

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

**PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO:
PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE**



**EVENTO
HÍBRIDO**

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio
V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emily Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO** **14**

Políticas de currículo e práticas pedagógicas na escola

ISSN: 2318-4175

SUMÁRIO

Feira de ciências na perspectiva ctsa, com projetos nos anos finais do ensino fundamental

Higo Thayrone da Silva Costa; Josélia Carvalho de Araújo

(Pag. 9 – 16)

A pobreza e o currículo da educação do campo

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira

(Pag. 17 – 32)

Política de autonomia curricular: flexibilidade, contextualização e expansão do profissionalismo docente

Argentina Mororó Castro; Danielle Taumaturgo Dias Soares; Jean Mac Cole Tavares Santos; Josélia Carvalho de Araújo

(Pag. 33 – 43)

Uma breve compreensão sobre os tipos de currículos escolares

Thiago Fernando de Queiroz; Brígida Lima Batista Félix

(Pag. 44 – 50)

A reflexão da estética como ponte para a integração das leis 10.639 e 10.645 no ensino de filosofia

Bruna Silva da Conceição; Emanuel Luís Roque Soares

(Pag. 51 – 61)

Ações pró BNCC no contexto da covid-19 em escolas estaduais de ensino fundamental no município de Mossoró

Anaylla da Silva Lemos; Marta Priscila Costa Soares de Oliveira; Marcia Betania de Oliveira

(Pag. 62 – 70)

Análise e reflexão após retorno presencial em 2022 na escola de ensino médio Tancredo Nunes de Menezes em Tianguá/CE

Francisco das Chagas Oliveira dos Santos

(Pag. 71 – 82)

A construção de um currículo de qualidade nas escolas: um estado da arte

Afonso Jampierry Silveira de Almeida; Jean Mac Cole Tavares Santos; Márcia Maria Alves de Assis

(Pag. 83 – 92)

Na escola sem corpo: uma revisão sobre a segregação corpo-mente

Valter Carlos de Menezes; María Margarita Villegas Graterol; Gianni Mendes Ribeiro

(Pag. 93 – 101)



Os temas transversais nos livros didáticos: uma análise sobre uma obra de língua portuguesa do 5º ano

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva; Ana Carolina Costa Guimarães; Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

(Pag. 102 – 110)

Livro didático de geografia: como uma editora aborda os temas contemporâneos transversais do quarto e quinto ano do ensino fundamental

Laura Amélia Pereira Pinheiro; Mariana Paula Moreira de Oliveira; Zacarias Marinho

(Pag. 111 - 121)

FEIRA DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA CTSA, COM PROJETOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Higo Thayrone da Silva Costa¹
Josélia Carvalho de Araújo²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as temáticas desenvolvidas nos projetos da Feira de Ciências e sua relação com o enfoque CTSA de uma escola da rede municipal de educação básica, situada no município de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. As feiras de ciências figuram como um importante recurso no desenvolvimento de habilidades e de educação científica, pois sua realização demanda a utilização e aplicação de uma diversidade de recursos que envolvem práticas de ensino diferenciadas, tais como, tempestade de ideias, atividades investigativas, uso de método científico, atividades de pesquisas e experimentais, exploração de recursos tecnológicos, construção de diário de bordo, relatórios, entre outros. Nessa perspectiva o conhecimento científico não é aplicado de forma isolada, porém, emerge em um contexto social, político, econômico, cultural e ambiental, atendendo aos pressupostos de uma educação conformada com a perspectiva ciência-tecnologia-sociedade-ambiente – CTS/CTSA. Portanto, os dados apresentados se basearam numa pesquisa documental, de natureza qualitativa. Foram analisados 80 projetos, cujos resultados estão organizados em tabela. Tendo sido adotado, como parâmetro, a correlação entre as temáticas dos projetos desenvolvidos pelos estudantes e as dimensões do enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA. Após a análise verificou-se que, aproximadamente 50% dos projetos desenvolvidos contemplaram todas as dimensões, apontando para um enfoque CTS/CTSA. **PALAVRAS-CHAVE:** Feira de Ciências. Enfoque CTS/CTSA. Temáticas dos projetos. Educação científica.

INTRODUÇÃO

As diferentes temáticas que surgem na chamada *tempestade de ideias*³ que é realizada em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola em análise, acontece em um período de quatro meses que antecede a feira de ciências na escola, pois é muito importante que tenhamos uma ideia das principais temáticas que serão pesquisadas, testadas e ou comprovadas pelos estudantes durante o percurso de elaboração, levantamento e construção do projeto. A partir daí, os projetos desenvolvidos pelos estudantes que agora estão em grupos ou não, requer orientações por parte dos docentes para que se busque em cada projeto o uso correto da metodologia científica, profundidade da pesquisa, inovação e objetividade. Tal fato se faz necessário, pois é

¹Mestrando em Ensino pelo programa POSENSINO/UERN, UFRSA, IFRN, Mossoró, Brasil. E-mail: higothayrone@yahoo.com.br

²Professora permanente do POSENSINO (UERN/UFRSA/IFRN), Mossoró, Brasil. E-mail: joseliacarvalho@uern.br

³Mais que uma técnica de dinâmica de grupo, é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo - criatividade em equipe - colocando-a a serviço de objetivos pré-determinados. A técnica propõe que o grupo se reúna e utilize a diversidade de pensamentos e experiências para gerar soluções inovadoras, sugerindo qualquer pensamento ou ideia que vier à mente a respeito do tema tratado. Com isso, espera-se reunir o maior número possível de ideias, visões, propostas e possibilidades que levem a um denominador comum e eficaz para solucionar problemas e entraves que impedem um projeto de seguir adiante.

importante formar indivíduos capazes de inovar e responder às demandas da ciência e da tecnologia.

Portanto, os projetos criados pelos estudantes são frutos da própria imaginação, habilidade, criatividade, espírito investigativo e curiosidade que dentro de seu senso comum parta uma ideia inovadora que possa buscar junto a uma educação científica, numa nova forma metodológica de se fazer ciência, pois acaba sendo o ponto de partida para o início da pesquisa. Percebe-se cada vez mais que a sociedade se vê com a necessidade de formar indivíduos capazes de inovar e responder às demandas da ciência e tecnologia, o que requer o desenvolvimento de habilidades que contribuem para uma formação mais ampla.

