas 2 e 3 exigem do aluno a generalização de ideias por meio da investigação de sequências numéricas. A tarefa 2 e 3 tem a intenção de desenvolver no aluno, o pensamento algébrico.

Assim, podemos pensar na multiplicação com a proposta de levar os alunos a produzirem e compartilharem significados a partir do enunciado: $A \times B = N$. Ou seja, considerando a reta numérica, podemos multiplicar qualquer número por outro e

obtemos um resultado. Pensar em tabelas de multiplicação, onde 2 multiplica números naturais apenas até 10, significa reduzir os aspectos gerais do conceito de multiplicação. O trabalho com ideias gerais do conceito significa desenvolver nos alunos o pensamento teórico em Matemática, pois, *o saber teórico determina a ligação de uma relação geral com as suas manifestações concretas, isto é, o elo entre o geral e o particular* (Rubtsov, 1996, p.130).

O desenvolvimento do pensamento teórico requer um movimento dinâmico entre os processos de análise e de síntese que vai do geral para o particular, do abstrato ao concreto. Para realizar esse movimento a aluno realiza operações de pensamento, tais como abstração, generalização e formação de conceitos (MOURA, 2010).

Nos parágrafos anteriores apresentamos a necessidade do **desenvolvimento dos conceitos teóricos** para que haja a apropriação do conhecimento Matemático, entretanto precisamos esclarecer em que este tipo de pensamento se diferencia de uma aula teórica, onde conceitos são *explicados e transcritos* do quadro para o caderno. Como reforça D' Ambrosio (2005, p.81)

A educação formal, baseada na **transmissão de explicações e teorias** (ensino teórico e aulas expositivas) e no **adestramento em técnicas e habilidades** (ensino prático com exercícios repetitivos), é **totalmente equivocada**, como mostram os avanços mais recentes de nosso entendimento dos processos cognitivos (grifo nosso).

Deste modo, o desenvolvimento do pensamento teórico não se dá mediante a transmissão de explicações e teorias, muito menos por meio do treino de técnicas e habilidades, mas mediante o processo de negociação de significados diante do objeto em estudo. O objeto em estudo é apresentado ao aluno na forma de uma tarefa de ensino. É no contexto desta que alunos e professores⁵⁵ produzirão conhecimento teórico por meio do processo de negociação de significados.

Concordamos com Rubtsov (1996, p.130) quando afirma que *o conhecimento teórico é expresso, a princípio por diferentes modos de atividade intelectual e, em um segundo momento, por diferentes sistemas semióticos*. Assim, entendemos que o processo de negociação de significados é subsidiado por atividade intelectual entre

⁵⁵Os alunos desenvolverão conhecimento teórico a respeito do conteúdo em estudo e professores desenvolverão conhecimento teórico a respeito da atividade de ensino. O professor adquire conhecimentos, também, durante a atividade de ensinar.

os alunos e o professor e que a atividade intelectual terá mais oportunidade de acontecer quando a tarefa de ensino é estruturada de modo a exigir dos alunos as capacidades de observação, análise, comparação, dedução, argumentação, e avaliação dentre outras.

Para explicar de que modo a capacidade de observação, comparação e análise podem auxiliar o aluno a adquirir o conceito teórico utilizaremos como citação, o texto de Rubtsov (1996, p. 131).

[...] a aquisição de um método teórico geral, visando a resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles, constitui-se numa das características mais importantes dos problemas da aprendizagem. Propor um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação do método teórico generalista.

Logo, para se concentrar naquilo que os problemas concretos/práticos têm em comum é preciso observar, comparar (estabelecer semelhanças e diferenças), identificar as relações internas entre eles e também a relação deles com o sistema como um todo, analisar o conteúdo e as estratégias possíveis para se resolver tais problemas. Observamos, nesta perspectiva, que o foco do aluno não é dedicar-se a resolução de vários problemas do mesmo tipo na expectativa de que se aproprie do conceito (já que resolveu uma lista de 10 problemas envolvendo adição, por exemplo), mas o objetivo é adquirir um método teórico geral que contribua na solução de vários problemas (que envolvem o campo aditivo, por exemplo).

Mediante o estudo do texto “A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares” de Rubtsov (1996) podemos considerar que a organização do ensino de Matemática baseada apenas no desenvolvimento do pensamento concreto (conhecimento empírico) é prejudicial ao processo de aprendizagem, pois este tem sua origem apenas na capacidade de observação. Segundo este autor o pensamento empírico

reflete apenas as propriedades exteriores dos objetos e apóia-se inteiramente nas representações concretas. Já o saber teórico é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as suas propriedades e suas ligações internas. Tão logo o pensamento reproduz um objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele supera as representações sensoriais (RUBTSOV, 1996, p.130).

Para esclarecer o conceito “Pensamento teórico” apresentamos duas situações referentes ao ensino do Sistema de Numeração Decimal (SND) para comparar e analisar.

Situação 1: O professor inicia o conteúdo SND por meio do ensino dos símbolos compreendidos de 1 a 9. Ao verificar que os alunos realizam a contagem até 10 ou mais, imediatamente, conclui que eles já têm domínio do conceito de número. Seleciona então, tarefas de ensino, que cumprem a função de relacionar o símbolo a sua referida quantidade. O ensino do SND, dadas algumas variações, segue com tarefas que exigem do aluno que faça números dentro de um intervalo determinado, que escreva o antecessor e sucessor de números e também que escreva por extenso, os nomes dos números.

Situação 2: O professor opta pelo trabalho com jogos envolvendo as trocas, agrupamentos e reagrupamentos em diferentes bases. Seleciona ou elabora tarefas de ensino onde os alunos irão comparar e analisar o funcionamento das diferentes bases. O professor auxilia os alunos no processo de sistematização do conceito por meio da negociação de significados, deste modo, os alunos elaboram um novo conhecimento que teve origem na atividade intelectual dos envolvidos.

O principal objetivo da escola é desenvolver o pensamento teórico desde os anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, na perspectiva Histórico-Cultural, a possibilidade de partir do “concreto” para o “abstrato”, não garante ao aluno a apropriação de conceitos teóricos. Na situação 1, o professor parte do conhecimento empírico, solicita dos alunos a comparação entre o número e a quantidade que o representa e prossegue o ensino da escrita e representações na base decimal. O aluno aprende um fragmento de um sistema, um fragmento que não “conversa” com os outros sistemas, e por isso, não avança no processo de aquisição do conceito teórico de número.

Já na situação 2 o professor organiza o ensino de modo a levar os alunos a compreender como “funciona” o sistema de numeração em diferentes bases. Essa opção possibilita, ao aluno, o desenvolvimento do pensamento teórico porque há oportunidade de “enxergar” o todo (controlar e registrar as quantidades em qualquer base) e não somente na base decimal (caso particular).

A aquisição do conceito teórico do número requer dos alunos a capacidade de análise e comparação das regularidades que ocorre em cada base, essa atividade intelectual proporciona-os a oportunidade de compreender a **essência do conceito**

de número. Pois afinal, o sistema de numeração tem sua origem na necessidade da humanidade em resolver seus problemas de controle de quantidade e medidas. Nem sempre o homem soube contar e registrar as quantidades na base decimal. A essência do conceito de número encontra-se na sua gênese histórica. A atividade de aprendizagem deverá, então, reproduzir para o aluno a necessidade vivenciada historicamente pela humanidade.

A tarefa de ensino deverá ser estruturada de modo a fazer com que o aluno, durante a atividade intelectual, compreenda o conceito em sua gênese. Por isso, o trabalho com a resolução de problemas tende a contribuir com o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, desde que se constitua problema desencadeador de aprendizagem. A solução do problema e/ou de todos os problemas deverá fazer com que o aluno expresse o objeto matemático em forma de conceito, compreendendo assim a sua essência, tal como escreve DAVIDOV (1986, p.74) expressar o objeto em forma de conceito significa compreender a sua essência.

Entendemos que são os momentos ativos de resolução de problemas, que oportunizarão aos alunos desenvolver as estruturas de pensamento e alicerçar o indivíduo de conceitos que lhe permitem, cada vez mais, acesso a novos conhecimentos (MOURA, 1992, p.03).

Nesta perspectiva, considera-se como responsabilidade do professor:

- a) **Realizar estudos** a respeito dos **conteúdos matemáticos** que terá de ensinar e do seu **processo histórico de origem**, pois a gênese do conceito traz contribuições para o processo de elaboração de tarefas de ensino;
- b) **Investigar as características das atividades realizadas pela comunidade que a unidade escolar atende** (profissão dos pais e/ou responsáveis, lazer, religião, cultura, natureza típica do local... etc), pois este conhecimento é relevante para que o professor possa identificar, nas práticas sociais da comunidade, o que há de Matemática.
- c) **Estabelecer relações dessas atividades, que denominamos práticas sociais, com os conteúdos do currículo mediante problematizações.** Elaborar situações-problemas a partir de elementos presentes nas práticas sociais, pois isso contribui para gerar no aluno a necessidade em realizar a tarefa. O Jogo e as brincadeiras constituem exemplos de práticas sociais lúdicas capazes de gerar necessidade no aluno.

- d) **Planejar a aula** considerando os **objetivos de aprendizagem** estabelecidos para a turma na qual é regente, identificar os **conteúdos** que contribuirão para alcançar os objetivos, delinear uma **estratégia metodológica** para ensinar os conteúdos, selecionar e/ou produzir **recursos didáticos** para subsidiar o trabalho, **avaliar o processo de ensino e de aprendizagem** dos alunos. A avaliação implica em **observar e registrar, acompanhar, monitorar, e intervir** desde o início ao final do processo.
- e) **No item referente às estratégias metodológicas o professor deve, cuidadosamente, elaborar tarefas de ensino que possibilitam o processo de elaboração conceitual pelos alunos.** Vale destacar que as situações-problemas elaboradas pelos professores devem exigir do aluno o processo de análise e síntese, partir de aspectos gerais e seguir para os particulares. **As situações-problemas elaboradas devem exigir do aluno capacidade de generalização, identificação de padrões, investigação, comparação, desenvolvimento de hipóteses, traçar planos/estratégias de solução, aplicação de estratégias criadas, verificação de hipóteses, capacidade de argumentação, representações dos tipos: manipuláveis, textuais, gráficas, geométricas e pictóricas.** A partir do problema proposto o aluno deve, ao concluir a tarefa, elaborar o conceito matemático e não apenas ter aprendido a aplicar uma operação no contexto do problema ou uma regra apresentada.
- f) **Destacamos a relevância da utilização de recursos didáticos** para o ensino de Matemática, por entender que constituem uma espécie de representação tão importante quanto à gráfica, pictórica e escrita. **A manipulação de recursos, quando problematizada, mediada pela ação intencional e contingente do professor pode contribuir para gerar nos alunos a necessidade de elaboração conceitual.**
- g) Após propor a tarefa de ensino aos alunos, este deve **acompanhar, monitorar, intervir e avaliar** todo o processo de elaboração conceitual desenvolvida pelos alunos.
- h) **Zelar pelo espaço de aprendizagem: a solução das situações-problemas deve ocorrer no coletivo, isso implica em organização dos**

alunos ora em pequenos, ora em grandes grupos. A disposição em grupos contribui para a interação entre os alunos, facilitando assim o processo de produção e compartilhamento de significados e em consequência disso a apropriação do conhecimento. O professor cuida das relações afetivas entre os alunos, e deles com o aprendizado. O envolvimento com o aprendizado tem origem no envolvimento do professor com o ato de ensinar, pois afinal, quem deseja ter uma aula com um profissional que não assume o ensino como sua *atividade*?

- i) **Ensinar os alunos a se autoavaliarem e a se autorregularem** durante o processo de aprendizagem, identificando o que sabiam antes da aula e o que aprenderam ao final da aula. É preciso que os alunos adquiram a consciência do próprio desenvolvimento, isso contribui para o controle pessoal dos objetivos que se pretende alcançar.

A Secretaria Municipal de Educação orienta a utilização do jogo como recurso pedagógico para o aprendizado da Matemática. A escolha pelos jogos e brincadeiras cumpre o propósito de auxiliar o trabalho pedagógico e ampliar as possibilidades no desenvolvimento de conceitos matemáticos, entretanto algumas orientações ao papel do professor são necessárias, em especial àquelas que tratam da mediação. Ao professor, assim como em qualquer outra tarefa de ensino ou recurso didático, cabe a função de pensar em momentos de sistematização do conhecimento após a realização experimental do jogo, brincadeira ou recurso manipulável.

A opção pelo jogo como estratégia de ensino precisa de intencionalidade a fim de propiciar a aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Moura (1992, p.47) diz que

O jogo para ensinar Matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, **estar perfeitamente localizado no processo** (grifo nosso) que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.

Deste modo, podemos considerar o quanto é relevante a organização do ensino, pois o jogo deve estar perfeitamente localizado no processo, as interações, os questionamentos, as intervenções, a sistematização do conhecimento, enfim o caráter intencional permeia toda a atividade de ensinar.

Baseando-se nos estudos de VYGOTSKY sobre a zona do desenvolvimento proximal, COLL (1988) citado por Moura (1992, p. 04), ressalta a importância da contingência da ação pedagógica. Ele esclarece, então, que **a ação eficaz é aquela que atua no momento certo e de acordo com a necessidade do indivíduo que aprende** (grifo nosso). Reforçamos, com isso, a responsabilidade do professor na escolha dos modos de intervenção no processo de ensino.

O desafio que se apresenta ao professor relaciona-se com a organização do ensino de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para aluno e professor. Para o aluno, como estudo e para o professor como trabalho (MOURA, 2010, p.217).

Precisamos, pois, alunos e professores, recuperar nas diversas ações que desempenhamos, o sentido e o significado. Convidamos vocês, caros professores, a *desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que nos pintaram. Desencaixotar emoções e recuperar sentidos* (Rubem Alves) para constituir uma nova prática pedagógica, modificando assim a nossa realidade por meio do processo de humanização do homem.

Referências

ASBAHR Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural**. Psicologia: ciência e profissão, 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12>. Acesso: 26/08/2016.

BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Colaboradores Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli, Sebastião Expedito Ignácio. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Nacional: PISA 2012. Resultados brasileiros**. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf Acesso: 19/09/2016.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Gráfica, 1951. p. 13-15.

CEDRO, W. L.; MOURA, M.O. **O Espaço de Aprendizagem e a Atividade de Ensino: O Clube de Matemática**. Anais do VIII ENEM – Comunicação Científica, GT 2, Educação Matemática nas Séries Finais do Ensino Fundamental, 2004.

Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/02/CC78728770153.pdf>. Acesso em: 26/08/2016.

CEDRO, Wellington Lima; Moraes, Silvia Pereira Gonzaga de; ROSA, Josélia Euzébio da. **A Atividade de Ensino e o Desenvolvimento do Pensamento Teórico em Matemática**. Ciência & Educação, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n2/v16n2a11> Acesso em: 11/12/2016.

D' AMBROSIO, Beatriz. **Como Ensinar Matemática Hoje? Temas e Debates**. Sbem. Ano II. Nº 2. Brasília, 1989, p.15-19. Disponível em <<https://scholar.google.com.br>> Acesso: 19/09/2016.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade**. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª Ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Por que se ensina Matemática?** Texto produzido para a Disciplina à distância oferecida pela SBEM, 2013. Disponível em <apoiolondrina.pbworks.com> Acesso em: 16/09/2016.

DAVIDOV, V. **Problemas do Ensino Desenvolvidor – A experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Rev. Soviet Education, agosto/v. 30, n. 8, 1986.

IFRAF, Georges. **Os números: a História de uma grande Invenção**. Trad. Stella M. de Freitas Senra. São Paulo: Editora Globo, 6ª edição, 1994.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: A.N. LEONTIEV; VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

MOURA, M. O. **O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf. Acesso: 26/08/2016.

MOURA, Manoel Orioswaldo de. Et al **Atividade Orientadora de Ensino: uma unidade entre ensino e aprendizagem**. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br>. Acesso em: 26/08/2016.

MOURA, Manoel Orioswaldo. **A Atividade de Ensino como Unidade Formadora**. Rev. Bolema, Rio Claro - SP, V. 11, n. 12, 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647/7034>. Acesso em: 26/08/2016.

PONTE, João Pedro da Ponte. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2985>> Acesso em: 16/09/2016.

ROSA, Josélia Euzébio da et al. **Proposições de Davýdov e Colaboradores para o Ensino de Matemática**. VI Simpósio sobre Formação de Professores Educação, Currículo e Escola. Tubarão: SC. Maio de 2014. Disponível em http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Jos%C3%A9lia%20da%20Rosa_Outros.pdf Acesso: 19/09/2016.

RUBTSOV, Vitaly. **A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares**. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. Org. Após Vygostky e Piaget: Perspectivas Social e Construtivista – Escolas Russas e Ocidental. Trad. GRUMAN, Eunice. Porto Alegre: Artes médicas Editora, 2ª reimp. 2003. p. 129-137.

15 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava
Luciana Adário Brandão
Maria Regina da Costa Sperandio*

15.1 Introdução

Na busca da qualidade de ensino, várias propostas têm mobilizado ações que consideram a integralidade do ser humano, como também asseguram o direito a outros tempos e espaços educativos.

De acordo com Paro (1988), a escola de educação integral é aquela que envolve a formação afetiva e social do indivíduo, vai além da formação cognitiva, e que apresenta um forte componente legal, tendo, por exemplo, sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao propor no texto:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Desta forma, a educação integral não é um projeto ou ideia de alguns, mas uma tendência e necessidade educativa que está amparada em leis. É uma proposta que concebe o aluno em sua integralidade. De acordo com o Manual de dúvidas de Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 3):

A educação integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos, saberes e conteúdos. Como processo

pedagógico, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais.

Consta no livro *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011), que deve haver mais tempo para se ensinar conteúdos do ensino formal e outros saberes aos alunos, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem, isto significa não apenas estender o tempo, mas que haja mudanças na própria concepção e no tipo de formação oferecida.

Neste documento quando mencionarmos as escolas municipais de Londrina que ofertam mais de 4 horas de atendimento ao aluno, as denominaremos de escolas de Educação Integral, pois estas tiveram sua jornada escolar estendida para, no mínimo, 7 horas diárias.

A Rede Municipal de Ensino de Londrina, em 2016, conta com 120 (cento e vinte) unidades escolares de Ensino Fundamental e Educação Infantil distribuídas na área urbana e rural. Destas, 86 (oitenta e seis) escolas são de ensino fundamental I, dentre elas, 18 (dezoito) são de educação integral.

Nestas escolas de educação integral, são ofertadas aos alunos componentes curriculares da base nacional comum⁵⁶, e também as oficinas pedagógicas da parte diversificada⁵⁷, no turno inverso, em que são trabalhadas as diferentes linguagens articuladas ao currículo.

⁵⁶Base Nacional Comum, diz respeito aos componentes curriculares ofertadas na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano), e estes componentes curriculares ofertados são os mesmos em nível nacional, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte, Geografia, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso.

⁵⁷Parte diversificada diz respeito às diferentes linguagens trabalhadas nas oficinas pedagógicas.

Quadro 3 - Base Nacional Comum e Parte Diversificada

BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
Língua Portuguesa	Linguagem Oral e Escrita
Matemática	Matemática
Ciências	Linguagem Artística
Geografia	Linguagem Lúdica e Esportiva
História	Formação Socioambiental, Ciência e Tecnologia
Arte	
Educação Física	
Ensino Religioso	

Fonte: o próprio autor

De acordo com o Relatório de Formação Continuada para Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Integral (LONDRINA, 2011), a construção das Diretrizes das escolas de Educação Integral de Londrina, se deu durante os cursos de Formação Continuada em 2011, a partir de: estudos, análises e discussões de documentos, livros e artigos científicos. Estas Diretrizes são periodicamente realimentadas e servem de subsídios às discussões e reflexões da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Municipais de Educação Integral.

