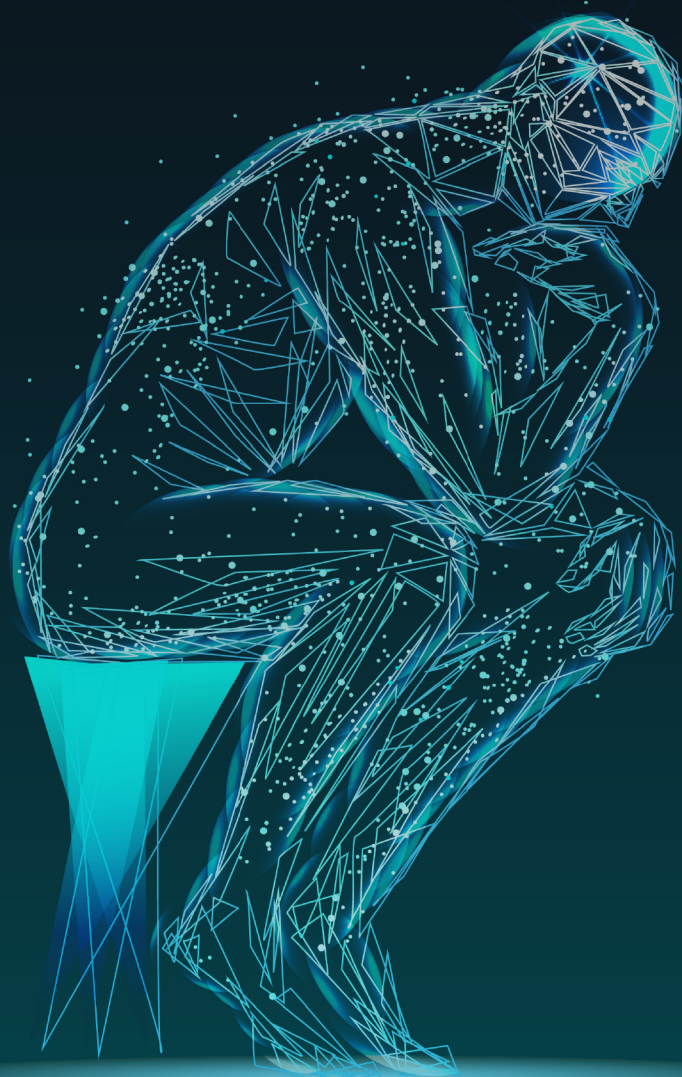


DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

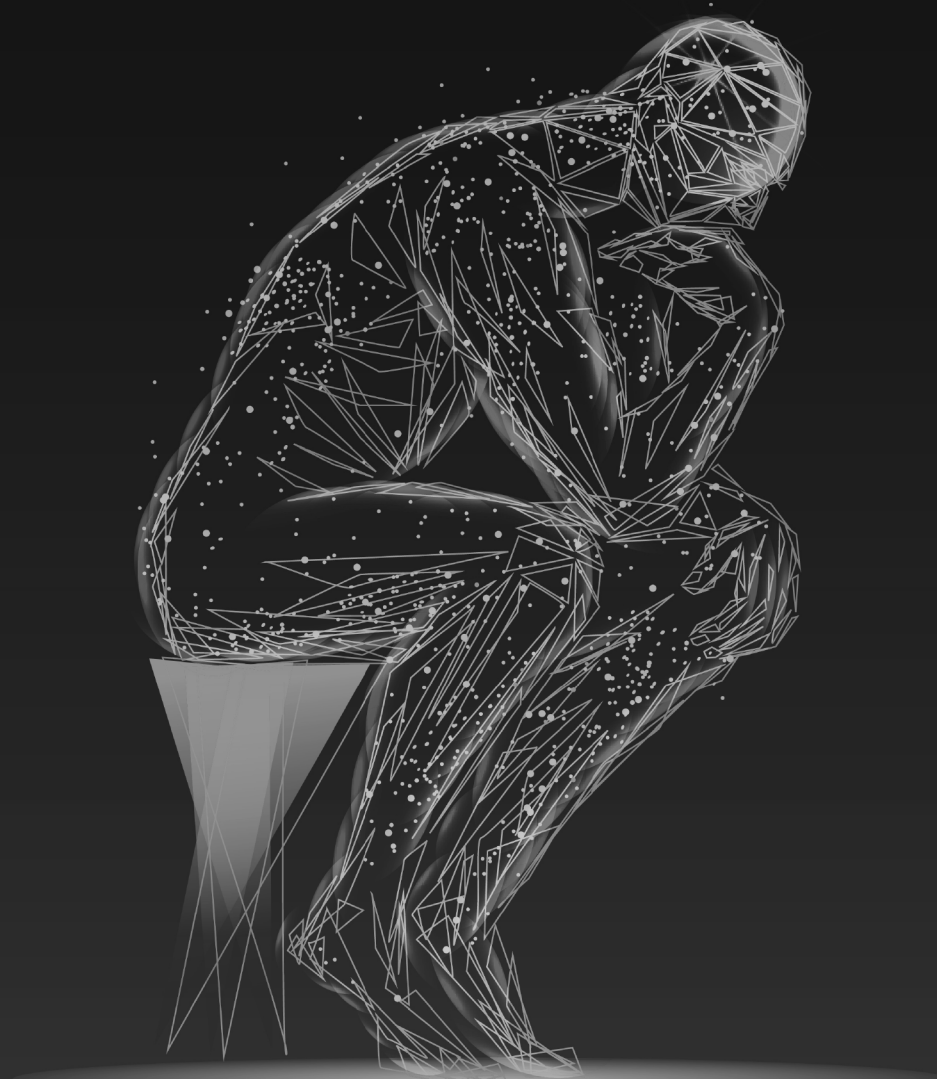
V
O
L
II



Ivan Amaro
• • •
(Organizador)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
II



Ivan Amaro



(Organizador)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) ([eDOC BRASIL](#), Belo Horizonte/MG)

Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. II / Organizador Ivan Amaro. – Curitiba,
PR: Artemis, 2020.
88 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-04-0

DOI 10.37572/EdArt_040120620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Amaro, Ivan.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Vivemos tempos de incerteza, tempos imprevisíveis, tempos de profundas mudanças! O mundo não será o mesmo após a pandemia da COVID-19! Nós não seremos os/as mesmos/as! Serão mudanças bruscas na forma como nos relacionamos, na forma como o mundo do trabalho, na forma como vamos (re) aprender e (re) ensinar. O atual contexto exige de nós formas novas pensarmos o mundo, de reinventarmos nossas relações, de recriarmos nossos modos de comportamentos, de ressignificarmos nossas formas de expressão e de nos movimentarmos pelos diversos *temposespaços*¹ sociais e culturais.

No campo da Educação, não será diferente. As tecnologias assumem maior papel como instrumentos de mediação nos processos de *ensinagem*², além da complexidade e da diversidade de temas que surgem para nos debruçarmos na produção de novos conhecimentos. Examinar como a educação vai operar nas novas configurações das dinâmicas sociais, culturais e econômicas será um trabalho árduo para estudiosos e estudiosas de diversas áreas. A formação docente também não ficará incólume. Sofrerá abalos em suas estruturas, em seus princípios, em suas metodologias, em suas dinâmicas. Durante muito tempo, nós, educadores e educadoras, nos debruçamos sobre o “como” crianças, adolescentes e adultos aprendem. Agora, precisamos aprofundar na questão do “como professores e professoras ensinam e aprendem”. A formação é imprescindível para o enfrentamento de novos desafios, novos saberes, novas formas de ensinar e aprender.

Este livro conta com reflexões que contribuirão para repensarmos a forma como docentes aprenderão e ensinarão daqui para frente e como os programas e cursos de formação deverão ressignificar suas estruturas, suas finalidades, seus métodos, suas epistemologias. Dessa forma, reunimos textos de pesquisadores e pesquisadoras que têm em seus currículos a prática docente como experiência fundamental. São professores e professoras das redes de educação básica e das universidades públicas comprometidos com uma formação democrática e solidamente ancorada em científicas e empíricas.

Apresentamos temáticas diversas em diálogo e que reafirmam nosso compromisso com uma formação de sólido embasamento teórico, de articulação estreita entre teoria e prática, de valorização do trabalho docente e de uma educação de qualidade para todos e todas. Os temas seguintes fazem parte desta coletânea:

1 Utilizamos os termos aglutinados em conformidade com muitos teóricos que defendem a indissociabilidade entre aparentes extremos contraditórios. Compreendemos que os dois conceitos estão interligados e são interdependentes.

2 Seguindo a mesma lógica da nota anterior, compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem não estão alocados em extremos, mas articulados entre si, conforme afirmava Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

políticas de formação docente para a diversidade (gênero, sexualidade, comunidades tradicionais), a organização do trabalho docente e a coordenação pedagógica como centrais na formação continuada de professores/as, alfabetização e letramento na formação inicial docente, metodologias e materiais didáticos no ensino de disciplinas do currículo de ensino fundamental, práticas de ensino de Física no Ensino Médio.

Enfim, convidamos você para refletir conosco os novos tempos na formação docente, pensando em estratégias inovadoras, inventivas e criativas para o enfrentamento da realidade imprevisível que se coloca para nós.

IVAN AMARO

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADES

CAPÍTULO 1	1
GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS	
Ivan Amaro	
DOI 10.37572/EdArt_0401206201	
CAPÍTULO 2	16
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento	
DOI 10.37572/EdArt_0401206202	
CAPÍTULO 3	30
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Graciely Garcia Soares	
Eveline de Oliveira Spagna	
DOI 10.37572/EdArt_0401206203	
CAPÍTULO 4	34
LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VEREDA FECUNDA NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO	
Rosely Maria Morais de Lima Frazão	
DOI 10.37572/EdArt_0401206204	
CAPÍTULO 5	39
PRÁTICAS CRIATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
Jannaina Calixto de Lima	
Isabel Cristina Dose L. Almeida	
Vitor Gomes	
DOI 10.37572/EdArt_0401206205	
CAPÍTULO 6	43
RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS USADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PICOS-PI	
Sergio Bitencourt Araújo Barros	
Kaylon Rodrigues Luz	
Francisco de Assis Araújo Barros	
DOI 10.37572/EdArt_0401206206	
CAPÍTULO 7	54
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DESVIOS DE ALUNOS INICIANTE: UMA PROPOSTA BASEADA EM CORPORA DE APRENDIZES	
Luana Aparecida Nazzi Laranja	
Luciano Franco da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0401206207	

CAPÍTULO 8	67
ELETRODINÂMICA: EXPERIMENTOS E SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIRCUITOS ELÉTRICOS	
Antonio Edenilton Leite da Silva	
Isaiane Rocha Bezerra	
Marcos Antônio Vieira da Silva	
Heleonardo Dantas de Melo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206208	
CAPÍTULO 9	74
EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	
Ariany Cavalcante Lobo	
DOI 10.37572/EdArt_0401206209	
SOBRE O ORGANIZADOR	86
ÍNDICE REMISSIVO	87

GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS

Data de submissão: 11/05/2020

Data de aceite: 15/05/2020

Ivan Amaro

UERJ

ivanamaro.uerj@gmail.com

Coordenador do NuDES/UERJ/CNPq

<http://lattes.cnpq.br/5227626565074890>

RESUMO: Este texto tem o objetivo de, no processo de redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em fins da década de 1990, analisar dos processos subsequentes, a partir dos anos 2000 que envolveram a normatização da formação docente no Brasil. Historicamente, as pesquisas sobre formação de professores têm se debruçado sobre a atuação do profissional da educação; das especificidades e da natureza do trabalho docente; dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação da professora e do professor; das relações entre qualificação e desqualificação; das condições de trabalho; da atuação política, cultural e social das educadoras e educadores e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e as especificidades de gênero. O foco de nossas análises foram os seguintes pareceres do Conselho Nacional de Educação: Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer

CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015. Como achados, identificamos que os avanços acontecem em paralelo com ações de formação desencadeadas pelo MEC a partir do ano de 2004. O último parecer amplia o enfoque nas temáticas de gênero, indicando um avanço significativo nas possibilidades da formação docente se ancorar em princípios e elementos necessários ao reconhecimento das diferenças e de enfrentamentos contra preconceitos, discriminações e violências diversas.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, diferenças, gênero, sexualidade

GENRES, SEXUALITIES AND TEACHER
EDUCATION IN THE 21ST CENTURY:
BETWEEN ERASURES, PRACTICES AND
CONFRONTATIONS

ABSTRACT: This text aims to, in the process of redefining the Curricular Guidelines for Teacher Education at the end of the 1990s, analyze the subsequent processes, from the 2000s that involved the standardization of teacher training in Brazil. Historically, research on teacher education has focused on the performance of education professionals; the specificities and nature of teaching work; the knowledge and skills

necessary for the performance of the teacher and the teacher; the relationship between qualification and disqualification; working conditions; of the political, cultural and social activities of educators and educators and, more recently, on teaching identities and gender specificities. The focus of our analyses were the following opinions of the National Council of Education: Opinion CNE/CP No. 9/2001, Opinion CNE/CP No. 5/2005 and Opinion No. 2/2015. As findings, we identified quo advances happen in parallel with training actions triggered by mec from 2004. The last opinion broadens the focus on gender themes, indicating a significant advance in the possibilities of teacher education to be anchored in principles and elements necessary to recognize differences and confrontations against prejudices, discriminations and various violence.

KEYWORDS: teacher education, differences, gender, sexuality

1 . CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Desde os anos 1970, de forma mais sistemática e frequente, conforme apontam Candau (1982), Feldens (1983, 1984), Lüdke (1994), Brzezinski (2006), André (2006, 2007, 2009), as pesquisas sobre formação de professores e professoras têm sido objeto de abordagens diversas, com preocupações múltiplas, com diferentes referenciais teóricos e com resultados relevantes. A formação docente, em seu espectro investigativo, tem focalizado preocupações acerca do campo de atuação do profissional da educação; das especificidades e da natureza do trabalho docente; dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação da professora e do professor; das relações entre qualificação e desqualificação; das condições de trabalho; da atuação política, cultural e social das educadoras e educadores e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e as especificidades de gênero.

Para tanto, Diniz-Pereira (2000), no estudo que realizou sobre os principais achados dessas pesquisas, sistematizou esta temporalidade em três períodos e eixos temáticos, a partir da produção acadêmica acerca da formação de professores e professoras no Brasil:

- 1) Década de 1970: foco no treinamento docente e na formação técnica;
- 2) Década de 1980: foco na visão formativo do educador;
- 3) Década de 1990: atenção voltada para formação do professor-pesquisador.

Os discursos prescritivos de formação docente sofreram duras críticas nas produções acadêmicas e houve uma mudança na questão central das investigações que passaram a centralizar-se mais no modo como nos tornamos professoras e professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Dessa forma, as preocupações com a multiplicidade identitária da docência passaram a ganhar maior espaço nas investigações do campo.

André (2006, 2007) apontou que novas temáticas, metodologias e referenciais

teóricos passaram a ocupar o espaço, tais como identidade, profissionalização/proletarização, história de vida, método (auto) biográfico, memória, questões de gênero, relações de poder, relações étnico-raciais. Brzezinski (2014), na pesquisa realizada sobre a formação de professores, período 2003-2010, reforça esta ideia de que tais temáticas surgem como “emergentes” nas produções de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação.

Segundo Louro (2014, p. 93), “a escola é atravessada pelos gêneros” tendo em vista que é um espaço eminentemente ocupado pela atuação de mulheres. Há, historicamente, discursos que circulam dando conta de atributos ditos femininos como norteadores do trabalho pedagógico – cuidado, bondade, docilidade, meiguice – e essenciais para a constituição do “ser professora”, indicando um ideal de feminilidade e de ser mulher essencializado. Por outro lado, afirma a autora, outros discursos indicam que a escola é masculina ao lidar, fundamentalmente, com o conhecimento que foi produzido historicamente pelos homens. O currículo é masculino! Ainda que a escola seja ocupada majoritariamente pelas mulheres, elas são responsáveis por lidarem com conhecimentos eminentemente construídos pela ótica masculina “porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2014, p. 93).

O trabalho docente se torna uma ocupação majoritariamente feminina em fins do século XIX e início do XX. Importante ressaltar que, apesar de amplas investigações sobre a feminização do magistério que indicam a saída de homens em busca de melhores colocações e salários no mercado de trabalho, a inserção da mulher no magistério não aconteceu naturalmente. As relações econômicas e políticas tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. As reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado também foram fundamentais para que ocupassem esse lugar no mundo do trabalho. A luta por direitos também produziu uma abertura para a chegada das mulheres no magistério.

Paraíso (1997), ao e que, ainda hoje, nos suscita diversas questões: como as relações de gênero se apresentaram no campo da formação de professoras e professores nas últimas décadas, alcançando as últimas décadas do século XX e os quase 20 anos deste século? Para além das pesquisas consolidadas e de extrema relevância sobre a feminização do magistério, que outros aspectos relativos aos conceitos de gênero vêm sendo focalizados na formação docente? Há uma universalização da concepção de “feminino” ou há movimentos de deslocamento sobre esta noção? Se há deslocamentos, de que natureza? De que forma os pressupostos legais vêm tratando as questões de gênero no contexto da formação

de professoras e professores, seja nos cursos de Pedagogia, seja nos demais cursos de licenciatura? Como estão sendo inseridas as discussões sobre as mudanças identitárias e reivindicações de movimentos sociais feministas, lésbicos, gays, transexuais na formação docente inicial e em serviço?

Para além da compreensão de que o campo da formação de professores tem produzido amplos e relevantes conhecimentos sobre, principalmente, a feminização do magistério, temos procurado, em nossas pesquisas nos associar a outras pesquisadoras e pesquisadores no sentido de aprofundar as questões de gênero que desconstrua as universalidades que envolvem as feminilidades e masculinidades docentes. Compreender formação inicial e a continuada (em serviço) de professorxs – a partir daqui, utilizaremos esta forma como uma ruptura com a norma padrão da língua que binariza os sujeitos - na perspectiva de problematizar as questões de gênero, focalizando os apagamentos produzidos, as práticas realizadas e os enfrentamentos que se colocam no atual contexto de ataque aos direitos democráticos e da emergência de movimentos conservadores é objetivo central deste trabalho.

Neste texto, nosso recorte se dá a partir do início do século XXI, especificamente, no processo de redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em fins da década de 1990, dos processos subsequentes no início dos anos 2000 até na atualidade. Como parte de pesquisa que tem sido desenvolvida desde 2017, com apoio da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro), temos refletido sobre os silenciamentos das questões de gênero nos seguintes marcos legais: Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015.

Para finalizar, indicamos os desafios que ainda temos em relação à formação docente para enfrentarmos as complexas questões de gênero que se colocam, não só na escola, mas também, no interior das práticas sociais cotidianas. Como procedimento, realizamos, inicialmente, uma análise documental buscando identificar as referências colocadas sobre gênero. Inicialmente, fizemos um levantamento sobre a incidência do termo “gênero” nos pareceres.

2 . O SILENCIAMENTOS DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO NOS MARCOS LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

A profissão docente remonta aos contextos de surgimento de outras funções profissionais desde os séculos XVII e XVIII (COSTA, 1995). As concepções de formação docente encontram-se em disputa, de forma mais pontual, desde a década de 1970. Em nossa trajetória, já contamos com um acúmulo de pesquisas e pesquisadoras/es que vem, sistematicamente, tratando da formação de professoras/es como temática relevante e central (BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO,

1998; SCHEIBE e AGUIAR, 1999; VEIGA, 1999). Freitas (2002) realiza um balanço relativo à formação docente desde a década de 1970, apresentando uma visão panorâmica no Brasil. Segundo a autora, os anos 1980 representaram, no bojo das lutas pela democratização do país, uma ruptura com os desígnios tecnicistas, tão presentes no período anterior.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139)

Nos anos 1990, a educação e a formação docente assumem importância estratégica na efetivação de reformas educativas pautadas nos princípios de eficiência e eficácia, adjetivos presentes nos interesses neoliberais amplamente defendidos pelas políticas implementadas, principalmente, a partir de 1995, quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Ainda conforme a autora,

no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p. 142)

Neste sentido, para que o país se alinhasse às políticas de ajustes às necessidades do capital, houve, em fins dos anos 1990, um vertiginoso aumento de cursos de formação de professores de qualidade duvidosa, principalmente localizados em instituições privadas de ensino superior. A expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais ocorreu desde 1999 com o intuito de atender à lógica prescrita pelos diversos organismos financiadores internacionais. As instituições privadas ofertavam uma formação com caráter técnico instrumental, sustentada em competências determinadas para a solução de problemas da prática. O Parecer CNE/CES nº 970/99 dava forma para a constituição dos institutos superiores de educação e buscava retirar das faculdades de educação a formação de professores para a educação básica, em especial, retirava do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

A pesquisa intitulada “Estatísticas dos Professores no Brasil” (BRASIL, 2004), produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep/MEC), a partir de dados do Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD/IBGE), aponta que o Brasil tem mais de 2,6 milhões de professores na Educação Básica e Superior. Nesta pesquisa, a seção 5 trata dos indicadores de Remuneração, Gênero e Formação Continuada. Para efeito deste texto, nos interessam os dados acerca da categoria “gênero”.

As informações foram obtidas a partir do Saeb de 2001. Segundo os dados da pesquisa, a distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série. Como a pesquisa situa-se a partir dos questionários respondidos pelos/as professores/as a partir da aplicação de provas de Matemática e Língua Portuguesa para as 4as e 8as séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, os dados desconsideram que nos anos iniciais não há professores específicos dessas disciplinas. Os anos iniciais do ensino fundamental contam com professoras formadas em cursos normais, em nível de 2º grau, em Cursos Normais Superiores e em Cursos de Pedagogia. A formação específica só é exigida para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os dados, no entanto, não deixam dúvidas de que ampla maioria de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são mulheres. Nos anos iniciais, 90% de docentes são mulheres. Conforme aumenta o nível, o número de mulheres vai reduzindo. Na 8ª série, são 87,6% de professoras de Língua Portuguesa e 56,3% de professoras de Matemática. No ensino médio, são 73,5% de professoras de Língua Portuguesa e 45,3% de professoras de matemática. Nestes casos, percebe-se uma concentração masculina no componente de Matemática e uma maioria de professores no Ensino Médio.

A presença das mulheres na docência não é novidade e este dado, por si só, já deveria ser relevante nas políticas públicas educacionais, na valorização do magistério, nas condições de trabalho docente. Conforme os dados da Sinopse do Professor da Educação Básica (BRASIL, 2010), elas representam 81,5% do total, no país. Elas apenas não são maioria na educação profissional. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as mulheres representam mais de 90% do quadro profissional. O Brasil tem quase 2 milhões de docentes, dos quais 1,6 milhão são do sexo feminino. Estes dados relevantes quando analisamos as regulamentações relativas à formação de professorxs. Para Louro (2014), alguns dirão que a escola é feminina, outros dirão que ela é masculina. Enquanto campo de atuação, de organização do espaço, das ações historicamente inseridas no âmbito da escola, ela é feminina pois é “marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p. 92). Por outro lado, ao nos depararmos com a produção do conhecimento, a escola é privilegiadamente um espaço de construção curricular masculino. Louro (2014) considera difícil compreender qual é a percepção mais adequada, pois ambas as argumentações apontam noções possíveis e reconhecidas facilmente em nossos

cotidianos escolares. Para ela, o que fica evidente é que “a escola é atravessada pelos gêneros”, sendo “impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (p. 93).