É preciso criar meios de aquisição do conhecimento dos estudantes, incentivando-os a pesquisa, investigação, levantamento e interpretações de dados. Acredita-se que a feira de ciências seja uma prática pedagógica com grande potencial e desenvolvimento de diversas habilidades. Portanto este estudo pretende analisar as diferentes temáticas que foram pesquisadas e apresentadas pelos estudantes na feira de ciências, realizada na Escola Municipal Ronald Pinheiro Néo Júnior, situada no município de Mossoró, ao oeste do estado do RN e suas relações com a perspectiva CTS/CTSA. Dentre os objetivos específicos destacam-se: investigar quais temáticas dos projetos elaborados para a feira de ciências tem um enfoque CTSA e compreender a educação científica como um ponto de partida para que os estudantes desenvolvam melhores ações no processo da feira de ciências. O período da análise compreende os anos de 2018 e 2019.

REFERENCIAL TEÓRICO

O enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade – CTS e CTSA⁴ promovem estratégias diferenciadas no campo da educação científica com o intuito de melhorar a formação cidadã e promover uma visão mais adequada de ciência e tecnologia. Tendo como pilares o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisão, este movimento pretende favorecer a construção de uma sociedade mais democrática, onde os cidadãos possam se posicionar frente aos avanços da ciência e da tecnologia, especialmente, aqueles que sofrem as consequências diretas do desenvolvimento tecnocientífico descontrolado. Os estudos CTS promovem uma nova forma de entender a educação, um novo paradigma onde esteja presente a transformação em vez da transmissão e a ação em vez da passividade, uma educação científica que promova a justiça social, a práxis e a cidadania (PEDRETTI et al., 2006, p. 13).

Ao propor a educação científica dentro da feira de ciências da escola, Santos (2007) destaca alguns pontos que julga relevante:

“a) conhecimento do conteúdo científico e habilidade em distinguir ciência de neociência; b) compreensão da ciência e de suas aplicações; c) conhecimento do que vem a ser ciência; d) independência no aprendizado de ciência; e) habilidade para pensar cientificamente; e) habilidade de usar conhecimento

⁴ Este teve seu surgimento no período pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), mais precisamente em meados do século XX, quando nos países do hemisfério norte, começou-se a questionar a relação desigual que a sociedade mantinha com a ciência e a tecnologia. Esse movimento emerge da classe universitária Norte-Americana em função da percepção de que o desenvolvimento científico tecnológico não estava necessariamente relacionado com o incremento do bem estar da social.

científico na solução de problemas; f) conhecimento necessário para participação inteligente em questões sociais relativas à ciência; g) compreensão da natureza da ciência, incluindo as suas relações com a cultura; h) apreciação do conforto da ciência, incluindo apreciação e curiosidade por ela; i) conhecimento dos riscos e benefícios da ciência” (Santos, 2007, p. 478).

A relação da ciência com outros campos ou componentes presentes na vida de todos os indivíduos fica claro na visão do autor citado acima, pois é preciso entender a importância e à forma como essa alfabetização deve ser promovida nas escolas e nos diferentes espaços acadêmicos, pois implica o desenvolvimento de habilidades para a participação efetiva dos cidadãos em assuntos tecnocientíficos; a construção de uma cultura científica não pode limitar-se ao fato dos cidadãos serem bons espetadores ou bons usuários dos produtos científicos e tecnológicos, sua participação é necessária para determinar os rumos do avanço tecnocientífico, ou seja, a ciência e a tecnologia não podem estar afastadas da democracia e da responsabilidade social (GORDILLO, 2005).

Por essa razão, destacamos a importância das feiras de ciências que contemple os diferentes aspectos mencionados até aqui e que favoreça a participação de todos na construção de um modelo tecnocientífico responsável, que dialogue com aspectos filosóficos e históricos, para entender a complexidade do progresso científico e sua natureza não linear. Nessa perspectiva, as feiras de ciências, realizadas em diversos estados do país, são constantemente remodeladas e, em alguns deles, recebem diferentes denominações, a saber: Feiras de Cultura, Mostra Científica, Mostra de Ciências, Mostra Cultural, entre outras. Esses eventos, por abranger a pesquisa em diversos campos do conhecimento, se fundamentam na formação integral do estudante, representando, portanto, um método capaz de propiciar uma aprendizagem onde, por meio do protagonismo do estudante, o conhecimento é (re)construído de forma interdisciplinar. O atual contexto exige uma constante adaptação em relação às modificações promovidas pelo avanço científico e tecnológico e suas consequências no meio. Compreender essas modificações requer conhecimentos adquiridos e elaborados ao longo de um processo de aprendizagem que, por ser complexo envolve várias áreas de conhecimento que, trabalhadas de forma interdisciplinar colaboram com a promoção do indivíduo na sociedade enquanto cidadão crítico e participativo.

Durante a década de 60 surgiram às primeiras feiras de ciências no Brasil, e, nos anos que se seguiram, esses eventos foram tomando novas características, entre elas a divulgação da produção científica de estudantes, tanto no Brasil como em outros países da América Latina (MANCUSO & FILHO, 2006, p. 13). Sobre o cenário atual os autores se posicionam:

[...] o movimento das feiras mostra-se muito vivo em todo o Brasil (aparecendo em grande parte dos Estados), em vários países da América Latina e do mundo e, cada vez mais, o evento evidencia modos de superar a idéia de uma ciência como conhecimento estático, para atingir uma amplitude bem maior, de ciência como processo, ciência como modo de pensar, ciência como solução de problemas. Muitas investigações já apresentam um caráter interdisciplinar e, na maioria das vezes, estão motivadas pelos problemas e direcionadas às soluções existentes na própria comunidade, revelando uma contextualização dos conhecimentos (MANCUSO E FILHO, 2006, p. 16).

Portanto, entender as diferentes temáticas exploradas pelos estudantes em uma feira de ciências dentro de uma perspectiva CTSA, é fazer o resgate das questões ambientais dentro do planejamento curricular, valorizando a tomada de decisões frente aos problemas da vida real. Nesse sentido, a perspectiva de educação CTSA, possibilita integrar o conhecimento científico num contexto onde o estudante está no centro do processo. É o que afirma Brasil, (2013)

“Um ensino com uma abordagem CTSA abandona os modelos transmissivos e fragmentados de educação, para assumir uma perspectiva construtivista de caráter sócio-científico, que potencializa o protagonismo e a participação ativa e crítica do estudante na sociedade” (Brasil, 2013, p.35).

Nesse sentido justifica-se o aprofundamento no estudo de novas metodologias e de melhores práticas de ensino integrando a feira de ciências e o conhecimento científico numa perspectiva de educação CTS/CTSA (Figura 1).