Neste documento, apresentaremos inicialmente, os aspectos históricos da educação integral em nível nacional e local. Exibiremos os pressupostos teóricos, as particularidades da gestão, como também, a formação continuada, a avaliação e por fim, a organização curricular com orientações sobre o trabalho pedagógico em uma escola de educação integral.

15.2 Aspectos Históricos da Educação Integral⁵⁸

⁵⁸Texto adaptado da Dissertação de Mestrado: CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. Educação integral na cidade de Londrina: a ação docente do professor de oficinas pedagógicas de arte em escolas municipais, com jornada ampliada. 2015. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Metodologia em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Londrina.

A ideia de educação integral não é tão atual pois, teve início no século XVIII. De acordo com Gallo (2002), a procedência do termo educação integral se deu a partir de vários pensadores do movimento anarquista, nas diversas correntes do socialismo, na ideia de emancipação, no fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Sua origem esteve bem marcada com a Revolução Francesa, com a luta dos trabalhadores.

Após este período, ao longo do século XX, vários caminhos foram trilhados, uma série de experiências educacionais advindas da Escola Nova foram desenvolvidas, e algumas das características dessas experiências foram consideradas na concepção de educação integral.

No Brasil, na primeira metade do século XX, houve algumas tentativas, tanto com relação ao pensamento, como em relação as ações acerca da educação integral e sua implantação. Dentre as tentativas podemos destacar as ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira. Porém, tratavam-se de propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas, sendo, algumas vezes, contraditórias. Para compreendermos algumas dessas interpretações contraditórias buscamos nos documentos oficiais do MEC (BRASÍLIA, 2009, p. 15):

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.

Para Cavaliere (2009), nas décadas de 20 e 30, a concepção de educação integral começa ser pensada e estudada. Nesta época ainda não estão ligadas à expansão do tempo escolar, e sim apontando às necessidades da população a serem supridas pela educação. No final dessa mesma década, o enfoque é na qualidade do ensino nas escolas. Cresce o movimento denominado “otimismo pedagógico”, que, de acordo com Nagle (1974), introduz as ideias da Escola Nova.

A Escola Nova pregava uma reformulação interna na escola, fornecendo, assim, uma educação integral que capacitasse o indivíduo a viver como um verdadeiro cidadão. Este pensamento se fortificou por meio de um documento intitulado

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932 por um grupo de intelectuais, que percebiam na escolaridade um instrumento estratégico inserido em qualquer projeto social. Eles defendiam uma escola com funções ampliadas, que articula todas as instituições interessadas na tarefa da educação. Este movimento teve como figura central Anísio Teixeira, um defensor da ideia de uma educação livre de privilégios, que valorizasse o ser humano, ou seja, uma concepção de uma educação nova.

A partir da década de 50, a universalização do ensino atingiu índices significantes, e ainda sob as influências do escolanovismo é que as propostas de educação integral surgiram; porém, naquele momento, advogando sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. A educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública. O ponto de partida da escola para a concretização dessa modalidade de ensino foi à função científico-instrutiva.

No Brasil houve várias experiências relacionadas à educação integral, neste documento apresentaremos duas: Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, na Bahia e Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, no Rio de Janeiro.

A primeira surge, nos anos 50 com Anísio Teixeira, que utilizou como referencial teórico John Dewey (1859-1952). Anísio Teixeira inspirou-se no modelo das escolas comunitárias americanas, onde o espaço escolar deveria suprir todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia.

Anísio Teixeira propunha uma educação em que a escola ‘desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia’. (BRÁSILIA, 2009, p.15).

De acordo com Cordeiro (2001), uma das obras mais significativas para a educação básica realizada por Anísio Teixeira foi à revitalização do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, que inclui a Escola Parque⁵⁹, uma experiência de educação para a formação integral do homem.

⁵⁹Anísio Teixeira apostava na educação para benefício e desenvolvimento de todos os indivíduos, voltada para a democracia e a liberdade de oportunidades. Criou o sistema educacional ‘Escola Parque’, onde as escolas, além do currículo básico, propõem o acesso a aprendizagens sobre trabalho e à cultura ampla da humanidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. A Escola Parque não é apenas um nome, mas um conceito complexo e profundo, uma filosofia de educação. Neste início de século, certamente Anísio acompanharia com entusiasmo as modificações necessárias para a formação das novas gerações e conclamaría todos ao estudo, à discussão e às novas práticas, como sempre fez seu espírito inquieto. (ESCOLAS PARQUE). Disponível em: <<http://goo.gl/CBppUc>>.

A ideia de Anísio Teixeira, ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, era que houvesse escolas nucleares, onde a criança tivesse a escolarização, e escolas parques, sendo obrigatório a frequência em ambas, funcionando, dessa forma, em dois turnos: no primeiro turno a escolarização e, no segundo turno, a educação social, física, musical, sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. De acordo com Cordeiro (2001, p. 247), seus ideais vão além da “Escola Nova”:

A concretização dos ideais de educação de Anísio Teixeira extrapolaram os valores e as práticas da chamada ‘escola nova’ e da ‘escola ativa’, fazendo incursão no sentido da dimensão dialética e histórico crítico que viria desabrochar no Brasil a partir da década de 60, até os anos atuais.

Outro modelo significativo de educação integral são os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Esse projeto educacional, de autoria de Darcy Ribeiro, foi implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro.

Os CIEPs tinham como objetivo oferecer o ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual. Além da escolarização do currículo regular, eram oferecidos estudos dirigidos, atividades culturais e educação física. O objetivo desse projeto era tirar das ruas crianças em situação de vulnerabilidade social.

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola nos remete à educação integral, não no sentido assistencialista, visando a tirar as crianças em condições de vulnerabilidade social das ruas, embora esta seja uma das consequências e não um fim nesse processo, mas no sentido de colocar os alunos em níveis mais próximos de oportunidades em termos de trabalho, vivências, estudo e outros.

A educação integral é uma tarefa de muitos e do Estado, nos dizeres de Moll (2009, s.p.):

Trata-se da tarefa de muitos, destacando-se o papel do Estado, nos marcos de uma sociedade democrática, em que todas as pessoas possam ter assegurado, conforme diria o poeta Mario Quintana, ‘o mesmo ponto de partida’. A escola, nesse contexto, constitui-se como o lugar de efetivação de direitos, tanto por sua capilaridade social, quanto pelo caráter contínuo de realização de uma educação básica. [...]

Além da Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 34 e 87, o Plano Nacional de Educação, na Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), em relação à educação integral em seus objetivos e metas garante:

21 – Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22 – Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima [hoje Programa Bolsa Família] associado a Ações Sócio-Educativas.

Em 2007, o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias.

15.2.1 Histórico da Educação Integral em Londrina

A história da educação integral em Londrina começa na década de 90. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas de Ampliação de Jornada (LONDRINA, 2015, p. 7), havia a intenção de estender gradativamente o tempo do aluno nas escolas municipais e isso foi feito, primeiramente, na escola oficina E. M. Áurea Alvim Toffoli, em 1992⁶⁰, com a oferta de atender por seis horas diárias, que permanece até os dias atuais.

Em 1994, foi inaugurado o CAIC José Joffily, no Jardim Santiago e, em 1995, o CAIC Dolly Jess Torresin, no Conjunto União da Vitória, ambos ofertavam oito horas diárias. Essa implantação foi uma iniciativa do governo federal em parceria com o município. O CAIC da zona Sul, Dolly Jess Torresin / Zumbi dos Palmares desde 2013 parou de atender a educação integral.

⁶⁰Escolas oficinas era a forma como algumas escolas municipais eram denominadas. A Escola Municipal Áurea Alvim Tóffoli foi a primeira, e os professores que ali trabalhavam prestaram concurso de 30 horas semanais, ou seja, para atender à especificidade da escola.

Em 1997 foi implantada a Escola Oficina José Gasparini⁶¹, ofertando 6 horas diárias de atendimento.

Para atender estas escolas foi criada, em 1998, a Coordenadoria de Área de Modalidades Diferenciadas. Essa coordenadoria fazia visitas periódicas, de acompanhamento pedagógico às escolas / oficinas, dava orientações e ofertava mensalmente cursos de formação continuada aos professores. A coordenadoria esteve em vigor durante dez anos, de 1998 até o final de 2008. Neste mesmo ano, a E. M. Elias Kauam estendeu seu período escolar.

Em 2009, nove escolas tiveram que aderir ao Programa Federal Mais Educação (PME), cujo critério inicial de escolha era o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse mesmo ano, a Coordenadoria de Área de Modalidades Diferenciadas passou a ser Gerência, que deu continuidade ao trabalho realizado anteriormente.

No segundo semestre de 2010, quando os recursos do Programa Mais Educação chegaram, as nove escolas que estavam inscritas no Programa Mais Educação iniciaram suas atividades em oficinas pedagógicas.

As nove escolas que aderiram ao Programa foram: Atanázio Leonel, Armando Rosário Castelo, Carlos Zewe Coimbra, Elias Kauam, Irene Aparecida da Silva, Maria Irene Vicentini Theodoro, Maria Cândida Peixoto Salles, Zumbi dos Palmares e Aracy Soares dos Santos. Essas escolas, eram denominadas de escolas de educação integral.

Em 2011, Londrina contava com dezessete escolas de educação integral; em 2012, com vinte e quatro escolas, que eram atendidas em vinte e um locais diferentes, como: escolas de ensino técnico, igrejas e clubes⁶².

Nesse mesmo ano, algumas escolas pararam de atender a educação integral, por motivos diversos, sendo o principal a implantação dos quintos anos no ensino

⁶¹No início, a escola funcionava em dualidade com o Estado; sendo assim, atendia parcialmente os alunos de educação integral. No entanto, em 2008, o Estado desocupou o prédio e a escola passou a atender todos os alunos da escola na educação integral.

⁶²Nessa época, eram vinte e quatro escolas e vinte e um locais, isto porque algumas escolas realizavam suas oficinas pedagógicas no mesmo local, ou seja, as escolas utilizavam locais cedidos para a realização da educação integral. Esses locais recebiam mais de uma escola, por exemplo: a FUNTEL (Fundação Tecnológica de Londrina) atendia duas escolas, o Clube do Funcionário Públicos (Greminho) atendia quatro escolas. Na maioria dos locais, as escolas contavam com o transporte, que fazia um trajeto de ida e volta, levando e trazendo os alunos à sua escola de origem.

fundamental⁶³. Embora tenha havido a mudança de gerência para coordenação, a equipe e os princípios de educação integral continuaram os mesmos.

Em 2015 a Rede Municipal de Ensino contava com dezessete escolas de educação integral, destas apenas uma, a E. M. Hélio Esteves, teve sua situação de educação integral legalizada, alterando sua matriz curricular, as demais funcionam da mesma forma, com a mesma organização e exigências, apenas não alteraram sua matriz.

No segundo semestre de 2015 a coordenação de Ampliação de Jornada Escolar extinguiu-se fazendo parte da Gerência de Ensino Fundamental e que permanece até os dias atuais.

15.3 Pressupostos Teóricos

A escola é um espaço importante, em que o aluno tem acesso aos conceitos que foram elaborados ao longo da história e que precisam ser assimilados por ele, pois contribuem para sua formação.

A consolidação de um trabalho que busca a formação do indivíduo que se apropria do conhecimento produzido pela humanidade passa pela mediação social, como também, pela formação de ideias e pensamentos por meio dos quais o ser humano compreende o mundo e atua sobre ele (VIGOTSKI, 2001).

Assim, é tarefa da educação escolar, mediar a formação dos alunos e a produção do conhecimento científico, num processo de aprendizagem planejado e que tenha uma intencionalidade.

Nesta perspectiva, toda atividade pedagógica precisa ter uma intenção clara, isto é, os conteúdos e os objetivos devem estar explicitados, tanto para os educadores quanto para os alunos.

Estudar em uma escola que oferece uma permanência maior do aluno para a realização das atividades representa uma oportunidade de ampliação de conhecimentos por meio de propostas que possibilitam o pensar e o fazer durante todo o ano letivo.

⁶³A implantação do 5º ano demandou mais salas de aula, faltando espaço físico para que as oficinas funcionassem e também por falta de professores na escolarização (ensino formal), pois alguns professores que atuavam nas oficinas pedagógicas das escolas de jornada ampliada, com hora extraordinária, tiveram que atender à escolarização.

Só faz sentido pensar na educação integral se considerarmos uma concepção com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam a criação de sentido, com isto a aprendizagem e o desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A escolarização não está desvinculada à vida, portanto ela só poderá se realizar, ao se constituir num espaço vivo para todos os envolvidos, onde as relações existentes na escola propiciem a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para que aconteçam os momentos de aprendizagem.

O currículo deve pautar-se na formação de sujeitos críticos, autônomos preparados para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, na escola de educação integral, o uso dos espaços e tempos devem ser repensados de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

Para que a educação integral ocorra de fato, de acordo com Tilton (2008 apud TITTON e PACHECO, 2009), é preciso considerar as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontecem como na família, na escola, na comunidade próxima e na cidade, buscando favorecer aprendizagens.

A educação integral veio para estender a permanência diária do aluno na escola, ampliar a área de conhecimento e atender às necessidades educativas com experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas e outras, visando à melhoria do desempenho escolar.

15.4 Gestão

A gestão democrática e participativa é um elemento facilitador para avançar no aprimoramento das ações educativas na escola de educação integral.

O gestor escolar deve reforçar ações que assegurem o sucesso da aprendizagem dos alunos, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP), este, deve fazer a mediação do conhecimento científico com o cotidiano para que tanto professores como alunos, percebam a necessidade e importância de promover um diálogo entre os saberes da escola e os saberes que existem na comunidade.

O gestor da escola de educação integral deve ser dinâmico, estreitar laços com a comunidade e o mais importante acreditar na educação integral.

Para isso, este profissional, em trabalho interativo com a comunidade escolar, deve levantar as especificidades, culturas, saberes, valores e o que quer elencar como prioridade, como por exemplo: a formação continuada de professores; a utilização adequada dos recursos financeiros; o trabalho com conteúdos contextualizados à vida; a utilização de metodologia que atenda à aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento integral do aluno.

15.5 Formação Continuada

A defesa de uma educação escolar de qualidade inclui a necessidade de investir na formação do educador, colaborando para o desenvolvimento profissional e para melhoria da sua prática pedagógica, construindo conhecimentos a partir da relação entre teoria e a prática, direcionando todo esse saber docente para o aprendizado do aluno, “porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VIGOTSKI, 2001, p. 331)

Nesse sentido, é necessário, que o professor, tenha espaços e tempos próprios na sua formação para obterem crescente autonomia a fim de se tornarem os atores principais do seu processo de formação.

A formação continuada dos professores e equipe gestora das escolas municipais de educação integral ocorre, por meio de encontros mensais, em que são realizados estudos; reflexão e análise da realidade escolar sob a ótica da educação integral, articulação dos conhecimentos teóricos com experiências práticas. Ainda nestes encontros, por meio de diferentes estratégias pedagógicas é realizada a integração entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum com as oficinas pedagógicas da Parte Diversificada da Matriz Curricular. Durante estes encontros mensais, também ocorrem planejamentos, troca de experiências e palestras que estão relacionados a temas da educação integral.

A Prática Pedagógica é outro momento de formação da equipe docente, refere-se a encontros coordenados pelo Diretor e Coordenador Pedagógico da escola, em que todo o corpo docente se reúne para estudar e refletir assuntos relacionados ao fazer pedagógico. Outro aspecto relevante, para que não haja uma cisão da escola, é a integração entre os professores que atuam na escolarização e os que atuam nas oficinas pedagógicas, proporcionando assim, momentos em que possam refletir

assuntos relativos ao dia a dia da escola, trocar experiências, traçar metas e planejamentos.

Embora a prática profissional seja um elemento constitutivo da formação dos professores, estes necessitam ter espaços e tempos próprios para a pesquisa e reflexão de sua prática, pois é por meio desse processo, que os professores se atualizarão em relação às novas tendências e abordagens produzidas na área da educação.

15.6 Avaliação

Ao refletir acerca da avaliação educacional faz-se necessário buscar seu conceito e relacioná-lo com a prática pedagógica, como também dimensioná-lo a uma visão de mundo e de educação. Dependendo da concepção de educação que traz em si uma concepção teórica de sociedade, conservadora ou transformadora da ordem social, tem-se determinadas práticas pedagógicas que se afinam a esses pressupostos e que determinam diferentes modelos de avaliação, uma vez que seus objetivos são opostos.

O paradigma da avaliação passa por mudanças e novos rumos são propostos a partir de estudos os quais demonstram que a avaliação pode estar no centro do processo pedagógico e servir de apoio ao professor. E sendo a avaliação um dos processos mais complexos da prática pedagógica, esta precisa ser abordada numa ótica mais ampla por envolver questões de ordem epistemológica, política, pedagógica, cultural, psicológica, filosófica e outras.

Nessa perspectiva, a abordagem curricular, constituída pelo conjunto pedagogicamente selecionado e articulado das formas culturais, dos saberes historicamente construídos pela humanidade e reconstituídos pelos alunos, necessita estar consonante com os novos tempos. Há a necessidade do currículo ser uma ponte entre o mundo, a ciência e o homem, por isso mesmo situado no tempo e no espaço. O compromisso que a escola precisa ter é contemplar um permanente processo de planejamento que organize três elementos curriculares fundamentais: o conteúdo escolar, as mediações (técnicas, estratégias e métodos didáticos) e a avaliação. E essa última pode estar a serviço das aprendizagens, e esse é seu caráter formativo.

A LDB 9394/96 traz como critérios para a avaliação que essa seja contínua e cumulativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos do

desempenho do educando, e que preferencialmente haja recuperação paralela para casos de baixo rendimento escolar. O caráter formativo da avaliação não é novo, mas precisa ser redescoberto e praticado pelos educadores.

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende do significado efetivo do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis, trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar (HADJI, 2001, p.15).

A avaliação formativa se insere no âmbito de uma pedagogia diferenciada, pois trata de adaptar o conteúdo e as mediações às características atuais dos alunos, com o intuito de torná-la útil na situação pedagógica. A principal intenção da avaliação formativa é tornar o aluno agente de sua aprendizagem, por isso ela é permanente, analítica e centrada no aluno.

Uma das principais considerações a ser feita da avaliação formativa é que esta tem a função de informar os atores do processo educativo, tornando-se, por conseguinte, um auxílio para o aluno aprender e se desenvolver. Desse modo, por diversos instrumentos e por meio de técnicas diversificadas (observações, testagem etc.) é possível ter informações acerca do processo ensino e aprendizagem, sendo assim, a avaliação passa a ser instrumento cotidiano do processo.

Ao trabalhar nessa perspectiva, cabe ao professor reconhecer diferentes trajetórias de vida dos estudantes e observar se há a necessidade de flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar. É necessário, também, que o professor domine o que ensina e tenha clareza da relevância social e cognitiva do que seleciona para trabalhar com os alunos e ainda definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência. Outro aspecto importante é que o professor compreenda os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes, e essa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro dos avanços, das descobertas, das hipóteses e das dificuldades.

A partir das informações coletadas, o professor tem condições de saber como andam as ações pedagógicas, e assim, promover a regulação de seu trabalho, pois é capaz de situar e analisar as dificuldades dos alunos podendo observar o que funcionou e o que não funcionou para saber o que é preciso mudar e onde intervir.

Outra característica importante da avaliação formativa é sua função corretiva. Essa função permite ao professor fazer "correções de rota", porque ao verificar o que não deu certo pode corrigir sua ação. Para isso, o professor pode variar seu dispositivo pedagógico com o objetivo de obter melhores resultados. A avaliação formativa pede uma maior variabilidade didática e flexibilidade por parte do professor e sem esses aspectos não há como realizá-la.

Nessa perspectiva, a avaliação concorre para ser um elemento determinante da ação pedagógica, em que, a partir de informações, o professor toma uma decisão; contribui para que o aluno supere obstáculos e também se inscreva no desenrolar da ação pedagógica. Por isso, a avaliação formativa se insere na dimensão contínua, dado que se situa no centro do ato de formação e assim, consegue articular melhor as informações e a ação.