Assim, nosso primeiro movimento de pesquisa foi analisar os principais documentos que normatizam a formação docente no Brasil a partir do ano 2000 para identificar de que modo tratam da temática de gênero. No primeiro documento analisado, o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, apresenta-se um contexto de inúmeros desafios educacionais para implementar uma educação democrática e de formação para a cidadania. Há, ainda, inúmeros problemas relativos à qualidade de educação pública e, dentre esses, a formação docente desponta com importante protagonismo. Dentre essas dificuldades, “destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001, p. 4). O documento aponta as seguintes capacidades ainda necessárias à formação de professorxs: capacidade de orientar e mediar as aprendizagens dos alunos; de comprometimento com o sucesso da aprendizagem dos alunos; de lidar com a diversidade entre os alunos; de incentivar o enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; de elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; de utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e de trabalhar coletivamente.

O documento, de modo geral, sustenta a formação de docentes no desenvolvimento de competências e nas aprendizagens dos alunos. Parece voltado para o desenvolvimento de capacidade cognitivas, distanciando-se de discussões articuladas com os âmbitos social e cultural. A formação docente proposta se ancora em objetivos tácitos de regulação da profissão docente, delineando um perfil técnico pautado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes. O Parecer deixa bastante explícita a intenção de retirada da formação de professores da ambiência universitária, fortalecendo-a no ambiente dos institutos superiores de educação, o que pressupõe o não investimento em formação para a pesquisa e, portanto, não investimento na produção de conhecimento sobre diversas temáticas presentes no cotidiano das escolas, entre as quais indicamos as problemáticas relativas às questões de gênero e sexualidade.

De modo geral, em cada parecer foi feita uma leitura preliminar buscando apreender os principais aspectos dos textos. Num segundo momento, a leitura foi detida para compreender de que forma os termos acerca de gênero e sexualidade aparecem. Ao procedermos uma leitura preliminar do Parecer CNE/CP nº 1/2001, os

vocábulo gênero, sexualidade, identidade de gênero ou sexual, orientação sexual não aparecem. O eixo central do documento situa-se nas “competências” como nucleares da formação docente e como instrumento de avaliação dos sistemas educativos, toma a necessidade do domínio dos conteúdos a serem ensinados e das metodologias para que as aprendizagens aconteçam. Conforme o documento, a noção de competência se sustenta na ideia de que docentes precisam saber mobilizar conhecimento para transformá-los em ação (BRASIL, 2001, p. 29).

No entanto, o documento parece não dar conta da diversidade de vivências que se colocam nos cotidianos escolares, do tamanho do território nacional e das diversas histórias de formação de nossos estados e da própria diversidade cultural inerente à humanidade. Isto implica afirmar que as competências para lidar com conteúdos são insuficientes para dar conta das dimensões complexas dos diversos cotidianos vividos nas diversas redes escolares. Um desses aspectos envolve as questões de violência a que estão submetidos determinadas unidades e comunidades. Como formar uma professora/professor para lidar com as realidades diversas, sejam elas sociais, econômicas e culturais? Como ensinar uma criança a ler, escrever, fazer contas, se o pai bate diariamente na mãe? Como fazer uma criança aprender os diversos conteúdos prescritos nos currículos se ela é abusada cotidianamente dentro de suas próprias casas? Como é possível fazer uma criança aprender se é cotidianamente alvo de homofobia, de bullying, de preconceitos, de discriminações se não se conforma em comportamentos padrões dentro da heteronormatividade?

O documento, ao silenciar estas e outras temáticas, não contribui para a formação de professorxs comprometidxs com o combate à homofobia, à LGBTfobia, ao machismo e às violências diversas a que estão reféns muitos de nossxs alunxs. O contexto social e político mais amplo também não é apontado como referencial na formação docente, esvaziando o sentido de formação de professorxs pesquisadorxs. A ausência de referências às temáticas indica o descompromisso da formação de professorxs envolvidxs com uma perspectiva de mundo mais justo, mais solidário e menos violento.

No Parecer CNE/CP nº 5/2005, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, encontramos duas referências. A primeira, relaciona-se à perspectiva do perfil do licenciado em Pedagogia que deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (p. 8). No conjunto de normas do CNE, esta é a primeira vez que algum documento faz menção ao termo “gênero”.

A segunda referência relaciona-se à organização curricular do curso de Pedagogia que deve contemplar uma formação, tanto inicial quanto continuada, orientadas, dentre outros aspectos, para a “educação das relações de gênero” (p.

10). No entanto, na proposta de Resolução, a referência que prevalece é apenas a de natureza do perfil da/o Pedagoga/o, descartando-se a inserção nas orientações curriculares dos cursos de Pedagogia, o que representa o apagamento da temática nas matrizes curriculares de diversos cursos de Pedagogia no país. O Parecer indica uma tentativa de avanço em relação ao Parecer CNE/CP nº 1/2001, no entanto, ao propor a Resolução, apaga as orientações para que o currículo dê conta de aprofundar conhecimento sobre gênero e sexualidade.

Importante assinalar que em 2003, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de incumbência das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, em parceria com os IFES, os Estados e os Municípios. Esta rede visava institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada. O enfoque dessa Rede era a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2004, como resultado da pressão exercida pelos movimentos sociais, que buscavam maior protagonismo nas políticas educacionais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que articulou políticas relacionadas às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, articulava também programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. Esta secretaria tinha como uma das tarefas o enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação brasileiros e o reconhecimento das discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram silenciados nas políticas educacionais, inclusive, como estamos percebendo, na formação docente.

Dentro dessa Secretaria, foram desenvolvidos alguns programas voltados às demandas diversas: Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas (2004), que financiava projetos de educação indígena, bem como material pedagógico e formação professores; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (2005), apoiando projetos de IES públicas vinculadas às comunidades indígenas voltados para a formação superior e a permanência de docentes indígenas na graduação; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (2005), cujo foco era a ampliação e o acesso das pessoas negras ao ensino superior; Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), que visava à qualificação de profissionais da Educação para a temática de orientação sexual e de identidade de gênero; e Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005-2006), que destinava a formação de professores para os temas de gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial. Tais programas influenciaram de forma bastante positiva as perspectivas de formação docente para um contexto de

reconhecimento e respeito às diferenças. Em 2011, a Secretaria teve o acréscimo do eixo “Inclusão”, se transformando, assim, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No início de 2019, com o início de um governo de claros traços conservadores, o MEC extinguiu a SECADI.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*, em conformidade com os contextos mais complexos e com as diversas demandas dos movimentos sociais, aponta para um começo de reconhecimento da diversidade que compõe o espectro cultural e social brasileiro. No documento, são encontradas nove referências ao termo “gênero”, apontando um avanço considerável em relação aos documentos anteriores.

Na parte introdutória do relatório, há uma fundamentação a partir de diversos movimentos que contribuíram para repensar a formação de professores, tais como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, o redimensionamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Superior), a instituição do Sistema UAB, dentre outros. Além disso, aponta a criação de diversos programas e planos destinados à formação docente (PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Prodocência - Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros. O documento informa, ainda, que tais iniciativas se deram no sentido de articular-se com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que foram aprovadas na CONEB 2008 (Conferência Nacional de Educação Básica) e reafirmadas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e CONAE 2014).

Este parecer aponta avanços, principalmente, ao ressaltar que as políticas educacionais voltadas, especialmente para a Educação Básica, se colocam numa perspectiva explicitada de respeito à diversidade, aos direitos humanos e à inclusão. O documento defende que a educação básica é “direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, onde liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional” (BRASIL, 2015, p. 9). Ao reconhecer e valorizar as diferenças, visibilizar as discussões que envolvem raça, gênero e sexualidades

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, **sexual, de gênero e identidade de gênero**, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 9)

Dessa forma, as referências aos termos gênero, sexualidade, identidade de gênero emergem com força relevante para a formação de docentes que sejam capazes de enfrentar assuntos contemporâneos e tão presentes no cotidiano das pessoas. As demais referências são encontradas no documento, desdobrando os aspectos relativos à formação docente, focalizando os princípios que devem orientar a Base Comum Nacional da Formação de Profissionais do Magistério, a melhoria da formação de profissionais do magistério e as aptidões a serem evidenciadas pelos egressos da formação.

No tópico relativo à Base Comum Nacional, dentre outros elementos, a formação precisa estar articulada entre as instituições de educação superior e de educação básica, contemplando: *“questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”* (BRASIL, 2015, p. 24).

Em relação à melhoria da formação de profissionais do magistério, o parecer indica que é necessário que se garanta uma base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada. Assim, compreende

a concepção de educação como processo emancipatório, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão para que se possa conduzir o(a) egresso(a): (...)

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de **gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 24-25)

Os pressupostos indicados de formação buscam garantir, ainda, que os/as egressos/as dos cursos de formação inicial em nível superior deverão estar aptos/as a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de **diversidade sexual**, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 27)

O parecer indica que na perspectiva da formação de professorxs, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência com vistas ao enfoque na diversidade.

Por fim, o documento menciona que no processo formativo, deve-se garantir relação entre teoria e prática, fornecendo subsídios para o desenvolvimento dos

conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da docência. Assim, os cursos de formação deverão garantir

nos currículos e conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 30)

Importante salientar que este parecer avança na possibilidade de apontar para uma formação docente mais ampla e direcionada, também, para o reconhecimento e respeito às diferenças relativas às questões étnico-raciais, religiosas, sexuais e de gênero.

3 . CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORXS QUE RESPEITE À DIVERSIDADE

Neste texto, inicialmente, apresentamos um breve cenário de pesquisas sobre formação de professores que, historicamente, focalizavam os assuntos relativos à profissionalização, às relações teórica e prática, ao campo de atuação, às especificações e natureza do trabalho docente, aos conhecimentos e habilidades necessários à atuação docente, às relações entre qualificação e desqualificação, às condições de trabalho, à atuação política, cultural e social das educadoras e educadores. Mais recentemente é que as pesquisas sobre formação docente vêm tratando das identidades docentes e das especificidades de gênero.

Assim, um dos objetivos deste texto foi de apontar como as temáticas de gênero e sexualidades ainda são emergentes e como permaneceram invisibilizadas, silenciadas e lacunares, principalmente, na legislação sobre a formação inicial de professoras. A análise dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015 permitiu identificar de que forma os termos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade foram tratados e focalizados na legislação atinente à formação docente.

O nosso cotidiano tem sido agravado pelo contexto de embates, tensões, disputas e conflitos que cercam os direitos de indígenas, quilombolas, negros e negras, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. Temos acompanhado, especificamente, as disputas de narrativas que envolvem as questões de gênero e de diversidade sexual no espaço escolar. Os movimentos políticos, religiosos e conservadores vêm intensificando sua ofensiva contrária à inserção dessas temáticas no âmbito do currículo escolar e das práticas pedagógicas desde o início da década de 2000, e têm compactuado, sistematicamente, com as

reformas de ampla caça aos direitos daqueles/ daquelas que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural.

Para nós, a pesquisa implica em posicionamentos epistêmicos, políticos e socialmente referenciados, não se descolando das realidades que nos envolvem e nos afetam. As vidas que nos importam não são “rascunhos de vida”, não são descartáveis. As vidas que nos importam são, sim, extremamente passíveis de luto e de luta. O cotidiano escolar é *espaçotempo* de construir a luta contra o ódio, contra o preconceito, contra a discriminação, contra a violência.

O campo da educação e, especificamente, o da formação de professorxs, tem sido terreno bastante disputado, principalmente, por forças conservadoras que buscam ocupar o espaço para disseminar suas visões de mundo, de ser humano. Nesta arena, duas narrativas ganham destaque: uma que trata da ampliação de espaços para a discussão de gênero, em todas as suas manifestações, no interior das escolas, no combate às violências, aos preconceitos e às discriminações, e outra que sustenta sua contrariedade na defesa da moral, da família e dos “bons costumes”.

Neste sentido, percebe-se que o Parecer CNE/CP 2, de 2015, aponta possibilidades importantes no campo da formação docente apontando, de forma bastante fundamentada, princípios e elementos necessários ao reconhecimento das diferenças. Entendemos que há avanços consideráveis no sentido de visibilizar tais temáticas com a finalidade de enfrentamentos contra preconceitos, discriminações e violências diversas.

As ofensivas conservadoras buscam, sob o manto de defesa da família, manter a “escola no armário” e “amordaçar professores e professoras”. No entanto, compreendemos que o campo das políticas públicas educacionais é também *espaçotempo* de disputas e, portanto, de paradoxos em seus processos de implementação e que, portanto, não são simplesmente determinativas dos fazeres cotidianos escolares. Logo, identificamos que “há também brechas para implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às diversas manifestações de gênero e de orientação sexual.” (AMARO, 2017, p. 142).

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, p. 139-159, 2017.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Pleno (CP) nº 2 de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015.

_____. Parecer Conselho Pleno (CP) nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Brasília – DF, 2005.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2001.

_____. Parecer Câmara de Educação Superior (CES) nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Professor da Educação Básica, Brasil – DF, 2010.

_____. Estatísticas dos professores no Brasil / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2. ed. – Brasília: Inep, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2014.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. DINIZ-PEREIRA, J. E. **O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização e formação do profissional da educação**. Interfaces da Educação, v. 4, p. 78-91, 2013.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 23, n. 80, , p. 136-167, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

PARAÍSO, Marlucy A. Compreendendo a seleção dos conteúdos num curso de formação docente. **Educação em Revista**, UFMG-Impresso, Belo Horizonte, v. 20-25, n. 25, p. 86-98, 1997.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEIBE, Leda. AGUIAR, Maria Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão**. Educação & Sociedade, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

VEIGA, Ilma P. de A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de submissão: 10/03/2020

Data de aceite: 20/03/2020

Thiago Gonçalves Ferreira do Nascimento

Secretaria de Estado de Educação do Distrito
Federal - SEEDF

<http://lattes.cnpq.br/9500461796358382>

RESUMO: a presente pesquisa teve como escopo compreender as relações existentes entre coordenação pedagógica, formação continuada, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico. Destarte, numa abordagem qualitativa, contou com a participação de 13 docentes dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuantes na Coordenação Regional de Ensino de Brasília. Para se contextualizar a institucionalização do espaço-tempo da coordenação pedagógica foi realizada pesquisa bibliográfica para o levantamento dos principais marcos legais, a saber, a Lei 9.394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 11.738/2008 - que institui o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica e, no âmbito do Distrito Federal, a Lei 5.105/2013 - que institui o vigente plano de carreira do magistério público do DF. Assevera que há que se destacar que a coordenação pedagógica é um espaço-tempo primordial para a formação continuada e para a organização do trabalho pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT: this research aimed to understand the existing relationships between pedagogical coordination, continuing education, political-pedagogical project and organization of pedagogical work. Thus, in a qualitative approach, it counted with the participation of 13 teachers from the initial years of the public school system in DF, working in the Regional Teaching Coordination of Brasília. In order to contextualize the institutionalization of the pedagogical coordination space-time, a bibliographical research was carried out to survey the main legal frameworks, namely Law 9.394 / 96 - which establishes the guidelines and bases of national education, Law 11.738 / 2008 - which it establishes the salary floor for professionals in the public teaching of basic education and, within the scope of the Federal District, Law 5,105 / 2013 - which establishes the current career plan for the public teaching of the Federal District. It states that it must be emphasized that pedagogical coordination is an essential space-time for continuing education and for the organization of pedagogical work.

KEYWORDS: Pedagogical coordination. Continuing education. Organization of teaching work.

1 . INTRODUÇÃO

Tratar do tema educação é, via de regra, enveredar por um complexo debate, uma vez que, enquanto atividade fundamental intrinsecamente ligada à ontológica categoria trabalho, é o processo por meio do qual desde os primórdios da existência humana se reproduz, desenvolve e transforma-se a sociedade, garantindo-se às gerações mais novas o aprendizado da experiência acumulada pelos homens ao longo do tempo.

A escola, enquanto instituição social tida como lócus privilegiado de realização do processo educativo, possui uma função social de extrema relevância ao passo que se vê imersa num complexo emaranhado de interesses antagônicos provenientes de uma sociedade dividida em classes, regida sob a égide do capital.

À medida que os modos de produção na sociedade capitalista se complexificaram, as relações de produção modificaram-se, alterando a relação capital-trabalho, o que impactou nas relações sociais e, por conseguinte, nos direcionamentos das instituições sociais. Outrossim, o debate acerca da formação docente e da realização do trabalho pedagógico passou a ganhar cada vez mais evidência e externar a relevância de atentar-se para os tempos e espaços que podem contribuir no processo de realização da ação educativa por meio do trabalho pedagógico, para que, conforme apregoa Silva (2007, p. 1), possa-se “construir a partir da educação um projeto que atenda aos anseios da sociedade, não prescindindo de transformá-la”.

Desta forma, emergiu o interesse em compreender de que maneira a coordenação pedagógica contribui ou pode vir a contribuir com a organização do trabalho pedagógico, bem como as relações existentes entre coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico.

Tais análises consubstanciam-se como objetivos deste texto, a partir de recortes de pesquisa qualitativa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuantes na Coordenação Regional de Ensino de Brasília. Como instrumento para levantamento dos dados, utilizou-se um questionário com questões fechadas para caracterizar os participantes e questões abertas versando sobre a coordenação pedagógica e suas relações com o projeto político-pedagógico, a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico. Ao todo foram distribuídos 25 questionários, tendo sido devolvidos respondidos 13 deles. Como aporte teórico utilizam-se os construtos de Veiga (1996), Villas Boas (2002), Fullan e Hargreaves (2006), Silva (2007), Fernandes (2007) e Silva e Fernandes (2017).

Destarte, o texto está organizado em cinco sessões. A primeira, *Percurso de institucionalização do espaço-tempo da coordenação pedagógica*, aborda os principais marcos jurídico-legais e político-educacionais que concorreram para o

assentamento institucional da coordenação pedagógica no Distrito Federal; a segunda, *Coordenação Pedagógica: espaço-tempo organizador de um trabalho pedagógico coletivo, colaborativo*, debate como este espaço-tempo agrega à organização do trabalho pedagógico, possibilitando sua realização de maneira coletiva, colaborativa; a terceira, *Coordenação Pedagógica como espaço-tempo de formação continuada*, discute como a coordenação pedagógica pode ser um espaço-tempo primordial para a formação docente, tomando como referência o próprio lócus laboral; a quarta, *O projeto político-pedagógico e a coordenação pedagógica*, aborda a intrínseca e necessária articulação entre coordenação pedagógica e Projeto político-pedagógico; e, por fim, a quinta, *Coordenador Pedagógico: mero burocrata, um tarefeiro ou o articulador do trabalho pedagógico?*, debate o papel do coordenador enquanto articulador do trabalho pedagógico.

2. PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A Lei 9.394/1996, que estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional, em alguns de seus dispositivos¹, traz a previsão legal de períodos em que possa haver dedicação ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, entendendo-se que para atingir este último aspecto é necessário que se vivencie processos de formação. Ao trazer assentada como marco legal a existência destes períodos, a LDB reconhece a importância de haver tempos em que se possa planejar, premissa básica de qualquer ação intencional, uma das características primordiais do ato educativo, refletir e formar-se de modo a se atingir desenvolvimento profissional. No entanto, não faz menção a quanto tempo se referem esses períodos nem em quais espaços eles se efetivarão.

Assim sendo, a Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, revelou-se ser uma tentativa de avanço no tocante a este aspecto. Ela traz um percentual a ser observado dentro da jornada de trabalho que não deve ser utilizado para interação com os educandos, a saber, 1/3, pois fixa em 2/3 o limite máximo de tempo com tal interação: “Art. 2º [...]§ 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008).

A questão é que a norma legislativa parece ter se utilizado de uma lógica inversa, em que demarca, na prática, o tempo para relação direta entre professores e alunos, mas deixa uma lacuna em um não-dito quanto ao 1/3 restante, abrindo assim margem às mais distintas interpretações e arguições segundo os interesses de

1 Ver art. 13, V; art. 67, V.

quem as realiza. Se o principal intuito era que esta reserva temporal se destinasse ao cumprimento do que dispusera a LDB, isto não ficou claro, deixando brechas a contestações. Contestações que não tardaram a surgir e que retardaram em muito o pleno cumprimento da eficácia da norma. Tão logo passou a ter seus efeitos válidos, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul ajuizaram a Ação Declaratória de Inconstitucionalidade 4167 questionando a constitucionalidade da lei, em especial o Art. 2º, que versa sobre o valor do piso e a destinação temporal da jornada de trabalho.

No ano seguinte, 2009, o Conselho Nacional de Educação emitiu, por meio da Câmara de Educação Básica, o parecer nº 9/2009, indicando que o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho deveria ser destinado a atividades extraclasse, e que tal prerrogativa mostrava-se consoante ao disposto no inciso V do art. 67 da Lei 9394/96, ou seja, seria um período reservado a estudos, planejamento e avaliação. Todavia, como estava suspenso por força de liminar, o § 4º do art. 2º da Lei 11.738/2008 não surtiu efeitos.

Somente em 2011, portanto três anos após a edição da referida norma, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a constitucionalidade da reserva de 1/3 da jornada de trabalho para se dedicar a estudos, planejamento e avaliação, entretanto, após um empate de 5 a 5 e uma abstenção, a decisão do plenário definiu pela legalidade da reserva deste tempo para estas atribuições, ressaltando inclusive que o espaço das atividades extraclasse deveria também ser momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Entretanto, por não alcançar 6 votos, não logrou efeito vinculante nacionalmente, abrindo margem para novas contestações em nível estadual e, possivelmente, uma nova contestação frente ao próprio STF.

Por suas especificidades, o trabalho pedagógico precisa articular categorias que são inerentes a si e que são constituintes de seu próprio processo de realização. Segundo Freitas (2008, p. 95) essas categorias são os pares dialéticos objetivos gerais/avaliação da escola e conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola, que por sua vez modulam categorias mais específicas no interior do próprio trabalho pedagógico, sobretudo na sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdos/métodos de ensino, etc.

Para que se torne possível tal articulação é necessário que haja espaços em que se possa ter processos formativos, de planejamento e de construção coletiva de um projeto educativo que seja capaz de concretizar os aspectos teleológicos da ação educativa. Um desses espaços, que segundo Silva (2007, p. 2) constitui-se como espaço privilegiado para tais finalidades, em que “pode-se construir, implementar, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico e, em decorrência transformar o trabalho educativo”, é a coordenação pedagógica.

No âmbito do Distrito Federal, lócus em que se desenvolveu a pesquisa, o espaço-tempo da coordenação pedagógica passou por várias configurações. Conforme Fernandes (2007, p. 75), na década de 1960 a “coordenação pedagógica”, ou melhor, o horário complementar ficava a cargo dos orientadores de ensino (função atualmente exercida pelo coordenador pedagógico) e, na falta deste, do diretor escolar, e, segundo Rocha (1969), possuía a concepção de “assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre os professores”. Os professores, contratados sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, possuíam carga horária de trabalho de 20 horas de regência e 04 horas de horário complementar. Na década de 1970 houve a possibilidade de ampliação da carga de trabalho de 20 para 40 horas em função de programas e projetos educacionais, como o Projeto ABC, por exemplo. Nessa época, e também na década de 1980, em que houve a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, os professores distribuíam sua carga horária em 32 horas de regência (em duas turmas, no caso dos anos iniciais) e 08 horas de coordenação pedagógica, possibilitada pela existência do professor-dinamizador, que desenvolvia conteúdos de Educação Artística, Recreação e Jogos em torno das datas comemorativas – “o que, geralmente, não guardava vínculo com o trabalho desenvolvido em sala pelo professor regente” (FERNANDES, 2007, p. 80).