Figura 1: O relacionamento entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e o aluno



Fonte: Extraído de Santos; Schnetzler, (2010, p. 62)

Assim, entender a alfabetização como estratégia para a leitura crítica da sociedade, tanto Paulo Freire como os pressupostos do movimento CTS, defendem a ideia de que alfabetizar está além de ler e escrever palavras ou reconhecer símbolos se trata de colocar os conhecimentos em prática para entender o mundo e a sociedade. Nos últimos anos se têm produzido trabalhos que articulam os pressupostos do movimento CTS com a Pedagogia de Paulo Freire, fortalecendo o movimento a nível educacional e contextualizando os estudos sobre Ciência e Tecnologia.

Se Freire contribui com objetivos educacionais, sua postulação de uma leitura crítica da realidade pode ser potencializada com uma compreensão crítica das interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, algo fundamental na dinâmica social contemporânea e não aprofundado por Freire (ROSO et al., 2015 p. 377).

Promover, em sala de aula, discussões no sentido de construir novas concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade, poderá contribuir para minimizar visões inadequadas aos desafios impostos para a educação científica nos dias atuais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na elaboração da seguinte pesquisa, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa e a abordagem utilizada para obtenção das informações foi de uma pesquisa documental no acervo da escola referente às feiras ciências já realizadas. Participaram da feira de ciências da escola no ano de 2018 duas turmas do 6º ano e uma turma do 7º, 8º e 9º ano respectivamente do ensino fundamental anos finais. Já em 2019 a participação foi a seguinte: duas turmas do 6º ano, duas turmas do 7º ano, uma turma do 8º ano e uma turma do 9º ano respectivamente, que permearam por todo o processo e critérios que a feira de ciências exige, gerando assim um total de 80 projetos. Neste contexto essas duas feiras de ciências realizadas em anos diferentes possibilitaram aos estudantes uma nova visão sobre o que é feira de ciências e como se comportar a respeito de conceito importante do nosso dia a dia no caso CTS. A fonte principal se constitui em registro e formulários escritos na unidade escolar em estudo. Para a mesma análise utilizou-se como parâmetro as dimensões do enfoque CTSA.

O resultado foi traduzido através da tabela 1 que acompanha a caracterização do processo de educação com enfoque CTSA em relação aos projetos desenvolvidos na FC. Os projetos foram avaliados por estudantes de graduação, os quais são submetidos para uma próxima feira, aqueles que obtiveram uma melhor nota de acordo os critérios que são avaliados. Em 2018 – tínhamos 03 credenciais para uma próxima feira de ciências e em 2019 – tínhamos 04 credencias, assim possibilitou ainda mais oportunidades da escola levar mais estudantes para participar da Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino (FECIRME).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada pretendeu-se compreender a incidência do enfoque CTS/CTSA nas temáticas dos projetos (Tabela 1) desenvolvidos pelos estudantes do ensino fundamental anos finais. Portanto, os dados foram organizados de forma a relacionar as dimensões do Enfoque CTSA com o número de projetos realizados nos anos de 2018 e 2019 na Feira de Ciências da Escola Municipal Ronald Pinheiro Néó Júnior.

Tabela 1. Enfoque CTS/CTSA nos projetos da Feira de Ciência da Escola Municipal Ronald Pinheiro Néó Júnior, Mossoró, RN – Brasil. Distribuição do número de projetos, por cada ano analisado, em quatro dimensões do enfoque CTSA.

Trabalhos sistematizados com enfoque CTS/CTSA de 2018 e 2019

Trabalhos sistematizados com enfoque CTS/CTSA de 2018 e 2019

Projetos/ano	Ciência	Tecnologia	Sociedade	Ambiente
37 - 2018	10	12	07	08
43 - 2019	14	10	11	08
80 - Total	24	22	18	16

Fonte: Próprio Autor, 2022

Todas as orientações aos estudantes, desde a tempestade de ideias até a conclusão da pesquisa, foram feita de uma maneira com que eles entendessem que eram os protagonistas e que tinham total liberdade para observar, pensar, pesquisar, testar,

levantar dados e refletir, usando assim sua imaginação, habilidades e criatividade para apartir daí decidir sobre a sua temática escolhida. Sendo assim os projetos desenvolvidos para a Feira de Ciência da escola poderiam contribuir com melhorias tanto ao meio ambiente, quanto para a comunidade local e escolar, entre outros temas utilizando a ciência, a tecnologia e a inovação.

Ao visualizar a tabela 1 percebe-se que houve um total de 80 projetos produzidos pelos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais, nos anos de 2018 e 2019. Desse total, 24 projetos fizeram abordagem sobre ciência, 22 sobre tecnologia, 18 sobre sociedade e 16 projetos pontuaram sobre ambiente. Desses projetos realizados no período considerado, 29 projetos traz o enfoque CTS, correspondendo uma porcentagem de 36,25% do total. Foram também analisados quais projetos apresenta todos os itens e o resultado foi que 40 projetos trouxeram todos os itens CTSA, com representação de 50% do total.

As feiras de ciências das escolas municipais é um projeto já consolidado como prática pedagógica e fazem parte do calendário escolar da SME (Secretária Municipal de Educação) a 5 anos. A partir do ano de 2017 passou a ser orientado que as escolas tivessem em suas ações a realização da feira da escola para que os projetos credenciados nessa feira fossem participar da Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino – FECIRME. Assim foi nos anos seguintes, apesar de que em 2020 e 2021 houveram algumas alterações devido à pandemia covid19, pois no ano de 2020 não aconteceram às feiras escolares e consequentemente IV FECIRME, sendo essa realizada em 2021 de forma virtual (online) já que ainda estávamos em aula de forma remota (com aulas síncronas e assíncronas) nas escolas da rede.

Os autores Massarani, Moreira e Brito (2002) apud Brasil (2013) “ênfatizam a importância da popularização da ciência e a oportunidade que as feiras de ciências produzem nos espaços escolares para promover diálogos com a sociedade civil a partir de temas norteadores”. Sabe-se que explorar a curiosidade, observação, habilidades, criatividade e a metodologia científica no ensino e na pesquisa hoje nas escolas municipais mossoroenses são importantes, pois é preciso articular conhecimentos disciplinares, senso comum, vivências, experiências, além da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente – CTSA, para propiciar conexões entre as diferentes áreas do saber na busca por explicações sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos construídos, trabalhados e pesquisados pelos estudantes nos anos finais do ensino fundamental mostram que as feiras de ciências é um evento que proporciona nas escolas a oportunidade de se trabalhar os métodos científicos de como fazer e elaborar uma pesquisa mais qualificada, pois necessitamos, também, iniciar a construção de uma cultura de participação.