O papel fundamental da avaliação deve ser o de fortalecer o que o aluno já aprendeu e ajudá-lo a superar o que ainda não sabe. Nesse sentido, o professor pode organizar um programa para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, seja do domínio cognitivo, emocional ou das habilidades. O importante é que o programa funcione de forma contínua e imediata, e nunca ao final do processo.

A avaliação formativa assegura ao professor uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem e a interferência pode ser clara porque permite conhecer as necessidades de cada aluno, portanto se pode ajustar o ensino e regular a ação pedagógica. Muitas são as pistas para que a avaliação assuma um caráter formativo, desde que esteja pautada em observações, fazendo a interpretação dessas observações (análise) e a comunicação, e remediando os erros e as dificuldades encontradas. Quando o professor insere sua prática de avaliar em torno dessas pistas, a ação torna-se mais coerente e todos ganham em termos de qualidade.

O planejamento e a avaliação precisam estar integrados no processo avaliativo para que o educador tenha a possibilidade de projetar sua ação pedagógica futura a partir do desenvolvimento da criança e de suas necessidades.

Hernández apud Leal, Albuquerque e Morais (2007) define portfólio como sendo:

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas, fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

Para Ferraz apud Leal, Albuquerque e Morais (2007), o portfólio:

[...] compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborado pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele (o professor) discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfólio, que pode ser apresentado numa pasta, tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais. (FERRAZ, 1998, p.50).

Na perspectiva da avaliação formativa, para que possamos registrar o desenvolvimento integral do aluno, sugerimos que utilizem como instrumento avaliativo nas oficinas pedagógicas o portfólio.

A construção do portfólio pode ser iniciada com um único tipo de item, como amostras de trabalhos, e gradualmente ser ampliadas, de modo que incluam mais tipos de itens. Assim, o professor tem mais tempo para testar, adaptar e dominar cada nova estratégia de avaliação, antes de avançar para a próxima etapa.

Entrevistas, gráficos, textos, desenhos, frases, fotos, análises, depoimentos, projetos, temas selecionados e abordados no dia a dia da sala de aula, de caso, memórias, seleção de amostras do trabalho desenvolvido, combinados da turma, entre outros.

Existem muitos objetivos ao trabalhar com o portfólio, dentre eles:

- Conhecer para aprender.
- Levantar hipóteses, buscando alternativas e soluções possíveis para as questões do mundo.
- Levar o aluno ao universo da pesquisa.
- Propiciar o registro, análise e acompanhamento das ações cotidianas.
- Colaborar com o aluno nas suas diferentes formas de aprender e ver mundo.
- Estabelecer um conjunto de regras básicas para a coleta de itens que devem ser arquivados.

- Coletar trabalhos e materiais de pesquisa: fotografias, registros enxutos, desenhos, entre outros.
- Registrar, arquivar e documentar o trabalho durante todo o seu desenvolvimento.
- Transformar os registros em material de consulta e reflexão contextualizada.
- Realizar registros sistematizados, usando fundamentação teórica e referências bibliográficas.
- Realizar registro de caso.
- Preparar “memórias”, suas e dos alunos que contenham: os progressos conseguidos, o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, as dificuldades, hipóteses e alternativas possíveis.
- Reunir com os alunos e outros colegas para socialização dos registros.

Ao final o Portfólio estará pronto e será um arquivo, um documentário demonstrativo do trabalho realizado por todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

O portfólio é, portanto, um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte da cada aluno, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino.

Referências

BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASÍLIA. **Texto referência para o debate nacional**. Apresentação. Brasília: MEC; SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

CAVA, Laura Célia Sant’Ana Cabral. **Educação integral na cidade de Londrina: a ação docente do professor de oficinas pedagógicas de arte em escolas municipais, com jornada ampliada**. Dissertação. Londrina: UNOPAR, 2015.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2011.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/G2PyDY>>. Acesso em: 6 set. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Manual de dúvidas de educação integral. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2012.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Educação brasileira (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Janete Beauchamp; Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: MEC / SEB, 2007. p. 97-108.

LONDRINA, Prefeitura do Município de. **Diretrizes pedagógicas**: ampliação de jornada escolar, 2015. Londrina: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MOLL, J. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R; TOLEDO, L. (Orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 39-46.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.
PARO, V. H. *et.al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. In: LIBLIK, A. M. P; PINHEIRO, M. (Orgs.). **Educação integral e integrada**: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009. p.125-143.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

16 MODALIDADES

16.1 Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

*Dalma Ieda Ferreira
Déborah Flora Barbosa dos Santos
Divarci Rodrigues dos Santos
Geocélia Alves Ribeiro*

Pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos remete a jovens, adultos e idosos, que por força da necessidade, encontram estratégias para driblar a falta de letramento e sobreviverem numa sociedade que oferece condições desiguais de acesso ao trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Sabe-se que os educandos da EJA trazem consigo o conhecimento de mundo e inúmeras estratégias de sobrevivência. Há, portanto, necessidade de compreendermos quem são e quais as suas intenções ao retornar aos bancos escolares, a fim de proporcionar condições reais e favoráveis à democratização do ensino, especificamente, o direito de todos ao acesso e permanência, com êxito, na escola pública.

A partir desta breve contextualização cabe-nos avaliar as ações educativas atuais: A que e a quem a educação, de forma geral, está servindo? Que concepção de homem e sociedade pretendemos formar? Queremos apenas instrumentalizar as pessoas ao mercado de trabalho, ou torná-las cidadãos pensantes, críticos e conscientes de seus direitos?

Criar a identidade da EJA perpassa o equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, como ferramentas fundamentais para uma ação permanente, como processo de educação continuada e emancipatória. A construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Londrina não é tarefa fácil, pois exige a reflexão acerca da concepção de homem e sociedade que pretendemos formar. Por este motivo, só pode ser legitimada quando construída a muitas mãos e olhares, na intencionalidade de encontrar caminhos de superação da exclusão social, que instrumentalizem os cidadãos, levando-os a refletirem sobre sua ação como sujeitos da própria história.

16.1.1 Histórico da EJA

A educação de adultos no Brasil tem seu início na época da colonização, período em que os portugueses catequizavam os índios e, posteriormente, os escravos negros. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, essas ações educativas são temporariamente suspensas, pois apesar da Constituição de 1824 apregoar uma “instrução primária e gratuita para todos”, sua efetivação configura-se ainda uma realidade muito distante.

Desta forma, os direitos legais conquistam espaço no setor público, a partir da revolução de 1930, como uma extensão da escola formal (principalmente para a zona rural), porém segundo Moura (2006), sem uma política de formação de professores, o que configura um ensino similar ao das crianças.

[...] as experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e alfabetizadores (MOURA, p.21).

Nesta década as mudanças econômicas e políticas do país, configuram ações importantes, tais como aponta Moura (2006): regulamentação do FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), cujo objetivo era o de ampliar a educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos; criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947); lançamento da CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); e Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949).

A partir de 1945 o projeto econômico nacional-desenvolvimentista e a estratégia da política de massas, nos moldes getulistas, constituíram o projeto de modernização do país. Este momento histórico é marcado por uma sociedade mais exigente, que requer trabalhadores com um mínimo de escolaridade.

Na contrapartida, a Educação de Adultos passa a ser entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário, sendo que em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, surge a presença marcante do educador Paulo Freire, defensor de uma educação baseada no diálogo.

Com isso, surgem duas tendências significativas:

- a) a Educação de Adultos entendida como educação profissional, que “do ponto de vista econômico tende a dar aos adultos iletrados os recursos

“pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor” (Leal, 1985, p. 12);

- b) a Educação de Adultos defendida por Paulo Freire como uma educação libertadora, voltada à descoberta e implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de "conscientização".

Essa concepção de cidadania em Paulo Freire se entrelaça com sua concepção de diálogo, que traz consigo a ideia de que o saber não está pronto, acabado, mas se constitui com os semelhantes, na conscientização acerca de seus tempos e espaços no mundo. Da mesma forma, consolida sua convicção sobre o poder de conscientização da “palavra” neste processo:

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2005, p. 90).

Trata-se da educação de adultos, numa perspectiva mais crítica, que considera as características socioculturais das classes populares, a fim de legitimar e validar o conhecimento pelo viés da conscientização e da mobilização diante da realidade opressora.

Com a ditadura militar, ocorre uma ruptura nas ações dos movimentos educacionais, por contrariar os interesses do regime militar. Em vista a esse fato, em 1967, cria-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, propondo princípios opostos aos de Paulo Freire. Este movimento apresenta como resultado o crescente número de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam a assinar o nome, codificar e decodificar palavras, mas sem apresentar condições de participar de atividades de leitura e escrita no seu contexto social.

[...] durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico (MOURA, 2006, p. 26 – 27).

Estes modelos, apresentavam características de aligeiramento do processo educacional e pouco contribuíram para a superação da imensa dívida social histórica, de impedimento de acesso à educação aos sujeitos das classes empobrecidas.

As estatísticas comprovam a grande dívida social acumulada, resultante do modelo de desenvolvimento que mantém parcela significativa da população distante do usufruto dos bens sociais que possibilitam uma qualidade digna de vida (SOARES, L. 1999, p. 28).

Em meados de 1980, a educação de adultos se amplia para educação de jovens e adultos, devido à crescente demanda pelo ensino de pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Moura (2002) explica esse fato devido à inserção cada vez mais precípua dos jovens no mundo do trabalho, o que dificulta a ida à escola no período diurno. Após a retomada do governo pelos civis em 1985, com o processo de reconstrução da democratização no país, a partir da Constituição de 1988, os desafios da EJA passam a ser a erradicação do analfabetismo, a capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho e a criação de condições para uma educação permanente.

No plano econômico as reformas educativas visam atender metas e objetivos propostos pelos organismos internacionais: “descentralização administrativa, com o pressuposto de que os programas administrados localmente são mais econômicos que os centralizados; (...) recuperação de custos de investimento e eficiência no manejo dos recursos” (TORRES, 1995, p. 129). Este raciocínio ocasiona que os investimentos do Estado privilegiem a educação básica de crianças de 7 a 14 anos, por considerar a EJA um empreendimento caro e sem retorno para o sistema produtivo.

Além de ter uma herança de analfabetos, o sistema educacional brasileiro tem produzido ainda mais analfabetos”, afirma a pesquisadora em Educação da USP e doutora em Educação por Harvard, Paula Louzano. “Oito por cento das pessoas que têm ensino médio completo podem ser consideradas analfabetos funcionais, segundo o último relatório do INAF (indicador de analfabetismo funcional)” (SANTOS; AZAREDO, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos em Londrina, segue o mesmo percurso, inicia-se em 1973, com o MOBREAL, desenvolvendo ações integradas na execução de programa, visando suprir, em nível equivalente, as quatro primeiras séries do Ensino

Fundamental, as necessidades dos “evadidos” da escola ou “desprovidos” de escolarização, em caráter de suplência e em dinâmica acelerada.

Em 1989, estabelece-se um termo de cooperação técnica junto à Secretaria de Estado da Educação, com apoio do DESU (Departamento de Educação Supletiva), desenvolvido em quatro etapas, por meio módulos e aulas diárias, com duas horas de duração. De 1989 a 1991 o ensino passa a ser ofertado em quatro escolas municipais, contemplando aproximadamente 600 educandos, com exame de equivalência, junto ao CES (Centros de Estudos Supletivos).

Em 1992 fica consolidado o Projeto de Descentralização dos Estudos e em 1999 ocorre a desvinculação do CES, quanto ao acompanhamento pedagógico, oportunizando a terminalidade dentro das unidades escolares municipais e a realização de exames de equivalência, nos mesmos moldes do Centro de Estudos Supletivos. Com base na Deliberação Nº 01/2004, do Conselho Municipal de Educação de Londrina, no ano de 2010 alguns estabelecimentos optam pelo ensino semipresencial, sendo que a partir de 2011, a Rede Municipal de Ensino passa a oferecer o ensino presencial.

Atualmente, em Londrina, há avanços considerados. Os dados estatísticos⁶⁴ em relação ao número de analfabetos funcionais, traduz-se no menor da região metropolitana (4,5% da população). No entanto, o desafio é gigantesco, se considerarmos o número de vidas humanas que não tem acesso ao letramento em sua prática social, (mais de 18.000 londrinenses) que necessitam ter este direito garantido.

16.1.2 Legislação da EJA

A Constituição Federal (BRASIL, 1988 atualizada) reconhece a educação de jovens e adultos como uma modalidade específica da Educação Básica e estabelece o direito à educação gratuita para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso (jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental; e adultos não escolarizados, incluindo os analfabetos funcionais e os absolutos).

⁶⁴ Fonte IPARDES 2013

Algumas conquistas significativas são alcançadas, com destaque para a consagração da educação como um direito público e o princípio da gestão democrática no ensino público.

Art. 208. § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; 2009 [...] VI- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988)

A história da Educação de Jovens e Adultos segue marcada pela contradição entre a garantia do direito legal e sua negação pelas políticas públicas (Beisiegel, 1997, p.28). É neste contexto que é promulgada a Lei Nº 9394/96, que confere maior responsabilidade aos Municípios em relação ao Ensino Fundamental e destina dois artigos à Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de Educação Básica:

O Art. 3, que destina a educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996)

E o Art. 38, que apregoa nos sistemas de ensino, a manutenção de cursos e exames supletivos, compreendendo a base nacional comum do currículo e habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Soares (2002) considera que a nova LDB, ao tentar conciliar interesses econômicos e políticos, se mostrou propositiva ao incorporar a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980.

A mudança de “ensino supletivo” para a educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

O Conselho Nacional de Educação elabora e promulga o Parecer Nº 11/2000 – CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). As referidas Diretrizes trazem em seu teor o reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivas que compõem esse segmento, ao mesmo tempo em que superam a ideia de compensação, avançando para as funções de reparação e equidade, no intuito de que estas se tornem residuais e permitam prevalecer à função permanente da EJA, que pode ser chamada de qualificadora.

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA (BRASIL, 2000, p. 43).

Nesse mesmo período, ocorre a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, PNE), sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal, através de metas ousadas voltadas à erradicação do analfabetismo e a oferta de formação equivalente às nove séries do Ensino Fundamental, que se estendem para o PNE seguinte:

[...] A meta número 9 do novo PNE propõe "elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional⁶⁵. A meta [...] enfrenta um grande desafio: a evasão de adultos dos programas de alfabetização" (NAOE, 2011).

A evasão assim, se constitui um ciclo vicioso, de origem social, que para ser superada, urge mecanismos de chamada pública e de maiores investimentos voltados às especificidades da EJA.

⁶⁵De acordo com PNAD/IBGE, em 2011, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi de 8,4%, ou de 12,4 milhões. Em 2012 esta taxa foi estimada em 8,5%, o equivalente a 12,7 milhões de pessoas.

Neste contexto, são criados pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentados pela Lei nº 11.494/2007 o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que passa a contemplar o financiamento da modalidade EJA (o que não ocorria por ocasião do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que vigorou de 1998 a 2006). Tal inclusão trouxe a garantia de recursos financeiros para os municípios ou estados que ofertassem esta modalidade de ensino.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em relação ao direito à educação para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria, ocorre que, depois da alteração da Emenda Constitucional nº 14/1996 pela Emenda Constitucional nº 59/2009 reforça-se a ideia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e apenas assegura-se a oferta gratuita para a educação de jovens e adultos.

Para Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, o alto número de analfabetos no país influencia as gerações seguintes. "Em uma família em que um membro é analfabeto, há um contexto menos favorável à educação dos filhos", afirma. No entanto, para Priscila Cruz, do Todos pela Educação, resolver o problema do analfabetismo entre adultos não é tarefa fácil. "É preciso admitir que é uma área muito difícil de se conseguir resultados, pois não existe uma lei que obrigue o adulto a frequentar a escola" (SANTOS; AZAREDO, 2014).

Surgem mais recentemente o Parecer Nº 6/2010 - CNE e a Resolução 03/2010 – CNE, que tratam das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso, certificação e educação a distância. Estes documentos revelam avanços significativos que, no entanto, necessitam ser materializados, para a transformação de uma sociedade historicamente marcada pela excludência, o que se constitui tarefa árdua, que precisa ser assumida por toda a sociedade.

16.1.3 Pressupostos Teóricos

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta muitas variações ao longo do tempo, sendo intimamente ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam diferentes momentos históricos do país.

Para tal, a concepção de educação da EJA está pautada na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1995), tomando como experiências para as práticas pedagógicas a referência dos estudos e sistematizações de Paulo Freire.

A Educação de Jovens e Adultos está no cerne do debate sobre a exclusão social e da questão da democratização do ensino, do acesso e permanência de todos os indivíduos à escola pública. Do reconhecimento dos excluídos, por fatores de idade e de classe, ao direito à educação, ao direito de “ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas”.

Freire (1978) analisa a educação a partir do significado de “sujeito” como um ser inconcluso, inacabado e incompleto, que por perceber “que não sabe tudo”, busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto humano em suas relações uns com os outros no mundo e com o mundo conhecendo-se e comunicando-se com o objeto do conhecimento. Nesta relação assumem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos.

Ao afirmar que ninguém sabe tudo e tampouco ninguém é ignorante de tudo, Freire e Shör (1986), apresentam o diálogo e a comunicação como fatores primordiais da relação humana e a condição para o ser humano formar-se como pessoa, propiciando a reflexão sobre a realidade, sobre o que se sabe e o que não se sabe, enquanto sujeito consciente e comunicativo. (OLIVEIRA, 2004).

O ser humano é concebido como “ser de práxis” (reflexão-ação) e, assim como o mundo, é também compreendido como “histórico-cultural”, na medida em que, ambos inacabados, ser humano e mundo, se encontram numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1980, p.76), fazendo-a objeto de seus conhecimentos, transformando e problematizando-se a si mesmo Freire (2000).

Nesse contexto, as referidas Diretrizes trazem em seu teor

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez

mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA (BRASIL, 2000, p. 43).

Em Londrina, a política pública de Educação de Jovens e Adultos, tem, como diretriz o conceito da Conferência Mundial de Educação para Todos, que concebe a EJA como modalidade da Educação Básica, e como Direito Humano, pelo viés da Cidadania.

A Secretaria Municipal de Educação de Londrina defende que a Educação de Jovens e Adultos deve trabalhar contra toda forma de exclusão/discriminação, promovendo uma educação voltada ao conhecimento e a integração na diversidade cultural. Com base nas concepções de Freire (2001), considera-se a educação, como ato político. Para isso, é imprescindível partir da realidade, promovendo a motivação necessária à construção do conhecimento e à experiência do empoderamento.

Neste contexto, a contribuição de Paulo Freire para a EJA subsidia esta modalidade de ensino, para que se cumpra com suas dimensões políticas, sociais e econômicas ampliando seu campo de ação e atingindo, para além dos indivíduos analfabetos, a quem o direito à Educação em idade regular fora cerceado, todos os demais indivíduos que não concluíram esta etapa educacional em idade adequada.

Sua concepção de que a “educação deve ter por fundamentos básicos o respeito ao outro e a aceitação dos limites do outro”, aliada à legislação vigente, permeiam a EJA no desempenho da função de continuidade na escolarização de educandos, considerando a realidade concreta, ponto de partida para a comunicação educativa e transformadora, assim como o exercício da cidadania alavanca à dignidade humana.

Vygotsky e Freire nos põem a refletir sobre como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio, a cultura, o conhecimento, a sociedade em geral: meio autônomo-sujeito autônomo.

Entendemos assim em Freire (1996, 1999, 2005), que a autonomia é então compreendida como o processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos.

Em suma, pela mediação do professor na escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. (Saviani, 2008, p.21).

Apoiado na visão marxista, Vygotsky aponta a cultura como produto das vivências e relações de trabalho. Deste modo, apesar de termos o conceito de cultura associado ao universo cultural erudito, também podemos entendê-lo como fruto da ação humana e não apenas como privilégio de alguns grupos sociais, apresentando-o como fenômeno plural.