Neste momento histórico, o paradigma educacional que imperava era o da racionalidade técnica, que, pelas condições objetivas e materiais postas, direcionava o fazer pedagógico no mais das vezes para a realização de um trabalho alienado.

Nos anos de 1990, com o advento da proposta Escola Candanga, houve a ampliação da jornada diária de aula para os estudantes de 4 para 5 horas e a ampliação da jornada de trabalho dos professores, numa divisão que contemplava 25 horas de regência (numa única turma, no caso dos anos iniciais) e 15 horas de coordenação pedagógica (em turno contrário ao da regência), a ser conduzida pelo coordenador pedagógico. Segundo Fernandes (2007), nesse período, a coordenação pedagógica precisou ser resignificada e para que isso ocorresse na perspectiva da proposta Escola Candanga (1996), foram assumidos como pressupostos: a) a Educação como um processo social e a escola espaço de constituição de práticas coletivas; b) a ação pedagógica como prática social transformadora e c) relação democrática comprometida com a cidadania, na escola. Assim a coordenação pedagógica passou a ser concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuiriam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal.

Atualmente a coordenação pedagógica possui previsão assentada no dispositivo legal que institui o vigente plano de carreira do magistério público do DF, a Lei 5.105/2013. Cumpre observar que de maneira até “privilegiadamente” diferenciada – embora não devesse parecer um privilégio, mas uma regra para todo o país - o

DF conta com a garantia legal de 33% da carga horária destinada à coordenação pedagógica para aqueles que atuam 20 horas semanais e 37,5% para os que atuam no regime de 40 horas semanais. Uma conquista significativa para o trabalho docente, fruto de muita luta dos professores do Distrito Federal. Esse tempo, segundo a Lei 5.105/2013, deve ser relativo ao “conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe” (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco, a Coordenação Pedagógica é um dos cinco elementos constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.20). Posição também elencada nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, em se tratando dos anos finais do ensino fundamental, que ainda pondera que o seu fortalecimento é condição para garantir as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 23).

Assim sendo, os documentos norteadores da etapa do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal elencam a coordenação pedagógica como locus privilegiado de organização do trabalho pedagógico escolar, em que se possibilita, entre outras coisas, “a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 31).

3 . COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO ORGANIZADOR DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO, COLABORATIVO

Segundo Silva e Fernandes (2017) a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola parte de dois pressupostos: de que o trabalho pedagógico requer a instituição da cultura da colaboração, tendo a participação como premissa, isso porque não haveria como concebê-lo numa perspectiva formativa e reflexiva de forma individual e solitária; e, de que a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, no espaço e tempo da coordenação pedagógica, impacta o trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelos professores e estudantes, evidenciando uma relação indissociável entre ambos. (2017, p. 1).

Questionados sobre o significado da coordenação pedagógica e de que maneira ela contribui ou pode vir a contribuir para a realização de um trabalho pedagógico colaborativo ou coletivo, os docentes, praticamente unanimemente, ressaltaram a importância deste espaço-tempo como primordial para a realização de um trabalho coletivo, embora poucos tenham indicado o caráter colaborativo, como ilustram as falas a seguir:

“Espaço de construção coletiva e reelaboração do cotidiano escolar”. (Professora A)

“Momento de planejamento das atividades a serem realizadas na instituição, tanto de forma individual quanto coletiva”. (Professora B)

“O momento em que individualmente ou em grupo os professores têm de discutir sua atuação em sala, programar suas atividades e se preparar para o dia a dia na UE²”. (Professora C)

“Momento onde todos participam da elaboração das atividades a serem desenvolvidas, dando suas contribuições tais como experiência, atividades, etc”. (Professor D)

Todos os sujeitos da pesquisa indicaram que há a realização da coordenação pedagógica nas unidades escolares em que atuam, 1 (um) dos respondentes indicou que a realização dela é coletiva e 12 (doze) que se dá de forma individual e coletiva. Indagados sobre a dinâmica da coordenação pedagógica, alguns afirmaram que planejam atividades individuais em determinados momentos e se reúnem com seus pares por ano/disciplina noutros, outros disseram se reunirem para planejamento coletivo e ainda houve os que responderam ser um espaço para informes diários, embora também comporte estudos.

“A coordenação ocorre juntamente com os professores do mesmo ano no qual estou, selecionamos os conteúdos que vamos trabalhar na semana e planejamos as atividades juntos”. (Professora E)

“Em dois dias ocorrem as coordenações por disciplina e toda quarta-feira ocorre a coordenação coletiva envolvendo todo o colegiado para definição de estratégia ou estudos direcionados. Há ainda dois dias destinados à coordenação individualizada que pode ocorrer fora da escola”. (Professor F)

“Um dia na semana o espaço da coordenação é destinado ao planejamento das ações pedagógicas semanais e atendimento às demandas coletivas. Um dia é destinado à coordenação coletiva, espaço de formação continuada, feita pela própria escola ou respondendo a demandas regionais ou da SEDF³. Um dia destinado à formação do professor, conforme plano de carreira do magistério, e atendimento individualizado aos alunos”. (Professora G)

“Estudos e informes diários”. (Professora H)

Caso objective-se formar uma cultura colaborativa de organização do trabalho pedagógico, mister se faz haver dinâmicas de interações e processos de fato colaborativos. Fullan e Hargreaves (2006) evidenciam que o trabalho conjunto é a forma mais sólida de colaboração (por exemplo, ensino em equipe, planejamento, observação, pesquisa, treinamento entre colegas, orientação, etc.). Segundo os autores, o trabalho conjunto, colaborativo, implica e gera maior interdependência, responsabilidades compartilhadas, compromisso coletivo e progresso, e uma maior

2 Unidade de Ensino.

3 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

disposição para participar nas difíceis tarefas de revisão e crítica. É a modalidade de trabalho em equipe e cultura escolar mais propícia à melhoria significativa, tanto da escola como um todo quanto da aprendizagem dos alunos.

É esta a perspectiva que se observa em falas como:

“O grupo se reúne, existe uma pauta que é feita a partir das necessidades de cronograma, calendário e pontos pungentes na dinâmica escolar, estes pontos são debatidos e construídas as estratégias para práxis pedagógica. Esse momento também é usado para formação continuada dentro e fora da unidade escolar, além de ocasiões de troca com as escolas parceiras da escola parque, chamadas de coletivas compartilhadas”. (Professora A)

“Momento onde todos participam da elaboração das atividades a serem desenvolvidas, dando suas contribuições tais como experiência, atividades etc”. (Professora B)

“Estimulando a troca entre todos, respeitando os espaços e a individualidade na busca de melhores experiências para todos, alunos e a própria equipe pedagógica”. (Professora J)

Entretanto, os autores categorizam três formas de trabalho coletivo que inspiram cautela, são elas: a balcanização, a cooperação fácil e o trabalho em equipe artificial.

Posições como: *A coordenação ocorre juntamente com os professores do mesmo ano no qual estou, selecionamos os conteúdos que vamos trabalhar na semana e planejamos as atividades juntos (Professora I)* indicam a necessidade de se ter atenção para não se restringir a interação somente com os pares de mesmo ano/série de atuação, deixando em segundo plano o coletivo como um todo, como numa interação balcanizada.

A *balcanização* se caracteriza pela formação de grupos separados, cada um em seu balcão de afinidades, que, num viés mais extremista, pode culminar na falta de interação e comunicação intergrupos. É preciso se reconhecer a importância do contexto coletivo da escola como um todo, bem como a relevância da cooperação colaborativa entre grupos distintos.

A *cooperação fácil* tem como característica a “troca de estratégias e o compartilhamento de materiais de natureza mais imediata, específica e técnica”. Se concentra no curto prazo e exclui os problemas do planejamento de longo prazo. “Não contempla os princípios de uma prática reflexiva sistemática” (FULLAN & HARGREAVES, 2006, p. 94). Falas como: *momento de elaboração de aula, escolha dos melhores conteúdos e métodos para passar para os alunos. (Professora E)* exemplificam este tipo de trabalho e demonstram a necessidade de se pensar num trabalho coletivo que supere os imediatismos.

Já o trabalho em *equipe artificial* caracteriza-se por “uma série de procedimentos formais, específicos e burocráticos que privilegiam o planejamento conjunto entre professores, a consulta entre eles e outras formas de colaboração” (FULLAN &

HARGREAVES, 2006, p. 94). É possível identificar isto em falas como:

São impostos temas e atividades com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o ensino na escola; estudos e informes diários. (Professora K)

Segundo os autores, este tipo de trabalho pode operar em duas direções: da forma mais negativa, pode se tornar um substituto administrativo do que deveria de fato ser um trabalho pedagógico colaborativo e, da forma mais positiva, pode representar uma fase preliminar propícia à construção de relações cooperativas.

É primordial se utilizar o espaço-tempo da coordenação pedagógica para se realizar interações crítico-reflexivas entre os pares e intergrupos para se ter, de fato, um trabalho pedagógico coletivo, mas, que para além deste aspecto, ele se torne verdadeiramente cooperativo e colaborativo.

4 .COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na sociedade contemporânea, as mudanças técnico-científicas operadas no setor produtivo e a busca por melhores níveis de qualidade de ensino colocaram novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam. O impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, alterou os padrões de conhecimento. Nesse processo, passaram a ter destaque as preocupações com a formação do professor para lidar com a complexidade das novas demandas que envolvem o trabalho docente.

Nesse contexto, realça-se ainda mais a importância da formação continuada e da coordenação pedagógica enquanto locus propiciador de sua realização. Sendo ambas pilares da organização do trabalho pedagógico, a formação continuada realizada no espaço-tempo da coordenação pedagógica possui o enfoque de formação centrada na escola, que, segundo Silva (2007) traz como pressuposto ser o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que emergem no seu contexto de trabalho, o que corrobora a afirmação de Nóvoa (2001, p. 12) de que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola, que se desenvolve a verdadeira formação”.

É interessante observar que quando indagados sobre o que representava a coordenação pedagógica, muitos já indicaram a sua destinação para a formação continuada. Quando questionados sobre a realização ou não de formação continuada na coordenação pedagógica, onze dos treze respondentes indicaram que sim, há formação continuada, no entanto, dois revelaram não haver formação continuada nas escolas em que atuam, o que faz ligar um alerta, uma vez que, em não havendo esta formação, aumenta-se a probabilidade se de perpetuar práticas reiterativas,

reprodutivistas e se realizar um trabalho alienado.

Acerca da periodicidade com que ocorrem, seis indicaram que há formação a cada quinze dias, três indicaram uma vez ao mês e quatro relataram ser as “necessidades” o propulsor de sua ocorrência.

Descrevendo a dinâmica de realização desta formação continuada, alguns a retrataram das seguintes maneiras:

“Nas coletivas, com estudo dos temas propostos pela UE⁴, CRE⁵, SEDF⁶. Nas coordenações individuais/coletivas, desenvolvendo dinâmicas para os professores de acordo com solicitação”. (Professora A)

“Estudos sobre temas de atualização na educação”. (Professor B)

“Estudos sistematizados a respeito de temas pré-determinados ou emergentes, que podem ser explanados pelo coordenador pedagógico ou outra pessoa mais qualificada em relação ao tema abordado”. (Professor H)

Cumprir destacar aqui a relação com a contemporaneidade, as demandas emergentes do grupo e contexto e a destinação do coordenador como condutor deste momento, entretanto, não como único responsável.

5.0 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Veiga (1996, p. 20) o projeto político-pedagógico “não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade”. Silva (2007) entende ser ele o eixo norteador do trabalho da escola e da coordenação pedagógica - espaço de formação continuada do professor, o qual deve procurar mostrar a indissociabilidade entre esses elementos na transformação do trabalho escolar, bem como da unicidade teoria-prática no trabalho pedagógico. A este viés, as autoras denominam de caráter emancipador do PPP⁷.

Conforme Silva e Fernandes (2017), o PPP é o documento que organiza e sistematiza o trabalho da escola. Por meio dele todo o planejamento de atividades é sistematizado, o que propicia o acompanhamento e, inclusive, a avaliação das mesmas. É também ele o instrumento que sinaliza novos caminhos e possibilidades para que o professor invista em sua formação nos espaços da própria escola, dinamizando-os e (re) significando-os na coordenação pedagógica. Desta forma, segundo Silva (2007, p. 9), “reforça-se a relação de dialeticidade entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica”.

Quando questionados se a realização da coordenação pedagógica está inscrita no projeto político-pedagógico, dois dos respondentes disseram não haver menção a

4 Unidade de Ensino.

5 Coordenação Regional de Ensino.

6 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

7 Projeto político-pedagógico.

sua realização no PPP, o que é preocupante, pois é o documento basilar do trabalho pedagógico da escola. Quatro respondentes alegaram desconhecer se está ou não inscrita, fato que é ainda mais preocupante, uma vez que, sendo o PPP o documento norteador do trabalho pedagógico, tal desconhecimento revela não se ter ciência do teor dos princípios que organizam o trabalho que se desenvolve na instituição escolar. No entanto, sete afirmaram estar ela sim inscrita no PPP, em alguns casos da seguinte forma:

“É um espaço para a organização das atividades escolares e para a formação continuada dos profissionais de educação”. (Professora L)

“Como espaço de formação, fruto de luta do magistério público, cujo pleno funcionamento favorece a organização da escola”. (Professora M)

O que é um fator bastante positivo, uma vez que assenta explicitamente a destinação e a importância deste espaço-tempo.

6. COORDENADOR PEDAGÓGICO: MERO BUROCRATA, UM TAREFEIRO OU O ARTICULADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO?

Talvez seja este o ator educacional que mais careça de definição quanto a sua função e identidade profissional. Segundo Fernandes, de acordo com sua atuação, o coordenador pedagógico pode ser caracterizado como: a) coordenador burocrático – contribui apenas com atividades burocráticas da função (fichas, relatórios, agendas); b) tarefeiro – voltado apenas para confecção de materiais; e c) coordenador responsável pelas aprendizagens de todos os estudantes. Este último procura dar ênfase a todas as dimensões da ação coordenadora que envolve o administrativo, o político, o pedagógico, entre outras, caracterizando-o como articulador do trabalho pedagógico coletivo (2007, p. 95). De acordo com a autora, o papel do coordenador pedagógico da educação básica seria o de articular o trabalho pedagógico, buscando a inovação por meio de ações instituintes, com ênfase na organização do trabalho pedagógico coletivo, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva, “o coordenador reuniria condições favoráveis à constituição do trabalho pedagógico, articulando os projetos a serem desenvolvidos no contexto escolar”. (FERNANDES, 2010, p. 35).

Perguntados sobre a existência de coordenadores pedagógicos e se haveria divisão de funções entre eles, caso houvesse mais de um, todos afirmaram contar com coordenador pedagógico nas escolas em que atuam. Dois professores disseram contar com um coordenador na instituição escolar em que atuam, quatro afirmaram contar com dois coordenadores, três disseram haver três em suas unidades escolares e quatro afirmaram contar com quatro coordenadores em suas escolas, cada um com

suas atribuições bem definidas quanto ao grupo a que auxiliam, embora se afirme que não há engessamento quanto às divisões, como exemplificam as falas a seguir:

“Sim. Pedagógico e educação integral”. (Professor H)

“Um cuida da Educação Infantil, 1º e 2º anos e o outro cuida dos 3º, 4º e 5º anos. Auxilia também a todos que buscam, dando suporte geral”. (Professor M)

“Eles dividiram em educação infantil e os outros anos. Ajudam a planejar os eventos e conteúdos principalmente em dias temáticos”.

“A divisão é feita periodicamente dependendo das atividades, não há “engessamento” das funções”. (Professor B)

“Um dos coordenadores é responsável por coordenar as turmas de anos iniciais. O segundo fica responsável pelas turmas de anos finais. O terceiro realiza um trabalho de conciliar as duas etapas de ensino e auxilia nas demandas pedagógicas da instituição no geral”. (Professora F)

“Na EPNBraz⁸ foi desenvolvida uma maneira de trabalho que é orgânica, ou seja, as demandas são debatidas entre a equipe gestora e a pedagógica e divididas as tarefas conforme as afinidades e habilidades. Muitas vezes o trabalho dos coordenadores fica muito comprometido pela necessidade constante de substituição de professores”. (Professor L)

Embora reconheçam a importância deste profissional e sua função, é interessante observar, na última fala, uma das múltiplas determinações que influenciam o trabalho do coordenador: a necessidade constante de substituição de professores, o que dificulta sua atuação como condutor do processo de formação continuada na escola, bem como de articulador dos processos de organização do trabalho pedagógico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se alcançar um trabalho pedagógico que enseje transformar a realidade escolar, e, por conseguinte, social, é preciso ter-se em mente filosófica, gnosiológica, ontológica e epistemologicamente quais as concepções que se tem de homem, mundo, educação e sociedade, para que conscientemente se saiba “que tipo de cidadão se pretende formar, para que sociedade e com que modelo de educação” (Silva, 2007, p. 2).

Assim como tudo o mais que se relaciona à educação, nem o PPP enquanto instrumento, nem a formação continuada enquanto processo de formação, nem tampouco a coordenação pedagógica enquanto espaço-tempo são neutros, todos são carregados de crenças, valores e carga político-ideológica. Estar consciente disso é de extrema relevância.

Como se pôde observar, é inegável a importância da coordenação pedagógica

bem como de sua previsão e inscrição no projeto político-pedagógico. Como muito bem evidencia Silva (2007), coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico formam um tripé pedagógico cujas relações são de fundamental relevância para que se caminhe na direção da realização de um trabalho pedagógico coletivo e, mais que isso, colaborativo.

Em que pese ainda haver desafios a serem superados: como o cumprimento integral do tempo destinado à coordenação pedagógica, a definição clara das atribuições do coordenador pedagógico e o reconhecimento da relevância de sua função, a superação do errôneo entendimento de redução do PPP a mero documento burocrático-administrativo, entre outros, a coordenação pedagógica é sim um importante espaço-tempo de organização do trabalho pedagógico e de formação continuada, e, por meio dela, na articulação do “tripé pedagógico”, pode-se caminhar na direção da práxis e de um trabalho pedagógico que prime por uma educação crítica, reflexiva e emancipadora, tendo em seu bojo o coordenador pedagógico como profissional da educação ressignificado e imbuído de autonomia para conduzir os processos inerentes à própria coordenação pedagógica e à organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_03_05_2013.html>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e 44 coordenadoras**. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2007.

FERNANDES, R.C.de A. Educação continuada de professores no espaço e tempos da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I.P.A (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-7337, jul/set. 2017.

FULLAN.M; HARGREAVES A. Escuelas totales. In: FULLAN.M; HARGREAVES A. **La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2009.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 142, pp. 18-20, maio, 2001.

ROCHA, A.B. da S. Ensino primário no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal. Secretaria de Educação. **Coordenação de Educação Primária**. Brasília, 1969.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, E.F.da. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, E.F.da; FERNANDES, R.C.A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

TORRES, R.S. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.de.S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Data de submissão: 15/03/2020

Data de aceite: 25/03/2020

Graciely Garcia Soares

Universidade de Brasília (UnB)

<http://lattes.cnpq.br/2272187501644045>

Eveline de Oliveira Spagna

Universidade de Brasília- UnB

<http://lattes.cnpq.br/6518939144933447>

RESUMO: Este trabalho socializa a experiência da Coordenação Pedagógica como espaço formativo e reflexivo por meio de ações promovidas pela Gestão Escolar de uma escola pública do Distrito Federal (DF). Durante o ano letivo de 2017, foram promovidos 13 encontros para a formação continuada dos professores em serviço com temas diversos. O estudo conclui que a formação disponibilizada no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica contribui para a troca de experiências, atendendo às necessidades formativas dos professores, como também garantiu o desenvolvimento e progressão das aprendizagens dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica; Formação Continuada; Gestão Escolar.

PEDAGOGICAL COORDINATION OF THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF DF: TEACHER TRAINING SPACE

ABSTRACT: This work socializes the experience of Pedagogical Coordination as a formative and reflexive space through actions promoted by school management of a public school in the Distrito Federal (DF). During the 2017 school year, 13 meetings were held for the continuing education of teachers in service with various themes. The study concludes that the training available in the space-time of the Pedagogical Coordination, contributes to the exchange of experiences, meeting the training needs of teachers, as well as ensured the development and progression of students' learning.

KEYWORDS: Pedagogical coordination; Continuing education; School management.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor possui muitas especificidades relacionadas à prática docente, porém não podemos reduzir a docência apenas à regência de classe. A docência se compõe por ações individuais de planejamento e organização do trabalho pedagógico, mas também se constitui através de relações

coletivas estabelecidas no espaço-tempo da coordenação pedagógica.

No ano de 2017, em uma escola pública do Ensino Fundamental I localizada no Recanto das Emas - DF, iniciamos uma Gestão com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes e a valorização do trabalho docente, respeitando a implementação do Currículo Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e do Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2011). Através de uma Avaliação Institucional prevista no calendário escolar, com a participação de toda a comunidade, percebemos a necessidade de investir na formação continuada.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é compreender como a coordenação pedagógica pode ser tornar um espaço que atenda às necessidades formativas dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal - DF, socializando a experiência de ações promovidas neste espaço formativo pela gestão de uma escola pública. Para tanto, doravante apresentamos algumas discussões acerca da gestão escolar, a metodologia utilizada e as considerações finais do estudo realizado.

2 . ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A GESTÃO

A Gestão democrática, no cenário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tem como uma das prerrogativas a plena autonomia das Unidades Escolares no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, oportunizando aos seus gestores implementar práticas de formação dos docentes coadunando com as políticas de formação continuada vigentes e os documentos da SEEDF, respeitando o contexto local e suas demandas.

Os professores da Secretaria de Educação têm um plano institucionalizado de atuação em que cumprem 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas/aula semanais de Coordenação pedagógica. Cabe a cada escola elaborar dentro do seu projeto pedagógico um plano de trabalho para que atenda às necessidades formativas do grupo de professores conforme está prescrito:

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço-tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola. (DISTRITO FEDERAL, 2011, p.111)

Ao lançar mão de sua autonomia pedagógica para organizar o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades do contexto, evidencia-se que uma das atribuições do Diretor e Vice Diretor de cada unidade escolar, na Gestão democrática, está em promover ações e projetos que viabilizem a formação de professores em busca da aprendizagem significativa dos estudantes.

Assim, a definição de temas e o formato a serem estudados devem priorizar

o maior alinhamento com o diagnóstico apresentado pela escola, constituindo uma aproximação real com a situação concreta, enriquecimento da prática educativa, superação das lacunas observadas e elencadas pelo próprio corpo docente, além disso, a possibilidade de promover ações ao ensino de qualidade para todos.

Diante disso, é importante que a formação continuada para os professores da escola oportunize condições para ampliação e apropriação de novos conhecimentos, concebendo a escola como espaço de pesquisa e formação.

A formação e o trabalho docente na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade; e a qualidade do ensino se constitui nesta dialética formação-trabalho que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na escola (CURADO SILVA, 2011, p. 33).

A seguir, delinearemos a trajetória vivenciada pela Gestão em uma escola de anos iniciais no DF.

3 . CAMINHO PERCORRIDO

Buscando realizar um diagnóstico inicial da realidade vivenciada pelos docentes, a Gestão propôs uma Avaliação Institucional, na qual os professores puderam relatar as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica e as necessidades que os mesmos destacavam como imprescindíveis à formação continuada no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica. Após o refinamento das informações contidas nesta Avaliação, a Gestão promoveu um plano de atuação para a formação continuada em serviço, sendo efetivado por meio de um cronograma de ações com parcerias de outros profissionais da rede e da Universidade de Brasília- UnB.