Assim podemos perceber a importância do enfoque CTS na educação, sendo inserido nos currículos escolares, para proporcionar a formação de indivíduos críticos, não só conhecendo seus direitos e deveres, mais tendo uma visão crítica da sociedade em que vivem, trazendo amplos seguimentos sociais, culturais, religiosos e políticos com as novas imagens da ciência e da tecnologia, melhorando sua realidade neste contexto, transmitindo neste contexto à comunidade escolar e local os benefícios alcançados pela aprendizagem e disseminados de forma a contribuir positivamente com a sociedade.

E, que os professores, equipe pedagógica e equipe gestora possam desenvolver a fluência em feira de ciências e a vivência da cultura científica por meio do uso intensivo

dessa prática pedagógica. Participar efetivamente com projetos desenvolvidos na escola, que envolvam a pesquisa científica e seus métodos, propondo novas estratégias metodológicas para os estudantes, numa perspectiva CTS/CTSA é um dos caminhos que devemos trilhar para alcançar uma educação com qualidade e participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL; FAUSTINI, E. D. F.: Análise do potencial pedagógico da Primeira Feira Estadual de Ciências e Engenharia do Espírito Santo para o desenvolvimento de uma educação CTSA nas escolas públicas estaduais/Elizabeth Detone Faustini Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, Vitória, 2013.

GORDILLO, M. Cultura científica y participación ciudadana: materiales para la educación CTS. **Revista CTS**, v. 2, n. 6, p. 123-135, 2005. In: PINO, J.C.D.; RODRIGUEZ, A. S. M. (Orgs.). Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): perspectivas teóricas sobre

educação científica e desenvolvimento na América Latina. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.6, n.2, 2017.

MANCUSO, R.; FILHO, I. L. Feiras De Ciências No Brasil: uma trajetória de quatro décadas In: **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica**. Fenaceb/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006.

NUNES, A. O. Possibilidades de enfoque CTS para o ensino superior de química: proposta de uma abordagem para ácidos e bases. 2014. **Tese** (Doutorado em Química) – Centro de Ciências Exatas e da Terra. Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

NUNES, A. O.; ANDRADE, L. P. P.; FERNANDES, Y. S.; NETO, J. R.; SILVA, D. A. M.; Atitudes e crenças sobre as relações CTSA de estudantes do curso de edificações na modalidade EJA: Uma análise por períodos. **Revista HOLOS** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal-RN, v.5, ano 26, 2010.

PEDRETTI, E. G.; BENCZE, L.; HEWITT, J.; ROMKEY, L.; JIVRAJ, A. Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. *Science and Education*, vol. 17, n. 8/9, p. 941-960, 2006. In: PINO, J.C.D.;

RODRIGUEZ, A. S. M. (Orgs.). Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): perspectivas teóricas sobre educação científica e desenvolvimento na América Latina. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.6, n.2, 2017.

ROSO, C.; SANTOS, R.; ROSA, S. AULER, D. Currículo temático fundamentado em freire-cts: engajamento de professores de física em formação inicial. **Revista Ensaio**, v.17, n. 2, p. 372-389, 2015.

SANTOS, W. L. P. (2007): “Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.” **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. pp. 474–550.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

STRIEDER, R. B. Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas. 2012. Tese (Doutorado em Ciências e Ensino de Física) – Instituto de biociências e Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/pt-br.php>. Acesso em: 02 Ago. 20

A POBREZA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira⁵

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a relação entre a pobreza e o currículo da educação do campo, fazendo um resgate teórico conceitual sobre os principais acontecimentos históricos que representam o desenvolvimento da educação brasileira e as lutas para a efetivação de uma educação voltada para a população que vive no meio rural. Inicialmente apresenta-se um histórico da educação do campo no Brasil, referenciada por autores como ARROYO (2004), THOMPSON (1978) e CALDART (2007), que reforçam as ideias apresentadas. A educação do campo nas leis dará continuidade ao desenvolvimento deste trabalho, afirmando as principais conquistas legais já conseguidas para a educação do campo e seus desdobramentos. Em seguida aparece a educação como reprodutora da pobreza, o tratamento dado a essa situação dentro das escolas que deveriam ser desmistificadoras dessa problemática. Estuda também a desigualdade de renda e as repercussões na educação brasileira, para que em seguida aborde o modo de vida no campo, refletindo as vivências, cultura e expressões sociais. Diante da trajetória da educação do campo buscará refletir sobre a desvalorização da educação do campo na perspectiva de emancipação do cidadão. Para retratar a realidade da escola do campo o currículo e suas formas de abrangência será apresentada baseada em fundamentações teóricas, para dessas conclusões entender como o livro da educação do campo é elaborado e trabalhado nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Pobreza. Currículo. Escola

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do processo histórico da educação do campo no Brasil e sua trajetória de efetivação diante da realidade social do país, buscando refletir qual a relação da educação e a pobreza. Para isso será necessário fazer um resgate histórico conceitual sobre a educação do país desde o período colonial que remete a introdução das primeiras escolas e seus objetivos educacionais e religiosos voltados para os paradigmas das investidas dos europeus.

Apresentar a partir desse pressuposto que a educação brasileira sempre esteve ligada a interesses das classes dominantes, dessa forma desconsiderando totalmente o modo de vida, condição social e os costumes dos principais agentes envolvidos nesse processo. Com o modelo educacional implantado e com representatividade marcada por interesses políticos da elite, a educação para a população que vive no campo tem suas conquistas marcadas por constantes lutas de movimentos sociais que defendem uma educação do campo e para o campo, como será apresentado no desenvolvimento deste trabalho.

Diante das lutas e conquistas sociais será abordado também, como a educação do campo aparece amparada nas leis, apresentado o percurso das principais conquistas já efetivada. Além disso, a educação deve ser analisada diante de sua contextualização com a pobreza, buscando respostas para como as práticas pedagógicas escolares tratam essa realidade, se existe discussões dentro das salas de aula sobre essa diversidade social, que tem raízes fincadas na cultura da miséria que se distingui totalmente da pobreza. Ou será que a educação está contribuindo para a reprodução da pobreza, entendida assim pelos

⁵ Graduado em Geografia pela UERN. E-mail: edjaniogeo@gmail.com

que vivem essa realidade, estará à escola levantando hipóteses sobre essa temática e envolvendo os agentes que vivem essa realidade para a promoção da sua formação.