É importante destacar o papel do universo cultural como elemento mediador no avanço do processo de aprendizagem do indivíduo, uma vez que, à medida que este adentra na cultura, se apropria de novos elementos ampliando suas esferas de conhecimento de modo a interferir na trajetória do seu desenvolvimento, bem como no próprio conceito de cultura. (VIGOTSKI, 1995).

Em Freire (1980) a cultura é concebida como toda criação humana, de modo que em seu caráter humanístico, se constitui por meio das vivências e das relações de trabalho de homens e mulheres em seu esforço de criar e recriar diálogos com outros grupos e em diferentes contextos.

16.1.4 Encaminhamentos Metodológicos

Os encaminhamentos metodológicos das práticas pedagógicas da EJA devem considerar os eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: Cultura e Identidade, Trabalho e Tecnologia, Qualidade de Vida e Meio Ambiente e Política e Emancipação, os quais deverão estar inter-relacionados, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento (PARANÁ, 2006).

A EJA ao reconhecer os sujeitos que participam dela e a concretude de suas vidas, deve criar condições de problematização, e de busca de conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saberes cotidiano. O conhecimento socializado no espaço escolar deve oportunizar condições ao educando de ser cidadão, deve também valorizar sua cultura de referência, acrescentar-lhes novos conhecimentos, de modo que se tornem cidadãos mais autônomos e críticos (PARANÁ, 2006).

Um verdadeiro ato educacional, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de incidir ou intervir no processo

de aprendizagem, refletindo numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é conjunta, articulada, e determinada pela interação entre os envolvidos e a partir do social (MARQUES; MARQUES, 2006).

Desta forma, a escola tem papel importante na socialização do conhecimento, processo este que deve ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores em sua tentativa de responder aos desafios de sua realidade e de lutar por uma sociedade igualitária (MARQUES; MARQUES, 2006).

A escola tem como atribuição educar visando transformar a si mesmo, bem como sociedade, contrariando as diretrizes do modelo tradicional de ensino, denominado de educação bancária por Freire e de velha escola por Vygotsky (MARQUES; MARQUES, 2006).

Acredita-se em uma transformação de mundo através da orientação freireano da comunhão, que é acreditar na capacidade de todos os seres humanos nutrem juntos o ideal utópico da mudança: uma realidade em que opressores e oprimidos se façam livres das ligações cativas de preconceito, discriminação e injustiça (MARQUES; MARQUES, 2006).

A construção do conhecimento, na visão Vygotskyana, decorre de uma ação partilhada, que requer um processo de mediação entre sujeitos. Com essa perspectiva, a interação social é uma condição indispensável para a aprendizagem. Devido à heterogeneidade do grupo pode-se, assim, enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, conseqüentemente, ampliando assim as capacidades individuais. Com isso as relações sociais se convergem em funções mentais (MARQUES; MARQUES, 2006).

O cenário atual do mundo evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social: todos os seres humanos passam a dividir a cena, coabitando os diversos espaços sociais. Pois há, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o elemento da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade são mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade (MARQUES; MARQUES, 2006).

Assim, ler o mundo e compartilhar a leitura do mundo lido; a educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento são pressupostos pertinentes tanto a Paulo Freire quanto a Vygotsky. Entendemos, com base numa máxima freireana, que ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária (MARQUES; MARQUES, 2006).

Os pressupostos de Freire e Vygotsky, cada vez mais, têm auxiliado a configurar novas perspectivas teóricas no cenário da educação brasileira (MARQUES; MARQUES, 2006).

Freire apud Marques e Marques (2006) aponta o conhecimento como um produto das relações entre os seres humanos e deles com o mundo. Os seres humanos necessitam encontrar respostas para os desafios que se apresentam nessas relações. Para isso, deve-se reconhecer a questão, bem como compreendê-la e articular maneiras de respondê-la adequadamente. Então, outras questões se colocam e novos desafios aparecem. Assim que se constitui o conhecimento, ou seja, é a partir das necessidades humanas.

Vygotsky apud Marques e Marques (2006) aponta que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, remete ao entendimento da relação entre o conceito científico e o conceito espontâneo. Os autores afirmam que em Vygotsky o aprendizado se dá tanto na direção ascendente quanto na descendente. Na ascendência, é condutor que indica a ação dos conceitos espontâneos, abrindo caminho para os conceitos científicos, enquanto, na descendência, indica a influência dos conceitos científicos sobre o conhecimento cotidiano, fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente deste, sempre numa relação dialética. Assim, o conhecimento, tanto o científico quanto o cotidiano, são produção cultural.

Vygotskyana, Marques e Marques (2006):

[...] a concepção da construção do conhecimento de Freire e Vygotsky tem o mesmo ponto de partida e de chegada. Freire aponta como ponto de partida as necessidades populares e Vygotsky, os conhecimentos espontâneos; os dois apontam o conhecimento científico como ponto de chegada (p. 8)

Na EJA ao selecionar metodologias adequadas para o público adulto é fundamental buscar significados e sentidos para o aprender e para o ensinar. Assim, defende-se uma práxis, que supere práticas excludentes (PARANÁ, 2006).

Os conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos pressupõe ações pedagógicas específicas, pautadas na apropriação do conhecimento, a partir de temáticas que abordem suas experiências de vida, sua vivências diárias, seus anseios enquanto cidadãos, suas expectativas, tendo o cuidado de desenvolver metodologias diárias de acordo com o perfil de cada grupo (PARANÁ, 2006).

Os jovens e adultos não são discriminados no trabalho e na cidadania só por serem iletrados ou não dominarem os saberes escolares básicos, mas também por não dominarem articuladamente o conjunto dos saberes e competências próprios da vida adulta, ou requeridos para a inserção “adulta” na sociedade, por exemplo: saber captar informação, selecioná-la e elaborá-la é tão central hoje para a vivência quanto as clássicas habilidades de leitura e escrita. (BELO HORIZONTE, 1995, p. 8)

Quando se pensa na Alfabetização de Jovens e Adultos na busca de um diálogo constante com a conjectura da perspectiva histórico-cultural que implica no entendimento de que, os sentidos e significados da alfabetização evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais (PARANÁ, 2006).

O fato de termos na EJA grupos de alunos de diferentes possibilidades exige estarmos atentos e percebermos os conhecimentos já apropriados por esses alunos e aos modos como esses alunos lidam com esses conhecimentos, para que possamos oportunizar a apropriação do conhecimento científico e a elaboração de novos conhecimentos. Desta forma, problematizar o saber da experiência e compreendê-lo a partir dos conhecimentos científicos, acrescentando informações, ampliando, questionando e sistematizando novos conhecimentos, são objetivos que deveriam estar sempre presentes na educação. Uma educação que foge à pura preparação para o “mercado de trabalho”, uma vez que várias profissões tendem a desaparecer, sendo substituídas por outras tão logo se tornem obsoletas (PARANÁ, 2006).

O que se almeja é uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na cooperação, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminação, que reconheça e assuma a diversidade como o fundamento maior para a convivência social. Faz se necessário urgente uma mudança de mentalidade, onde todos participem da construção desse novo modo de ser e de estar no mundo.

16.1.5 Avaliação: Concepção

Avaliar, segundo o Dicionário Aurélio, é: “determinar a valia ou valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de”. Muito presente em nosso dia, a avaliação é uma forma de identificar dificuldades, dimensionar recursos e estabelecer etapas necessárias para a superação de obstáculos.

É possível perceber que a avaliação acontece nos mais diversos e corriqueiros momentos da vida. Avaliamos o que fazemos, o que ouvimos, o que gostamos e o que não gostamos.

No espaço escolar, a avaliação é intencional e sistemática e está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, tem como objetivo localizar as dificuldades dos alunos para o replanejamento de práticas que visem sanar as deficiências diagnosticadas na aprendizagem, definindo metas e estratégias necessárias para atingir os objetivos propostos, garantindo uma aprendizagem eficaz. Neste sentido, o professor deixa de ser um mero verificador de conteúdos e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem, sensível às especificidades dos alunos.

Segundo Gasparin (2005), no trabalho pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação da aprendizagem deve ser a expressão prática de que o aluno se apropriou e que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Ao avaliar deverão ser utilizadas técnicas e instrumentos diversificados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo.

Gasparin (2005), pontua também, que o processo ensino e aprendizagem deve contribuir para transformar o aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo.

Na proposta pedagógica da EJA buscamos valorizar o processo de construção do conhecimento (avanços e superações) no dia a dia, através de prática avaliativa processual (cumulativa e contínua). São valorizados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo ensino-aprendizagem, na intenção de adequar o planejamento do professor de às necessidades e especificidades de seu alunado e ao tempo de aprender cada um.

Nesta proposta, a prática avaliativa propõe o trabalho com os seguintes tipos de avaliação:

- **Avaliação Diagnóstica** – Inicial e Final que evidencia o conhecimento que os educandos já dominam e fornece subsídios para o planejamento do professor, auxiliando na tomada de decisões.
- **Avaliação Formativa** – Contínua que permite a análise dos avanços, da aprendizagem individual e coletiva, sendo transitórios, valorizando o feedback e a auto regulação.
- **Avaliação Somativa:** É entendida como um informe sistematizado do processo, que manifesta a trajetória de aprendizagem do educando e os resultados finais de todo o processo.

No processo avaliativo deverão ser utilizadas técnicas e instrumentos diversificados, sendo vedada uma única oportunidade de aferição. O educando deverá ter acesso as suas avaliações corrigidas, para saber quais são os seus avanços, bem como necessidades, a fim de buscar estratégias de superação, através do Portfólio e pareceres descritivos para a 1ª etapa, bem como, o sistema de notas e pareceres para a 2ª etapa.

16.1.6 Procedimentos, Instrumentos e Registros de Avaliação

PORTFÓLIO E PARECER DESCRITIVO (I ETAPA) - Trata-se de um instrumento de avaliação formativa, que permite o registro da evolução dos níveis de aprendizagens, nas áreas do conhecimento e deve priorizar sistematizações significativas às práticas sociais (histórias de vida, resgate de memórias, análise de fotos, entrevistas, depoimentos, produções de textos, pesquisas e relatórios, análise de gráficos, resolução de situações-problema com registro de hipóteses e estratégias, etc.). Neste sentido, o portfólio não deve servir como um cartão de visita do professor, mas deve gerar uma autorreflexão:

PROMOÇÃO POR CONHECIMENTO - Na Educação de Jovens e Adultos, o posicionamento ou a promoção (para a II Etapa ou II Segmento), atende a Deliberação nº01/09 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e Deliberação nº 04/03 do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL):

1. **CLASSIFICAÇÃO:** Consiste em posicionar o educando antes da efetivação de sua matrícula, na etapa compatível com a experiência e desempenho adquiridos por meios formais ou informais, independentemente de escolarização anterior.

2. **RECLASSIFICAÇÃO:** Já a reclassificação possibilita avaliar em qualquer tempo o grau de experiência do educando matriculado, a fim de encaminhá-lo à etapa posterior compatível com sua experiência e desempenho.
3. **EXAME DE EQUIVALÊNCIA:** Objetiva, certificar a qualquer tempo, pessoas maiores de 15 anos, que estão fora da escola, não têm documentação comprobatória acerca da terminalidade dos anos iniciais e apresentam condições para avançar nos estudos.

Referências

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Dispõe sobre a Instrução primária e gratuita para todos.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Dispõe sobre a erradicação do analfabetismo, a capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho e a criação de condições para uma educação permanente.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer Nº 11/2000/CNE.

_____. **Emenda Constitucional nº 14/1996**. Dispõe sobre a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e gratuita para a educação de jovens e adultos.

_____. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Dispõe sobre a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e gratuita para a educação de jovens e adultos.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

BELO HORIZONTE – Minas Gerais, 1995. **Capacitação pedagógica: uma construção significativa para o aluno**, p. 08. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1534/1577>

_____. **Parecer Nº 6/2010** – CNE. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Sancionado em 09 de janeiro de 2001. Governo Federal.

_____. **Resolução 03/2010** – CNE. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 23. Ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 1999, 2005. Dispõe sobre as relações na escola e a construção da autonomia.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

LEAL, Maria Cristina. **As alterações sofridas pelos conceitos de cultura popular e educação popular ao longo da história brasileira: do Império à República**. Rio de Janeiro, 1985.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED)**, 29, 2006, Caxambu/MG.

MOURA, T.M.M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 4ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos.** Texto síntese organizado para ser utilizado em sala de aula como introdução ao estudo das concepções de EJA no Brasil. Mime. Junho 2002.

NAOE, Aline. **Superação do analfabetismo permanece como meta não alcançada.** Com Ciência, Campinas, n. 132, 2011.

PARANÁ. DELIBERAÇÃO nº 01/09 do **Conselho Estadual de Educação (CEE).** Dispõe o posicionamento ou a promoção para a II Etapa ou II Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

LONDRINA. DELIBERAÇÃO nº 04/03 do **Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL).** Dispõe o posicionamento ou a promoção para a II Etapa ou II Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** SEED, Curitiba, 2009. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba, 2006.

SANTOS Bárbara Ferreira; AZAREDO Marina. ESTADÃO. **Brasil não deve cumprir meta contra o analfabetismo.** São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,brasil-nao-deve-cumprir-meta-contra-o-analfabetismo,1124107,0.htm>

SOARES, Leôncio José Gomes. **Processos de inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos.** Presença Pedagógica, v.5. nº30. Nov/Dez. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo.** In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Alfabetização e letramento na prática pedagógica: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica na prática do professor: desafios.** Campinas, Autores Associados, 2008
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1446-6.pdf>

VYGOTSKY, L.S. (1995). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escogidas III (p. 11-340). Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia.

16.2 Diretriz da Educação do Campo

16.2.1 Histórico

No decorrer do processo de colonização e emancipação do território brasileiro, as autoridades políticas não demonstraram preocupação com sistemas educacionais voltados ao atendimento da população, principalmente das massas. Desse modo, as pessoas que realizavam atividades agrícolas como, imigrantes e escravizados (indígenas, africanos e afro-brasileiros), não contavam com políticas educacionais. Isso se deve ao fato de, não identificarem no domínio da leitura e da escrita, uma condição para trabalhar com a terra. (PARANÁ, 2005)

A partir dos anos de 1930, o processo de urbanização e desenvolvimento econômico do país incentivou a procura pela educação escolar, que passou a ser vista como fator de ascensão social e almejada pelos grupos que sonhavam com um futuro promissor para seus filhos, longe dos trabalhos pesados.

Nesse momento, apesar de grande parte da população concentrar-se no campo, a oferta de educação pública não era preocupação do poder público, a menos que esta correspondesse aos interesses econômicos. Para o Estado, ofertar a educação no campo, corresponderia à necessidade de formação da massa trabalhadora, além de contribuir para a diminuição do êxodo rural, o que explica o número expressivo de unidades escolares rurais nesse período. No entanto, o modelo educacional apresentado não atendeu as especificidades das populações rurais.

Nos anos 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), deixou a educação rural como responsabilidade dos municípios. Nesse mesmo período, contou com as contribuições de Paulo Freire que direcionou uma educação popular por meio dos movimentos de alfabetização de adultos e de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social das populações rurais foi valorizada ao ser inserida no currículo e no cotidiano das salas de aula. Quanto a LDB nº 5692/71, não trouxe avanços para a educação rural, porém as discussões sobre o currículo e as práticas sociais e culturais do campo ganharam espaço pouco a pouco no cotidiano dos professores. (PARANÁ, 2005)

Sendo assim, podemos dizer que a Educação do Campo possui uma demanda histórica, construída a partir das lutas e das vivências dos sujeitos do campo, as quais

passaram a questionar o modelo educacional homogêneo e destituído dos saberes do trabalho, da cultura, e do campo.

Pensar a Educação do Campo significa considerar a diversidade sociocultural desses sujeitos que, por tanto tempo tiveram seu direito à educação de qualidade, negado, principalmente em função dos modelos pedagógicos que desfavoreciam o contexto rural.

Ao contemplar as especificidades do campo, esse modelo educacional contribui para reorganizar a prática docente com base na realidade dos educandos e promover uma aprendizagem com sentido e significado, ocorrendo a ampliação dos conhecimentos escolares. Isso estreita os vínculos entre os membros da comunidade e destes para com o local, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertença do grupo. “Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. (PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, 2006).

Atendendo a essa demanda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabeleceu no Artigo 28 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 escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, emitido pelo Conselho Nacional de Educação Básica, o Parágrafo Único do Artigo 2º estabelece que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesta resolução identifica-se a concepção de escola defendida pelos sujeitos sociais que a caracterizam, apontando o direito de pensar a educação do lugar e com

o envolvimento da comunidade, vinculados a cultura e as necessidades humanas e sociais locais, respeitando as singularidades do grupo.

16.2.2 Pressupostos Teóricos

O conceito de campo é fortalecido no âmbito das lutas sociais no final do século XX pelas bases da identidade e da cultura dos povos do campo que se estabelecem pelos vínculos culturais e valores relacionados à vida e a luta na terra e pela terra. Nesse contexto o campo identifica-se como lugar de trabalho, de cultura e de produção de conhecimento em meio às relações que se promovem. Este conceito vai além das concepções espaço-geográficas, referendando, principalmente, as identidades que nele se consolidam.

Sendo assim, considerar o modo de vida e as identidades que caracterizam as populações do campo, significa valorizar e auto afirmar seu trabalho, sua história, seu jeito de ser, conhecimentos e relações estabelecidos em meio a natureza e a outros sujeitos. Desse modo entendemos esta educação como sendo do campo, para sujeitos do campo e não apenas acontecendo no campo (CALDART, 2004)

Destacamos que, as populações do campo, caracterizam-se pelo modo como se relacionam com a natureza, com o trabalho na terra, a organização do trabalho familiar, as relações familiares e de solidariedade que envolve tradições e festejos populares e o modo como concebem o tempo e as atividades cotidianas. A preocupação concentra-se no valor desses elementos e nas relações que se estabelecem em meio a eles. Dentre as categorias sociais dos povos do campo, citam-se: posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, vileiros rurais, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e povos indígenas, de forma que, toda diversidade sociocultural irá permear constantemente as aulas do campo.

Nessa concepção, a identidade política coletiva é constituída a partir da organização desses grupos em movimentos sociais, o que se confirma na fala de Vygotsky ao afirmar que é por meio das relações que nos tornamos indivíduos, de modo que somos constituídos e constituintes das relações sociais. (RAMALHO, 2008).