Foram realizados treze encontros com temas diversos ao longo do ano letivo de 2017, a saber: Avaliação da psicogênese da língua escrita; Grafismo Infantil; Oficina de blocos lógicos; Socialização de experiência: Projeto mulheres inspiradoras; Criatividade no trabalho pedagógico; Oficina: Pedagogia sistêmica; A construção do número; Oficina: programação neurolinguística; Projeto e sequencia didática; Produção textual; Competências iniciais para leitura e escrita; Consciência fonológica e Construção de projetos em Ciências.

Ao final do ano letivo, foi realizada uma nova Avaliação Institucional com o objetivo de refletir sobre as ações executadas, incluindo a formação continuada e elencar temas para o ano seguinte. Essa Avaliação foi realizada por meio de aplicação de questionários com o corpo docente.

Ao analisarmos o caminho cursado, percebemos que ao dar voz à demanda elencada pelos próprios professores houve avanços significativos no fazer docente, visto que, cada contexto escolar se coloca de maneira singular, e cabe a nós, profissionais da Educação, atuar diretamente com ela. Desse modo, obteve-se

reflexo positivo em relação as avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que certamente não definem ou limitam o saber do estudante, mas apontam caminhos de mediação e reflexão sobre a prática pedagógica exercida.

4 . PARA FINALIZAR

Considerando a totalidade do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, percebemos que a formação continuada oferecida em serviço, trouxe a possibilidade da participação dos docentes em todos os encontros, contribuindo para a troca de experiências e o estudo constante, não só dos conteúdos curriculares, como também, das formas de intervir junto aos estudantes, garantindo o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, a escolha dos temas a partir de um diagnóstico local trouxe possibilidades de uma melhor organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional e avanço das aprendizagens.

Conforme cita Cabrera e Jaén (1991, p. 208), “a introdução de mudanças substanciais na escola pode vir através de uma variação dos processos e currículo de formação dos educadores”. Dessa forma, percebemos que todo processo de transformação se dá de forma contínua e processual.

Em suma, se faz necessário que o espaço-tempo da coordenação pedagógica também envolva momentos formativos que devem constituir-se como uma das chaves de mudança rumo a emancipação da Educação, sempre pautado na relação entre teoria e prática, pois essa é capaz de dispor os elementos necessários à constituição daquela, e vice-versa.

REFERÊNCIAS

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jimenez. **Quem são e o que fazem os docentes?** Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, 4, 1991.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** *Revista linhas críticas- Faculdade de Educação da UnB*, v. 17, n. 32, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político pedagógico Professor Carlos Mota.** SEEDF Brasília, Distrito Federal, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental.** Anos Iniciais. SEEDF, Brasília, 2014.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VEREDA FECUNDA NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO

Data de submissão: 06/03/2020

Data de aceite: 16/03/2020

Rosely Maria Morais de Lima Frazão

Fundação Educacional Jaime de Altavila - FEJAL

Centro Universitário CESMAC

Maceió-AL

<http://lattes.cnpq.br/5766044031368771>

RESUMO: O alfabetizar/letrar em tempos atuais ainda configura como desafio primário na Educação Básica. Ele é em si, o apresentado e apresentador da atmosfera escolarizante pela qual o sujeito há de enveredar em sua dinâmica social. Magda Soares (2009) evidencia a diferença entre o sujeito alfabetizado e letrado, elucidando a necessidade deste, em entrelaçar código e seu uso para uma apropriação plena da técnica do comunicar-se exitosamente. O letramento literário pesquisado por Rildo Cosson (2018) oferta uma fecunda vereda ao caminhar da interação com as obras, textos, palavras e letras, apresentando a possibilidade de experienciar significativamente o ler/interpretar dos sujeitos. Nesta perspectiva, este estudo tem em seu bojo a proposta de efetivação do letramento literário em solo escolar, desenvolvido nas primeiras séries do Ensino Fundamental, local este pré-estabelecido como terreno propício ao alfastrar.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento literário, Infância.

LITERARY LETTERING: A FERTILE
SHORTCUT IN THE LITERACY PATH

ABSTRACT: Literacy / literacy in current times is still a primary challenge in Basic Education. He is, in and of itself, the one presented and presenter of the schooling atmosphere through which the subject must embark on his social dynamics. Magda Soares (2009) highlights the difference between the literate and literate subject, elucidating the need for this, in intertwining code and its use for a full appropriation of the technique of communicating successfully. The literary literacy researched by Rildo Cosson (2018) offers a fruitful path when walking the interaction with the works, texts, words and letters, presenting the possibility of significantly experiencing the subjects' reading/interpreting. In this perspective, this study has in its core the proposal to implement literary literacy on school soil, developed in the first grades of elementary school, a place that is previous established as a favorable ground for alfaltering. **KEYWORDS:** Literacy, Literary Lettering, Childhood.

1 . INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo discorrer sobre uma vivência desenvolvida em salas de aula de cinco escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Maceió/AL, provocada pela disciplina de Saberes e Metodologia do Ensino da Educação Infantil, do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC, especificamente fundamentada no conteúdo curricular da Psicogênese da linguagem. A discussão focou o processo associativo entre alfabetização e letramento que de acordo com os estudos realizados no âmbito acadêmico a alfabetização seria, no contexto formativo, a tecnologia de codificar e decodificar as palavras. Já ao letramento caberia a habilidade do uso social dessa tecnologia. Soares (2009) aborda de forma objetiva a diferença entre ser alfabetizado e letrado:

Há, sim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (...). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2009. p. 36)

Contudo, uma lacuna está estabelecida neste processo, pois em pesquisa realizada em sala de aula (curso de Pedagogia) foram encontrados índices divulgados pela ANA 2016 (Avaliação Nacional da Alfabetização), instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, nos quais em Alagoas, por exemplo, 42,6% das crianças se encontram no nível 1, o mais elementar na escala de leitura e, 30,73% se encontram nesse mesmo nível ao que se refere a habilidade da escrita.

Diante destes dados, algumas indagações foram levantadas: seria a dissociação da alfabetização ao letramento o motivo da distância entre o lido, o escrito e o compreendido? A metodologia utilizada durante o processo de alfabetização estaria lacunada?

Neste contexto a possibilidade do letramento literário foi levantada como um caminho exitoso para uma sistemática alfabetizadora, alinhando código e contexto, favorecendo assim a uma aprendizagem significativa.

Aprofundado a pesquisa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi encontrada uma valiosa orientação para as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF): "(...) nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica" (BNCC, 2017 p,61). Logo, o recorte amostral para um panorama mais objetivo, foi constituído por intervenções com turmas situadas nos 1º e 2º anos do EF.

Este estudo ancorou-se em bases teóricas como Rildo Cosson (2018), Maria Zilda da Cunha (2009) e Magda Soares (2009), dentre outros que se fizeram necessários para compreensão do conteúdo.

2 . MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo partiu das teorias vistas no material elaborado por Rildo Cosson, condensada aos conteúdos acadêmicos e demais obras referidas neste.

Dois momentos presenciais foram desenvolvidos - apresentativo e avaliativo - em rodas de conversa. As demais etapas foram desenvolvidas e acompanhadas por meio digital.

O primeiro link a ser preenchido pelos pedagogos envolvidos neste estudo questionou sobre a presença/frequência da prática do letramento literário no cenário escolar. De posse desses indicadores foram delineadas estratégias a serem implementadas pela proposta da pesquisa que fora subdividida em quatro etapas - motivação, introdução, leitura e interpretação, referendando a prática de Rildo Cosson.

Por conseguinte, cada professor recebeu em seu email as orientações e material teórico preparado pela professora orientadora e discentes integrantes deste trabalho, para desenvolver cada parte da proposta.

Na etapa de Motivação, a Catalogação de livros foi efetivada, apresentando aos alunos o acervo da biblioteca escolar por meio de uma lista dos títulos das obras. Estes por sua vez foram convidados (individualmente) a selecionar um título e realizar um breve comentário (narrado ou escrito) pautado apenas no conhecimento do título sobre o que esperava do conteúdo do folhoso. Ao final deste momento, uma visita presencial a biblioteca foi sugestionada pelos professores, conforme indicação da pesquisa. Nesta, as crianças se encontraram com o respectivo livro sobre o qual descreveram apenas pelo título, com o fim de análise acerca da proximidade ou não de suas respectivas suposições ao conteúdo das obras.

O estágio seguinte foi o da Introdução, que apresentou o autor e a obra a serem experienciados pelos alunos. Neste, cada professor seguindo a proposta inicial fez a escolha de um livro. Assim, capa, orelha e outros elementos paratextuais foram apresentados e explorados para que por meio desta dinâmica se efetivasse a introdução do respectivo exemplar literário em cada turma.

O momento seguinte tratou da Leitura/intervalo. Nele os pedagogos definiram junto a seus alunos o período para experiência. No desenvolvimento desta etapa os professores buscaram identificar as dificuldades de decifração e dúvidas quanto ao vocabulário, fomentando implementações nas intervenções do processo de alfabetização/letramento.

Já na fase da Interpretação, desenho coletivo, dramatização, exposição de versos em varal, maquetes e fotografias, foram os meios definidos entre professores e suas respectivas turmas para a socialização das experiências vivenciadas em cada comunidade escolar envolvida.

Por fim, com a completude das atividades propostas aos docentes, devolutivas foram enviadas às discentes montando um mosaico de feitura a serem interpretados para a produção de relatório acadêmico. Na sequência um momento presencial fora acordado entre academia e comunidades escolares envolvidas e, conforme calendário pré-estabelecido as discente visitaram as cinco unidades onde as vivências foram desenvolvidas para uma roda de conversa acerca deste estudo e seus desdobramentos, potencializando assim as discussões e resultados apresentados em cada contexto.

3 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas literárias desenvolvidas pelos docentes à luz das indicações advindas da fundamentação teórica das discentes sob orientação da professora da disciplina de Saberes e Metodologia do Ensino da Educação Infantil e da bagagem pedagógica de cada professor integrante deste estudo, apresentaram às turmas envolvidas possibilidades de convivência no universo leitor.

As evidências foram oralizadas pelos profissionais docentes nas rodas de conversa e registradas nas devolutivas enviadas as discentes. Seguindo a ordem da proposta inicial, na etapa da Motivação, segundo os a maioria dos professores muitos alunos, em variadas turmas, se mostraram entusiasmados em supor e logo em seguida confrontar se teriam acertado ou não acerca dos respectivos conteúdos de cada obra por eles selecionadas.

Na Introdução, os docentes elucidaram a importância das crianças conhecerem as partes de um livro como momento primeiro, como também saberem previamente sobre o autor da obra a ser lida, contextualizando assim o momento da leitura. Saindo com esta dinâmica do singelo dueto: “Abram o livro!”, “Leiam a página...!”

O momento da Leitura/intervalo foi um rico momento pedagógico no contexto alfabetizador, pois no discurso dos docentes envolvidos foi apresentada a possibilidade de intervenções a serem realizadas durante as aulas de língua portuguesa, pois conseguiram identificar nesta fase algumas dificuldades quanto a decifração das palavras, otimizando assim o vocabulário das crianças e seus respectivos ritmos de leitura/escrita.

Por fim, na Interpretação, as crianças junto a seus professores produziram sobre as obras coletivamente e, segundo os docentes, de forma muito própria. Os profissionais docentes envolvidos se corresponderam acerca das possibilidades de interpretação de cada livro experienciado. Então o trabalho se efetivou em uma

turma através da construção de uma maquete na qual o literário fora recontado pelos infantes, em outra por meio de fotografias julgadas pelos pequenos correspondentes a temática imbricada na obra, essas serviram de recurso ao reconto. O outro grupo optou por desenhar coletivamente cenas do livro experimentado, quadro a quadro remontaram a narrativa para o reconto. A exposição de versinhos no varal foi a alternativa mais assertiva que a outra turma encontrou para reviver o livro lido e por fim, o outro grupo decidiu trazer adereços e remontar a obra através de uma dramatização para as outras turmas de sua escola.

A experiência da prática literária entre os professores também foi exitosa. Em algumas falas nas rodas de conversa, relatos elucidaram a dinâmica conteudista impregnadas nas escolas, pelas quais, por vezes, a prática literária é marginalizada e/ou secundarizada.

As discentes interventoras puderam relativizar as teorias estudadas à prática escolar e por conseguinte alcançar o entendimento de que mais que dominar os códigos as crianças têm a necessidade de estabelecer significados para uma melhor compreensão e, a literatura por sua essência abrangente e reflexiva dispõe de caminhos para um alfastrar vigoroso.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de suas intervenções, este estudo lançou as sementes do trabalho literário em solo fértil. Os experientes agrônomos deixaram os tratores mecanizados em ócio para cuidar de seus brotos, adubando-os diariamente junto a cada família agricultora para um crescimento natural. A previsão é de colheita farta, comida na mesa e, na sopa de letrinhas bem mais que matar a fome: dar nome!

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01/03/2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIDEOCONFERÊNCIA: **Os resultados da ANA 2016 e a Política Nacional de Alfabetização**. Produção: Conviva Educação. Brasília, 2017. (1:33:11), son. color. Disponível em: <https://youtu.be/6fH_QHmJdhA>. Acesso em: 04/12/2018.

PRÁTICAS CRIATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Data de submissão: 10/03/2020

Data de aceite: 20/03/2020

Jannaina Calixto de Lima

(PPGMPE/UFES)

jannainacl@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7478023736984785>

Isabel Cristina Dose L. Almeida

(PPGMPE/UFES)

isa.dose@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1807306076631578>

Vitor Gomes

(PPGMPE/UFES)

vitor.gomes@ufes.br

<http://lattes.cnpq.br/0704616564315802>

RESUMO: O presente trabalho parte de reflexões sobre o processo de alfabetização e a formação de professores sendo provocativo pelo uso da prática de Contação de Histórias. O interesse pelas problemáticas configurou-se a partir de atuações profissionais de uma pedagoga e uma professora em Centros de Educação Infantil (Cmei's), em redes municipais da Grande Vitória-ES, nos entrelaçamentos de diálogos com o orientador na linha de pesquisa fenomenológica. As inquietações se constituíram ao longo das trajetórias acadêmicas nos cursos

de pedagogia e, atualmente, na pós-graduação *Stricto sensu* de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Teoricamente, se fundamenta nos conceitos de alfabetização de Gontijo (2005) e nas experimentações da Contação de Histórias por Moraes (2012). Em termos metodológicos fenomenológicos fará uso dos conceitos de Gomes (2014, 2013, 2004) e Forghieri (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia. Alfabetização. Contação de histórias.

ABSTRACT: The present work starts from reflections on the literacy process and the formation of teachers, being provocative by the use of Storytelling. The interest in the issues was shaped by the professional performance of a pedagogue and a teacher in Child Education Centers (Cmei's), in municipal networks of Grande Vitória-ES, in the intertwining of dialogues with the advisor in the line of phenomenological research. The concerns were constituted along the academic trajectories in the pedagogy courses and, currently, in the *Stricto sensu* graduate program of Professional Master in Education (PPGMPE) of the Federal University of Espírito Santo (Ufes). Theoretically, it is based on the concepts of literacy of Gontijo (2005) and on

the experiments of Storytelling by Moraes (2012). In phenomenological methodological terms, it will use the concepts of Gomes (2014, 2013, 2004) and Forghieri (2004).

KEYWORDS: Phenomenology. Literacy. Storytelling.

Percebemos que velhas perguntas insistem em ressurgir: “É possível uma prática inovadora no processo de Alfabetização? Qual a relevância da formação de professores para esse processo?”

Desta forma, o objetivo é refletir sobre algumas práticas de alfabetização e formação de professores, permeadas pela Contação de Histórias, como um trabalho que valoriza a linguagem, constituinte de um dos espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo como um dos elementos mais importantes a serem desenvolvidos com as crianças e podemos dizer também com jovens e adultos. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades linguísticas como: falar, escutar, ler e escrever, sendo desenvolvida em suas diversas expressões como: “gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a partir destes entrelaçamentos, acreditamos em um processo de alfabetização como possibilidade de apropriação de conceitos sociais e potencializadora de sentidos/sentidos para as crianças, jovens e adultos, valorizando as propostas pedagógicas articuladas com as especificidades e interesses de cada um e seu contexto sócio histórico. Para tanto, contamos com a perspectiva do trabalho lúdico da CH no processo de formação de professores como potencialidade nesse processo de ensino aprendizagem.

Como método de pesquisa, vale destacar que a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica” (GOMES, 2004, p. 57). Desta forma, é influenciada pela formação ideológica do pesquisador, de seus aspectos constituidores, uma vez que o olhar sobre a realidade é permeado pelo espaço-tempo-cultura-percepção e sua interiorização a partir do contato com o outro.

Empregando nosso olhar fenomenológico sobre as atividades desenvolvidas nos Cmei’s que atuamos, procuraremos evidenciar o fenômeno da alfabetização e os processos de formação de professores para melhor compreendê-lo.

No tocante ao processo de alfabetização – Idealizado – Praticado, entendemos que requer posicionamento em relação à alfabetização como um todo sem a dicotomia entre alfabetização e letramento. Concebemos alfabetização na perspectiva de Gontijo (2005) como uma produção de sentidos usando a leitura e a escrita.

Assim, o trabalho pedagógico deve privilegiar o desenvolvimento das linguagens. A utilização das mais diferentes linguagens torna-se um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Na concepção Vygotskyana (1994), é no

desenvolvimento da linguagem que surgirá os processos psicológicos superiores: pensamento, atenção, memória, atitudes comportamentais e outros.

Podemos perceber a importância desse processo na constituição do ser humano e dentro dele temos a alfabetização. Contudo, não podemos reduzir a alfabetização apenas na aquisição do código, as relações entre grafemas e fonemas, ela é muito mais abrangente e potencializadora do que isso. Gontijo (2005) explica que “a escrita é uma forma especial, nova e complexa de linguagem” e que sua apropriação se constitui em um processo amplo abrangendo vários aspectos para o desenvolvimento da linguagem.

Para isso, contamos com as contribuições da Contação de Histórias nos processos formativos tanto das crianças, jovens, adultos e professores, pois, é sabido o valor da ludicidade nas vivências experimentadas na infância e ao longo da vida, bem como seu potencial criativo e encantador pelos quais nos deleitamos com naturalidade.

A Contação de Histórias (CH) faz parte desta ludicidade e da liberdade de expressão, uma vez que corrobora para a oralidade, para a construção de subjetividades, utilizando de diferentes formas de manifestações artísticas como literatura, contos, apresentações teatrais, musicalização, expressão corporal e outras tantas vivências por meio dessa prática, possibilitando explorar o que é inerente da criança, a imaginação.

Essa prática de CH envolve memória, lembranças e uso de materiais concretos que auxiliam no envolvimento do que se pretende despertar. É prática tradicional de muitos povos, sendo passada de geração a geração e desperta nos que dela usufruem, sensações que potencializam os laços de interação com o outro. Além disso, proporciona por meio desse momento de exploração de linguagem expressiva que aquieta, inebria e provoca os sentidos. Como ressalta Moraes (2012, p. 40):

Ao narrarmos, construímos no nosso imaginário os sons, as imagens, os cheiros, os sabores e as percepções táteis relacionadas aos ambientes da mesma. Podemos entrar na casa que criamos, andar pela estrada que construímos em nossa imaginação, sentir frio, fome, sabores, cheiros, escutar os pássaros cantando, um grito distante, o estrondo de um trovão [...].

Neste sentido, acreditamos e vivenciamos em momentos formativos a possibilidade de expressão e de potencialização de aprendizagens, fato que, a partir dessas experiências com a CH temos desvelado como uma ferramenta no trabalho de práticas inventivas e criativas no processo de alfabetização.

Assim, desejamos apresentar, dentro dos entrelaçamentos com a fenomenologia, a CH como possibilidade de instrumento reflexivo para uma prática propulsora no processo de alfabetização, desvelando diálogos e vivências dos professores, bem como suas práticas docentes, perpassadas pela história de cada um imbricados pela arte da CH.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2004.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2004.

_____. Um diálogo fenomenológico com a educação social: Experiências de um educador. **Revista Faculdade Educação** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 20, ano11, n.2, p. 127-137, jul./dez. 2013.

_____. **A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida/Vitor Gomes**. 1. ed.- Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, 2005.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS USADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PICOS-PI

Data de submissão: 24/03/2020

Data de aceite: 03/04/2020

Sergio Bitencourt Araújo Barros

Universidade Federal do Piauí
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Departamento de Biologia
Picos – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/4639320486261004>

Kaylon Rodrigues Luz

Universidade Federal do Piauí
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Departamento de Biologia
Picos – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/9667374079805388>

Francisco de Assis Araújo Barros

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Piauí Campus Picos
Departamento de Química
Picos – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/4849571228185835>

RESUMO: O componente curricular de Ciências Naturais tem um importante papel na formação do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento de competências que lhe permitam compreender o mundo, atuar como indivíduo e como cidadão. O

uso dos conhecimentos de natureza científica e tecnológica pelo aluno, favorecem a construção de uma relação do ser humano com a natureza e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social. A preparação de materiais didáticos no ensino de ciências é um passo importante na prática dos professores, sendo que tais recursos podem trazer curiosidades/interesses para os alunos tornando-os motivados por tal conteúdo. Assim, esse trabalho objetivou investigar e analisar como ocorre a utilização de recursos didáticos por professores de Ciências do Ensino Fundamental atuantes em escolas da rede pública da cidade de Picos-PI. O presente estudo parte de uma análise de indefinição no que se refere à aplicação e articulação do ensino de Biologia e Ciências dentro da educação pública. Os resultados obtidos, mostram que as escolas pesquisadas não possuem tantos recursos para a melhoria do ensino público, e que os recursos didáticos usados pela maioria dos professores são o quadro e Datashow e o livro didático. Tendo em vista esses aspectos, cabe ao professor buscar meios e/ou alternativas para a melhoria do ensino como, por exemplo, aulas de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina de ciências. Materiais didáticos. Prática dos professores

DIDACTICAL RESOURCES IN SCIENCE EDUCATION: STRATEGIES USED IN PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF PICOS-PI

ABSTRACT: The curricular component of Natural Sciences has an important role in the formation of the student, helping him in the development of skills that allow him to understand the world, to act as an individual and as a citizen. The use of knowledge of scientific and technological nature by the student, favor building a relationship of humans with nature and contributing to the development of a social conscience. The preparation of didactical materials in science teaching is an important step in the practice of teachers, and such resources can bring curiosities / interests to students making them motivated by such content. Thus, this study aimed to investigate and analyze how is the use of didactic resources by teachers of sciences of Elementary Education active in public schools in the city of Picos-PI. The present study is based on an unclear analysis regarding the application and articulation of Biology and Science teaching within public education. The results obtained show that the schools surveyed do not have as many resources to improve public education, and that the didactical resources used by most teachers are the blackboard and Datashow and the textbook. In view of these aspects, it is up to the teacher to look for ways and / or alternatives to improve teaching, such as, for example, field classes.

KEYWORDS: Science discipline. Didactical materials. Practice of teachers

1 . INTRODUÇÃO

A disciplina de Ciências Naturais tem um importante papel na formação do aluno, auxiliando-o em diversos aspectos de compreensão do mundo que o cerca. Em linhas gerais, as Ciências buscam compreender a natureza, gerar representações do mundo, descobrir e explicar novos fenômenos naturais, organizar e sintetizar o conhecimento em teorias, trabalhadas e debatidas pela comunidade científica (BRASIL, 1998).