Uma das barreiras que sinaliza para a reprodução da pobreza é a desigualdade de renda no Brasil, onde pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social vivem muitas vezes apenas de recursos obtidos por programas sociais do governo. A desigualdade social é um reflexo também da falta de estrutura na assistência básica como na educação, apresentando déficit nas suas condições físicas, falta de materiais e formação humana para atender de forma que promova essa população que vivem em situações de pobreza.

Desse modo, o todo o percurso do processo histórico Da educação no Brasil apresentou uma desvalorização da educação e o modo de vida dos envolvidos, principalmente o modo de vida no campo. Sendo necessário fazer lutas através de movimentos sociais para garantir uma educação que atendesse essa parcela da população, que só durante um longo período veio a ser garantida por lei. Mesmo com tais direitos adquiridos é preciso que se apresente nos currículos da educação do campo a reafirmação dos seus costumes, valores e afirmação social. A escola deve ser uma extensão da comunidade incluindo nas suas práticas pedagógicas o reconhecimento do aluno enquanto ser transformador da sua realidade, sem precisar criar outra identidade. Por último os valores e as particularidades do campo devem está inseridas dentro dos livros didáticos, para que dessa forma aconteça uma articulação dos conteúdos curriculares e uma educação do campo para o campo.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O contexto da educação do campo no Brasil tem sua trajetória ligada a tempos passados desde a formação e ocupação do povo brasileiro neste território. Por motivos socioculturais a educação do campo no país, esteve sempre voltada para uma ideologia das elites dominantes, remetendo sempre a planos inferiores, configurada pelo processo de educação imposto pelos jesuítas, pelo qual ignorava os saberes do campo. Os jesuítas e seu projeto de educação traziam propostas descontextualizadas dos modos de vida da população que ali se formava ou já estava instalada. A relevância era trabalhar uma educação predestinada aos interesses e pretensões, crenças e religião europeia.

Contudo, era um modelo de escola implantado pela elite portuguesa desde a chegada de Pedro Alvares Cabral, no século XVI, ano de 1500, tendo como objetivo explorar as riquezas que a nova terra oferecia e não o de educar. Sendo colocando em prática a catequização, pretendendo a alienação dos nativos ao uso da fé.

Período posterior com a expulsão e extermínio dos índios, assim como a divisão das terras em capitanias os europeus começaram a explorar negros trazidos da África para realizar trabalho braçal nas lavouras, sendo ignorado totalmente seus saberes e costumes e obrigados a viver em regime de escravidão. Esse processo de segregação desses povos tem influência direta com a marginalização e desvalorização de uma educação para população do campo, visto que o percurso histórico do Brasil apresenta uma pequena quantidade de pessoas detendo todo o poder e explorando e manipulando a massa populacional de acordo com seus interesses, caracterizando a desigualdade social.

Contextualizando, a herança do passado do homem e as consequências desse processo THOMPSON (1978) afirma que:

“O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com

outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionavam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação, etc.). (THOMPSON, 1981, p. 50).

A história da educação do campo no Brasil está ligada aos aspectos sociais, culturais e políticos, tendo sua trajetória relacionada a movimentos e lutas sociais. Esses movimentos começam a acontecer quando a sociedade se conscientiza e reivindica seus direitos, nessa perspectiva ARROYO (2004), disarta o seguinte:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73)

No final do século XIX e início do século XX inicia-se um movimento educacional no Brasil chamado ruralismo pedagógico, que se configurou como mais uma etapa ligada ao processo histórico da educação do campo. Seus principais defensores e educadores tinha como ideia central a formação do camponês e sua permanência no campo através dessa formação.

Nesse período ainda existia uma forte presença do coronelismo no campo, onde a política era adotada pelos grandes latifundiários e coronéis que exerciam seu poder sobre os seus dependentes. Além da subordinação econômica existia a subordinação política, estabelecida pelo chamado “voto de cabresto” onde o voto da população rural era decidido pelo seu patrão. Dessa forma, a alternância do poder sempre estava entre os grandes fazendeiros e proprietários, com uma política elitizada e voltada aos seus interesses.

Para Nagle (1974),

“O coronelismo foi o formador da base da estrutura de poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do novo regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto mais alto com a chamada “política dos Governadores”. A implementação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento das grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista” (NAGLE, 1974, p. 3- 4).

Passado o período de comando da política brasileira por políticos ligados a oligarquias rurais, surge a descentralização desse processo com o governo Vargas (1930 á 1934), que diante de ameaças e disputas conseguem convocar eleições no ano de 1933 e também a promulgação da constituição de 1934, que traria propostas renovadoras para a educação.

Nesse período também surge a reforma Francisco Campos, que dentre suas medidas está a criação do conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário que aconteceria em sistemas. Esse momento também marca a primeira vez que a educação do campo é tratada na história do país, apesar de ainda ser muito tímida a discussão da educação rural, em um país que era considerado extremamente agrário para os padrões da época.

A educação entra em debate com foco no combate aos altos índices de analfabetismo, consequência do processo histórico descrito anteriormente, trazendo junto a essa proposta o fortalecimento do nacionalismo diante da forte imigração ocorrida no

final do século XIX. Nesse cenário surge o otimismo pedagógico para reverter o pensamento educacional em primeiro plano ao antigo pensamento político, justificada nas citações de Nagle, 1975, contextualizando que a educação é a principal ferramenta para derrubar a oligarquia,

“as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura `prática` ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das elites’ bem como o necessário processo de sua circulação”. (NAGLE, 1975, p.263).

Apesar de tímida essas reformas tentaram implantar no meio rural a escola primária normal, com intuito de combater o êxodo rural, diante do forte processo de industrialização no país, com adesão de vários profissionais da educação ao ruralismo pedagógico, promovendo uma formação que contribuísse através de suas ações a fixação do homem no campo e sua ligação com o mundo do trabalho.

As mudanças voltadas para a educação do campo por meio do ruralismo pedagógico, propõem uma educação diferenciada no seu currículo, método e o professor, desenvolvendo um trabalho que resgate e incentive, a vivência no campo, valores, práticas agrícolas e o trabalho rural.

Após 1934 outras iniciativas surgiram direcionadas a educação do campo como, a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, objetivando expandir o ensino e preservar as tradições culturais. Por volta de 1940, surge a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais, para implantar projetos de educação e desenvolver as comunidades rurais.