16.2.3 Metodologia e Avaliação

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006) dentre as características da educação do campo que objetivamos podemos citar:

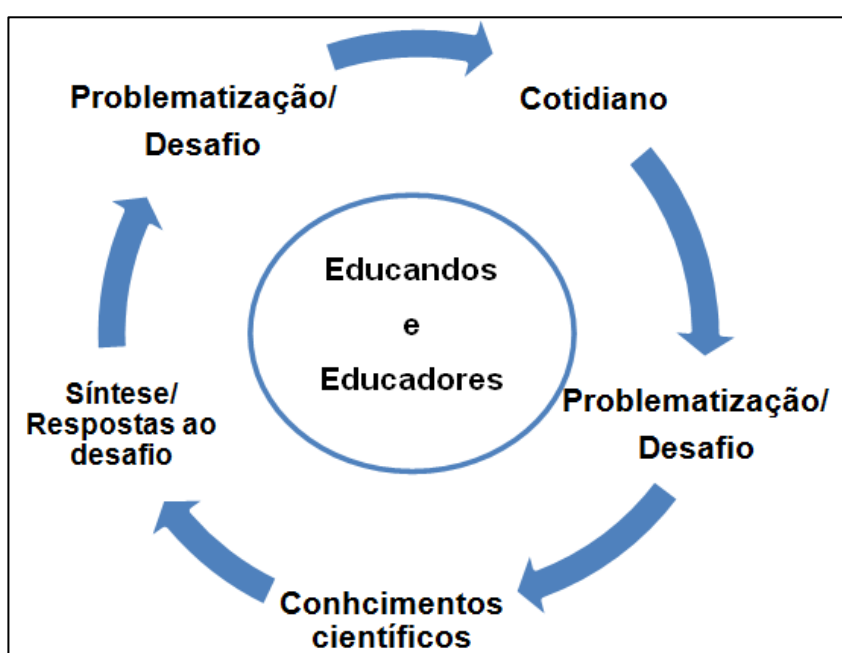
- **O ser humano enquanto sujeito histórico, produtor de cultura e capaz de interagir e modificar o próprio meio.** Enfatizando que o homem do campo não se encontra em condição de inferioridade ou submissão, mas possui o próprio modo de pensar e agir em conformidade com o meio e o tempo que vive. Estando associado ou não, seu maior vínculo é com a terra onde estabelece alternativas de sobrevivência econômica.
- **A escola** como local de apropriação e de produção de conhecimentos referentes ao meio científico e cotidiano. Nela deve ocorrer a ampliação dos conhecimentos de modo que tenhamos a realidade local como ponto de partida do processo de aprendizagem, porém, avançando muito além dele. Cabe ao professor definir os conhecimentos locais e os historicamente acumulados a serem trabalhados.
- **Os conteúdos e as metodologias** de ensino são elencados a partir do significado que possuem para a comunidade em questão, o que exige pesquisa por parte do professor. Metodologias investigativas e dialógicas em meio a problematizações e questionamentos favorecem a dinâmica das aulas e a apropriação do conhecimento, porém exigem estudos, preparos e reelaborações das aulas.
- **Avaliação** deve ser um processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico (bimestral, semestral ou anual), ocorrendo de diferentes maneiras: trabalhos individuais ou coletivos, aulas de campo, produção textual, ilustrações e composições visuais diversas; argumentação ou apresentação oral de suas produções. A avaliação é um processo diagnóstico do processo de aprendizagem no qual identifico os aspectos que precisam ser reelaborados e retomados na prática pedagógica. As notas fazem parte do processo, mas não representam um fim, em si mesmas.

Nesse processo é extremamente importante saber ouvir as sabedorias, vivências e críticas das populações do campo, considerando todos os sujeitos

envolvidos no processo educativo entre educandos e educadores nas mais diversas esferas e grupos de convívio.

Objetiva-se uma educação crítica por meio da problematização dos conhecimentos, espaços e relações. Problematizar significa discutir os conteúdos mediante desafios e indagações que conduzem à busca de soluções e a elaboração e reelaboração de conhecimentos.

Figura 11 – Metodologia de Problematização: Cientificizando os Conhecimentos do Campo



Fonte: o próprio autor

Cainelli e Schimidt (2009) mencionam a utilização de atividades substituam as práticas de memorização dos conteúdos, tais como:

- Realização de **trabalhos individuais ou coletivos**, apresentados pelos alunos de forma oral, com registros escritos ou imagéticos que promovam comparações entre diferentes realidades ou versões sobre o mesmo fato e/ou objeto;
- Indiquem **capacidade de síntese e redação** por meio de produções textuais ou orais, coletivas ou individuais a fim de acompanhar o desenvolvimento das temáticas problematizadas;
- Expressem o **domínio do conteúdo por meio de comunicações** diversas, sobre o conteúdo apropriado;

- Revelem se o aluno se é capaz de **ler e compreender documentos e diferentes linguagens** (cinema, fotografia, HQs, músicas, televisão, depoimentos, textos literários, reportagens, entre outros), podendo **situar, ordenar e/ou argumentar sobre os fatos a partir de diferentes pontos de vista e assim, elaborar as próprias narrativas.**

A estrutura escolar não exclui a avaliação somativa, porém as autoras apontam o caráter diagnóstico e formador das avaliações demonstrando que essas possibilidades, se aliadas aos procedimentos investigativos, favorecem a aprendizagem e a criticidade dos alunos, além de diagnosticar avanços obtidos.

Alves e Libâneo (2012, p. 451) apontam que “a avaliação é a aliada indispensável de toda e qualquer ação, cujo destino final é produzir resultados positivos” no processo de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, superar os conteúdos estereotipados e desvinculados do modo de vida das populações do campo implica na valorização da identidade local por meio de abordagens que contemplem as especificidades das mesmas, situando-as e problematizando-as em meio a cientificidade dos conteúdos.

Referências

ALVES, Nilda; LIBÂNEO, Carlos (org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1. de 3 de abril de 2002.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político pedagógico**. 2004. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf. Acesso em 09/12/16.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor**: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. 2008. Tese (doutorado em educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2008.

16.3 Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

*Cristiane Sola Rogério
Deborah Cristina Málaga
Eromi Izabel Hummel
Maria da Graça Pedrazzi Martini
Sílvia Elizabeth Gabassi*
*66

16.3.1 Apresentação

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1989)

Educação Especial é considerada uma modalidade oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de serviços especializados. Esta modalidade que envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) se tornou um dos principais focos no meio educacional, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Sendo uma área relativamente nova, ela inicialmente se estruturou em forma de leis, decretos e documentos.

Pela Constituição Federal, art. 205, [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...] (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 208, inciso III ressegura:

[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 58, parágrafo 1º, cita que, [...] *haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.* (BRASIL, 1996).

⁶⁶**Colaboradores:** Adriana Streppel S. Fleuringer, Ana Mariza Jandre L. Silva, Anna Karina Varoni Araújo, Aurea da Cunha Marandola, Cleide Vitor Mussini Bastista, Fabiana Fernandes Zani, Jaqueline Bonifácio da S. Oliveira, Luciana Geraldi da Costa e Silva Garcia, Mara Spurio Aranda, Marlene Trevisan, Viviane Braz Sola Itakura, Zenilda Aguilar Bueno

Como parte integrante do sistema de ensino, inclui alunos com NEE nas classes regulares, e oferta o atendimento educacional especializado (AEE) conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001, p.1). Consta que se trata de um “[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]”, como nos casos das classes especiais Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Este processo deve “[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam NEE, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Pela Resolução, “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Em 1987, iniciou-se em caráter experimental, na rede municipal de Londrina, o atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem, em 1988 por meio da portaria 08/88 foi instituído o Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico – CEMAPp, contando com uma psicóloga e duas psicopedagogas. Em 1990 houve ampliação da equipe através de processo seletivo interno, visando atender todas as escolas da Zona urbana (pré – escola à 4ª série), sendo denominado Serviço Municipal de Atendimento Psicopedagógico – SEMAPp. As avaliações e atendimentos eram realizados nos núcleos de atendimentos em três escolas da rede municipal, e em 1994 passaram a acontecer na Cidade da Criança, atualmente CMEI – Valéria Veronezi.

No fim da década de 90 foram abertas as primeiras Classes Especiais Deficiência Intelectual e as Classes de Condutas Típicas.

No ano de 2002 houve início da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e também a abertura da primeira sala de recursos na Escola Municipal Ignez Corso Andrezza.

Em 2009 houve o fechamento das Classes Especiais DI e os alunos foram encaminhados para AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Devido esta demanda foram criadas mais Salas de Recursos Multifuncionais estabelecidas pelo MEC como tipo 1 e tipo 2. Foi também implementado o SAREH – Serviço de Atendimento Hospitalar para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, internados no HU.

Até essa dada (2009) a Educação especial era de responsabilidade de uma Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagogia da SME. A partir de 2010 passou a ser GEAE – Gerência Educacional de Apoio Especializado, até a presente data.

Atualmente a GEAE conta com professores que possuem formação em Psicopedagogia e/ou Psicologia, sendo esta equipe responsável pela organização e acompanhamento do trabalho de AEE realizado pelas Salas de Recursos Multifuncionais, classes especiais TGD e SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar)

A Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica iniciou suas atividades, em caráter experimental, em 1987, por solicitação dos Supervisores de Ensino das Escolas Municipais, visando um atendimento específico às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sua oficialização deu-se no ano de 1988, conforme a Portaria 08/88, com a denominação de “Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico”, CEMAPP, contando com uma equipe formada por três profissionais: Sandra Regina Coelho Cansian (Psicóloga), Maria Angela Garcia (Pedagoga) e Inamar Luiza de Souza Dias (Assistente Social).

O trabalho desenvolvido constava de avaliação psicopedagógica das crianças encaminhadas pelas escolas e posterior atendimento grupal ou individual. Em 1989, sob nova administração municipal, foi composta uma comissão para reestruturação dos trabalhos. Conforme proposta da comissão, a partir de 1991, o atendimento passou a ser realizado de forma descentralizada, em três núcleos alocados em Escolas da Rede e uma em localização central da cidade para atender escolas pertencentes a nove núcleos não ativados nesse primeiro momento.

A equipe de profissionais foi ampliada, por meio de processo seletivo interno, para dezessete pessoas, tendo na coordenação dos trabalhos a psicóloga Sandra Regina Coelho Cansian. Em maio de 1992, foram abertos mais dois núcleos em escolas e ampliado o quadro de recursos humanos para vinte e quatro profissionais. Na coordenação passaram a atuar Sandra Regina Coelho Cansian e Maria Estela Leite Pereira.

Em 1993, realizou-se uma reavaliação do projeto e verificou-se a necessidade do trabalho voltar a ser realizado de forma centralizada, de modo a garantir maior integração e agilização dos atendimentos. Assim, ocorreu a centralização, passando a funcionar no prédio do Centro Integrado de Vivência e Assistência à Criança e ao

Adolescente – Cidade da Criança, já com a denominação de “Serviço Municipal de Atendimento Psicopedagógico” – SEMAPp. A equipe que atuava diretamente com as crianças foi reduzida para onze profissionais, coordenados e supervisionados por Sandra Regina Coelho Cansian, Maria da Graça Pedrazzi Martini e Maria Estela Leite Pereira. O atendimento continuava sendo realizado de forma individual ou grupal, conforme necessidades levantadas em diagnóstico psicopedagógico, sempre no período inverso ao que o aluno frequentava a escola. Realizava-se também, nessa ocasião, o trabalho psicopedagógico de caráter preventivo.

No ano de 1994, a Coordenadoria contava com quinze funcionárias, dessas, onze (11) atuavam diretamente com crianças, duas (02) eram secretárias, duas (02) coordenadoras e também supervisionavam as avaliações e atendimentos – Sandra Regina C. Cansian e Maria da Graça Pedrazzi Martini. As coordenadoras também realizavam avaliações e atendimento psicopedagógico semanal.

A partir do mês de setembro de 1994 foi efetivada uma parceria entre a Secretaria de Saúde, Assistência Social e Educação, a qual se deu origem ao NAPS – CA – Núcleo de Apoio Psicossocial da Criança e Adolescente e, duas pedagogas passaram a atuar na Equipe de Avaliação do NAPS – CA.

Em abril de 1995, Maria Tereza dos Santos assumiu a coordenação do setor passando o grupo a atuar com dez psicopedagogas, duas secretárias e duas supervisoras – Sandra Regina Coelho Cansian e Maria da Graça Pedrazzi Martini.

No início de 1997 a Coordenadoria desligou-se do NAPS – CA, ficando apenas um acordo verbal de parceria para atendimento. Na supervisão e coordenação dos trabalhos continuavam os mesmos profissionais

Em 1998, com a implantação da Reforma Administrativa, foi criada a Gerência de Apoio Educacional e o SEMAPp, passou integrar essa Gerência com a denominação de “Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia”.

Os recursos humanos e físicos da Coordenadoria não supriam a necessidade frente à clientela da Rede Municipal de Ensino, o que comprometia os resultados quantitativos do atendimento. Visando atender essa necessidade da Rede de Ensino houve uma reorganização interna. A equipe foi reorganizada em equipes de trabalho para atender a demanda:

- de Avaliação Psicoeducacional,
- de Prevenção e Apoio ao Ensino Regular,

- de Atendimento Psicopedagógico,
- de Atendimentos complementares,
- implantar um programa de Educação Especial, com a criação de duas Classes Especiais – DM.

Foi também intensificado o trabalho preventivo e de assessoria às escolas.

A Coordenadoria encerrou o ano de 1998 com dezesseis profissionais, dentre eles uma (01) supervisora e uma (01) coordenadora, Sandra Regina Coelho Cansian e Maria Tereza dos Santos, respectivamente, e na Gerência Nair Senegalia Morete.

No transcorrer do biênio 1999/2000 constatou-se que a criação das equipes de trabalho e a implantação dos programas de educação especial otimizaram os trabalhos. O número de profissionais de algumas subequipes foi ampliado e foram criados 17 programas para atender crianças com necessidades educacionais especiais. Também houve melhoria nos recursos físicos, materiais e equipamentos.

A Coordenadoria encerrou o ano de 2000 com 21 profissionais tendo como Coordenadora Maria Tereza dos Santos, como Assessora Psicopedagógica Angela M.^a Piassa e Assessora de Educação Especial Sandra Regina Coelho Cansian.

Em 2001, sob nova administração, os trabalhos da Coordenadoria foram redimensionados, ocasião em que foi priorizado a assessoria e a avaliação psicopedagógica no contexto escolar, ampliado o atendimento em programas especiais. Também foi ressignificada a assessoria aos professores e a equipe técnica das escolas que ofertavam programas especiais e/ou atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. A Coordenadoria encerrou o ano de 2001 com 10 profissionais na equipe de avaliação no contexto escolar, quatro(04) profissionais na equipe de atendimento psicopedagógico, uma(01) profissional para assessoria aos programas especiais e apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, na Supervisão dos trabalhos a psicóloga Fatima C. C. Malvezzi e na coordenação Maria Tereza dos Santos.

No dia 08 do mês de abril de 2002, Nanci Skau Kemmer de Moraes assumiu a coordenação do Setor. Também no decorrer de 2002 o trabalho de assessoria e apoio técnico aos profissionais que realizam atendimento psicopedagógico, aos professores das Classes Especiais, Sala de Recursos e equipe técnica das escolas que ofertam programas especiais passou a ser responsabilidade de psicopedagoga Sueli Augusto de Jesus. No decorrer do ano de 2003, a assessoria itinerante de apoio especializado às equipes técnicas das escolas e professores de crianças com necessidades

educacionais especiais passou a ser realizada pelas profissionais Wanda Marli Berveglieri e Miriam Aparecida Dias.

Os trabalhos de assessoria e avaliação no contexto escolar continuam sobre a supervisão da psicóloga Fátima Cristina Celli Malvezzi.

Em 2004, o setor passou a chamar-se Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica por meio do decreto nº 257 de 11/05/2004.

Devido ao aumento do fluxo de trabalho, algumas mudanças internas foram necessárias, assim, a Coordenadoria encerrou o ano de 2004 com 22 funcionárias, sendo na equipe de avaliação: 12 (sob a supervisão Fátima Cristina Celli Malvezzi); equipe de atendimento psicopedagógico: 03; Assessoria Itinerante: 02 (Wanda Marli Berveglieri e Miriam Aparecida G. Dias); Assessoria aos Programas de Classes Especiais: 01 (Sueli Augusto S. de Jesus); Assessoria aos Programas de Salas de Recursos e Atendimento Psicopedagógico: 01 (Déborah C. Málaga Barreto); digitação: 01 (Sueli Aparecida Gonçalves); secretária: 01 (Roseli Aparecida Gonçalves); coordenação: 01 (Nanci Skau Kemmer de Moraes).

No ano de 2005, houve alteração nas atribuições dos profissionais e a Coordenadoria encerrou o ano com 23 funcionárias.

Já no início de 2006 algumas funcionárias deixaram a Coordenadoria em função disso, outras profissionais passaram a compor a equipe. O setor passou então, atuar com quatro (04) equipes de trabalho sendo elas para atender:

- a. Contraturno,
- b. Equipe de Assessoria às escolas e Avaliação no Contexto escolar,
- c. Equipe de Atendimento Psicopedagógico,
- d. Equipe de Apoio Administrativo.

No ano de 2007 não houve alteração na forma de organização interna da Coordenadoria.

Em 2008, devido ao aumento da demanda de trabalho, os recursos humanos foram ampliados e a Coordenadoria encerrou o ano com 29 funcionárias. Nesse mesmo ano, iniciou-se o processo de encerramento de atendimento psicopedagógico interno, onde mais três (03) profissionais deixaram de atender e passaram a compor a equipe de assessoria às professoras das SRM. Essa equipe tem por função apoiar, acompanhar, indicar material teórico e referências de estudos atuais sobre a inclusão e suas especificidades, para que as professoras das SRM elaborem seus relatórios

de atendimento. A equipe de assessoria oferece ainda, formação continuada para atualização dessas professoras.

No primeiro semestre de 2009, a Coordenadoria deixou de realizar atendimento psicopedagógico interno e a última profissional que executava esse trabalho, também passou a compor a equipe de assessoria às professoras das SRM.

Neste mesmo ano a coordenadoria iniciou parceria com o SAREH - Serviço de Atenção a Rede de Escolarização Hospitalar, ou seja, realizou o atendimento de classe hospitalar no hospital universitário. Neste mesmo, a equipe da GEAE foi capacitada para atuar no Programa Amor Exigente. A equipe passou a atuar como multiplicadora desse programa junto aos professores da rede, com objetivo de apresentar e levar os princípios do programa para dentro das escolas. A inclusão do programa Amor Exigente na rede, visava a prevenção, no que diz respeito ao uso de álcool e outras drogas, bem como dos problemas familiares gerados em função da dependência e codependência. O curso teve mais quatro (04) edições: uma em 2011, em 2012 e 2013. A equipe capacitou mais de 500 professores para atuarem nas escolas.

No início de 2010 houve uma reestruturação do trabalho da gerência, pois a resolução, nº 04 de 2 de outubro de 2009, do Ministério da Educação sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica - modalidade Educação Especial, delibera que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos é atribuição do professor do AEE. Por este motivo, a gerência passou a atuar como apoio pedagógico a estes professores. Neste período, Nair S. Morete respondia pela gerência de apoio Especializado - GAE, Nancy Skau Kemmer de Moraes pela coordenadoria e 15 professoras com formação específica na área de educação especial, executavam o trabalho de apoio, para as 31 Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, Classes de Transtorno Global do desenvolvimento - TGD e formação de professores.

No final do primeiro semestre de 2010, Fátima Malvezzi assumiu a gerência tendo como equipe, 14 professoras com formação na área de educação especial fazendo apoio para as 31 classes SRM, três (03) classes de TGD e formação de professores.

Em meados de 2012, Cristiane Sola Rogério assumiu a Gerência Educacional de Apoio Especializado - GEAE, contando com a mesma equipe até 2015

Em 2015, iniciou-se um projeto piloto de atendimento semanal às famílias das crianças com problemas de aprendizagem, sofrimentos intensos e problemas de comportamento, denominado Terapia Comunitária Integrativa, na escola Zumbi dos Palmares, sob a responsabilidade de Maria da Graça Pedrazzi Martini que retorna a equipe de assessoria. Em 2016 o projeto teve continuidade.

No ano de 2016, a gerência de Cristiane Rogério Sola, conta com 06 professoras com formação em psicologia e Educação Especial, 11 professoras com formação em Psicopedagogia e Educação Especial e um (01) motorista, dando suporte para todas as Unidades Escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Londrina e Centros de Educação Infantil filantrópico.

O serviço sob responsabilidade da GEAE, está estruturado com 39 SRM sendo que, duas (02) salas foram abertas na zona rural, cinco (05) classes para TGD, com 185 professores de apoio permanente.

A equipe de assessoria atua diretamente com a formação continuada dos professores da rede no que se refere à educação inclusiva, realizando intervenções e oferecendo cursos de formação no que diz respeito à modalidade da Educação Inclusiva para os diversos segmentos da rede:

- Escola de Gestores,
- Professores iniciantes,
- Professores do Ensino Fundamental,
- Contraturno,
- Educação Infantil,
- Educação de Jovens e Adultos-EJA,
- Sala de Recursos,
- Classes de TGD,
- Professores de Apoio e
- Demais demandas da rede de serviços.