Para qualquer disciplina, a Escola Pública disponibiliza, comumente, uma sala de aula, quadro negro, giz e livro didático. Do ponto de vista de uma educação que busca ser plena, de construção da autonomia do cidadão para a sua inserção adequada em sociedade, esses recursos podem ser classificados como escassos, já que não possibilitam um contato maior com a realidade da construção do conhecimento inerente a cada ciência, a cada matéria escolar (LEPIENSKI, 2008).

Os recursos didáticos englobam uma grande variedade de ferramentas e que estas são usadas como apoio educacional no processo de formação do ensino e da aprendizagem e tem como propósito servir como meio intermediário, facilitando a relação com professor, aluno e conhecimento. Gioppo e colaboradores (1998), sinalizam que a implantação do ensino experimental nas escolas públicas apresenta

dificuldades, tais como a falta de espaço físico, equipamentos e reagentes adequados, falta de pessoal de apoio e, principalmente, a carência de preparo dos professores. Tal ponto questão levantada pelos autores supracitados, no final da década de 90, continua atual nos dias de hoje.

Na atualidade, a educação ainda apresenta diversas características de um ensino tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino/aprendizagem (NICOLA & PANIZ, 2017, p. 355-38). Para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, existem diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores, contribuindo para a aprendizagem e motivação dos alunos. Libâneo (2008), ressalta que cabe ao professor criar situações e atividades pensadas especificamente para promover a reconstrução dos saberes por parte dos alunos. Nesse sentido, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores em suas práticas tem sido despertar o interesse de seus alunos pelos assuntos abordados (BANDEIRA; CHUPIL, 2015).

Ciências e Biologia são disciplinas complexas e que na maioria das vezes não despertam tanto interesse dos alunos, por causa da nomenclatura que acaba sendo complexa. Com base nessas informações, é importante que o professor esteja sempre preparado para novas metodologias, com estratégias didáticas e fazendo o uso das mesmas.

Tudo isso caracteriza um quadro onde o trabalho escolar na maioria das vezes, acontece dissociado do cotidiano do aluno e se apresenta ineficiente no objetivo de promover uma educação científica (KRASILCHIK, 2004).

No caso da Biologia e das Ciências, há uma gravidade evidente. Estas disciplinas tratam de assuntos concretos, os quais, na absorção cognitiva do aluno, perdem o sentido quando observados somente perante o ponto de vista teórico, isto é, dos livros e das matérias expostas pelo professor no quadro negro ou em aulas expositivas. O devido desenvolvimento cognitivo que estas matérias podem oferecer somente tem alicerce se o aluno tiver contato direto com material biológico e/ou experimental, como exemplo (LEPIENSKI, 2008).

Dessa forma, a problemática desta pesquisa está relacionada as estratégias usadas no Ensino de Ciências nas escolas públicas do município de Picos-PI. Assim, objetivamos investigar e analisar como ocorre a utilização dos recursos didáticos por alguns professores de Ciências do Ensino Fundamental atuantes em escolas da rede pública e também avaliar o perfil desses professores, bem como a disponibilidade de recursos didáticos oferecidos pelas escolas que atuam.

2 . METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada no período de Fevereiro a Maio de 2019, em duas escolas públicas municipais, situadas na zona urbana da cidade de Picos-PI. Participaram da mesma, quatro professores de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental atuantes nas escolas supracitadas. Seguindo os aspectos éticos, todos os professores entrevistados assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma ficou os mesmos, dessa forma, a identidade e idoneidade dos participantes foram resguardadas e as informações obtidas ficaram sob total sigilo.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de um questionário contendo oito perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores de Ciências das escolas em questão, onde se iniciou com a descrição do perfil profissional desses profissionais. Os dados obtidos por meio das respostas desses questionários foram tabulados e interpretados de acordo com a literatura.

3 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da pesquisa realizada com quatro professores de Ciências do segundo ciclo do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública, da cidade de Picos-PI, foi possível montar um perfil dos mesmos. Estes professores foram distinguidos conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos professores de Ciências do segundo ciclo do Ensino Fundamental atuantes nas escolas da rede pública da cidade de Picos-PI, sujeitos da pesquisa.

Identificação	Idade	Tempo Magistério	Escolaridade	Pós-Graduação
Professor 1	46	22	Superior Completo / Pedagogia – Licenciatura	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Coordenação Pedagógica
Professor 2	32	2	Superior completo / História – Licenciatura Pedagogia – Licenciatura Contábeis – Bacharel	Especialização em Gestão Escolar
Professor 3	27	4	Superior Completo / Biologia – Licenciatura	Especialização em Gestão Ambiental e Ecoturismo
Professor 4	33	7	Superior Completo / Biologia – Licenciatura	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente

Fonte: Autoria própria (2019)

Destaca-se que, em uma das duas escolas pesquisadas lecionam a disciplina de ciências o Professor 1 e Professor 2, enquanto na outra escola atuam os Professores 3 e 4.

Analisando a Tabela 1, verifica-se que todos os professores investigados possuem o curso superior completo, bem como pós graduação *lato sensu* ou *stricto*

sensu. Observa-se ainda que somente os Professores 3 e 4 possuem graduação em Ciências Biológicas e ministram aulas na disciplina de sua formação, enquanto demais professores ministram aulas em disciplinas totalmente diferente de sua formação, o que poderia caracterizar desvio de função. Alexandrino (2011) caracteriza desvio de função quando não são levados em conta as atribuições referentes ao cargo provido de um servidor pelo gestor de sua unidade administrativa de lotação através da imposição de atribuições diversas ao seu cargo. Segundo Menezes *et al.* (2013, p 5027-5034) uma das principais causas de desvio de função de professores se deve a carência de profissionais para atuar em determinadas áreas.

Logo, partindo do pressuposto que o professor que vivencia o desvio de função se submete a atuar em uma área completamente oposta à sua formação, podemos concluir que o desvio de função de professores acarreta em prejuízos reais na qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Outro ponto a destacar é que os Professores 2 e 3 tem entre dois a quatro anos de magistério, sendo considerados professores iniciantes na perspectiva de Tardif e Lessard (2014), em oposição aos demais professores investigados. Segundo esses autores, o professor é considerado iniciante quando está entre os três e cinco primeiros anos de trabalho docente. Ainda, dos quatro professores investigados, todos já atuaram ou atuam no ensino Médio e somente o Professor 1 e o Professor 4 tem experiência com o ensino Superior, o que seria de se esperar já que os últimos possuem mais tempo de magistério.

Ao se questionar os professores a respeito da disponibilidade nas escolas de recursos didáticos que auxiliem em sua prática pedagógica e quais seriam estes recursos, obtivemos as respostas:

“Temos como base o livro didático, que é fornecido aos alunos, datashow, caixa de som.” (Professor 1)

“Apenas livro didático.” (Professor 2)

“Sim. Datashow.” (Professor 3)

“Sim. Além do livro didático disponibiliza Datashow.” (Professor 4)

Analisando as respostas emitidas, observamos que as repostas dos pares que lecionam em uma mesma escola, diferem sensivelmente, a exemplo o Professor 2 que afirma que na escola há somente o livro didático como recurso disponibilizado, enquanto o Professor 1 relata que além do livro didático existe também a disponibilidade de data-show e caixas de som. Há de se supor que a divergência nas repostas decorre do fato do Professor 2 ser relativamente novo no magistério e provavelmente na escola em que atua.

Ainda, como base nos relatos dos professores sobre a disponibilidade de recursos didáticos nas escolas que atuam, concluímos que há carência de recursos nestas escolas e que os únicos recursos disponibilizados de fato são o livro didático e

Datashow. Recursos tais como reagentes, vidrarias e kits de laboratório ou maquetes e modelos do corpo humano para realização de aulas expositivas não estão disponíveis nas escolas investigadas. O recurso didático é uma oportunidade de interação do aluno com a disciplina trabalhada, com professor e com a escola. Desse modo, a introdução de aulas diferenciadas é estimulada por vários autores (VIVEIRO; DINIZ, 2009; MEZARRI; FROTA; MARTINS, 2011).

Ainda quanto aos recursos didáticos disponibilizados nas escolas envolvidas na pesquisa, os professores de Ciências atuantes dessas escolas foram questionados sobre quais desses recursos que eles utilizam em sua prática docente. Obtiveram-se as seguintes respostas:

“ *Pesquisas de textos complementares, realizo algumas experiências/cruzadinhas.* ” (Professor 1)

“ *Na escola há uma biblioteca grandiosa com vários livros de outras editoras onde utilizo para acrescentar nas aulas.* ” (Professor 2)

“ *Sim. Datashow.* ” (Professor 3)

“ *Sim. Datashow.* ” (Professor 4)

Através das respostas dadas é possível notar que os professores utilizam basicamente os recursos didáticos disponibilizados pelas escolas, a exceção do Professor 1, que apesar de ter a sua disposição datashow, materiais de sonorização e livros didáticos, este também procura trazer para sala de aula textos complementares, aulas com exposição de experiências científicas, além de jogos lúdicos. Destaca-se que na escola que o Professor 1 trabalha não dispõe de kits de laboratório, o que sugere que as experiências realizadas pelo professor são com materiais alternativos trazidos pelo próprio docente.

Importante citar que o Professor 2 e Professor 3 se enquadram como professores iniciantes segundo Tardif e Lessard (2014), o que poderia explicar em parte a grande discrepância na prática docente observada entre o Professor 1 e Professor 2, já que os mesmos atuam na disciplina de Ciências na mesma escola. Não resta dúvida que os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem. Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia (BECKER, 1992).

Ao serem questionados sobre o uso do livro didático como principal suporte pedagógico, todos os professores responderam que “*Sim*”, com exceção do Professor 1 que não concorda que este recurso seja o principal meio de auxílio ao professor. Quanto aos demais instrumentos utilizados pelos professores para se basear na escolha dos conteúdos ministrados, somente o Professor 3 relatou que se restringe a consultar o Programa Político Pedagógico (PPP) da escola, enquanto os demais professores fazem uso de pesquisas na *Internet* e outros livros.

Por meio das respostas obtidas, observamos que para os professores o livro

didático é o principal suporte pedagógico e que muitos professores utilizam dados da internet para aperfeiçoamento de sua prática docente. Assim, o livro didático pode ser entendido como o principal recurso mediador na construção do conhecimento que o professor efetivamente utiliza na sua prática docente. Tal perspectiva é de certa forma repassada para o imaginário do estudante pelo próprio professor, à medida que este confere tamanho destaque ao livro didático. Apesar de tudo, este recurso didático possui seus benefícios, já que o livro pode estimular no aluno o gosto pela leitura (FERNANDES, 2009) e as ilustrações e esquemas encontrados nos mesmos também podem se mostrar atrativos para o estudante (OLIVEIRA, 2008; FERNANDES, 2009), estimulando-o ao estudo da matéria em questão.

Questionados sobre sua avaliação da proposta do livro didático em relação a relevância deste para a prática pedagógica numa escala de “boa, regular e ruim”, todos os professores pesquisados afirmaram ser “boa”. Em relação a quantidade de conteúdos trazidas nos livros didáticos 75% dos professores afirmaram ser adequada e os 25% restante a consideraram insuficiente, sendo este o professor 2, que ministra disciplina diferente de sua formação que considera insuficiente.

Em outro ponto, foi questionado aos professores se eles consideram importante a inserção de recursos didáticos diferenciados no Ensino de Ciências, tais como jogos lúdicos, uso de materiais alternativos, aulas de campo, debates, aulas com demonstração experimental, dentre outros. Em resposta, todos afirmaram que “Sim” e justificaram da seguinte forma:

“O aluno quanto mais desafio, mais ele se integra.” (Professor 1)

“Aulas de campo, pesquisas em outros locais e debates com palestrantes são importantes.” (Professor 2)

“Os recursos didáticos diferenciados proporcionam aulas mais atraentes e conseqüentemente o aprendizado se torna melhor.” (Professor 3)

“As aulas de campo dão visão a realidade estudada sendo de grande valia; debates são muitos importantes, pois, ocorre compartilhamento de saberes e visão de mundo.” (Professor 4)

Observa-se que todos os professores pesquisados compreendem a importância da utilização de estratégias inovadoras de modo a estimular e mesmo facilitar a aprendizagem dos alunos da matéria de Ciências.

Ainda sobre a temática de recursos didáticos alternativos, foi questionado aos professores quais são os recursos alternativos mais utilizados em sua prática pedagógica. As seguintes respostas foram emitidas:

“Pesquisa na internet/ confecção de alguns materiais como reciclagem/ Dengue, etc.. Material concreto.” (Professor 1)

“Os livros mesmo, pois a escola onde trabalho possui apenas livros para pesquisas e trabalhos realizados.” (Professor 2)

“Datashow e livro didático.” (Professor 3)

“Os debates, que dão a oportunidade ao aluno sair da rotina, e absorver e revelar novas ideias e conhecimentos, de forma mais espontânea.” (Professor 4)

Das respostas, observa-se que somente os professores com maior tempo de magistério, o Professor 1 e Professor 4, inserem didáticas diferenciadas em detrimento do ensino tradicional. Destaca-se o esforço do Professor 1 com a inserção de uma prática pedagógica mais diferenciada do que os demais.

Tal prática pedagógica do Professor 1 pode ser visto com um reflexo de sua própria formação como Pedagogo, bem como pela sua larga experiência no magistério, fazendo com que o docente mesmo sem uma formação especializada para o ensino de Ciências procure meios alternativos para transmitir o conteúdo da matéria de modo mais eficiente.

Neste contexto, recursos didáticos são materiais utilizados pelo professor para auxiliar o ensino e a aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo proposto, devendo servir como motivação aos mesmos (SOUZA, 2007). Castoldi e Polinarski (2009), afirmam que os mesmos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno e deve ter o poder de aproximar o aluno do conteúdo ministrado, facilitando assim sua efetiva fixação.

Destaca-se que, segundo a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), o componente curricular de Ciências no Ensino Fundamental deve propiciar aos alunos um olhar mais amplo sobre o mundo em que os rodeia, possibilitando-os tomar decisões e intervir conscientemente neste por meio de princípios de sustentabilidade e do bem comum.

Desse modo, inferimos que a função do professor de Ciências deve ser a de garantir que os alunos entendam o processo investigativo nas Ciências em um sentido mais amplo por meio da utilização de situações didáticas planejadas e variadas que possibilitem aos alunos refletir sobre o mundo que os cerca. Assim, o desenvolvimento de um olhar investigativo por parte do aluno, estaria assegurado com atividade didáticas que envolvam desde: pesquisas de materiais em livros e na *Internet*; confecção de materiais alternativos que possam ser usados para desenvolvimento; demonstração de experimentos; jogos lúdicos que estimulem o interesse, captação e interconexão de conteúdos; seminários direcionados; debates, etc.

Ainda em relação ao uso recursos didáticos alternativos na prática pedagógica, os professores foram questionados se a inserção destes recursos alternativos favorece na melhoria da relação de ensino/aprendizagem entre professor/aluno. Complementarmente, também foi questionado sobre a visão desses professores a respeito de como o aluno encararia essa inserção como meio facilitador na transmissão dos conteúdos de Ciências. Em resposta, os professores afirmaram o seguinte:

“Com certeza tudo que é diferente desperta o interesse. Os debates, seminários são muito proveitosos.” (Professor 1)

“Existem muito pouco, mais os alunos sempre interagem com as novidades que sempre temos que ter, pois causam curiosidade do aluno.” (Professor 2)

“Sim, encaram de maneira positiva.” (Professor 3)

“Sim, de forma prazerosa e com espontaneidade, na oportunidade de comunicar e interagir, fora a ideia de vivenciar suas opiniões e anseios sobre o conteúdo.” (Professor 4)

Analisando as respostas, observamos novamente a unanimidade da resposta dos professores sobre a importância do uso de recursos didáticos alternativos nas aulas de Ciências, de modo a instigar e ao mesmo tempo facilitar o entendimento por parte dos alunos a respeito da matéria.

Logo, nota-se que por mais que boa parte dos professores pesquisados não incluam o uso de recursos didáticos diferenciados, eles compreendem a importância destes para a transmissão dos conteúdos de Ciências.

Quando questionados sobre até que ponto os recursos didáticos podem ser importantes na relação ensino/aprendizagem, os professores investigados concordaram da seguinte forma:

“São muito importantes pois interferem diretamente na aprendizagem dos alunos.” (Professor 1)

“É importante para o acompanhamento dos conteúdos e até mesmo o estudo em casa dos alunos.” (Professor 2)

“Os recursos didáticos são excelentes no processo de ensino/aprendizagem pois proporcionam aulas mais dinâmicas e ricas, além de cativar a atenção dos alunos.” (Professor 3)

“Sempre, pois recurso novo na aula só vem a incrementar o nível de aprendizado.” (Professor 4)

As aulas dialogadas aliadas a recursos didático-pedagógicos alternativos, são segundo Souza (2007), importantes na assimilação pelos alunos dos conteúdos trabalhados, propiciando o desenvolvimento de criatividade e habilidades de modo a oportunizar a assimilação do conteúdo de forma mais efetiva e marcante para este aluno.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a importância da temática abordada, percebemos a falta de investimentos na educação o que se reflete na indisponibilidade de recursos didáticos tais como kits de laboratório, maquetes do corpo humano, bibliotecas para pesquisa, dentre outros nas escolas públicas pesquisadas. A indisponibilidade de tais recursos prejudica sensivelmente o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, porém destacamos que as escolas pesquisadas possuem um amplo espaço que poderia, dependendo do conteúdo a ser ministrado, ser usado pelos professores em uma aula de campo.

Dos recursos mais usados pelos professores, destacamos o quadro, Datashow e o livro didático. Tal prática pode ser um reflexo da própria formação desses professores

que advém ou da não capacitação na própria graduação ou por meio de formação continuada para o uso de recursos alternativos, ou ainda pior, decorrente do fato de alguns dos professores pesquisados ministrarem disciplinas totalmente diferentes de sua formação acadêmica.

O uso de recursos didáticos diferenciados em sala de aula, aplicado após o devido planejamento pelos professores, constitui-se em uma importante ferramenta para aumentar os índices de qualidade no ensino de Ciências no Brasil. Porém, torna-se necessário mais investimentos em educação tais como a contratação de professores capacitados para ministrar matérias específicas, mecanismos que estimulem a formação continuada desses profissionais, bem como equipar as escolas públicas com os recursos necessários as diferentes matérias envolvidas em determinados ciclos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. *Direito Administrativo Descomplicado*. 19ª ed. rev. e atual.- Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2011.

BANDEIRA, C.M.; CHUPIL, H. Contextualização e o uso de recursos didáticos: implicações no ensino de biologia. **Caderno Intersaberes**, vol. 4, n.5, p.263-275, 2015.

BECKER, F. **O Que é construtivismo?**. Revista de Educação. AEC, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 436p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção da base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, Ponta Grossa, 2009. Anais do I SINECT. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERNANDES, E. F. A política de seleção/adoção do livro didático para as escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do município de Itapipoca. 2009. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2009.

GIOPPO, C.; SCHEFFER, E. W. O.; NEVES, M. C. D. **O Ensino Experimental na Escola Fundamental: uma reflexão de caso no Paraná**. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 39-57, 1998.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LEPIENSKI, Luis Marcos. **Discussão e análise sobre os recursos didáticos no ensino de Biologia e ciências na rede pública estadual do Paraná**. *Dia a dia educação*, p. 400-4, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia/BR: MFLivros, 2008. ISBN 85-88253-25-9.

MENEZES, K. C. R.; OMENA, M. M.; DOS SANTOS, R. M.; XAVIER, A. R. Desvio de Função de Professores: Estudo de caso em turmas do PARFOR e em duas escolas públicas de Santarém, In: VII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática - VII CIBEM, Montiveo, Uruguay, 16 al 20 de setembro de 2013. Actas del VII CIBEM. P. 5027-5034. ISSN 2301-0797 Disponível em: <http://cibem.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1243.pdf>

MEZARRI, S.; FROTA, P. R. O.; MARTINS, M. C. Feiras multidisciplinares e o ensino de Ciências. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Florianópolis, n. Monogr., p. 107-119, 2011.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia**. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, A. S. Abordagem de morfologia vegetal em livros didáticos de ciências. 2008. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2008.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df. Acesso em: 22 out. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Ofício do Professor - História, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na educação ambiental refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escola. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS DESVIOS DE ALUNOS INICIANTE: UMA PROPOSTA BASEADA EM CORPORA DE APRENDIZES

Data de submissão: 16/04/2020

Data de aceite: 27/04/2020

Luana Aparecida Nazzi Laranja

UNESP – Universidade Estadual Paulista
São José do Rio Preto - SP
<http://lattes.cnpq.br/5441602057988089>

Luciano Franco da Silva

UNESP – Universidade Estadual Paulista
São José do Rio Preto - SP
<http://lattes.cnpq.br/5526781574132929>

RESUMO: As pesquisas com base em *corpora* estão ganhando grande espaço e destaque na área de estudos linguísticos, em especial na área de ensino de línguas estrangeiras, LE. Neste contexto, os *corpora* de aprendizes se apresentam como excelentes recursos para o professor de LE, visto que tais recursos fornecem evidências de elementos léxico-gramaticais e discursivos utilizados por falantes de uma língua A ao se expressarem em uma língua B. Para Flowerdew (2001), *corpora* de aprendizes são de extrema importância no levantamento das necessidades e fragilidades dos alunos de LE, visto que os mesmos são fontes de valiosos dados que podem ser aplicados à preparação de materiais didáticos e programas de ensino, em especial, no que se refere aos

desvios gramaticais e padrões de uso. Assim, este estudo possui como norte referencial as seguintes perguntas a serem respondidas: 01. Em que medida os desvios de uso com os verbos *be*, *do* e *have* acontecem com alunos do nível básico ao elementar em uma escola de idiomas no interior do estado de São Paulo? 02. Quais os efeitos que atividades baseadas em *corpora* podem causar no processo de conscientização linguística destes alunos? Desta forma, este trabalho visa diminuir a lacuna existente em pesquisas com *corpora* de aprendizes, pois os mesmos ainda são ofuscados por estudos que focam no uso da língua por falantes nativos, além de fornecer a professores de LE instrumentos que podem guiá-los em suas decisões em sala de aula, contribuindo assim para uma melhor prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: *Corpora* de aprendizes; Linguística de *corpus*; Ensino e aprendizagem de línguas.

PEDAGOGICAL INTERVENTION FROM THE DEVIATIONS OF STARTING STUDENTS: A PROPOSAL BASED ON LEARNER CORPORA

ABSTRACT: Corpora-based researches are getting more attention and prominence in the field of linguistic studies, especially in the area of

foreign language teaching, EFL. In this context, learner's corpora present themselves as excellent resources for the EFL teachers, since these resources provide evidence of lexical-grammatical and discourse elements used by speakers of a language A when expressing themselves in a language B. According to Flowerdew (2001), learner's corpora are extremely important in discovering the needs and weaknesses of EFL students, since they are sources of valuable linguistic data which can be applied to the preparation of didactic materials and teaching programs, especially in those which refer to grammatical mistakes and language usage. Thus, this study has as its guiding point the following questions: 01. To what extent do the mistakes of use with the verbs "be", "do" and "have" happen with students from basic to elementary level in a language school in the northwest region in the state of São Paulo? 02. What are the effects that corpora-based activities can have on the linguistic awareness of those students? In this way, this paper aims to reduce the existing gap in research with learner's corpora, as they are still overshadowed by studies focusing on the language used by native speakers. In addition, we seek to provide EFL teachers with tools that can guide them in their classroom decisions, thus contributing to better teaching practice.

KEYWORDS: Learner corpora; Corpus Linguistics; Language Teaching and Learning.