Vários programas surgiram com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo e introduzir o ensino no meio rural, como o EDURURAL, MOBREAL, assim como a adaptação do calendário escolar aos períodos de colheitas e outras necessidades do homem do campo de acordo com a lei 5.692/71.

Mesmo com essas iniciativas e programas voltados para a educação do campo, foi a partir da década de 1980 que através do MST, com reivindicações e lutas dos movimentos sociais surge novas propostas e projetos de políticas públicas para uma educação do campo.

Nesse novo projeto é defendida uma educação pensada para o campo que ensine a realidade em que as pessoas vivem, para que a partir daí ela elabore um pensamento crítico reflexivo a cerca da problemática. Não cabe mais nessas novas conquistas dos movimentos sociais ideias prontas que foge a realidade rural, mas propostas elaboradas junto com os agentes que convivem essa realidade.

Nesta linha de pensamento CALDART, 2007, reflete e expressa o seguinte:

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2007, p. 3).

Portanto, a educação do campo vem sendo conquistada diante de inúmeras dificuldades desde o início de sua discussão e efetivação na prática. O exposto aqui

baseado nos projetos e documentos já idealizados, afirma que o currículo da educação do campo deve perpassar o viés de escola do campo e considerar as práticas sociais, tendo os sujeitos como seres coletivos, já que essas conquistas já idealizadas foram lutas dos movimentos sociais pela igualdade, pela terra, pelo trabalho e a favor da democratização, participação na política, acesso à cultura e defesa do meio ambiente.

A educação do campo nas leis: um breve relato

Apesar de ter sua formação advinda de atividades agrárias, o Brasil passou muito tempo ignorando a educação para o campo, como uma necessidade para progressão das comunidades rurais. Evidenciado pela concentração de poder desde o período colonial, a maior parte da população viviam em estado de servidão, sendo entendido que lhes era ensinado apenas o que interessava a elite dominante.

A desvalorização de uma educação para o campo está comprovada no processo histórico desse país e nas leis formuladas. Mesmo sendo de formação eminentemente agrária a educação rural vem aparecer pela primeira vez em um documento constitucionais de 1934, que elabora ideias do movimento renovador, trazendo grandes reformas na educação como a de Francisco Campos que abrange o ensino secundário e superior. Criou também o Plano Nacional de Educação, organizando o ensino em sistemas e também a instituição dos conselhos de educação.

A constituição de 1934 assegura as seguintes direitos a educação rural:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. As conquistas ainda eram muito frágil, podendo ser entendida como uma forma da elite dominante controlar o povo visto que na época o país ainda tinha maior parte da população vivendo no campo, realizando uma educação de dominação, com informações prontas de acordo com seus interesses. O artigo 132 da constituição em análise reafirma ainda o poder de dominação por parte de uma pequena parcela da população:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como lhe promover a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Já a constituição de 1946, apresenta a educação do campo na sua composição, porém de forma vaga e responsabilizando as empresas agrícolas pela sua efetivação. O artigo 168 no seu inciso III, apresenta a seguinte informação:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1961, revela uma preocupação com a migração da zona rural para a cidade, apresentando a educação para as áreas rurais com objetivo de amenizar esse processo e migratório que já estava gerando grandes problemas habitacionais e de pobreza nas cidades. Na LDB de 1971, que foi sancionada em período do regime militar, tem como principal função a educação utilitarista com a

formação voltado para o mercado de trabalho e que atenda o interesse da elite dominante, para a zona rural a formação tinha o mesmo direcionamento de formação geral e utilitarista.

A constituição de 1988 marcou a educação brasileira pois deu garantia a vários direitos que concretiza a verdadeira educação contextualizada, como os direitos sociais e políticos. Além disso, o ensino obrigatório e gratuito no (art. 208), nesse entendimento a educação escolar do campo passa a ser tratada como um segmento específico. Na LDB de 1996 alguns de seus artigos tratam a diversidade sociocultural, a igualdade, à diferença, possibilitando agora um direcionamento mais específico para a educação do campo, sem desintegrar da educação nacional. Nesse novo processo há uma substituição da adaptação pela adequação tanto de conteúdos como de metodologias levando em conta a realidade da comunidade local.

O Plano Nacional de Educação criado no ano de 2001 também inclui a escola rural nas suas propostas, mas aproxima muito da educação urbana, quando aprova o ensino em séries e universaliza o transporte escolar, podendo proporcionar o fechamento de escolas rurais e o deslocamento dos alunos do campo para a cidade.

Para finalizar no ano de 2001 foi aprovado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, que tem importância singular no processo de conquistas dos movimentos sociais, como reconhecer a diversidade dos povos do campo e valorizar. Além disso, os conteúdos podem ser adequados a realidade local, os professores podem trabalhar de forma contextualizada e o referencial de acesso à economia, sociedade e cultura.

A EDUCAÇÃO E A REPRODUÇÃO DA POBREZA NO BRASIL

Neste tópico iremos nos deter a falar sobre o sistema educacional e o retrato da pobreza no Brasil. Abordar sobre a desigualdade social é fazer referência a algo corriqueiro ao cotidiano de muitas famílias das grandes cidades brasileiras, assim como as que vivem em cidades do interior e no campo das diferentes regiões desse país.

É um acontecimento que tem se caracterizado como marca de algumas cidades urbanas, mas que não é só um retrato de centros urbanos, mas também encontramos essa situação em famílias que residem em situações de vulnerabilidade social e financeira na zona rural.

O Brasil é um país que apresenta rastro da desigualdade social e da pobreza durante todo o seu período histórico, desde o período de colonização que proporcionou um desenvolvimento tardio e conseqüentemente uma dependência econômica. Dessa forma, com a concentração de renda, aumento populacional, industrialização e mecanização e a urbanização desordenada, várias pessoas vivem na pobreza e abaixo da linha da pobreza. Essa situação também está diretamente ligada a ausência de assistência básica de qualidade para a população, como saúde e educação que são os pilares do desenvolvimento de qualquer sociedade.

Apesar do Brasil aparecer nas estatísticas como a sexta maior economia do mundo, apresenta índices de pobreza ainda muito elevado, comprovando a grande concentração de renda e a desigualdade social existente entre sua população. Esse quadro social representa na realidade deste país indicadores sociais de educação baixos, apresentando taxas de evasão escolar, escolas com estruturas precárias, falta de assistência e acompanhamento para alunos portadores de alguma necessidade especial, profissionais sobrecarregados e um distanciamento da relação entre a realidade pedagógica trabalhada e a realidade social dessas camadas marginalizadas pelas

consequências da pobreza.