16.3.2 Pressupostos Teóricos

O ato de ensinar é um fenômeno com um alto grau de complexidade. Vygotsky (1989) ao elaborar sua teoria, contribuiu para a compreensão dos processos humanos originados nas relações sociais e compreendidos em seu caráter Histórico-Cultural. Colaborou para o entendimento do que o homem significa, enaltecendo o papel que desempenha no mundo e a sua própria importância não de forma direta, mas por meio da experiência social. A compreensão da realidade e dos modos de agir tendo como pressuposto a mediação do outro, são pontos marcantes em sua teoria, assim como os signos e os instrumentos, estes entendidos como externos ao indivíduo, uma vez que atuam na transformação da realidade física e social.

A proposta para a Educação Especial deve ter como ponto inicial de reflexão a quebra de um paradigma usualmente aplicado em educação: comparações entre quem aprende, servindo de parâmetro para quem não aprende. Cada aluno é único e possui uma especificidade. Para que a aprendizagem ocorra de forma a contribuir com a formação do aluno, é necessário observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente os conhecimentos que são apresentados pelo aluno e à partir do que é apresentado, o plano de ensino ser construído. Conseqüentemente, o ensino para as crianças com características diferenciadas deverá ser voltado para a necessidade específica de cada uma delas, podendo ser, inclusive, reduzida em sua quantidade e permitido um tempo maior para sua apropriação. Os planos de ensino e os métodos de trabalho nas escolas e em salas de aula que atendem esses alunos devem ser repensados.

As deficiências não podem ser reduzidas aos aspectos biológicos. É fundamental que seja considerado principalmente a forma como o psiquismo se organiza em condições diferenciadas e que as crianças com algum tipo de deficiência sejam estimuladas para que desenvolvam suas potencialidades intelectuais. A criança cuja aprendizagem está comprometida por causa de deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, senão desenvolvida de outra forma. Assim, a criança deficiente, apresenta um tipo qualitativamente peculiar e distinto de desenvolvimento.

Os processos de desenvolvimento infantil possuem uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes, isso não é diferente com as crianças que possuem uma deficiência.

A tese central defendida para as deficiências, por Vygotsky (1997) consiste em afirmar que a própria deficiência cria mecanismos para compensar a deficiência.

Portanto, os estudos envolvendo a deficiência de nossos alunos não podem limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas, inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, substitutivos, sobreestruturados e niveladores no desenvolvimento e na conduta da criança. A limitação em uma capacidade é compensada em partes, ou totalmente, com o intenso desenvolvimento de outra capacidade (VIGOTSKI, 1997, p.14). A lei de compensação é aplicada igualmente no desenvolvimento normal e na deficiência. Cabe ao professor “conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança”, para isso deve agir como mediador, aproximando o aluno do conhecimento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1989)

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... “As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. (VIGOTSKI, 1989)

As implicações da teoria Vygotskyana numa prática de intervenção para crianças com necessidades educativas especiais, significa que este sujeito que aprende é que irá determinar os recursos metodológicos a serem utilizados, ou seja, nas crianças com problemas mais sérios, deve-se desenvolver os sentidos, para compensar os que foram perdidos. (Freire, 2001).

Na concepção Vygotskyana, o professor deve ter clara a noção de plasticidade. Esta é uma noção que entende que a inteligência não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir. A outra noção que não pode ser esquecida é a de que, um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento da Inteligência. (Costa, 2006). Sendo assim, para o preparo e formação do professor na educação inclusiva, faz-se necessário resgatar a crença na sua capacidade de ensinar, seu papel central de mediador, que busca respeitar as diferenças de cada criança e, empenha-se em promover o desenvolvimento de cada uma por meio de aprendizagens que sejam significativas e funcionais para ela.

A superação da limitação social e pedagógica da deficiência, na educação do aluno com necessidades educativas especiais, pressupõe a passagem de uma

pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa o desenvolvimento do aluno, que invista em suas potencialidades. Desta forma, em vez do professor centrar atenção na deficiência, carência ou na lesão que impede e limita o desenvolvimento da criança, a atenção deve estar centrada nas formas de como o ambiente social e cultural podem contribuir para mediar as relações significativas, entre as crianças com necessidades educativas especiais e o meio (sala de aula e escola), de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. (Costa, 2006).

Considerando o paradigma de Vygotsky de que a inteligência não é inata mas que ela se constrói na troca constante com o meio e seus pares. Então a educação se insere neste contexto de forma que a escola passa a desenvolver um papel importante, único e privilegiado nesse processo. Desta forma, é imprescindível lembrar que o autor trata das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Esta diáde é bem explicitada no seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Vygotsky, a ZDP pode ser compreendida pela distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito que aprende, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio da solução de problemas, sob a orientação de um adulto, no caso professor, ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984)

Todavia, a atividade espontânea individual da criança apesar de importante não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas afetivas entre as crianças (que também contribui para os desenvolvimentos individuais). (REGO, pag. 110, 1999)

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. A função do professor será, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Quando se trata desta mediação e do valor das interações em sala de aula, é importante pensar que o referencial Vygotskyano não compactua com a ideia de classes socialmente homogêneas. Também não é aceitável a ideia de uma sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas e eleitas como importantes e fundamentais para a vida de todos. A essência desse referencial está

no valor das interações no interior do coletivo, das relações com o outro. E desta forma que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

Segundo Costa (2006) o objetivo de Vygotsky em relação a uma educação para o aluno especial é atingir o mesmo fim (aprendizagem) da criança não especial, utilizando meios diferentes para atingir tal objetivo. Isto parece implicar em uma contradição, que é apenas aparente, porque é precisamente para que a criança considerada especial possa atingir o mesmo objetivo que a criança não especial, que se deve utilizar meios absolutamente especiais. Para explicar melhor, são propostos três pontos que determinam, então, esse chamado círculo de defectologia prática. O primeiro ponto é buscar o que há em comum entre os objetivos da Educação Especial e da Educação Geral. O segundo é a particularidade a peculiaridade dos meios aplicados na educação do aluno especial e, o terceiro, é o caráter criador, que deve fazer da educação da criança especial uma educação de superação social. Este último destaca que a postura do professor deve ser positiva, ou seja, não se subjugar a deficiência do aluno, mas buscar meios para superá-la.

Dessa forma pode-se afirmar que o desenvolvimento da criança para Vygotsky está centralizado nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas e o conceito de mediação. Este conceito é central em sua teoria e faz-se necessário explicar um pouco mais sobre esse conceito aplicado na educação inclusiva.

O termo mediação deve ser entendido como um elo entre o indivíduo e o meio. Quando feita pelo OUTRO- adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos, costumamos chamar de mediação pedagógica. Quando feita pelos SIGNOS- dentro das quais o mais importante é a linguagem- denominamos de mediação semiótica. Essas dimensões não são independentes nem excludentes. Na verdade, são interdependentes e acontecem ao mesmo tempo. A separação que aqui se faz das duas se dá apenas por motivos de ordem didática. (COSTA, 2006)

A autora afirma ainda que o conceito de mediação remete à intervenção.

Como já vimos não é qualquer intervenção que possibilita o desenvolvimento do indivíduo. Uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento; deve possibilitar ao indivíduo agir sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza, comparando e ordenando, seriado, classificando, levantando hipóteses etc. (COSTA, 2006)

Compreender a questão da mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por esta mediação: o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. (Rego, 1999).

Vale a pena destacar no que se refere a intervenção, que sem diferenciação pedagógica não se pode falar de inclusão. Inclusão pressupõe ações e ambientes facilitadores de inclusão.

Se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal, relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma, mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (PERRENOUD, 2010, p. 18).

É preciso que o professor fique sempre atento para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmo, não se reduzam ao mero treino de habilidades perceptivo-motoras. A postura do professor implicará em colocar o aluno como sujeito do processo. Essa perspectiva Vygotskyana implica conhecer as necessidades do aluno, sua volição (seu desejo) e coordenar as intenções do professor que intervém. É importante que o professor tenha sempre em mente que o objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, desta forma, será mais fácil estabelecer os meios ou instrumentos para realizar a ação planejada (Costa, 2006).

O papel do mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento é de extrema relevância já que é o professor, o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento. (REGO, 1999)

Para Vygotsky o indivíduo é constituído socialmente, ou seja, todas as suas funções psicológicas têm origem social. As interações do indivíduo com o seu meio, são construídas a partir de sua inserção em universo histórico-cultural. Isso quer dizer,

em outras palavras, que a família, a escola, a comunidade e seus elementos constituintes: pais, irmãos, professores, colegas e amigos, fazem parte desse universo histórico-cultural. Este universo serve de elo intermediário entre o sujeito e objeto do conhecimento (Costa, 2006). A autora reforça que a qualidade das interações entre criança e professor é essencial para todos, mas, sobretudo, para aquelas crianças com necessidades educativas especiais, que passam pelo processo de inclusão. O desenvolvimento desse processo é constituído pelas formas de interação e pode produzir êxito o fracasso. Vai depender da forma de mediação, interação entre os pares e de como esse processo foi conduzido.

A mediação consiste em um ato envolvendo três partícipes: o mediador (na figura do professor), o objeto a ser mediado (conteúdos de aprendizagem) e o mediado (na figura do aluno). Quando um conhecimento vai ser ensinado ao aluno, ele é apropriado pelo professor, entendido e traduzido para uma linguagem compatível ao conhecimento do aluno e, só então apresentado. Nesse processo, o professor, conhecendo o psiquismo de seu aluno, terá condições de prever a melhor forma de agir para que o conhecimento seja apropriado pelo aluno. O professor assume um papel de conhecedor do status mental de seu aluno, nível de alerta e curiosidade, grau de interesse e as condições de responder a ação intencional dele enquanto mediador.

O mediador encarrega-se de filtrar e selecionar estímulos específicos a serem mediados, de organizar e enquadrar num contexto espaço-temporal os estímulos escolhidos, de regular sua intensidade, frequência e sequência, de estabelecer relações entre eles, de regular as reações do mediado, de interpretar estímulos e lhes atribuir um sentido e de suscitar a motivação e a curiosidade – tendo em vista ampliar a efetividade do processo de aprendizado do mediado (MEIER e GARCIA, 2008, p.16).

De forma prática, a mediação realizada pelo professor de crianças com necessidades especiais poderá ser facilitada se este se utilizar do recurso do trabalho com grupos em sala de aula, principalmente em dupla. O trabalho em dupla é muito produtivo para o aprendizado do aluno com necessidades especiais. As duplas adequadas são aquelas constituídas por alunos de níveis de desenvolvimento diferentes, mas que respeite uma certa homogeneidade e heterogeneidade ao mesmo tempo, ou seja, que não haja uma defasagem muito grande entre os pares. Desta forma, o companheiro mais adiantado pode ajudar o colega sem, entretanto, anular sua participação.

Esse trabalho de mediação pedagógica, que está intimamente ligado ao conceito e noção de zona de desenvolvimento próxima (ZDP), pode ser comparado segundo alguns estudos, como um sistema de suporte para o desenvolvimento do aluno. Sistema de suporte, metaforicamente falando, é comparado a um andaime de construção. O professor, os seus pares de sala de aula, recursos metodológicos, os materiais e instrumentos utilizados em sala de aula, são simbolicamente comparados aos andaimes na construção de um edifício. Esses “andaimes pedagógicos” são usados como suporte a partir do qual se fazem subir as paredes do prédio (Mortimer e Carvalho, 1994).

Portanto, vale à pena investir na mediação pedagógica utilizando de todos os recursos tecnológicos, pra o desenvolvimento das diversas linguagens, incluindo o uso de computador, e as diversas multimídias na educação das crianças com necessidades educativas especiais. Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, a utilização desses recursos externos vai se transformando em processos internos de mediação.

Para Vygotsky a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, que seria a que tem por função denominar e comunicar, e é primeira linguagem que surge. Depois se tem a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento. A relação entre pensamento e linguagem é estreita.

A linguagem verbal, gestual e escrita é o instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na constituição do ser humano como sujeitos. Além disso, é por meio da linguagem que a criança aprende a pensar (Ribeiro, 2005).

Desta forma, outra questão importante a ser considerada no processo de aprendizagem da criança com ou sem necessidades especiais é função semiótica.

A função semiótica se manifesta pela capacidade de a criança representar objetos e fatos ausentes conhecidos, através de um conjunto de condutas que aparecem mais ou menos simultaneamente: a imitação na ausência do modelo, as imagens mentais, o desenho, o jogo simbólico ou a brincadeira do faz-de-conta, a linguagem de uma forma geral (linguagem oral língua de sinais). (COSTA, 2006, p. 237).

No desenvolvimento da função semiótica, Vygotsky enfatiza a importância das brincadeiras e dos jogos de faz de conta. Nesses jogos, ao substituir um objeto por outro, (um cavalo, por um cabo de vassoura, um bebê por um pano enrolado), as crianças estão trabalhando a capacidade de representação, essencial para o

desenvolvimento da linguagem (e muito especificamente, da linguagem escrita), a mais importante das funções representativas ou semióticas. (Costa, 2006)

Portanto, o desenvolvimento dessa função constitui uma das tarefas essenciais para o professor de crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem de uma forma geral (não só da linguagem oral, mas também, da linguagem escrita e de outras formas de representação, como a língua de sinais). Muitos deles apresentam um atraso significativo nessa função o que se constitui um obstáculo para o desenvolvimento da linguagem e apropriação da língua escrita. (Costa, 2006)

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que se apresenta atualmente. Uma escola pautada nestes postulados é uma escola que proporciona espaço para que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso às novas informações. Uma escola em que o conhecimento sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado significado. (Rego, 1999)

16.3.3 Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Rede Municipal de Educação de Londrina

O AEE é um serviço ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola de ensino regular, na qual o aluno receberá atendimento pedagógico, na escola que frequenta ou em outra escola que ofertar o referido atendimento em turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, havendo ainda a possibilidade desse atendimento acontecer em um centro especializado, dependendo da necessidade e disponibilidade do aluno, este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos(as) com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Para frequentar o AEE é necessário que o aluno seja submetido a uma avaliação realizada por equipe especializada, após ser encaminhado pela equipe técnico-pedagógica da escola.

O AEE na Educação Infantil, apresenta perspectiva diferenciada, caracterizada por atendimento escolar, é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

16.3.4 Definição de AEE

O AEE tem como função complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora a participação do aluno neste atendimento é uma decisão de seus pais/responsáveis.

Os alunos com deficiência e os demais que são público da Educação Especial, devem ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar, ativamente do ensino comum.

O AEE da Educação Infantil se expressa por meio de serviços de intervenção e estimulação essencial, que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social; realizado pelas profissionais da GEAE.

16.3.5 Objetivo

Suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e a participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público alvo da Educação Especial, nas escolas comuns e Centros de Educação Infantil.

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

16.3.6 Público

- alunos que apresentam deficiências de natureza física, intelectual ou sensorial: visual (cegueira, baixa visão), auditiva (surdez) e surdo-cegueira;

- alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou comprometimento nas relações interpessoais (Transtorno do Espectro Autista - TEA, psicose infantil);
- alunos com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

16.3.7 Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar

A equipe técnico-pedagógica da escola, priorizará o encaminhamento de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, apontados pelo professor regente que preencherá a ficha de encaminhamento para avaliação psicoeducacional. O supervisor escolar ou coordenador pedagógico fará uma triagem buscando identificar indícios da necessidade de avaliação psicoeducacional, a ser realizada pela professora da sala de recursos multifuncional e/ou pela equipe da Gerência Educacional de Apoio Especializado - GEAE.

Após a avaliação dos alunos do ensino fundamental sendo comprovada Deficiências, Transtornos globais do desenvolvimento ou Altas habilidades/superdotação o encaminhamento pedagógico proposto é através de medidas de intervenção pedagógica a ser realizada na sala de aula e como complemento AEE em Sala de Recursos Multifuncional. Nos casos onde não há verificação de Deficiências, Transtornos globais do desenvolvimento ou Altas habilidades/superdotação as medidas de intervenções propostas são referentes às adequações pedagógicas em sala de aula e/ou intervenções possíveis de serem realizadas em Contraturno escolar.

A proposta de AEE para a Educação Infantil basea-se em atendimentos de avaliação e acompanhamento no contexto dos centros de educação infantil municipal e filantrópicos. Com a proposta de orientação e formação dos professores para a prática da estimulação precoce e de encaminhamentos serão realizados, quando necessário, aos serviços especializados multidisciplinares.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o atendimento está direcionado para formação dos professores regentes e professores de apoio, quando for o caso, bem

como o acompanhamento de adaptações curriculares para alunos com deficiência e avaliação de alunos com dificuldade, porém sem diagnóstico.

16.3.8 Organização do AEE

A proposta de AEE, prevista no Projeto Político Pedagógico da escola deve ser aprovado pela respectiva Secretaria Municipal de Educação em consonância com orientações do Ministério da Educação e Cultura - MEC. As Salas de Recursos Multifuncional que fazem o Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização.

O AEE no ensino fundamental é oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais como um serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor com pós-graduação em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica.

Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo atender alunos da escola e de escolas abrangentes. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em horário inverso o da escola regular.

Na Educação Infantil, após identificar as barreiras, implementa-se práticas e recursos que possam eliminá-las ou minimizá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com NEE em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar.

O papel do professor de apoio é ser mediador das atividades/ações, visto que sua ação na mediação professor regente/criança com necessidades educacionais e atividades/aprendizagens é uma ação que se assemelha a de um 'intérprete mediador' – decifrador – promotor de 'escuta' e da 'ação de resolução de atividades' mais significativas por parte da criança com necessidades educacionais especiais.

A disponibilização desses serviços na Educação Infantil justifica-se quando a necessidade específica da criança com deficiência não for atendida no conteúdo geral dos cuidados dispensados a todas as crianças.

16.3.9 Formação e Atribuições do Professor de AEE

Para atuar no AEE o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de educação especial.

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público da Educação Especial;
- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais, para os alunos do Ensino fundamental;
- 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;
- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar os professores que atendem o aluno, professor de apoio e família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- 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.

16.3.10 Financiamento do AEE

A rede municipal de educação do município de Londrina é dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, oriundos dos governos municipal e federal que viabilizam e dão sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos públicos da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular e matrícula AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola municipal;
- b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola municipal;
- c. Matrícula na classe comum e instituições parceiras

16.3.11 Adaptação Curricular

Adaptações Curriculares são recursos organizativos e didático-pedagógicos que objetivam ajustar a programação curricular às condições do(a) aluno(a) com NEE no processo de ensino-aprendizagem.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos(as) currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

A Rede Municipal de Educação utiliza a Ficha para Registro de Adaptações Curriculares, como forma de registro do conjunto de ações a serem realizadas para atender as necessidades do(a) aluno(a).

As adaptações curriculares são realizadas pelo(a) professor(a) regente da sala regular, tendo apoio da equipe técnico-pedagógica do estabelecimento de ensino (supervisor(a) educacional ou coordenador(a) pedagógico) e com parceiros instituições de apoio e o(a) professor(a) de Sala de Recursos Multifuncional, quando for necessário.

16.3.12 Professor Regente

Cabe ao professor regente, atender o aluno com NEE, realizando as Adaptações Curriculares através de recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias metodológicas considerando as suas especificidades.

16.3.13 Professor de Apoio

O Professor de Apoio é um profissional que atua no contexto escolar por um determinado tempo até que o aluno desenvolva autonomia e seja inserido no contexto escolar com plenitude. Atua nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Educação Infantil, para atendimento das especificidades das deficiências neuropsicomotora acentuada, com graves comprometimentos na locomoção, comunicação e nas relações sociais.

16.3.14 Classe Especial Transtorno Global do Desenvolvimento

As salas de aula são organizadas para atendimento às NEE de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. O trabalho é desenvolvido por 2 professores com especialização em educação especial e em cada turma são atendidos no máximo 5 alunos. São utilizados métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos específicos, conforme anos/etapas iniciais do ensino fundamental, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

16.3.15 Atendimento Pedagógico Domiciliar

Serviço destinado a viabilizar a educação escolar de alunos com NEE que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde comprovado e autorizado por orientação médica, que implique permanência prolongada em domicílio, mediante atendimento pedagógico realizado por professor da escola.