1 . INTRODUÇÃO

As pesquisas com base em *corpora* estão ganhando grande espaço e destaque na área de estudos linguísticos, em especial no campo do ensino de línguas estrangeiras, LE, (O'KEEFFE, MCCARTHY e CARTER, 2007). O interesse em pesquisas desse tipo tem feito com que muitos professores e pesquisadores repensem sobre a atual metodologia de ensino utilizada em sala de aula, buscando, desta forma, oferecer ao aluno insumo linguístico autêntico e significativo, e não mais por meio de materiais baseados na intuição de como a língua é utilizada (CHENG, 2010; MCENERY e XIAO, 2011).

Neste contexto, os *corpora* de aprendizes, *learners corpora*, se apresentam como excelentes recursos para o professor de LE, visto que tais recursos fornecem evidências de elementos léxico-gramaticais e discursivos utilizados por falantes de uma língua A ao se expressarem em uma língua B (SHEPHERD, 2009), isto permite ao professor trabalhar com o que os alunos efetivamente produzem da língua, além de ser uma maneira eficaz de aumentar a consciência linguística do aluno, através da investigação dos desvios cometidos pelos mesmos (GRANGER, 2014).

Desta forma, *corpora* de aprendizes têm grande relevância no levantamento das necessidades e fragilidades dos alunos de LE, já que os mesmos são fontes de valiosos dados que podem ser aplicados à preparação de materiais didáticos e programas de ensino, em especial no que se refere aos desvios gramaticais e padrões de uso (FLOWERDEW, 2001). Além disso, muitos pesquisadores também

utilizam os dados extraídos dos *corpora* para um olhar mais crítico acerca da adoção de materiais de ensino de LE (MCENERY e XIAO, 2011). Todavia, é válido lembrar que *corpora* não devem substituir os materiais pedagógicos de LE, mas sim serem considerados como valiosas ferramentas para a melhora da qualidade do ensino.

Visto a importância de uma maior atenção aos desvios cometidos por alunos, em especial com os verbos “*be*”, “*do*” e “*have*”, por serem os três mais frequentes na língua inglesa, o presente estudo teve por objetivo geral contribuir para a melhora do processo de ensino e aprendizagem de LE por meio de *corpora*, deixando à disposição dados que servirão a outros profissionais que visem aperfeiçoar sua prática de ensino. Ademais, como objetivos específicos pretendeu-se: 1) compilar um *corpus* de aprendizes a partir de redações escritas por alunos de uma escola de idiomas, para a observação da linguagem em uso desde o nível básico ao elementar; 2) verificar possíveis discrepâncias que envolvam o uso dos verbos “*be*”, “*have*” e “*do*”; 3) propor e aplicar atividades didáticas que visem a conscientização dos alunos em relação ao uso destes verbos, como forma de melhorar a consciência linguística.

Assim sendo, este estudo visou diminuir, mesmo que um pouco, a lacuna existente em pesquisas com *corpora* de aprendizes, pois os mesmos ainda são ofuscados por estudos que focam o uso da língua por falantes nativos (NESSELHAUF, 2004).

2 . CORPORA DE APRENDIZES

Nesta seção, abordaremos a área de estudos intitulada *Corpora* de Aprendizes. Apesar deste ser um campo relativamente recente, com os primeiros trabalhos publicados no final da década de 80, Seidlhofer (2002) e Granger (2002) argumentam que os estudos com o foco na língua produzida por falantes não nativos são extremamente frutíferos para um melhor entendimento tanto do processo de aquisição de uma segunda língua, quanto o ensino de LEs.

Neste trabalho, utilizaremos a definição de Granger (2002) para nos referir ao termo *corpora* de aprendizes. Apesar de a autora em questão ter se baseado nos estudos de John Sinclair, ela alerta para que seja evitado a simples definição de coleções de dados linguísticos em formato eletrônico, pois esta generalização pode induzir a ideia errônea de que qualquer dado produzido por falantes não nativos pode ser compilado em forma de *corpus*, desta forma, a autora define *corpora* de aprendizes da seguinte maneira:

Corpora de aprendizes são coleções eletrônicas autênticas de dados textuais linguísticos compilados de acordo com critérios explícitos para um propósito específico. Eles são codificados de forma padronizada e homogênea e documentados quanto a sua origem e procedência (GRANGER, 2002, p. 4).

Ainda de acordo com Granger (2002), apesar dos grandes avanços em relação às motivações, estilos de aprendizagens, necessidades e atitudes dos aprendizes de uma LE, era notável, até então, a pouca atenção que a produção linguística dos aprendizes recebia em contraste com outras áreas, entretanto, a autora explica que este contexto está melhorando gradualmente, pois, graças aos avanços tecnológicos, há hoje um crescente número de trabalhos que visam descrever o uso da língua-alvo a partir das ferramentas provenientes da LC.

Em relação ao uso das ferramentas da LC para análise de dados produzidos por falantes não nativos, Granger (2002) apresenta algumas noções importantes que devem ser consideradas em pesquisas com *corpora* de aprendizes. Abaixo apresentamos um resumo de tais noções.

Quadro 1 – Noções chave para a compilação de corpora de aprendizes

Autenticidade	Apesar do consenso geral de que <i>corpora</i> são autênticos por natureza, a autora explica que esta noção não é tão simples quando aplicada aos <i>corpora</i> de aprendizes, isto porque os dados linguísticos são provenientes de atividades realizadas em SA, ou seja, há um certo grau de controle e artificialidade nos dados produzidos pelos aprendizes. Desta forma, a autora defende que há vários graus de autenticidade que podem ir desde “comunicações genuínas do dia-a-dia” até “atividades autênticas em sala de aula.”
Variedades linguísticas	Granger (2002) explica que os <i>corpora</i> de aprendizes estão situados na categoria não nativa. No caso do inglês, esta categoria está dividida em inglês como língua oficial, inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira. Segundo a autora, pesquisas desta área são focadas nas duas últimas variedades da língua inglesa.
Dados textuais	Os dados nos <i>corpora</i> de aprendizes devem consistir de trechos contínuo do discurso dos alunos, e não de frases ou palavras isoladas. Desta forma, a autora orienta a não utilização do termo “ <i>corpus</i> de erros”, pois <i>corpora</i> de aprendizes são compilados a partir de textos que possuem tanto frases gramaticais quanto agramaticais, não sendo possível separar uma das outras.
Crítérios para a compilação	Visto que há inúmeras variáveis em contextos de L-2 ou LE, uma coleção aleatória de dados de aprendizes não pode ser considerado um <i>corpus</i> de estudo adequado. Portanto, <i>corpora</i> de aprendizes devem ser compilados seguindo critérios rígidos, alguns similares a <i>corpora</i> de falantes nativos, enquanto outros devem ser adequados ao contexto específico dos aprendizes e da sala aula. Quanto melhor o controle sob as variáveis, maior será a utilidade do <i>corpus</i> de estudo.
Propósito	<i>Corpora</i> de aprendizes devem ser coletados com um propósito específico, tais como testar teorias de ensino de LE, ou contribuir para melhores metodologias de ensino.
Padronização e Documentação	<i>Corpora</i> de aprendizes podem ser compilados de várias maneiras, com ou sem anotações por exemplo, eles também devem ser documentados com o máximo de detalhes possíveis sobre os falantes, origem e contexto dos dados.

Fonte: Adaptado de Granger (2002, p. 8-10)

Em relação ao uso pedagógico, Granger (2002) explica que pesquisas envolvendo *corpora* de aprendizes melhoram a qualidade dos materiais para ensino de LE, em especial nas informações lexicais. A autora explica que os dados extraídos de tais *corpora* auxiliam professores e pesquisadores a fazerem escolhas mais objetivas

acerca de quais vocabulários apresentar aos alunos, por exemplo, e, além disso, os *corpora* de aprendizes aumentaram a atenção dada aos estudos com multipalavras e a descrição das diferenças entre gêneros textuais utilizadas por falantes não-nativos.

Todavia, Granger (2002) faz uma ressalva ao uso de *corpora* compilados por falantes nativos como única fonte de insumo linguístico em sala. Para a autora, apesar destes serem excelentes fontes de dados linguísticos, em especial a respeito de frequências e combinações linguísticas, eles sozinhos não são suficientes para um ensino efetivo.

Dessa forma, é evidente a importância deste campo de estudos da LC que, apesar de recente, abre um leque de possibilidades para o ensino de LE, especialmente para as áreas de criação de materiais, currículos, metodologia, avaliação e testagem. Além disso, *corpora* de aprendizes oferecem um caminho para que professores e alunos saiam de suas zonas de conforto e revisem conceitos sobre a natureza da língua-alvo e do próprio modelo de aluno que temos em nossas crenças (SEIDLHOFER, 2002). Para tanto, a autora defende que o melhor caminho para tal objetivo são mais pesquisas empíricas com dados provenientes das salas de aulas, neste aspecto, *corpora* de aprendizes são cruciais pois, como o próprio nome implica, eles nos deixam mais próximos de entender as condições específicas de cada contexto de sala de aula.

3 . APRENDIZAGEM DIRECIONADA POR DADOS - DDL

A aprendizagem dirigida por dados, DDL, descrita pela primeira vez no trabalho de Johns (1991), é uma abordagem que consiste no uso das ferramentas da LC para propósitos pedagógicos (GILQUIN, GRANGER, 2010). Segundo Chambers (2010), um dos diferenciais no uso da DDL está no alto grau de interação entre alunos, professores e *corpora*, algo que não acontece em outras abordagens de ensino de línguas.

Os autores acima argumentam que a aprendizagem indutiva é a essência da DDL, ou seja, o processo de descoberta de padrões linguísticos por parte do aluno faz com que o aprendizado seja motivador e interessante, neste contexto investigativo de ensino, é esperado que o aluno desempenhe o papel de Sherlock Homes, comparação esta que também é defendida por Gilquin e Granger (2010) e Chambers (2010) visto que, na abordagem DDL, os alunos são encorajados a observarem os dados, criarem hipóteses e formularem regras acerca dos padrões linguísticos encontrados no *corpus* de estudo (abordagem indutiva), ou até mesmo a verificarem a validade das regras gramaticais nos livros didáticos (abordagem dedutiva), desta forma, eles se tornam mais envolvidos, ativos e autônomos no processo de aprendizagem.

Complementando os argumentos de acima, Kennedy e Miceli (2001) sugerem

quatro passos que o professor deve seguir ao colocar o aluno em contato com *corpora*, eles são: 1) Formulação das perguntas; 2) Desenvolvimento de estratégias de busca; 3) Observação dos exemplos mais relevantes e 4) Criação de hipóteses. Abaixo, segue um resumo com algumas dicas como *corpora* podem ser utilizados de maneira mais eficaz na SA.

Quadro 2 – Dicas e cuidados no uso de *corpora* em sala de aula

Passos na investigação com <i>corpora</i>	Dicas
#1 - Formulação das perguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Tente ser o mais preciso possível no enunciado da questão; • Certifique-se de que a questão está de acordo com o contexto da sala/aluno; • Considere utilizar questão abertas, por exemplo, ao invés de perguntar “A preposição x aparece depois do verbo y?”, formule a questão da seguinte maneira: “O que aparece depois do verbo y?”. • Atente-se tanto para possíveis problemas gramaticais quanto lexicais.
#2 - Desenvolvimento de estratégias de busca	<ul style="list-style-type: none"> • Reflita sobre a eficiência da estratégia, escolha por aquela que irá gerar resultados com ocorrências mais relevantes para os alunos; • Certifique-se de que o nóculo de busca seja uma parte fixa da palavra/expressão, visto que há muitas colocações formadas por uma parte fixa e outra variável.
#3 - Observação dos exemplos mais relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Lembre-se de checar os significados das palavras que serão usadas como evidências, e escolha aquelas que mais se aproximam do significado esperado; • Tente não ser influenciado por suposições, observe tanto à esquerda quanto à direita da palavra-chave e veja quais palavras estão mais associadas a ela; • Apesar do número de ocorrências ser um aspecto importante, é preciso lembrar que as vezes o melhor resultado pode não ser aquele mais frequente.
#4 - Criação de hipóteses	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo que apareça apenas uma ocorrência daquilo que está sendo procurado, pode ser o suficiente para a criação de uma hipótese, lembre-se de que o importante é a qualidade das evidências, e não a quantidade delas; • Caso os exemplos apresentados pelo <i>corpus</i> não sejam os esperados, é necessário refletir sobre o porquê de isto ter acontecido e se isso pode afetar os resultados esperados; • Caso você não encontre ocorrências do que está sendo procurado, reflita com cuidado antes de tirar suas conclusões, certifique-se de que sua resposta esteja de acordo com o que foi proposto pela atividade.

Fonte: Adaptado de Kennedy e Miceli (2001, p. 82-87)

As autoras explicam que as dicas apresentadas acima visam ajudar alunos e professores a lidarem melhor com problemas que não são oriundos de conhecimento linguístico, mas sim de uma habilidade de investigação com *corpora* inadequada, visto que, parte das críticas em relação à DDL estão mais associadas a fatores extralinguísticos do que no nível de proficiência que o aluno precisa ter antes de utilizar *corpora* em sala de aula.

4 . METODOLOGIA

Segundo Granger (2014), pesquisas com *corpora* de aprendizes podem fornecer resultados frutíferos para o ensino de LE, desde que sejam estabelecidos rigorosos critérios para a coleta e análise dos dados. Sendo assim, neste estudo, utilizamos um *corpus* de estudos de aprendizes para fins pedagógicos dirigidos – *Immediate Pedagogical Use*.

Segundo Granger (2014), nesta abordagem os dados são coletados por professores como parte das atividades de sala de aula, e desta forma, os aprendizes são, ao mesmo tempo, produtores e usuários dos dados extraídos do *corpus*. A autora ainda destaca que esta é a principal vantagem dessa abordagem no ensino de LE, visto que o fato dos aprendizes trabalharem com suas próprias produções serve de motivação para uma reflexão mais crítica sobre o uso que fazem da língua e, portanto, eles estarão mais propensos a uma maior conscientização linguística.

O *corpus* de estudo foi compilado a partir de 65 redações de alunos em uma escola de idiomas no interior do estado de São Paulo. Apresentamos abaixo, de forma detalhada, como foram feitas a coleta e análise dos dados durante a execução da pesquisa.

Quadro 3 - Critérios para a compilação do corpus de estudo

Dados dos aprendizes	
<i>Contexto de aprendizagem</i>	Alunos em uma escola de idiomas no interior do estado de São Paulo
<i>Nacionalidade</i>	Brasileiros
<i>Gênero</i>	Ambos os gêneros
<i>Idade</i>	Alunos acima dos 15 anos
<i>Nível de proficiência</i>	Básico (A1) ao Elementar (A1-A2)
Fonte dos dados	
<i>Tipo de tarefas a serem realizadas</i>	Textos narrativos, descritivos e dissertativos sobre diversos assuntos.
<i>Temas sugeridos para a redação</i>	Básico <i>Write about your life: When/Where were you born? Where did you grow up? Where did you study? Describe your current routine: What time do you wake up? Where do you work/study? What do you do in your free time?</i> Elementar <i>What's your favorite TV program? What's it about? What time is it on TV? Who's in it? Have you ever met one of the actors? Would you like to participate in it?</i>
Tipologia do corpus de estudo	
<i>Modo</i>	Escrito
<i>Tempo</i>	Contemporâneo, coletados durante os anos de 2017 e 2018.
<i>Especificidade</i>	De conteúdo geral
<i>Finalidade</i>	Identificação e análise dos usos dos verbos “Be”, “Do” e “Have”, para posterior intervenção pedagógica com base nos desvios encontrados.

Fonte: Adaptado de Granger (2002)

Após a compilação do *corpus* de estudos, o mesmo foi analisado pelos pesquisadores com o uso da ferramenta de análise lexical AntConc® como forma de levantar a relação item x forma, bem como uma lista de palavras mais frequentes e as linhas de concordância para a análise e identificação dos desvios cometidos pelos alunos.

Em relação a tais desvios, os mesmos foram classificados de acordo com a natureza dos desvios com os verbos “Be”, “Do” e “Have”. Nesta pesquisa, adaptamos as marcações utilizadas nas pesquisas de Dagneaux, Denness e Granger (1998) e Granger (2002) que utilizaram um sistema hierárquico para agrupar os desvios, conforme descrito abaixo:

Quadro 4 – Agrupamento de acordo com a natureza dos desvios cometidos

Principais tipos de desvios	Classe de palavra
Gramatical (G)	Artigo (A)
Léxico-gramatical (X)	Substantivo (S)
Lexical (L)	Verbo (V)
Sintaxe (S)	Adjetivo (AD)
	Auxiliar (AUX)
	Voz (VO)
	Gênero (GE)
	Número (N)

Fonte: Adaptado de Dagneaux, Denness e Granger (1998)

A tabela acima representa a forma como foram tratados os desvios extraídos do *corpus* de estudo. Por exemplo, sentenças escritas como: (1) *I **have** 27 years old* e (2) ***Do** you a doctor?*, poderiam ser agrupadas da seguinte maneira: 1) desvio gramatical envolvendo uso de verbo (GV), e 2) desvio gramatical envolvendo o uso de verbo auxiliar (GAUX). Além disso, foram encontrados também outros tipos de desvios, tais como omissão ou adição de palavras. Ao final das análises, foram constatados 37 desvios, o quadro abaixo apresenta como foi organizada a separação dos desvios encontrados.

Quadro 5 – Desvios levantados na análise dos dados

		Exemplos de desvios
HAVE	17 desvios gramaticais envolvendo uso de verbo (GV).	<i>I live in house, have 3 bedrooms and 3 bathrooms, my kitchen is medium,</i>
	2 desvios de ordem sintática (S).	<i>student of E.E. Afonso Cáfaró and I have 17 years old. I from Fernandópolis. I am single.</i> <i>I eat breakfast, I usually coffee and eggs, have for lunch/dinner I like chicken and potato. are three bedrooms and two bathrooms. We do not has an office. Our kitchen is big. Our living room</i> <i>a garage, and it has a big garden, but do not has a balcony. There are three bedrooms and</i>

DO		Não foram encontrados desvios relacionados ao verbo “DO”.	
BE	<p>4 desvios sintáticos envolvendo o artigo (SA).</p> <p>2 desvios gramaticais envolvendo o uso do verbo auxiliar (GAUX).</p> <p>5 desvios gramaticais envolvendo o uso do verbo (GV)</p> <p>5 desvios sintáticos envolvendo o verbo (SV).</p>	<p><i>My husband is Carlos, my son is Guilherme. <u>I am business woman</u> and I work at Kisol Piscinas.</i></p> <p><i>I <u>am like</u> sleep, pilates, visit friends. <u>I am don't like</u></i></p> <p><i>work in Fernandópolis and he hates studying. We are different, I'm beautiful, <u>he aren't</u> but I</i></p> <p><i>My family is all at Chapeco. My <u>son living is Uberlândia</u> and studies Chemical Engineering at UFU</i></p>	
		Total de desvios encontrados	37

Fonte: Dados da pesquisa.

5 . INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Pode-se afirmar, pelos dados até então informados, que o uso de *corpora* de aprendizes na busca pela identificação de desvios dos alunos é de grande relevância, tanto para professores quanto estudantes. Entretanto, apenas levantar os desvios dos alunos não é o suficiente se não houver uma intervenção capaz de preencher as lacunas encontradas no ensino-aprendizagem.

É dessa forma que o presente estudo buscou desenvolver alguns exercícios envolvendo os verbos “*be*” e “*have*” como forma de intervenção pedagógica com o intuito de solucionar ou, ao menos, minimizar a frequência de desvios cometidos pelos alunos com os verbos supracitados. Neste contexto, no Quadro 6 abaixo, é possível ver um exemplo de atividade que envolve três exercícios diferentes que foram elaborados a fim de sanar as dúvidas dos discentes em relação ao verbo “*Be*”.

1. Observe the sentences:

I am still excited fall is coming!

The common opinion is here absolutely wrong.

Some are general whereas others are specific.

a. How many “ways” can we use the verb **BE**?

() one () two () three

b. What are they? _____

2. Match the sentences to their context:

I am 20 yr old male student. () time

The default is five minutes. () age

These fish are around 600g each. () weight

3. Now, try to find the mistakes related to the verb BE:

[...] *and I have 17 years old. I from Fernandópolis.*

[...] *We are different, I'm beautiful, he aren't.*

Fonte: Atividade elaborada pelos autores (2019)

No quadro acima, o primeiro exercício pede para que o aluno observe as frases que contêm as conjugações do verbo “be”. Após a observação, o aluno deve responder de quantas “formas” é possível utilizar este verbo e quais são essas “formas”. A primeira observação a ser feita aqui é que, utilizando *corpus* na composição de cada exercício, o aluno passa a ser protagonista do próprio aprendizado, ou seja, percebe-se que, quando ele está observando as linhas de concordância e tentando descobrir padrões, o aluno está, na verdade, atuando ativamente no seu próprio processo de aprendizagem.

O segundo exercício espera que o aluno leia as frases e relacione ao seu contexto, ou seja, as sentenças estão falando de: tempo, idade ou peso? Desse modo, espera-se que o aluno perceba que é possível falar acerca desses três elementos utilizando o verbo “be”. Isso se torna relevante na medida em que foi observado por meio do *corpus* de aprendizes que um dos desvios cometidos pelos discentes estava relacionado à troca do “be” pelo “have” no que diz respeito à idade.

Para finalizar, o terceiro exercício pede para que o aluno tente encontrar os erros nas frases apresentadas. Pode-se notar que as frases foram tiradas da construção dos próprios alunos, assim, após os exercícios de fixação, espera-se que o aluno consiga notar os erros cometidos.

No que diz respeito ao verbo “have”, também foi elaborada uma atividade com dois exercícios de fixação desenvolvidos a partir de *corpora*, como é possível visualizar no quadro abaixo. Do mesmo modo que a primeira atividade, os exercícios objetivaram a busca por respostas por meio da observação de dados, e, conseqüentemente, o aprendizado de modo indutivo.

1. Observe the sentences. Number them according to the meaning of the verb.

(1) Há, existe. (2) Tem (posse)

- () **There are** five main local government associations.
- () He **has** many very successful online businesses.
- () I **have** a degree in television and film.
- () **There is** nothing wrong with commercial software.

2. Complete the sentences with “there is”, “there are”, “have” or “has”.

- a. I live in a house, _____ 3 bedrooms and 3 bathrooms.
- b. _____ a traditional food called «lotus cake»
- c. It's possible that she _____ an eating disorder.
- d. _____ three bedrooms and two bathrooms. We do not _____ an office.

Fonte: Atividade elaborada pelos autores (2019)

O primeiro exercício apresenta duas maneiras de se dizer “ter” em inglês – *there is (are)* ou *to have (has)*. Essas duas formas causam muitos problemas para falantes da língua portuguesa, já que, nesta língua, comumente se utiliza o mesmo verbo para se referir às ideias de “tem” no sentido de existir algo, bem como posse. Como visto na análise dos *corpora* de aprendizes, esse foi um desvio comum entre os estudantes. Voltando para o primeiro exercício, os alunos precisam identificar quais construções referem-se a quais verbos em português.

No segundo exercício, é esperado que o discente complete as sentenças apresentadas tanto com *there is (are)* como *have (has)*. Foram utilizadas frases elaboradas pelos alunos em suas redações (e que havia desvios), mas também há sentenças retiradas do *corpus* COCA®. Nesse último exercício, o estudante tem a oportunidade de ver se compreendeu, de fato, o conteúdo abordado.