Para tanto, Garcia (2003) faz uma síntese sobre a herança da pobreza e desigualdade que o Brasil arrasta na sua estrutura social até os dias atuais,

“O destino não estava traçado e o caminho não era único, ainda que o passado tenha o seu peso no presente. O Brasil foi fundado sobre o signo da desigualdade, da injustiça, da exclusão: capitânicas hereditárias, sesmarias, latifúndio, Lei de Terras de 1850 (proibia o acesso à terra por aqueles que não detinham grandes quantias de dinheiro), escravidão, genocídio de índios, importação subsidiada de trabalhadores europeus miseráveis, autoritarismo e ideologia antipopular e racista das elites nacionais. Nenhuma preocupação com a democracia social, econômica e política. Toda resistência ao reconhecimento de direitos individuais e coletivos” (GARCIA, 2003, p. 9).

A pobreza é a consequência das ações do homem e seu pensamento relacionados a aceitação de convivência com a situação. No caso do Brasil a pobreza não existe por falta de recursos mas, pela distribuição desigual deles. Dessa forma uma pequena parcela detém a maior parte dos bens, ficando uma grande parcela vivendo em condições mínimas ou abaixo disso, acarretando a reprodução da miséria nas classes marginalizadas pela distribuição de renda desigual.

Esse contexto está presente nas diferentes regiões do país, apresentando alto índices de falta de saneamento básico, desemprego, moradia, saúde assim como também a violência, analfabetismo e desestrutura familiar; acarretando uma tendência aos jovens reproduzirem o modo de vida de seus pais ou da comunidade que vive.

A reprodução da pobreza está ligada as dificuldades que as pessoas passam em progredir na vida, devido a falta de oportunidades e os obstáculos a serem enfrentados, que são maiores que uma pessoa que vive fora da linha da pobreza enfrenta. Muitas vezes essa situação não é enfrentada e a população acaba entendendo a pobreza como algo já estabelecido, sem perspectiva de lutar para evoluir e buscar alternativas que possibilite a progressão e sair daquela situação.

A pobreza em seus diferentes conceitos não se define apenas pela ausência de renda, existem inúmeros fatores que possibilitam o entendimento da pobreza no Brasil, falar em pobreza remete-nos, também, a falar de não acesso, de vida, de culturas, de exercício de cidadania, aspectos que não são mensurados economicamente, mas que, sem dúvida imprimem uma marca no sujeito.

A escola pode ser vista como umas das ferramentas de reprodução da desigualdade, pois sabe-se que a escola e o modelo de cultura escolar surgiu com o nascimento do estado-nação com objetivo de criar uma única cultura que era o que servia aos interesses das classes dominantes da época.

O exército e a escola foram os disseminadores desse processo de resinificação cultural e social. O exército foi o instrumento utilizado para dominar e acabar com os que não aceitavam um poder único e a escola teve papel fundamental nesse processo, que foi criar uma cultura única, que deveria ser compartilhada por todos os cidadãos.

Dessa forma a escola pública hoje que deveria ser o local de debater a pobreza e a multiculturalidade, acaba por reproduzir e reforçar a problemática da desigualdade social, econômica e política, reafirmando o processo de reprodução da pobreza, sem levar em consideração a extensão social e cultural dos alunos foram do ambiente escolar.

Diante desse distanciamento entre as propostas de um modelo de escola igual para todos, surgem alguns grupos e movimentos sociais contrários a esse sistema para lutar por um modelo de escola que abranja a universalidade, pois sabe-se que ainda se presencia

uma segregação e discriminação dos sujeitos que não possuem um padrão de cidadão que a modernidade construiu.

A partir dessa problemática os movimentos sociais lutam para diminuir o distanciamento entre a escola e a cultura do modo de vida das crianças e jovens que muitas vezes não conseguem se identificar com as normas e lógicas impostas pelas regras das escolas, que não envolve seus conhecimentos, valores, expressões e pensamentos no desenvolvimento pedagógico para formação. Sendo vistos como algo negativo, o que acaba tornando a escola sem nenhum significado para aquele indivíduo, Arroyo (2012) disserta sobre a resistência dessas barreiras de reprodução da pobreza nas escolas,

“Nesse quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada resulta politicamente desestruturante que esses seres pensados inferiores, portadores de saberes inferiores se afirmem sujeitos de Outras Pedagogias e de outros saberes e façam desse território tão cercado um campo de disputa política. “Ocupemos o latifúndio do saber”. É pedagógico que resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão cercadas com a mesma lógica política com que lutam contra as cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem a luta da reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articulem as lutas pelo direito a terra, e a vida com direito ao conhecimento, à escola, à universidade”. (ARROYO, 2012, p. 33)

Portanto, nessa luta mostra-se que a escola pode ser lugar de transformação social, com intuito de formar pensamentos críticos, que possibilite a construção de um mundo mais desigual, e assegure sua diversidade, essas lutas já possibilitaram o surgimento de políticas públicas mais democráticas, que possa construir uma escola comprometida com a transformação social. Mas ainda existe um forte enraizamento voltado para a centralidade nas escolas, sendo preciso difundir o que já foi conquistado através das leis nas práticas pedagógicas por todos que fazem a comunidade escolar.

Educação e desigualdade de renda no Brasil

Uma das características que sempre marcou a realidade social do Brasil é o baixo nível de qualificação das pessoas. É difícil um país aparecer como a sexta maior economia mundial e com índices de escolaridade tão baixo.

A desigualdade social com a pobreza, vai levar em conta alguns fatores para o seu entendimento e relação com a educação. A primeira é reconhecer que é necessário uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e ações da gestão educacional, não apenas no sentido de apontar para o grande número de meninos e meninas pobres no interior das escolas, mas como as suas vivências demandam suas práticas.

Segundo o censo escolar do ano de 2013 a pobreza está presente nas escolas com 17 milhões de crianças e adolescentes inseridos no Programa Bolsa família, frequentando a escola. Porém, os números podem ser bem mais acentuados devido a outros problemas, como a evasão escola, o que impede que o indivíduo seja integrado nas estatísticas oficiais.

O sistema educacional configura-se da capacidade das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda continua a dividir a sociedade em vários grupos econômicos diferentes.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2007) que salienta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007).

O direito a educação, a saúde, a assistência e tantos outros, estão assegurados para cada indivíduo pela constituição federal. Todas as pessoas possuem seus direitos e seus deveres perante a sociedade e a obrigação de cobrá-los quando são violados.