16.3.16 Atendimento Hospitalar

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, objetiva o atendimento educacional aos alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar, no Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná (HU), permitindo-lhe a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou reinserção em seu ambiente escolar. A

Rede Municipal de Educação oferece professores especializados para a realização deste serviço.

16.3.17 Apoios Clínicos

A rede municipal de educação conta com instituições parceiras no atendimento clínico (fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico, terapia ocupacional, médico, psicossocial e psicopedagógico) aos alunos com NEE.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 6571/2008. Brasília: MEC, 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso feito em 06/12/2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

COSTA, D.A.F. Superando limites: a construção de Vygotsky para educação especial. *Revista psicopedagogia*.(23)72: 232-40, 2006.

FREIRE, C. da. **Apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2, na busca de um bilinguismo funcional**. (Tese de doutorado), Belo Horizonte: FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MEIER, M., GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2008.

MORTIMER, R.S., CARVALHO A.M. P. **Referenciais Teóricos Para Análise Do Processo De Ensino Em Salas De Aula De Ciências**. Versão modificada, apresentada na décima sétima reunião anual da ANPED; Caxambu, Minas Gerais, 1994.

PERRENOUD, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, **Educação Inclusiva**, vol.1, I, 15-18.

REGO, T.C. **Vygotsky uma Perspectiva histórico-cultural da Educação.** 8ª Edição, Petrópolis, 1999.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil.** Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

VYGOTSKY, LS. **Obras completas, Tomo Cinco Fundamentos de Defectologia.** Havana, Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

17 PROJETOS

Estamos diante de uma ampliação do campo pedagógico, a sociedade atual é chamada de “sociedade do conhecimento”, todas as reflexões no campo econômico, político, cultural, ambiental e social perpassam pela educação escolarizada. Para Libâneo “ não há sociedade sem práticas educativas” (p. 6, 2001), segundo o autor, o campo educativo é vasto, uma vez que a educação ocorre em diversos locais e sob variadas modalidades: família, trabalho, comunidade, meios de comunicação, política, escola, entre outros.

Sendo a educação uma prática social que busca realizar nos indivíduos as características de humanização plena, e a escola sendo um local privilegiado de informações e conhecimentos, e por considerar que o ensino é essencial ao processo de desenvolvimento das características humanas, e que estas não são naturais, mas históricas, cabe a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferecer as unidades escolares, estratégias que articulem o conhecimento historicamente acumulado com as novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, acredita-se que os projetos pedagógicos podem corroborar com a aprendizagem dos alunos, uma vez que, apresentam questões sociais relevantes que devem ser pensadas, discutidas e geridas no bojo escolar e aplicadas na vida. Os projetos que hoje circulam no cerne escolar têm por objetivo auxiliar na reflexão de questões importantes para a construção plena da cidadania. A SME orienta a participação nos projetos como um recurso pedagógico necessário para o aprendizado dos conteúdos.

O Projeto Palavras Andantes, tem o objetivo de promover um fomento à leitura a partir de um trabalho que leve em conta o leitor iniciante, estando ancorado nas seguintes bases: contação de histórias, empréstimo de livros, organização das salas de leitura no âmbito pedagógico e arquitetônico.

O Projeto Londrina Global, tem como objetivo desenvolver o gosto pela Língua Inglesa, além de preparar o aluno para a transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, em que a Língua Inglesa faz parte da grade curricular.

O Projeto Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tem como objetivo principal promover o uso das diversas tecnologias como instrumentos mediadores de aprendizagem dos diferentes conteúdos dos componentes curriculares.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, n. 17, p. 153-176, 2001.

17.1 Projeto: Palavras Andantes

Aliny Perrota

O trabalho com a leitura sempre foi de responsabilidade de todos os professores que atuam com alunos dos anos iniciais, mas com a implementação da Base nacional Comum Curricular – BNCC - o trabalho com a literatura ganhou ainda mais destaque e fortalecendo políticas públicas que já solicitavam que todos os professores utilizem a literatura em seus planejamentos, inclusive garantindo acervos específicos para as salas de aula.

Cabe ao professor o papel de repertoriar as crianças com a riqueza de mundo(s) dos textos literários, provocando sempre reflexões sobre o que é lido. Entendemos que todo professor é professor de leitura e todos tem a responsabilidade de introduzir os alunos no mundo mágico da literatura. Em Londrina, desde de 2002, a SME conta com o Projeto Palavras Andantes que tem como objetivo ações de promoção de leitura organizado a partir de cinco elementos integrados e concomitantes: sala de leitura, acervo, empréstimo, hora do conto e professor mediador de leitura. Todas unidades escolares deverão indicar um professor para atuar como professor auxiliar mediador de leitura, utilizando como critérios: afinidade, habilidades e formação para a realização do trabalho. Este professor também poderá auxiliar às unidades em outras demandas que compõem a organização do trabalho pedagógico como: substituição dos professores e atendimento de alunos com dificuldades, com a finalidade de garantir que os alunos sejam atendidos em seus direitos de aprendizagem.

Cabe ao professor auxiliar mediador de leitura, intercalar, numa semana contações de histórias com momentos de conversas e reflexões com as turmas atendidas e, na semana seguinte, promover momentos de leituras dirigidas e empréstimos de livros, garantindo assim, o acesso dos alunos às obras literárias. Vale ressaltar que essas ações de fomento à leitura devem ser realizadas não só pelos professores mediadores de leitura, mas pelos regentes também.

O professor auxiliar mediador de leitura (seria interessante que o professor indicado pela equipe gestora para desempenhar essa função tivesse experiência em contação de história, mediação de leitura e empréstimos de livros) que englobar as

ações de Mediação de Leitura (Palavras Andantes), atuará nas esferas a seguir conforme atribuições descritas abaixo:

- **Esfera 1:** Na semana 1, o professor auxiliar de período levará as turmas para a sala de leitura para fazer o empréstimo de livros (essa atividade deve durar em torno de 30 a 35 minutos). O professor regente de sala deverá acompanhar a turma juntamente com o professor mediador de leitura. Para as escolas que não possuem o espaço da sala de leitura, o professor auxiliar de período deverá planejar uma estratégia para que o empréstimo aconteça (um espaço alternativo, um carrinho com livros entre outros). Na semana que houver o empréstimo de livros, a contação de história e mediação de leitura não ficará sob a responsabilidade do professor mediador de leitura, ela deverá ficar sob responsabilidade do professor regente.
- **Esfera 2:** Na semana 2, não haverá empréstimos de livros. O professor auxiliar de período ficará responsável por recolher os livros emprestados da semana passada e promoverá uma contação de história e mediação de leitura (essa atividade deve durar em torno de 20 a 30 minutos) no espaço da sala de leitura. Caso a escola não tenha mais disponível o espaço da sala de leitura, a contação de história deverá acontecer dentro de sala de aula ou em um outro espaço propício para desenvolver a atividade. É importante ressaltar que o professor regente deverá sempre acompanhar a turma.
- Ao desenvolver as atividades nessas duas esferas, estamos oportunizando aos alunos o empréstimo de livros de forma dirigida e garantindo momentos de contação de histórias e mediação de leitura (ora com o professor regente, ora com o professor mediador) onde ele terá espaço para expor suas opiniões e reflexões sobre as histórias. O trabalho conjunto entre professor regente e o professor auxiliar mediador de leitura será de extrema importância para desenvolver o comportamento leitor do aluno.

17.2 Projeto: Londrina Global

Jozélia J.C. Tanaca
Rafalei C.V. Peres

O Projeto Londrina Global, atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental com um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino habilitados em língua inglesa, nas escolas municipais da Zona Urbana e Rural. A carga horária das aulas de inglês tem a duração de 50 minutos por semana.

JUSTIFICATIVA:

Diversos estudos e experiências demonstram que a aprendizagem de uma língua estrangeira eleva o nível de desenvolvimento da língua materna (CAMERON, 2010), ou seja, possibilita o desenvolvimento da capacidade de usar palavras, conscientemente, na formulação e expressão de ideias. De acordo com Vygotsky (2010, p. 136):

“A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuía na sua própria língua e o inverso também é verdade: uma língua estrangeira facilita o domínio das formas superiores da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua materna como um sistema particular entre muitos, aprende a considerar os seus fenômenos à luz de categorias mais vastas e isto conduz à consciência das operações linguísticas. Goeth disse com verdade que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria língua”. (VYGOTSKY, 2010, p. 136)

Pelas palavras do autor, pode-se compreender que a aprendizagem de uma língua estrangeira não representa, exclusivamente, o conhecimento de outra língua. Por meio desta ação, crianças são provocadas a refletir no funcionamento da língua materna, no modo como a língua portuguesa figura e se estrutura. Para Vygotsky (2010, p. 137): “*sistemas análogos se desenvolvem em sentidos inversos ao nível superior e inferior, e cada sistema influencia o outro e beneficia dos pontos fortes do outro*”, em outras palavras, significa dizer que o conhecimento da Língua Portuguesa contribui para aprendizagem de língua estrangeira e vice-versa, ao contrário de algumas teorias que acreditam em interferências negativas, em situação de aprendizagem de duas ou mais línguas, concomitantemente.

Com a iniciativa do ensino de Inglês nos anos iniciais, a educação do Município de Londrina segue tendência mundial de inserção da Língua Inglesa no início da

escolarização visto que esta aprendizagem, cada vez mais cedo, prepara crianças para a convivência em contextos nos quais nações e os povos estão cada vez mais interdependentes, tendo o Inglês como língua predominante nos processos de interação presencial e virtual. De acordo com Guia Curricular para Língua Inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental (GCLI, 2013, pág. 4):

“embora toda língua estrangeira tenha potencial de desenvolvimento das capacidades das crianças nessa faixa etária, a opção pelo ensino de Inglês, em relação às demais línguas estrangeiras encontra diversas justificativas, muitas delas vinculadas ao fato de ser o idioma de comunicação predominante do mundo virtual, dos negócios, trabalho etc.”

Pode-se compreender que o ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais da escolaridade de escolas municipais está atrelado a motivos amplos, de cunho sócio histórico cultural. Ou seja, aprender Inglês desde os anos iniciais representa oportunidade de conhecer não apenas uma nova maneira de se expressar. Esta iniciativa de ensino oportuniza acesso a um conhecimento socialmente relevante, tanto para crianças como para jovens e adultos que convivem, diariamente, com bens (culturais e materiais) que possuem, predominantemente, a língua inglesa como instrumento de comunicação, dentre estes bens, pode-se citar, por exemplo: músicas, produtos de higiene, beleza, alimentos, vestuários, brinquedos, programas de tv, jogos em ambientes virtuais, filmes e outros.

OBJETIVOS:

- Ampliar oportunidades sociais para crianças da rede escolar na cidade de Londrina mediante a inserção da língua inglesa no currículo dos anos iniciais.
- Promover o desenvolvimento de capacidades de uso de uma língua estrangeira em um quadro de crescente demanda pelo domínio do Inglês.
- Desenvolver conhecimentos e habilidades que possam facilitar a continuidade do aprendizado da Língua Inglesa em anos posteriores.

RECURSOS:

Professores com habilitação em língua inglesa, crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, coordenação Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, unidades de ensino “Londrina Global” (TONELLI, RAMOS, 2008); cadernos

pedagógicos para trabalho com a literatura infantil na sala de aula, livros de literatura infantil em Inglês, multimídias para trabalho com músicas e vídeos.

DESENVOLVIMENTO:

Professores da Rede Municipal, com curso de Inglês, ministram 1 aula de Inglês de 50 minutos, por semana, em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Estas aulas são planejadas a partir de estudos desenvolvidos pelo grupo de professores nos encontros de formação continuada com a Coordenação Pedagógica do projeto Londrina Global, ou seja, a participação nos encontros de formação é condição para o desenvolvimento do projeto na escola.

O papel desempenhado pelos professores na sala de aula é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no contexto do Ensino de Língua Estrangeira para Crianças, em que o professor é o principal modelo de fala, de escrita e leitura nas situações de aprendizagem. Práticas de planejamento de ensino e de desenvolvimento de atividades na sala de aula podem ser orientadas pelo Guia Curricular para ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais e estudos realizados durante a formação continuada de professores.

O ensino de Inglês deve ocorrer de maneira lúdica e prazerosa. O planejamento das aulas precisa contemplar práticas de linguagem que envolvam a oralidade, principalmente na Educação Infantil, fase em que aprendizagens ocorrem por meio de brincadeiras diversas e situações investigativas que despertem curiosidade e gosto em se expressar em uma língua estrangeira.

Músicas, brincadeiras, jogos, atividades individuais e coletivas, literatura infantil englobando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo: partes do corpo, animais, alimentos, preferências das crianças, ambiente e natureza, cores, constituição familiar, números e suas aplicações, cumprimentos, sentimentos, calendário e outros constituem-se em práticas relevantes de aprendizagem que permeiam campos e/ou esferas de ação das quais crianças participam, muitos desses tópicos estão disponíveis no material: *Resources for Teachers of Young Learners*, (2008, 2009, 2010, 2012, 2014).

A oralidade, a escrita e a compreensão do que é ouvido ou lido nas aulas (em Inglês) devem permear atividades de ensino, de maneira significativa, ou seja, estas práticas precisam ter objetivos comunicativos definidos, precisam ocorrer a partir de situações contextualizadas, que tomam unidades globais de interação (diálogos,

brincadeiras cantadas, situações investigativas, problematizadoras, lúdicas, imaginárias).

Espera-se, com este projeto, minimizar impactos e dificuldades com a aprendizagem da Língua Inglesa no período de transição do 5º para 6º ano, assim como desenvolver a habilidade de compreensão, utilização de comandos e estruturas básicas da língua inglesa, presentes no contexto social.

AValiação:

A avaliação do desenvolvimento do projeto bem como da aprendizagem das crianças ocorre por meio da observação do envolvimento delas nas atividades propostas pelos professores, uma vez que aprendizagens não são expressas, exclusivamente, por meio de avaliações sistematizadas.

Avaliação contínua possibilita aos professores, aos pais e às crianças acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem desta língua. Avaliações sistematizadas, testes e provas, podem se tornar objeto de verificação de aprendizagens bimestrais, nos anos finais (4º e 5º ano), se acompanharem atividades realizadas no dia a dia e se os resultados forem analisados pelos professores que precisam ter objetivos claros para cada atividade de avaliação. Instrumentos avaliativos (testes e provas) precisam contemplar textos, enunciados e imagens claros.

Não se pode perder de vista que avaliação é um processo contínuo, não limitado a uma nota ou conceito. Em Educação Infantil, o (a) professor (a) pode lançar mão de portfólio para acompanhar o progresso de cada criança. As práticas avaliativas são compreendidas também como registro escrito de informações qualitativas sobre o que as crianças aprendem, de maneira individual e coletiva.

O processo e os resultados das práticas avaliativas precisam ser compartilhadas com a equipe pedagógica da escola e com os pais das crianças. O planejamento de aulas é imprescindível no dia a dia, deve ser feito em um diário a parte do registro de conteúdos no livro de chamada de cada turma. Este planejamento segue estudos e orientações desenvolvidos nos encontros de formação continuada de professores.

Referências

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to young Learners**. Cambridge, 2010.

Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental: subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>, acesso em 06/09/2016.

RAMOS.Samantha,TONELLI.Juliana. **Londrina Global** – volume 1.Secretaria Municipal de Educação.Universidade Estadual de Londrina.ISBN 388053101-3. 2008.

RAMOS.Samantha,TONELLI.Juliana.**Encaminhamentos Metodológicos** – Material Londrina Global –volume 1,2008.

TANACA.JozéliaJ.C.PERES.Rafaeli C.V.(org.) **Resouces for Teachers of Young Learners**. Material de Apoio. (2008, 2009, 2010, 2012, 2014). (Goldilocks and the three bears, The three little pigs, Little Red hiding hood, Grasshopper and the ant, If you plant a seed).

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. 2010.

17.3 Projeto: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Educação

*Mirella Cito Botti
Andrea Carvalho Beluce*

JUSTIFICATIVA:

O homem age e transforma a natureza, de forma ativa, consciente e intencional, produzindo continuamente sua própria existência e estruturando o “mundo humano”, ou seja, o mundo sociocultural (SAVIANI, 1994). Tais ações do homem sobre a natureza, adaptando-a segundo as suas necessidades, é caracterizado como trabalho. Sendo assim, a vida do homem é determinada pelo modo como produz sua própria existência, isto é, pelo seu trabalho (SAVIANI, 1994).

De forma geral, Peixoto e Carvalho (2011), explicitam que a atividade humana ocorre por meio de um mecanismo de mediação que faz uso de instrumentos e meios que conduzem à transformação da natureza, ao desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, a superação de seus conhecimentos e limitações. De acordo com Vygotsky (2007), a atividade humana direcionada ao processo de transformação da realidade é mediada tanto por instrumentos físicos como psicológicos (símbolos e signos).

Nesse sentido, assim como os instrumentos físicos atuam como ferramentas para transformar o mundo físico, também os instrumentos simbólicos agem na mediação da organização e regulação dos processos psicológicos e cognitivos e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento (PEIXOTO; CARVALHO, 2011). Nesta perspectiva também salienta Sancho (1998) ao explicitar que a adaptação e ação do homem sobre a sua realidade, física e social, é mediada não apenas pelo uso de instrumentos como aparelhos, técnicas, ferramentas, utensílios ou outras tecnologias instrumentais, mas também, por diferentes instrumentos ou tecnologias simbólicas. Tais tecnologias simbólicas são exemplificadas pela autora como os sistemas de pensamento, os sistemas numéricos, as produções musicais, os sistemas de representação icônica e simbólica, a linguagem, a escrita, entre outros.

Nesta sociedade digital, o acesso, a organização e a representação social das informações tem sido mediado, em sua maior parte, pelo uso de tecnologias digitais. A natureza digital dessas tecnologias, conferidas por sistemas binários configuradas em bit a bit, possibilitaram a manipulação, transformação e veiculação de intensas quantidades de informações em um estrutura dialógica que rompeu com as barreiras

de espaço e tempo. Esta flexibilidade digital e a veiculação síncrona das informações conferiram ao processo comunicacional meios para atuar de forma multidirecional superando a estrutura de comunicação passiva, que sustentava-se em esquemas midiáticos manipuladores de emissão e recepção unidirecional.

No âmbito educacional, autores descrevem as potencialidades do uso das tecnologias da Informação e comunicação (TIC) como instrumentos mediadores de aprendizagem, visto que tais recursos sustentam-se e viabilizam os processos comunicacionais a partir de diferentes linguagens (oral, escrita, simbólica, icônica, etc.). Todavia, Sancho (1998) ressalta que o uso pedagógico desses recursos na mediação do processo educacional deve evitar posicionamentos dualistas que personificam as tecnologias digitais, assumindo posturas tecnófobas (rejeitam qualquer alteração ou variação do trabalho docente que utilizem novos recursos midiáticos, justificando que tais recursos atuam, exclusivamente, na manutenção da alienação e dos interesses das classes dominantes) ou tecnófilas (crença que posterga às tecnologias as competências e condições para solucionar e superar os atuais problemas e obstáculos educacionais).

Tendo vista, o cenário contemporâneo marcado pela intensa evolução e popularização dessas tecnologias digitais, considera-se essencial oportunizar ao professor uma formação que lhe proporcione tanto os conhecimentos necessários para compreender esse momento social, histórico, político, econômico e cultural como as habilidades para utilizar de forma adequada as referidas tecnologias como recursos mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal formação, destacam-se as considerações apresentadas por Peixoto e Carvalho (2011, p.2):

A situação do ensino, com o uso da tecnologia, pode ser considerada como uma situação de atividade instrumentada, na qual esse recurso constitui uma tecnologia para o ensino que interfere nas relações e nas interações didáticas. Assim, o recurso às TIC permite pensar as situações de ensino como situações de atividade midiaticizada ou instrumentada, nas quais o uso do computador constitui um dos meios da ação do trabalho do professor.