Faz-se relevante mencionar que os exercícios elaborados neste trabalho são para reforçar o uso dos verbos abordados, visto que houve desvios cometidos pelos alunos, assim, deve-se manter em mente que os discentes já tiveram aula sobre os verbos, bem como outras atividades, não sendo esse o primeiro contato dos alunos com os verbos *be* e *have*.

Todos os exercícios aqui preparados podem ser replicados por outros professores ou até mesmo adaptados de acordo com a realidade pedagógica de cada contexto. Ademais, além das atividades aqui apresentadas, outras podem ser desenvolvidas por meio de perspectivas diversas.

6 . CONCLUSÃO

Após a análise dos dados da presente pesquisa, foi constatado que alunos de nível A1 e A1-A2 da referente escola de idiomas possuem diversos desvios no que diz respeito aos verbos “*be*”, e “*have*”, sendo eles de diferentes tipos, como foi possível verificar na descrição da Quadro 5. Corroborando as ideias de Brown (2000) de que o desvio se dá no momento em que um aluno utiliza uma estrutura linguística

de forma inadequada mesmo quando essa já é de seu conhecimento, bem como uma desatenção que pode ser corrigida quando chamada a devida atenção para essa, foram propostas atividades que visaram conscientizar os alunos de forma a diminuir a frequência desses desvios em suas redações, facilitando e aprimorando o processo de aprendizagem do uso dos verbos “*be*” e “*have*”, especialmente no que tange alunos dos níveis citados. Mesmo que nenhum desvio tenha sido encontrado com o verbo “*do*”, o *corpus* foi muito importante para analisar exatamente quais eram as dificuldades dos alunos e em relação à quais verbos.

Dessa forma, além de auxiliar no levantamento das fragilidades e das necessidades dos alunos, acredita-se que os aprendizes, tendo como objetivo alcançar o domínio das quatro habilidades linguísticas, verão progresso no que concerne a sua produção escrita, fato que pode refletir na melhora da produção oral, uma vez que o aluno se torna mais consciente linguisticamente, diminuindo as ocorrências do desvio que estava cometendo até então.

Portanto, além dos benefícios centrados nos alunos, os *corpora* de aprendizes podem ser também de grande relevância na formação de professores de LE, visto que, uma formação docente sólida sempre levará o professor a considerar o porquê de suas decisões. Em outras palavras, a refletirem sobre as razões das escolhas que fazem na sua prática de ensino diária, visto que ela é uma constante tomada de decisões. Embora os professores tenham diversas maneiras de planejar suas aulas, tomem decisões e reflitam sobre essas decisões, podemos destacar alguns benefícios comuns resultantes da prática reflexiva: 1) liberdade do comportamento rotineiro; 2) capacita-o para agir de maneira deliberada; 3) melhora na prática do ensino.

Por último, conforme afirma Granger (2014), dados provenientes de *corpora* são relevantes para o entendimento e desenvolvimento da LE no contexto de ensino-aprendizagem, tornando, portanto, o profissional da educação mais preparado para lidar com todos os mecanismos de uma língua, inclusive os desvios cometidos pelos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ADOLPHS, S; KNIGHT, D. Building a spoken corpus: what are the basics? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (orgs.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. Routledge. 2010. p. 38-52.
- ANTHONY, L.. **AntConc** (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2011.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri – SP: Manole, 2004.
- BROWN, D. H. **Principles of language learning & teaching**. (4th ed.). New York: Longman, 2000.
- CHAMBERS, A. What is data-driven learning. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (orgs.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. Routledge, 2010. p. 345-358.

- CHENG, W. What can a corpus tell us about language teaching? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Ed.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. Routledge. 2010. p. 319 – 332.
- DAGNEAUX, E.; DENNESS, S.; GRANGER, S. **Computer-aided error analysis**. *System*, v. 26, n. 2, p. 163-174, 1998.
- ERDOGAN, V. **Contribution of error analysis to foreign language teaching**. Universidade de Mersin, v. 1, n. 2, p. 261-270, 2005.
- FLOWERDEW, L. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: GHADDESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (Ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2001. p. 363 - 379.
- GILQUIN, G.; GRANGER, S. How can data-driven learning be used in language teaching?. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (orgs.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. Routledge, 2010. p. 387-398.
- GRANGER, S. A bird's-eye view of learner corpus research. In. GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. (Ed.). **Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching**. John Benjamins Publishing, 2002. p. 3-33.
- GRANGER, S. A contribuição de corpora de aprendizes às áreas de aquisição de segunda língua e ensino de língua estrangeira: uma avaliação crítica. In. IBANOS, A. M. T. [et al] (orgs.). **Pesquisa e perspectivas em linguística de corpus**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 23-56.
- GRANGER, S. Learner corpora. In. CHAPELLE, C.A. (ed.) **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, p. 3235-3242.
- JOHNS, Tim. **Should you be persuaded**: Two samples of data-driven learning materials. 1991.
- KENNEDY, C.; MICELI, T. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. **Language Learning & Technology**, v. 5, n. 3, p. 77-90, 2001.
- MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Routledge, 2011. p. 364 - 380.
- NESSELHAUF, N. Learner corpora and their potential for language teaching. In: SINCLAIR, J. M. (Ed.). **How to use corpora in language teaching**, John Benjamins, 2004. p. 125-156.
- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R.. **From corpus to classroom**: Language use and language teaching. Cambridge University Press, 2007.
- SEIDLHOFER, B. Pedagogy and local learner corpora: Working with learning-driven data. **Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching**, p. 213-234, 2002.
- SHEPHERD, T. M. G. **Corpora de aprendizes de língua estrangeira: um estudo contrastivo de n-gramas**. Veredas on-line – Linguística de *Corpus* e Computacional. 2009, p. 100-116
- SOUZA, M. **Types of errors and their role in the process of leaning a foreign language**. São Paulo: APLIESP, 2013.

ELETRODINÂMICA: EXPERIMENTOS E SIMULAÇÕES PARA O ENSINO DE CIRCUITOS ELÉTRICOS

Data de submissão: 13/03/2020

Data de aceite: 23/03/2020

Antonio Edenilton Leite da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande – PB
<http://lattes.cnpq.br/6004863566015158>

Isaiane Rocha Bezerra

Instituto Federal do Piauí
Picos – PI
<http://lattes.cnpq.br/4766201305974004>

Marcos Antônio Vieira da Silva

Universidade Federal do Piauí
Picos – PI
<http://lattes.cnpq.br/0190105815690674>

Heleonardo Dantas de Melo

Instituto Federal do Piauí
Picos – PI
<http://lattes.cnpq.br/7670077459004950>

de uma sequência de atividades envolvendo um conteúdo específico, apresentando a teoria com auxílio de ferramentas didáticas, dentre elas um simulador de atividades experimentais, posteriormente foram realizadas as atividades práticas. Todo esse procedimento foi avaliado através de questionário investigativo aplicado aos alunos envolvidos afim de avaliar a eficácia da metodologia. Logo, pode-se notar uma aceitação por parte dos alunos acerca da metodologia e um aumento no desempenho dos mesmos, referente ao conhecimento dos conteúdos trabalhados. Desta forma, é valido afirmar a importância da experimentação dentro do processo de ensino aprendizagem, onde o professor deve estar atento pela busca de metodologias interativas que despertem o interesse dos alunos.

PALAVRAS CHAVES: ensino de Física, experimentação, eletrodinâmica, ensino-aprendizagem.

RESUMO: O processo de educação é um campo de estudos que se faz necessário buscar novas metodologias de ensino constantemente afim de um melhor ensino-aprendizado, desta forma, esse trabalho enfatiza e expõe a importância de trabalhar o ensino da Física a partir da experimentação. Para tal, partiu-se

ELETDYNAMIC: EXPERIMENTS AND SIMULATIONS FOR THE TEACHING OF ELECTRICAL CIRCUITS

ABSTRACT: The education process is a field of studies that makes it necessary to seek new teaching methodologies constantly in order to

improve teaching and learning, in this way, this work emphasizes and exposes the importance of working on teaching Physics from experimentation. For this, a sequence of activities involving a specific content was started, presenting the theory with the aid of didactic tools, among them a simulator of experimental activities, later practical activities were carried out. This entire procedure was assessed through an investigative questionnaire applied to the students involved in order to assess the effectiveness of the methodology. Therefore, it can be noted an acceptance on the part of the students about the methodology and an increase in their performance, referring to the knowledge of the worked contents. Thus, it is worth affirming the importance of experimentation within the teaching-learning process, where the teacher must be aware of the search for interactive methodologies that arouse the interest of students.

KEYWORDS: Physics teaching, experimentation, electrodynamics, teaching-learning.

1 . INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolveu 34 alunos do 3º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar Ozildo Albano, uma escola estadual localizada no interior do estado do Piauí na cidade de Picos. Sabendo-se da precariedade da educação brasileira, tratando-se ainda de uma escola do interior do estado e, também, da complexidade que o estudo da física apresenta, despertou-se o interesse em investigar o conhecimento relacionado à física e apresentar uma possibilidade metodológica que possa ser adotada pelo professor da disciplina, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos e principalmente a aplicação do conhecimento frente ao estudo da eletricidade.

Para a realização do trabalho foi aplicado um questionário aos alunos, investigando seus conhecimentos acerca da sua afinidade com a física, de seus conhecimentos sobre a eletricidade e sobre alguns dispositivos presentes em um circuito elétrico, como resistores, condutores elétricos e corrente elétrica. Com o propósito de saber como se dá o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, questionou-se o método que seu professor utiliza para ministrar as aulas, e sobre as suas experiências ou seus desejos de utilizar dispositivos tecnológicos, como as simulações educacionais.

No ensino de conteúdos mais complexos na área da Física, o uso de atividades lúdicas estimula o interesse dos alunos facilitando o percurso desde o entendimento do fenômeno físico à aplicação das equações matemáticas – sendo essa nomeada pelos estudantes como principal dificuldade na compreensão da disciplina.

Na sala de aula, o professor apresenta a teoria da Eletrodinâmica, e então propõe atividades experimentais envolvendo circuitos elétricos com materiais de fácil acesso e com o uso de simulações através do PhET, uma plataforma de softwares

educacionais para o ensino de Física. Este trabalho teve por finalidade promover uma formação de base conceitual confirmando os conceitos estudados e trilhando uma aproximação do aluno com a Física.

2 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo da Eletrodinâmica, por lidar com conceitos abstratos, em larga medida torna, para o estudante de Física, difícil entender a ligação da Física com seu cotidiano. É papel do professor buscar diversas maneiras que venham a cativar o interesse dos alunos para com a aula, no entanto, torna-se desestimulante também para o professor, que se sente desanimado com tal realidade (CRUZ, 1997).

Um fato que explica a dificuldade de compreensão dos alunos é o seu desinteresse pela matéria, muitas vezes causado pela falta de motivação pelo ensino das ciências, em que o aluno associa a disciplina simplesmente às fórmulas do conteúdo sobre o qual não tem uma boa compreensão, passando apenas a decorá-las sem nenhum significado ou importância (VIET; TEODORO, 2002).

Em suma, a escola apresenta aos alunos apenas a parte abstrata da Física. As aulas tornam-se rotineiras se aos estudantes forem fornecidas somente equações como modelo da realidade, colocando-os numa posição onde nada nas suas ideias comuns é parecido ou reconhecido dentro da Física, o que resulta em um conhecimento também abstrato, onde o aluno apenas aceita o que lhe foi imposto sem expressar nenhum questionamento à veracidade das afirmações, (SANTOS; ALVEZ; MORET, 2006).

Para mudar esse ciclo, faz-se necessário inovar a maneira de aplicação dos conteúdos. Neste sentido, Silva (2011) afirma que devido ao fato da extensão dos conteúdos, muitos alunos tornam-se desinteressados e isso pode ser mudado através de atividades experimentais e lúdicas que os desafiem.

Conforme afirmam Dorneles, Araujo e Viet (2008) essas atividades consistem em propor que os alunos experimentalmente provoquem um curto-circuito num determinado circuito elétrico e calculem a intensidade da corrente elétrica; já que os alunos pouco utilizam conceitos, a prática é uma alternativa de aprendizagem. Ainda segundo os autores, numa simulação computacional estimula-se uma discussão ao analisar a conexão dos efeitos no real e virtual, tendo em vista que atividades computacionais colaboram com uma melhor aprendizagem dos conteúdos.

Lima e Takahashi (2013) trabalham a ideia de que conceitos de física podem ser inseridos no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, salientando ainda que esses conteúdos serão melhor compreendidos com auxílio de programas e simulações, ao que chama de experimentação virtual.

Neste trabalho foram propostas atividades experimentais práticas apresentando

alguns conteúdos básicos da Eletricidade, seguindo os três momentos pedagógicos de Delizoicov, que são: Problematização Inicial, onde os alunos são postos a pensar e se esforçarem para resolver determinadas situações, desenvolvendo assim sua capacidade crítica e intelectual; o segundo momento é a Organização do Conhecimento, aqui o professor ajuda o aluno a organizar suas ideias e expor sua criticidade sobre os problemas visto inicialmente; e, por fim, a Aplicação do Conhecimento utilizando os conhecimentos já adquiridos para desenvolver tanto os problemas iniciais quanto novos problema que dependem do mesmo conhecimento trabalhado (DELIZOICOV, 1982 *apud* MUENCHEN; DELIZOICOV, 2013).

3 . METODOLOGIA

No primeiro momento, o método consistiu na aplicação de um questionário elaborado pelos autores contendo 20 questões com objetivo de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo de circuitos elétricos. Em seguida foi apresentado aos estudantes os conceitos e fórmulas sobre eletrodinâmica, dentre eles: corrente elétrica, intensidade elétrica, resistência elétrica, Lei de Ohm e potência elétrica, assim como seus efeitos, e funcionamento dos circuitos elétricos. Após a apresentação dos conteúdos foram feitas atividades experimentais acompanhadas de simulações computacionais e representações estáticas, com o objetivo de facilitar o percurso de entendimento do fenômeno físico e aplicação das equações matemáticas, visando propiciar ao aluno o desenvolvimento da percepção da Física dentro do cotidiano.

Com o intuito de avaliar o aprendizado obtido, foi proposta uma atividade completa: que o aluno refizesse o experimento ou a simulação ao responder uma prova avaliativa sobre o conteúdo. Para a realização das atividades experimentais foram utilizados poucos materiais, de baixo custo e de fácil obtenção:

- 02 pilhas de 1,5 V;
- 02 fios de cobre (15 cm de comprimento, 1,0 mm² de diâmetro) desencapados nos terminais;
- Fita isolante;
- Palha de aço.

De início, foram previamente apresentados aos alunos os conceitos de corrente elétrica, intensidade elétrica, resistência elétrica, Lei de Ohm, potência elétrica e questões problematizadas para serem feitos cálculos, e em seguida elaborado o experimento referente, para então utilizar e comprovar os conteúdos estudados.

Na montagem do circuito elétrico, foram cortados dois pedaços de fio de cobre do tamanho da palma da mão, cerca de 22 cm, sendo fixados com fita isolante nas

extremidades das pilhas, já juntas, ao encostar as pontas do fio de cobre na palha de aço, observou-se que a energia elétrica se transformou em calor (efeito Joule).

Para a demonstração com simulação interativa, os alunos desenvolveram a mesma atividade proposta, mas agora com o auxílio do PhET, através da qual esperava-se que fosse possibilitada a simplificação do fenômeno e suas múltiplas representações e situações, que muitas vezes não são possíveis reproduzir em um laboratório comum e menos ainda em sala de aula. Por fim, novamente esses alunos foram investigados por meio de um questionário, agora para aferir a contribuição e eficiência dessa metodologia.

4 . RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise do questionário pôde-se perceber o quanto os alunos encontram-se desorientados frente aos conhecimentos analisados. Tendo em vista que são alunos do 3º ano do ensino médio e que o conteúdo de eletricidade já foi trabalhado pelo professor da disciplina, evidenciou-se que há um déficit no processo de ensino-aprendizagem, em que 100% dos alunos julgaram seu conhecimento em eletricidade ruim ou péssimo e criticaram diretamente a metodologia usada pelo professor, a qual, segundo os mesmos, era baseada apenas na exposição do conteúdo no quadro com auxílio do livro didáticos e pincel.

Algumas dificuldades de aprendizagem foram apresentadas por esses alunos, das quais as mais comuns são a compreensão e a interpretação das fórmulas e gráficos referentes ao conteúdo. Quando questionados sobre uma metodologia que possa sanar essas dificuldades, em integridade relatou-se que aulas experimentais ajudariam, porém, a escola em questão não dispõe de nenhum recurso ou ambiente para trabalhar com experimento. Sessenta por cento (60%) dos alunos expuseram como uma outra opção o uso do aparelho celular com auxílio das aplicações computacionais.

Avaliando o conhecimento dos alunos, pediu-se que desenhassem a representação estática de um circuito elétrico, mas apenas 14 dos 34 alunos fizeram a representação corretamente, alguns mostrando associação de resistores, outros do sistema com uma lâmpada e interruptor. No entanto, quando questionados sobre o que são e pra que servem alguns dispositivos eletrônicos desses sistemas, como, resistores, condutores e corrente elétrica, nenhum aluno soube responder corretamente.

Convergindo com o que é ressaltado por autores citados acima, todos os alunos que participaram da pesquisa confirmaram que uma das maiores dificuldades é relacionar as fórmulas matemáticas do conteúdo com o seu cotidiano.

A partir do momento em que foi feita a intervenção com as atividades lúdicas

através do experimento, e em seguida as simulações e orientações dadas pelo professor, percebeu-se o empenho e a capacidade em que os alunos demonstravam ao realizarem as atividades. Novamente quando questionados sobre o que eram e para que serviam determinados dispositivos eletrônicos, houve agora um resultado positivo, onde 33 alunos totalizando 97%, conseguiram descrever tais objetos e conceituá-los.

Indagou-se ainda sobre a aceitação da metodologia inserida, não diferente do que se observou no desenvolvimento das atividades, constatou-se que 100% da turma aprovou o método utilizado e afirmou que facilitou a compreensão do conteúdo, além de se tornar mais interessante estudar daquela maneira, pois segundo a fala de um dos alunos “realizar experimentos é sair do campo das ideias e pôr a mão na massa”.

5 . CONCLUSÕES

A montagem do circuito elétrico possibilitou aos alunos que participaram da pesquisa o conhecimento de materiais e objetos, e principalmente sua função técnica. Com isso, foi possível desenvolver nesses alunos muito mais do que o conhecimento empírico, uma vez que com o contato direto com os dispositivos eletrônicos puderam perceber a necessidade de buscar o conhecimento para saber como montar o sistema, além disso foi propiciado aos mesmos a associação da teoria vista antes com a realidade, coisa que outrora não acontecia.

Pode-se afirmar ainda que uma simulação adequada que envolve formas gráficas e animações dos circuitos, apenas com mediação do professor, possibilita ao aluno, através da investigação e repetição, perceber a relação existente entre os conceitos estudados em sala de aula, a representação estática, o resultado do experimento e sua constatação na simulação.

Vale destacar que as aplicações computacionais em questão apresentam teor educacional e interativo, onde em tempos que o aluno realiza a atividade proposta, também pode interagir dinamicamente com essa ferramenta, assim, mantendo-se interligado com o conteúdo trabalhado.

Por fim, o empenho com qual os alunos desenvolveram a atividade proposta, mostrou que a junção da teoria com a prática experimental e simulações computacionais é uma potente ferramenta metodológica que pode colaborar grandemente não só com o processo de ensino-aprendizagem da eletricidade, mas também de outros conteúdos.

REFERÊNCIAS

CRUZ, G. K. **Uma Nova Visão para Conduzir as Atividades Iniciais do Laboratório de Eletricidade**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.19, n. 2, p.282-286, 1997.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. Dissertação de mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982. In: MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 3, p. 199-215, 2012.

DORNELES, L, P. F.T.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. **Simulação e modelagem computacionais no auxílio à aprendizagem significativa de conceitos básicos de eletricidade**. Parte II - circuitos RLC. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 30, n. 3, p. 3308.1-3308.16, 2008.

LIMA, S. C.; TAKAHASHI, E. K. **Construção de conceitos de eletricidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental com uso de experimentação virtual**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 35, n.2, p.3501.1-3501.11, 2013.

SANTOS, G. H.; ALVES, L.; MORET, M. A. **Modellus: Animações Interativas Mediando a Aprendizagem Significativa dos Conceitos de Física no Ensino Médio**. Revista Sientibus Série Ciências Físicas, v.2, p. 56-67, 2006.

SILVA, M. C. **Quais lâmpadas acendem? Entendo o funcionamento dos circuitos elétricos**. Física na escola, v.12, n.1, p.16-19, 2011.

VIET, E. A.; TEODORO, V. D. **Modelagem no Ensino/Aprendizagem de Física e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Rev. Bras. Ens. Fis., v. 24, n.2, p.87-96, 2002.

EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Data de submissão: 01/04/2020

Data de aceite: 10/04/2020

Ariany Cavalcante Lobo

Universidade Estadual da Bahia
Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/6616159483297517>

RESUMO: Se as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais historicamente têm sido um dilema para historiadores, sociólogos e antropólogos imagina para os professores/as do ensino básico. O ambiente escolar oferece a complexidade devida para implementação de leis que ampliam o conhecimento sobre comunidades tradicionais. Esse artigo de revisão bibliográfica aborda a luta das comunidades tradicionais para conquista de espaço na educação brasileira, assim como, o papel da escola na discussão dessa temática e a formação de professoras/es. O intuito é apresentar uma breve retrospectiva histórica da correlação entre comunidades tradicionais e a deficiência na formação de professoras/es para uma educação emancipatória. O tema é extenso e requer a articulação da compreensão sobre os direitos dessa população alinhados com uma proposta de educação progressista e emancipadora em escolas públicas e privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultural; Comunidades tradicionais.

EDUCATION AND TRADITIONAL COMMUNITIES: THE ROLE OF SCHOOL FOR REAL SOCIAL TRANSFORMATIONS

ABSTRACT: If concerns related to ethnic-racial issues are considered a dilemma for historians, sociologists, and anthropologists, imagine for basic education teachers. The school environment offers the complexity to the implementation of laws that expand knowledge about Traditional Communities. This bibliographic review addresses the struggle of traditional communities to conquer space in Brazilian education, as well as the role of the school in the discussion of this theme and the training of teachers. The aim is to present a brief historical retrospective of the correlation between traditional communities and the deficient formation of teachers for an emancipatory education. The theme is extensive and requires a correlation of understanding of the rights of these populations with a proposal for progressive and emancipatory education in public and private schools.

KEYWORDS: Education; Cultural; Traditional Communities.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa apresenta uma breve retrospectiva histórica sobre as questões legais

que dispõem direitos para povos e comunidades reconhecidas como tradicionais e sua relação com a educação. No primeiro momento, será apresentado um breve relato histórico sobre o reconhecimento e conquistas legais. Por conseguinte, o papel da escola a partir da concepção de currículo e da vertente pedagógica que caracteriza sua práxis.

Trata-se de indicar a correlação entre a educação e a implementação dos conhecimentos referentes aos povos e comunidades tradicionais. Por isso, a compreensão histórica sobre a trajetória das comunidades tradicionais é o caminho oportuno para considerar novas possibilidades de organização curricular. A formação de professoras/es carrega a ausência de conhecimento sobre essa temática: o reflexo disso é a exclusão do outro que, conseqüentemente, provoca as mais diversas desigualdades sociais.

Historicamente os conhecimentos advindos dos povos originários e da população negra, brasileira e africana, têm sido negados pela educação brasileira. Avanços inegáveis aconteceram, mas ainda não conseguem dar conta de suprir a lacuna de desinformações, mantendo o alto índice de desconhecimento. O índio folclorizado é lembrado uma vez por ano. A África praticamente não aparece nos livros. O negro brasileiro é eternamente escravizado no imaginário pelos livros de história.