O uso das TIC na educação abre um leque de possibilidades de recursos mediadores nos processos de ensino e de aprendizagem, mas o desafio está em repensar o papel do professor frente a tecnologia, devendo ser aquele que irá possibilitar a mediação do aluno com tais recursos de forma integrada e contextualizada. É necessário que o professor tenha acesso a uma formação que lhe

permita conhecer o potencial educacional oferecido pelos diversos recursos tecnológicos, sendo capaz de alternar adequadamente atividades habituais de ensino e aprendizagem e atividades que utilizam as diversas ferramentas tecnológicas. De modo que o uso da tecnologia não priorize exercícios mecânicos e repetitivos, transformando o computador ou tablet num caderno digital, mas sim, envolva os alunos em tarefas de ensino que exijam produções por partes dos mesmos.

Deste modo, convém ressaltar que as tecnologias digitais, assim como qualquer outro recurso, por si mesmas não dão conta do processo de ensino e de aprendizagem e que o “outro” é insubstituível nessas relações (SANTOS; FREITAS 2012), pois a aprendizagem ocorre mediante a ação mediadora do professor que deve intervir de maneira intencional e planejada. Pois o professor, seleciona o objetivo de aprendizagem, o conteúdo relacionado ao mesmo, identifica um recurso digital adequado, organiza o ensino, elabora questões e tarefas, intervém, direciona e avalia todo o processo de aprendizagem.

A escola como responsável pela difusão e produção do saber sistematizado, necessita de uma pedagogia que incorpore a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas constituições teóricas e metodológicas, promovendo a readequação de olhares e práticas pedagógicas voltadas para o nativo digital, a fim de promover a integração dos conteúdos curriculares com a cultura digital. Deste modo, a escola deve desempenhar um importante papel de mediação, no que diz respeito à inserção das TIC no contexto educacional, de modo a aproximar o conhecimento inicial do aluno ao conhecimento científico.

Segundo Couto e Silva (2010), estamos diante de um novo paradigma, no qual os alunos possuem novas exigências e características, eles transitam com naturalidade e habilidade nos espaços virtuais, portanto, é preciso valorizar suas experiências e descobertas, permitindo a participação ativa dos alunos no processo de produção dos saberes científicos. Dessa forma, é necessário promover a alfabetização digital para que os mesmos aprendam a utilizar as TIC de forma consciente e adquiram o senso crítico e analítico ao acessar as informações no espaço virtual.

Para tanto, não basta apenas inserir a tecnologia na educação, reduzindo suas possibilidades a simplesmente utilização das ferramentas informacionais, é preciso refletir sobre o lugar que a tecnologia assume no processo de ensino e aprendizagem, não sendo vista como fim ou como centro da mediação pedagógica. Conforme Peixoto

e Carvalho (2011), a ação do professor demanda uma apropriação dos recursos tecnológicos, atribuindo-lhes uma dimensão didático - pedagógica. Superando o uso instrumental das TIC e propondo estratégias que favoreçam à atividade mental, de modo a provocar um diálogo do aluno consigo mesmo, enquanto sujeito do processo de aprendizagem.

É essencial que o uso das TIC por alunos e professores seja realizado de forma a contribuir para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento e reestruturação das funções mentais e não como recurso tecnológico em que o aluno será um mero receptor de informações. Diante destes pressupostos, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) compreende o uso de recursos tecnológicos da informação e comunicação (TIC) como instrumentos mediadores de aprendizagem, sendo mais uma ferramenta de apoio pedagógico no ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares que partem da problematização e encontram na tecnologia e nos demais recursos, mais uma possibilidade que pode contribuir com os alunos na solução das investigações e problemas propostos em cada área do conhecimento.

TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA – BREVE HISTÓRICO:

O município de Londrina possui hoje 31 escolas com salas multimídia. O primeiro laboratório de informática da Rede Municipal de Londrina, assim chamado na época, foi inaugurado em abril de 2003 na Escola Municipal José Garcia Villar, segue tabela contendo esta ampliação na rede municipal:

Quadro 4 - Ano de inauguração das Salas Multimídia nas Escolas Municipais

Ano	Ano de inauguração das Salas Multimídia nas Escolas Municipais
2003	Escola Municipal José Garcia Villar
2004	Escola Municipal Miguel Bernal Escola Municipal Profº. Bento Munhoz Da Rocha Netto Escola Municipal Zumbi Dos Palmares
2005	Escola Municipal Atanázio Leonel Escola Municipal Áurea Alvim Toffoli Escola Municipal Nara Manella Escola Municipal Maria Cândida Peixoto Salles Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga

2006	
2007	Escola Municipal Profº. Dr. Carlos Da Costa Branco
	Escola Municipal Salim Aboriham
2008	Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano Escola Municipal Ignez Corso Andrezza Escola Municipal Profª. Ruth Lemos
2009	Escola Municipal Maria Shirley Barnabé Lyra
2010	Escola Municipal Armando Do Rosário Castelo Escola Municipal Elias Kauam Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães Escola Municipal Luiz Marques Castelo Escola Municipal David Dequech
2011	Escola Municipal Carlos Dietz
2012	Escola Municipal Profª. Maria Irene Vicentini Theodoro
2013	Escola Municipal Profª. Aracy Soares Dos Santos Escola Municipal Cecília Hermínia Oliveira Gonçalves Escola Municipal Neman Sahyun Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico
2014	Escola Municipal Profº Helvio Esteves Escola Municipal John Kennedy
2015	Escola Municipal Santos Dumont Escola Municipal Francisco Pereira de Almeida Júnior Escola Municipal Haydee Colli Monteiro
2016	

Fonte: Levantamento de dados realizado por meio de pesquisa com professores e equipe gestora das respectivas escolas.

Possui ainda, 23 escolas e 3 CMEIs que fazem uso do tablet educacional como instrumento mediador de aprendizagem. Os tablets educacionais disponibilizados para estas unidades escolares foram recebidos por emenda parlamentar. Como a quantidade de equipamentos recebidos não foi o suficiente para atender todas as unidades escolares, realizou-se um sorteio no mês de junho de 2016, em duas etapas: um sorteio para os Centros de Educação Infantil Municipais e outro para as Escolas de Ensino fundamental. Participaram do sorteio as unidades escolares que não possuíam salas multimídia.

Segue lista das unidades escolares beneficiadas com os sorteios e as respectivas quantidades de tablets encaminhados para cada uma, pois o que definiu

a quantidade de equipamentos para cada unidade escolar, foi o número de alunos por sala.

Quadro 5 - Centros Municipais de Educação Infantil que possuem Tablets

Centros Municipais de Educação Infantil	Quantidade de tablets
1. CMEI Marízia Carli Loures	22
2. CMEI Water Okano	22
3. CMEI Francisco Seixas	22

Fonte: o próprio autor

Quadro 6 - Escolas Municipais que possuem Tablets

Escolas Municipais	Quantidade de tablets
1. Escola Municipal Carlos Kraemer	32
2. Escola Municipal Cláudia Rizzi	32
3. Escola Municipal Dr. Claudio De Almeida E Silva	32
4. Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura	32
5. Escola Municipal Eurides Cunha	32
6. Escola Municipal Gaspar Velloso	32
7. Escola Municipal Prof ^a . Geni Ferreira	32
8. Escola Municipal Hikoma Udihara	32
9. Escola Municipal Irene Aparecida Da Silva	32
10. Escola Municipal Prof ^a . Mari Carrera Bueno	32
11. Escola Municipal Mercedes Martins Madureira	32
12. Escola Municipal Nair Auzi Cordeiro	32
13. Escola Municipal Nina Gardemann	32
14. Escola Municipal Prof ^o . Odésio Franciscon	32
15. Escola Municipal San Izidro	32
16. Escola Municipal Prof ^a . Corina Mantovan Okano	17
17. Escola Municipal Edmundo Odebrecht	32

18. Escola Municipal Francisco Aquino Toledo	25
19. Escola Municipal Vitório Libardi	15
20. Escola Municipal da Vila Brasil	28
21. Escola Municipal Prof ^a . Tereza Canhadas Bertan	32
22. * Escola Municipal Maria Carmelita Vilela Magalhães	30
23. * Escola Municipal Prof ^a . Maria Tereza Meleiro Amâncio	32

Fonte: o próprio autor

Obs: As Escolas Municipais Maria Carmelita Vilela Magalhães e Prof^a. Maria Tereza Meleiro Amâncio, não participaram do sorteio, no entanto receberam os tablets para sanar alguns problemas referentes às salas multimídia existentes nessas unidades escolares, podendo estes tablets serem remanejados no futuro para outras escolas, caso sejam sanadas as questões referentes às suas salas multimídia.

Há ainda na rede municipal de Londrina um projeto piloto sendo desenvolvido desde o 2º semestre de 2015, na Escola Municipal da Vila Brasil, este projeto educacional faz uso de robótica e está sendo implementado também em escolas da região.

O projeto foi implementado por uma operadora sul-coreana que trouxe à América do Sul seu programa de educação "Smart Robot Coding School". Através da conexão com um aparelho smartphone, o robô Albert apresenta jogos interativos com conteúdos educacionais, principalmente voltados para o ensino da matemática e Inglês. O aplicativo é destinado às crianças do ensino fundamental, e já é usado em escolas da Costa Rica, China e Espanha.

OBJETIVOS:

- Ampliar as oportunidades sociais e educacionais de alunos da rede municipal de Londrina, mediante a inserção do uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.
- Possibilitar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sejam utilizadas como instrumentos mediadores de aprendizagem, desmistificando seu uso como apenas entretenimento.

- Promover a inclusão e alfabetização digital, de modo que o aluno seja crítico quanto à produção, à divulgação e ao consumo das informações.
- Assegurar procedimentos metodológicos diferenciados que contribuam com os processos de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos das áreas de conhecimento, por meio do uso das diversas tecnologias da informação e comunicação, especificamente, o computador e o tablet.
- Oportunizar aos professores da rede municipal de Londrina, conhecimentos para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como recursos mediadores do processo educacional na prática pedagógica da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA.

CONTEÚDOS:

Os conteúdos abordados nas aulas que integram o uso das tecnologias da informação e comunicação, são aqueles descritos na grade curricular de cada ano. Após serem abordados e trabalhados em sala de aula, de acordo com orientação específica de cada disciplina do núcleo comum do currículo, são ampliados nas aulas do Projeto TIC em Educação, culminando, com atividades de produção de materiais como textos, imagens, vídeos, livros, e-books por parte dos alunos.

Desta forma, os conteúdos a serem abordados com o uso das tecnologias da informação e comunicação nas unidades escolares, são os previstos no currículo de acordo com as orientações metodológicas estabelecidas na perspectiva histórico cultural de cada área de conhecimento.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO:

A metodologia de trabalho preconizada neste projeto é baseada na produção de conhecimentos por meio de planejamentos que contemplem os conteúdos constantes no currículo do ano em que o aluno está matriculado. De modo que as aulas são registradas pelo professor por meio de elaboração de planejamentos de ensino. O planejamento de ensino elaborado pelo professor deve contemplar os elementos estruturantes: objetivo de aprendizagem geral, conteúdos, procedimentos didáticos, cronograma, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem e referências.

Atualmente na rede municipal, as unidades escolares utilizam computadores e tablets como instrumentos mediadores de aprendizagem em educação:

- Nas salas multimídia equipadas com computadores, as aulas são semanais de 50 minutos, ministradas por professores regentes do projeto.
- O uso do tablet no contexto educacional atende à realidade e necessidade de cada escola ou CMEI. Podendo ser utilizado como recurso pelos professores regentes dos diversos projetos já existentes na escola (Ciências, Geografia, Produção de Texto, etc), podendo ser utilizado em um projeto específico que contemple o uso do tablet como instrumento mediador de aprendizagem dos diversos conteúdos curriculares ou ainda utilizado pelo próprio professor regente de sala de aula, no cotidiano da sua prática.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) visa realizar gradualmente, formação continuada para todos os docentes da rede municipal, de modo que futuramente todos os professores das unidades escolares estejam capacitados para utilizarem as tecnologias da informação e comunicação como instrumento mediador de aprendizagem em seu cotidiano de sala de aula, não ficando restrito a utilização destes recursos por meio de projeto.

Os objetivos nas aulas para a Educação Infantil priorizam desenvolver nos alunos, de maneira lúdica, a interação com a máquina, por meio do uso do computador e do tablet. Nesse ambiente, os alunos apropriam-se das habilidades tecnológicas básicas e desenvolvem a iniciativa e a autonomia no uso do computador e do tablet como meio de expressão e criatividade. Proporcionando vivenciar as experiências apresentadas nos diferentes campos que possibilitem a apropriação dos saberes e conhecimentos fundamentais propostos no currículo da Educação Infantil.

Diversos recursos didáticos digitais são explorados e selecionados a partir dos objetivos, saberes e conhecimentos do projeto pedagógico elaborado pelo professor regente de sala de aula e dos planejamentos de ensino elaborados pelo professor regente do Projeto TIC em Educação, realizando um trabalho em conjunto que retoma os saberes e conhecimentos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, as crianças aprendem brincando o uso adequado do mouse, o nome das partes do computador e inúmeros outros saberes e conhecimentos, a partir do ensino dos conteúdos curriculares propostos para esta faixa etária.

Assim sendo, as práticas pedagógicas da Educação Infantil, devem garantir experiências que possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores,

máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2010, p. 27).

Para os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, por meio de planejamentos de ensino que lançam mão de softwares e aplicativos educativos para promover a interação da criança com o computador e o tablet, são exploradas e ampliadas, a atenção, a memória, a criatividade, a habilidade na utilização do mouse, a leitura, o raciocínio lógico e os demais conhecimentos próprios do currículo das diversas áreas de conhecimento para alunos desta faixa etária. Ou seja, os alunos por meio dos diversos recursos didáticos digitais, se apropriam dos conteúdos, trabalhados pelo docente em sala de aula.

As aulas para os alunos do 2ª ao 5ª ano também estão voltadas ao uso das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos mediadores de aprendizagem dos diversos conteúdos do currículo das áreas de conhecimento, contribuindo como mais um recurso pedagógico mediando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, buscando ampliar, debater e discutir os conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento, desenvolvidos em sala de aula e trabalhados ao longo do ano letivo.

Estas aulas oportunizam às crianças a interação com o computador e o tablet de forma ativa, proporcionando uma maior participação e interesse dos alunos, de modo a propiciar uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos. As atividades realizadas por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação, estimulam a produção e aquisição do conhecimento, o pensamento criativo e prepara o aluno para o uso das novas tecnologias. Os alunos trabalham com softwares diversos: pesquisam na Internet e/ou em enciclopédias eletrônicas, criam desenhos, elaboram textos de diversos gêneros, produzem livros, e-books, apresentações multimídias, banners, crachás, cartazes e diversas outras atividades. O papel do professor, nesse processo, é sistematizar o conhecimento que o grupo já possui e incentivar novas descobertas para a aquisição de conhecimentos sistematizados.

Deste modo, à utilização das tecnologias da informação e comunicação como mais uma ferramenta de apoio ao ensino e a aprendizagem, envolve professores e alunos num processo de produção e aquisição do conhecimento, à medida que possibilita acesso à internet, edição de documentos, imagens e vídeos, realização de jogos com conteúdo pedagógico, visualização de fotos, mapas e vídeos, leitura de

livros, jornais e revistas, realização de videoconferência, armazenamento de diversos dados, entre outros.

Enfim, o uso das tecnologias da informação e comunicação, oportunizam condições que favorecem o desempenho escolar do estudante, dado que as diferentes ferramentas ofertadas pelos diversos recursos tecnológicos atuam na mediação da comunicação, no desenvolvimento do raciocínio lógico, na realização do trabalho colaborativo, na efetivação da gestão da aprendizagem e na produção do conhecimento.

É importante ressaltar que as tecnologias da informação e comunicação se constituem como mais um instrumento mediador de aprendizagem, no entanto o processo de produção do conhecimento depende da mediação e intervenção do professor ao utilizar os diversos recursos em sala de aula de forma planejada, intencional e sistematizada. Ele é o responsável pela organização do ensino, pela dinâmica da aula, por estabelecer objetivos e também por avaliar e mediar todo o processo de ensino e aprendizagem.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

Nas salas multimídia, são ministradas aulas semanais de 2ª a 6ª feira, de até 50 minutos, pelos professores regentes deste projeto.

Nas unidades escolares que utilizam o tablet educacional, as aulas são ministradas semanalmente de 2ª a 6ª feira, respeitando cronograma organizado pela unidade escolar.

Em ambos os casos, a unidade escolar tem autonomia para organizar os horários e turmas que utilizarão tais recursos, respeitando as especificidades de cada escola e CMEI.

RECURSOS:

Computadores, tablets, celulares, robô “Albert”, data show, câmeras fotográficas, filmadoras, gravadores, internet, softwares, jogos eletrônicos, objetos de aprendizagem, entre outros.

AValiação:

- Início do trabalho: Avaliação diagnóstica para conhecer o que os alunos sabem e então ampliar para os conhecimentos sistematizados propostos

nos conteúdos curriculares de cada área do conhecimento, de modo que também o aluno possa fazer um comparativo entre o que sabia e os conhecimentos adquiridos.

- No decorrer da proposta de trabalho: Mediar as aprendizagens dos alunos e intervir com questionamentos e reflexões, visando a aquisição dos conteúdos curriculares por meio das atividades planejadas e recursos selecionados para este fim.
- Ao final da proposta pedagógica: Avaliar a aprendizagem dos alunos por meio dos resultados obtidos e expressos nos diversos materiais produzidos pelos alunos, como: desenhos, textos de diversos gêneros, livros, e-books, apresentações multimídias, banners, crachás, cartazes, entre outros.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília. MEC, SEB, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza; SILVA, Valdirene Cássia da. **Juventudes conectadas: Tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar**. 33ª Reunião Anual da ANPED. 2010, Caxambu, GT-16.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. **Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias?** 2011. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/15671/8499>. Acesso em: 20/09/2016.

SANCHO, Juana M. (org). **Tecnologia: Um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Elzicléia Tavares dos; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais**, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/TESE-ELZICLEIA-TAVARES-DOS-SANTOS-POS-DEFESA2.pdf>. Acesso em: 11/09/2016.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

17.4 Projetos de Parcerias

Francielle Barrinuevo Zambon

Diversos projetos que estão em vigor atualmente em nossa Rede de Ensino, são advindos de instituições externas ou pessoas físicas. Após, análise da sua aplicabilidade, dos objetivos e da adequação à proposta pedagógica das unidades escolares, ocorre a sua implementação, seguida da divulgação da proposta do projeto.

Analisa-se a faixa etária e o ano escolar em que é desenvolvido, bem como, se está articulado com o currículo e ainda se proporciona benefícios à vida acadêmica do aluno. Enquanto SME, a responsável pelos Projetos Pedagógicos tem como função apoiar e viabilizar os projetos nas unidades escolares.

Dentre as ações desenvolvidas, há campanhas e projetos. As campanhas têm foco na conscientização e ação coletiva em prol de uma “causa”, e envolvem todos os anos escolares bem como a comunidade escolar.

Os projetos temporários são oriundos de empresas, ONGs e outras instituições, e têm o intuito de fomentar reflexões acerca das demandas sociais emergentes, a saber: questões ambientais, principalmente com foco na preservação; questões sociais, voltadas à promoção da cidadania; questões econômicas, com vistas ao planejamento financeiro individual e coletivo.

Enquanto Rede Municipal de Educação, motivamos as escolas a participarem das ações oferecidas, contudo, a adesão é voluntária. Vale ressaltar, que a organização das atividades é responsabilidade da equipe gestora e dos professores, cabendo a estes últimos a função de organizar o ensino a fim de que os alunos adquiram os conhecimentos científicos por meio dos projetos.

Por fim, acredita-se que quando os projetos são implementados como recursos mediadores do processo educacional, ampliam-se as possibilidades didáticas do professor e as possibilidades de promoção do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em outras palavras, contribuem com o trabalho pedagógico realizado nas escolas.