Para o entendimento da formação das comunidades e povos tradicionais é importante compreender que eles são derivados de nações indígenas e da população negra. Há uma proposital retirada de protagonismo dos/as indígenas e dos/as negros/as na formação cultural do Brasil. Desta forma, é necessário nos apropriarmos do histórico da formação dessas comunidades para uma melhor compreensão do papel da educação para elas.

2 . CONTEXTO HISTÓRICO

É importante saber que, inicialmente, o reconhecimento das comunidades tradicionais pela organização governamental brasileira aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, é essencial entender que os grupos diferenciados ao qual a CRFB/1988 faz alusão são as comunidades reconhecidas como comunidades tradicionais. Para identificá-las, o Decreto 6.040/2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A partir daí, essas comunidades foram definidas como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhece como tais, que ocupam formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (art.3º).

Para a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania – SEDPAC de Minas Gerais (2016), essa definição está articulada com

a diversidade cultural, a tradição e a sustentabilidade. Esses são elementos que se constituem como pré-requisito para definir quais comunidades são alvo de políticas públicas voltadas para comunidades tradicionais. Esses grupos culturalmente diferenciados são aqueles que não se identificam nem com as formas de vida do mundo urbano e industrial, nem com aquelas do mundo rural ligado à produção agropecuária de grande escala (SEDPAC, p. 15, 2016).

A Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) foi criada pelo decreto de 13 de julho de 2006, responsável por coordenar a implementação de políticas indicadas pela PNPCT, e é composta por membros da sociedade civil e por representantes de vários grupos étnicos: povos faxinalenses, povos de cultura cigana, povos indígenas, quilombolas, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, marisqueiras, caiçaras, extrativistas, seringueiros, pomeranos, retireiros do Araguaia, comunidades de fundo de pasto, dentre outras comunidades.

As mais diversas comunidades tradicionais são advindas das mais variadas formas de organização dos povos indígenas, das culturas negras e outros grupos étnicos que possuem características identitárias próprias. Muitas das leis e decretos que serão apresentados nesse artigo fazem, em algum momento, referência à alguma comunidade específica. No entanto, podem ser utilizadas como referência por outras comunidades também.

Deve-se ressaltar a influência expressiva da Convenção 169 da Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 e suas contribuições. A SEDPAC (p. 36, 2016) considera a Convenção 169 como o mais importante instrumento para o reconhecimento e promoção da autodeterminação dessas comunidades: entende-se que é pela “autoidentificação” que os membros das comunidades se tornam sujeitos de direito.

A Convenção de 169 foi ratificada pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo 146/2002, servindo como referencial para garantir a autoidentificação e o direito de participação efetiva dos membros das comunidades nas decisões administrativas e legislativas que os afetam diretamente. No Art. 14 deste documento consta que “dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 tornou-se um marco na história, encontrando-se nela, inicialmente, os artigos 215 e 216: o primeiro faz menção ao dever do Estado em apoiar, incentivar e valorizar a difusão das manifestações de cultura popular, indígena e afro-brasileiras; e o artigo 216 enumera e indica o que se constitui como patrimônio cultural material e imaterial, advindos dos mais diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Além dos artigos 215 e 216 da constituição de 88, citados anteriormente, encontramos o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que garante o direito à titulação dos territórios. No entanto, o Art. 68 precisava de um documento regulamentador com indicativos pertinentes para ajudar na judicialização da titulação. Desta forma, em 20 de novembro de 2003 foi promulgado o Decreto 4.887 como instrumento jurídico para apontar os procedimentos de identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras (Santos, p.188, 2018).

Todavia, menos de seis meses depois, o partido do PFL, hoje DEM, impetrou no Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239/2004, com o objetivo de considerar inconstitucional o Decreto 4.887/2003 (Santos, p. 188, 2018). Para entender o presente, é necessário buscar compreender o passado e reconhecer, por exemplo, qual foi o papel do Estado ante a parcela da população que compõe os povos e as comunidades tradicionais.

Se no passado as formas de constatação à existência e afirmação dessas populações estavam circunscritas às ações do aparato repressivo do Estado Colonial e Imperial, no período da Nova República os caminhos da negação desses grupos têm assumido um caráter institucional jurídico, em que embates têm levado a uma judicialização da questão (Santos, p.187, 2018).

A história do Brasil é marcada pela exploração dos povos indígenas e culturas negras, que foram escravizadas, assassinadas, estupradas, marginalizadas e perversamente discriminadas por não se enquadrarem nos padrões eurocêntricos. Se, antes da constituição de 1988, o Estado não tinha uma função protetiva e não garantia direitos, agora, no entanto, com as mais diversas Leis e Decretos, é dever do Estado realizar as ações legais reparadoras. Desta forma, ter os poderes do Estado alinhados para garantir os acessos aos direitos concedidos é uma questão de compromisso legalmente constitucional.

3 . A (NÃO) EFETIVIDADE DA PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL

Observa-se no sistema brasileiro de relações políticas, econômicas e culturais um racismo estrutural que nega e ignora direitos constitucionais. Por conseguinte:

“[...] somada à precariedade estrutural dos órgãos patrimoniais que regulamentam a política nacional de povos e comunidades tradicionais, e o racismo institucional presente em algumas práticas e discursos da estrutura do poder público, manter a ‘tradição’ no saber-fazer da atividade produtiva dos povos e comunidades tradicionais é resistir em um contexto de permanente conflito e violação de seus direitos. Traz assim força para a ‘política de identidades’, na construção de redes de solidariedades, tornando-se instrumento potencial de mobilização político-organizativo, fundante do exercício democrático, tornando-se então, sujeitos políticos (DPE/BA, p. 54, 2017).

De fato, a luta e a história dos povos e comunidades tradicionais é um referencial de resistência que garante uma cultura raiz, essencialmente voltada para o enriquecimento cultural.

Importante frisar que os povos indígenas são reconhecidos a partir da constituição de 1988 como povos originários, aqueles que antecedem a existência do Estado brasileiro. O processo de reconhecimento dos povos indígenas acabou servindo como referência para a instalação de políticas públicas voltadas para outras comunidades tradicionais (SECPAC, p.16, 2016). A constituição brasileira possui dois artigos específicos que consolidam os direitos e interesses dos povos indígenas: os artigos 231 e 232 determinam, dentre outros, que o Congresso Nacional ouça as comunidades indígenas.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído por meio da Lei 12.288/2010, expandiu ainda mais o leque de instrumentos jurídicos que consolidam os direitos dos povos e comunidades tradicionais. Por mais que o foco seja a população negra, o Estatuto serve como suporte para as mais diversas comunidades tradicionais. Assim como o Decreto 4.887/2003, que inicialmente foi elaborado com foco nas comunidades quilombolas, atualmente também serve de referência para outros grupos étnico-raciais.

Comunidades tradicionais de todas as regiões do Brasil têm passado por processos de conflito com posseiros, grileiros e atiradores/assassinos que agem violentamente contra os habitantes locais. Diversos casos de conflitos são citados em Santos (2018), SEDPAC (2016) e pela Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE/Ba), todos demonstram a dificuldade de garantias de direitos pelo processo de judicial. A DFP/BA (p. 53, 2017) destaca que os territórios étnicos continuam sendo alvo de expropriação/apropriação da ação do próprio Estado ou pelas ações privadas. São questões de violações físicas, moral, psíquica, quando não letal, casos de genocídio, e de abuso de poder para intimidar, imitar ou retirar o que se é de direito das comunidades.

A DPE/BA ressalta a pesquisa de GERMANI e SANTANA FILHO (2015 apud p. 53, 2017), que fez uma análise do processo histórico do Brasil, afirmando que a discriminações socioculturais “parte do entendimento de que a consolidação do Estado Nacional traz referências ideológicas de caráter étnico-racial e religioso que elucida o porquê da não integração da população africana e seus descendentes aos mesmo”.

Destaca-se a significativa influência do processo histórico de formação da sociedade brasileira na efetivação da marginalização, discriminação e etnocídio dos povos e comunidades tradicionais na organização política dos mais de quinhentos anos de invasão dos portugueses.

Diante desta breve retrospectiva histórico-política e cultural, desse contexto de controvérsia entre os direitos historicamente negados e a necessidade de mudanças de cenário a partir do que é de direito dos povos e comunidades tradicionais, é essencial reconhecer que a Educação tem papel social garantido. Suas contribuições são

indiscutivelmente significativas para que novas posturas de resistência e estratégias de enfrentamento sejam adotadas. Por meio das mais diversas instituições do setor de ensino público e privado é possível formar alunos e, principalmente, professores com conhecimento crítico, comprometidos e voltados para o reconhecimento das mais diversas Comunidades Tradicionais.

4 . ESCOLA, CULTURA E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Um reflexo da Imersão das concepções e correntes progressistas na década de 80 foi a composição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9394/96 que tem como Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esse artigo amplia a concepção de educação para além dos muros da escola.

O Art. 2º da LDB é marcado pelos “Princípios e Fins da Educação Nacional” que direcionam como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Das três finalidades indicadas a que mais tem projeção no chão das escolas é a última, fazendo, em partes ou totalmente, do espaço escolar um processo utilitarista que foca no conteúdo e avaliação de forma quantitativa.

Esse formato de educação descarta e invisibiliza conhecimentos que são pertinentes para uma formação humana consciente da importância sociocultural, em especial, os conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais. Para legalizar a obrigatoriedade de estudos sobre temas intencionalmente esquecidos de serem trabalhados no contexto da escola, encontraremos dois aportes legais que servem como aportes para levar as questões ligadas aos povos e comunidades tradicionais para a educação brasileira: as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Quinze anos depois de sancionada pelo Presidente da República a Lei 10639/03, alterando a LDB, e instituindo o artigo 26-A que compete ao trabalho docente, no que tange ao currículo escolar, o ensino obrigatório da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Surgiu de uma demanda do movimento negro por reparação às consequências malélicas da escravidão que persistem nos dias de hoje, por reconhecimento à contribuição da população afro-brasileira na construção do Brasil e por respeito à cosmovisão africana ressignificada pelos negros trazidos da África para cá. Essa lei trás como diretriz nacional a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, baseadas no Parecer CNE 003/2004.

Inegavelmente, todos os brasileiros/as que frequentaram a escola sabem sobre revoluções, guerras e questões culturais sobre a Europa e a América do Norte. A Lei 10.639/03 coloca em voga questões historicamente esquecidas e negadas, como, por exemplo, a história da Cultura da África e as culturas negras. Se trata de um avanço que representa uma nova história de afirmação de direitos em prol da valorização da cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da Educação Brasileira.

A Lei Federal nº 10.639/2003, ao alterar a LDB supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume a mera contribuição, e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes (Santos, Silva e Coelho, p. 109, 2014).

Entretanto, não somente os negros/as se encontravam marginalizados na educação brasileira. Os povos indígenas, identidade e cultura indígena, vivenciaram quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua cultura, e memória, de uma negação aos seus direitos e sua diversidade, e até mesmo as suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas da própria história do país. Com a aprovação da Constituição de 1988, as leis referentes aos povos indígenas não apenas concederam um reconhecimento definitivo à cidadania e os seus direitos e deveres, mas também o direito a um ensino diferenciado, voltado para o desenvolvimento das práticas culturais destes povos.

Gersem enfatiza a necessidade da consolidação de uma educação que desmistifique a história contada a partir do olhar dos invasores, mudando o foco da história para o olhar dos aborígenes (2006). Nesse sentido, o papel da escola nesse processo da formação de uma nova cultura que vise os povos indígenas com a devida importância na história do Brasil, tratando-se de passado, presente e futuro.

Politizar o conhecimento e a formação como pautas da condição humana é uma maneira de dizermos às pessoas que toda proposta curricular de formação, que todo dispositivo de formação é uma proposta, entre outras, que pessoas, grupos de fato, fazem a si e aos outros. Como tal, há que se argumentar, há que se debater, há que se exercitar reflexivamente as opções dessa proposta curricular. É inadmissível que o acesso à educação pública de qualidade ainda seja considerado um privilégio de poucos, pois este é um direito constitucional. A leitura de mundo é crucial para as transformações na educação, transformações essas que primeiro deveriam começar na formação inicial, no ensino superior, pois, desta forma serviria de reflexo para ação do/a professor/a na Educação Básica Silva (Gersem, 2009, p. 29 e 30).

Confusões inúmeras são feitas quanto à cidadania brasileira dos indígenas, afirmações equivocadas como a de que eles ao estarem fora de sua comunidade perdem suas raízes. Para Gersem (p. 40, 2006) “entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”.

Ainda que hoje ninguém mais sustente a ingênua suposição de que cada tribo e cada povo mantêm sua cultura através de uma indiferença hostil com relação a seus vizinhos, ainda persiste a visão simplista de que os isolamentos social e geográfico foram os fatores cruciais para a manutenção da diversidade cultural (BARTH, 2000, p. 26).

Seguindo uma história de resistências, confronto e luta, em 1992 criou-se o Comitê de Educação Escolar Indígena (CEEI) com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais voltadas ao público indígena. Em 2002 passou por reformulações e mudou o nome para Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). Em 1998, em consoante com a publicação da LDB, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, elaborado pelo CEEI. Essa produção teve como objetivo servir de parâmetro para a organização e o reconhecimento das escolas indígenas. Esse documento não tinha a pretensão de servir de parâmetro para as escolas brasileiras. No ano de 1999, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, resolução nº 3 de 10 de novembro, assegurou o direito e a implantação de que representou inúmeros avanços para o reconhecimento da educação indígena.

No entanto, questões interétnicas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas, não constam na educação formal. Os aspectos culturais dessas comunidades não constam nos livros didáticos, aparecem apenas em situações específicas realizadas nas próprias escolas quilombolas e indígenas como material alternativo e complementar. Dificilmente, há o acesso aos saberes dessas comunidades, sua organização, crenças, culinária, costumes, danças, de tal forma que esses conhecimentos possam ser trabalhados na escola não indígena para uma formação focada na diversidade e no respeito as diferenças com o olhar da alteridade, pois cada comunidade se organiza de uma forma distinta a partir das suas vivências, que são constantemente dinâmicas.

Em toda vida social organizada aquilo que pode ser tomado como relevante para a interação em qualquer situação social particular é prescrito (Goffman 1959). Havendo conformidade quanto a essas prescrições a concordância das pessoas quanto a códigos e valores não precisa estender-se para além daquilo que é relevante para aquelas situações sociais nas quais elas interagem. Relações interétnicas estáveis pressupõem precisamente esse tipo de estrutura de interação: um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos (Barth, 2000, p. 35).

A partir da obra de Barth (2000) é possível compreender conceitos e correlacioná-los com temáticas ligadas às comunidades tradicionais, o que auxilia e enriquece o conhecimento daqueles que estudam sobre esse tema que é tão pouco visibilizado. Essas comunidades têm seus modos de vida e produção, que necessariamente não precisam ser iguais, e que carregam contribuições inúmeras para transformações sociais que passam despercebidas pelo contexto escolar.

Em 2004, outro avanço acontece, é instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um documento que deve ser adotado em todos os níveis de modalidades da Educação Brasileira, assim como pelos programas de formação inicial e continuada de professoras/es. Todavia, a deficiência na formação e a pouca oferta de cursos, formações e informações faz com que as leis, decretos e diretrizes permaneçam apenas no campo do imaginário.

Na Educação Escolar, o currículo que deveria dar conta das questões das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e não o faz, resulta numa aplicação genérica, sem fundamentação e sem o devido reconhecimento de sua importância e impactos. O reflexo da ausência de organização das instituições para a implementação desta lei resulta, em poucos casos, na aplicação da lei por um ou poucos professores/as. Esse ato constitui-se na efetivação do currículo oculto. O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2009, p. 78).

Não somente instituições públicas têm dificuldade para implementar a lei na íntegra, as particulares também precisam rever a forma como afirmam aplicar as Leis, Decretos e Diretrizes. A ausência dessa temática no período da formação inicial e na formação continuada deixam lacunas que causa “engessamento” nos planejamentos pedagógicos, deixando de lado conhecimentos essenciais para a formação humana.

Algumas instituições confundem a implementação das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 com simples a prática da Capoeira no turno oposto da aula, quando não, com questões religiosas, folclore, misticismos, resultando na limitação e estigmatização do conhecimento. Outra situação ainda é que essas temáticas são incluídas no planejamento de forma temporal, pontual, desconectadas, sem fundamentação, não fazem parte da proposta do PPP, ocorrem ocasionalmente e, normalmente, em datas comemorativas:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Por isso, é importante que a instituição de ensino tenha bem clara a concepção de mundo que será fortalecida na prática pedagógica cotidiana. O planejamento, seleção dos conteúdos, a maneira de aplicá-los, todos estarão correlacionados com uma teoria epistemológica. A educação antirracista no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais na direção de uma práxis pedagógica desafiadora que respeite a diversidade.

A partir de uma educação focada nas questões étnico-raciais é possível derrubar muros e transpor barreiras histórico-culturais que engessam a ascensão de uma vivência educacional emancipada, transformadora e, porque não, também libertadora. O saudoso Freire em *Pedagogia do Oprimido* questiona:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem sentirá, mas que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

Mediar conhecimento de forma crítica e estimular a criticidade do educando/a é uma tarefa que deveria ser entendida como uma ação intrínseca ao ato de ensinar e aprender. Desta forma, a escola tem papel fundamental na formação e na concepção de identidade dos/as educandos/as, formulando um conhecimento que possibilite a leitura da realidade e legitime seu papel na história. Por isso, falar de povos indígenas e culturas negras com a devida atenção e apreço que merecem, pode transformar, recriar e instaurar uma nova cultura nas relações étnico-raciais de um país que até então só fez escamotear essa temática.

Fundamentalmente, tratar dessas temáticas com a devida complexidade que elas exigem é ir além do conhecimento sobre dança, vestimenta, artesanato, jogos, crenças e culinária da cultura em questão. É crucial transcorrer um conhecimento atualizado, politizado e contextualizado sobre o genocídio dos povos indígenas, a disputa de terras desses povos e das comunidades quilombolas, legislação, direitos, retrocessos, injustiças. Essas abordagens requerem o entendimento de conceitos, domínio da história dos povos, é o desafio de mexer e remexer com o impositivo *status quo* que amordaça a educação brasileira.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou um breve relato histórico da organização social, política e cultural do país com objetivo de elucidar ações advindas do Estado de Direito com relação as comunidades tradicionais. Impossível negar as mais variadas formas de violações sofridas ao longo da história, a ausência de direitos e acessos. Antes da constituição de 1988, a organização social não reconhecia, não respeitava e nem garantia direitos essenciais às comunidades.

Nesse sentido, vale dar ênfase à palavra reconhecimento. Pois, reconhecer exige a valorização e respeito aos povos e comunidades tradicionais, à sua descendência indígena e africana, à sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, o sofrimento causado por tantas formas de violações ainda presentes nas relações cotidianas: apelidos depreciativos, piadas de mau gosto sugerindo

incapacidade e ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, depreciação e desvalorização das religiões de raiz africana, dentre outras formas de violências.

As Leis 10.639/03 e a 11.645/08, conjuntamente com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, servem de parâmetro para iniciar ações educativas e propositivas. Essas ações devem estar comprometidas com a erradicação das mais variadas formas de discriminações, preconceitos e desigualdade sociais. Uma Educação essencialmente progressista e emancipadora, resistente e combativa.

O primeiro momento do artigo tem como função descrever que nunca foi fácil para as comunidades tradicionais darem continuidade à sua forma de vida. Mais que necessário, é essencial o embasamento teórico, a infinita busca pelo conhecimento e pela criação e recriação de formas de resistência por parte de todos os envolvidos com a escola. Compreender a teoria é dar embasamento às ações vivenciadas, é práxis que direciona a concepção de vida trabalhada na escola. Se, desta forma, é ou não uma educação para superar ou fortalecer desigualdades sociais.

Concordando com Freire (1968), que já indicava a necessidade de instrumentalizar os/as oprimidos/as com saberes que contribuíssem para que eles pudessem reivindicar por mudanças, de tal forma, que não venha a querer ser o futuro opressor/a. Compreensões como esta sobre a educação é que tornam essencial e pertinente as abordagens sobre povos e comunidades tradicionais, quilombolas, povos indígenas, culturas negras, ribeirinhas, pescadoras, marisqueiras, seringueiros e tantas outros.

O primeiro passo foi dado com a obrigatoriedade da Leis 10.639/03 e 11645/08, resta às escolas do setor público e privado, assim como a todos os envolvidos nela, reconhecerem a importância da aplicação dos fundamentos da lei no cotidiano da instituição. Esse é um desafio que está selado pela lei juntamente com o compromisso de cada educador/a que compreende os fatores histórico-culturais e têm clareza da sua atuação e dos resultados construtivos que serão colhidos.

Assim, aproveitando as contribuições dos estudos de Silva (2004), quando se refere aos livros didáticos, é crucial para a erradicação do racismo que a história seja contada sem censura. O Brasil não foi descoberto, os africanos não vieram a passeio ou para compartilhar sua cultura em outro continente. Não dá para mudar o passado, mas é necessário que o momento presente seja marcado pela busca da emancipação humana, com estratégias voltadas para essa parcela significativa da maioria da população brasileira de tal forma que seja assistida e não permaneça às margens da vida social.

Seguindo os pensamentos de Freire, destaca-se que as instituições de ensino têm papel crucial, o dever de apontar em direção da cultura étnico-racial a partir de uma educação antirracista, emancipadora, progressista e comprometida em erradicar as diversas desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP, nº 3, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Lex: Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. **Diversidade e Igualdade Racial: Pluralidade Quilombola**. Revista Temática da Defensoria Pública do Estado da Bahia: Escola Superior da Defensoria Pública do Estado da Bahia –ESDEP, V. 1, 2017.

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERSEM. Luciano do Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Genebra, 07 de junho de 1989. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. de N. B. e S.; COELHO, Wilma de N. B. **História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei 10.639/03** in COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al.] (organizadores). **A Lei 10639/2003: Pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CIDADANIA. **Direitos Humanos e Cidadania – Proteção e Reparação dos Direitos das Comunidades Tradicionais**. V.14. Rogério Duarte do Pateo. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN AMARO Pós-Doutor em Educação (UFF) Doutor em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UnB). Professor Associado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/ UERJ). Atuou por 21 anos na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). Possui larga experiência profissional e de pesquisa na formação docente, na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar, nas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas na sala de aula. Atualmente, dedica-se a pesquisas na área de gênero, sexualidade e educação, orientando dissertações de mestrado, teses de doutorado e coordenando o Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 9, 10, 20, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 85

C

Comunidades tradicionais 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85

Contação de histórias 39, 40, 41

Coordenação pedagógica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 46

Corpora de aprendizes 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66

D

Disciplina de ciências 43, 46

diversidade 7, 8, 9, 10, 11, 12, 76, 80, 81, 82, 85

E

eletrodinâmica 67, 68, 69, 70

ensino-aprendizagem 51, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72

ensino de Física 67, 69, 73

Ensino e aprendizagem de línguas 54

experimentação 67, 69, 73

F

Fenomenologia 39, 40, 41, 42

Formação continuada 6, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 52, 82

formação docente 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 30, 65, 86

G

Gestão Escolar 30, 31, 46, 86

I

Infância 34, 41

L

Letramento literário 34, 35, 36, 38

Linguística de corpus 54, 65, 66

M

Materiais didáticos 43, 54, 55

O

Organização do trabalho pedagógico 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 86

P

Prática dos professores 43

práticas pedagógicas 12, 86



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**