Para Paulo Freire (2003) “a educação sempre implica programa, conteúdo, método, objetivos”, é um direito em que as pessoas têm de saber melhor sobre aquilo que as mesmas já detêm conhecimento.

A Educação, no seu amplo sentido, concebe em ser aquilo tudo que pode ser realizado para o desenvolvimento do ser humano, sendo assim, representa a condução e também o desenvolvimento das competências e das habilidades que serão apreendidas nesse processo de ensino aprendizagem realizado dentro de uma unidade escolar.

O conceito de desigualdade social se centra na diferenciação social entre todos os indivíduos constituídos que direitos e deveres, ou seja, são as diferentes formas sociais que as pessoas possuem as rendas que recebem para sobreviver que diferenciam as classes baixas, médias e altas.

Em nossa sociedade nos deparamos com muitas situações onde normas e regras acabam por dizer as posições à procura de defender o desenvolvimento do capital e dos interesses da classe social que está no “poder”.

Temos a consciência de que as regras não são criadas de acordo com o interesse de todos, mas sim de apenas os grupos restritos, por isso, existe a desigualdade social, por ter pessoas que quando mais tem, mais quer ter ainda, e esquece de exercer a sua cidadania e a consciência que existem outras pessoas que precisam também.

O nosso Brasil foi um país colonizado pelos portugueses com o objetivo de explorar apenas os recursos naturais que aqui estavam disponíveis em nosso extenso território.

Com o princípio do desenvolvimento e da exploração territorial, o projeto não continha interesses de melhorar o país juntamente com as condições dos que viviam aqui.

De acordo com Prado Junior (2004): “A ideia de povoar não ocorre inicialmente a nenhum. É o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América...”. (PRADO JUNIOR, 2004, p. 23). O autor quer dá a visão que a desigualdade não é uma coisa nova, ou adquirida há pouco tempo, mais sim que já vem ocorrendo há muitos e muitos anos.

O interesse pelo ter sempre existiu, o que mudam são as técnicas para conseguir, e muitas delas, se não todas, são usada com o objetivo de ganho próprio, ou para a classe que lhe favoreça.

Dessa desigualdade nos deparamos com casos de pobreza e até extrema pobreza de muita brasileiros que vivem pelo nosso país, e em relação ao mundo, também encontramos a pobreza em outros lugares, como por exemplo, na África do Sul.

Podemos entender que pobreza é decorrida da ação humana, sendo assim, o resultado das formas como os mesmos pensam, interpretam e direcionam a construção da história, de que forma aceitam os padrões para a sobrevivência de cada pessoa inserida dentro da sociedade.

A existência da pobreza em nosso país não decorre pela falta de recursos, mas sim pela desigual distribuição dos mesmos. Assim o país aparece com um dos maiores índices de desigualdade do mundo, mesmo sendo um país rico.

Vemos que a pobreza se apresenta em forma de representação dominante, que se modificou muito pouco, no decorrer do processo de desenvolvimento, mesmo sendo,

indagada e estudada tendo como objetivo conseguir seu enfrentamento, ainda apresenta a representação social que mostra como prioridade o desenvolvimento do capital e também o bem-estar das pessoas inseridas nestas relações capitalistas.

Segundo Costa (2005):

Afirmamos que a pobreza, como fenômeno humano, resulta diretamente das decisões políticas. Porém, as decisões políticas são tomadas a partir da racionalidade do capital, já que na sociedade moderna as necessidades humanas estão subordinadas a lógica econômica da rentabilidade do capital. Desta forma, é o homem que serve à produção, realizada somente na medida em que recria o capital em escala ampliada...(COSTA, 2005, p. 172 e 173).

Desse modo, para que aconteça o enfrentamento sobre a problemática abordado da pobreza, se faz necessário que ocorram investimentos, modificações e planejamentos. É primordial realizar um esforço coletivo, para que essa desigualdade, essa pobreza seja minimizada e a educação seja usada como agente transformador dos que vivem na situação de pobreza.

O modo de vida do campo na escola

Ao abordamos sobre a temática da educação no campo é importante termos em mente a diferença entre a Educação Rural e a Educação do Campo.

Segundo Camacho (2011) e Ribeiro (2013) a Educação Rural é aquela domesticadora, neoliberal e urbanizada, que é comprometida com a reprodução do processo de manutenção do campesinato e da sua subordinação. Nasce em meio às elites agrárias, como prática de superação da cultura camponesa. Em relação à Educação do Campo, é formada no Movimento Camponês, com o pensamento da construção de uma educação humana e emancipatória. Ela promove a articulação à vida, trabalho, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece em seu Artigo 205, a seguinte informação:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Todas as pessoas possuem seus direitos e seus deveres, e isso está posto na constituição como podemos ver, o que também está é que esses direitos e deveres devem está assegurado, e que todos possam gozar de seus direitos, assim como cumprir com seus deveres.

A educação é um direito essencial e fundamental à vida de um ser humano, o que contribui para que aconteça o desenvolvimento da cidadania, e que essa pessoa consiga um lugar, um espaço no meio social. Mas nem sempre todos os direitos são respeitados, cumpridos e até mesmo protegidos.

De acordo com Caldart (2002) que ao discutir sobre a Educação do Campo, menciona o seguinte:

A educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação,

vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 26).

A luta dessas pessoas que vivem no campo por uma educação, é direito deles, e está assegurado na constituição como já mencionamos. Eles tem o direito de estarem aprendendo a ler, escrever.

São muitas as adversidades que se apresentam sobre o morador do campo, fazendo com que ele não tenha como estudar desde pequeno, muitas vezes tem que trabalhar cedo, para ajudar seus pais, e com isso vai crescendo fora da escola pôr em muitas localidades só possuir escolas nas cidades, e algumas delas muito longe.

São por estas e outras justificativas que eles lutaram por uma escola, por uma educação dentro do campo, que possibilite quando ao anoitecer, eles irem a escola para aprender. Muitas são as lutas deste povo sofrido, mais também muitas são as vitórias já conquistadas. Povo sofrido que mesmo em meio a tanta falta de recurso, ainda sim, lutam por uma vida melhor, por um trabalho digno, e sabem que onde encontrarão é por meio da educação.

É importante lembrar que uma escola no campo não deve ser criada de acordo com os pensamentos de uma escola urbana, ela deve ser pensada para os cidadãos que habitam esta localidade, ser pensada pelos sujeitos que ali vivem, para que se sintam membros a este ambiente, protagonistas da construção desta instituição.

A educação a ser oferecida precisa possuir a capacidade de compreender as especificidades do homem da cidade e do homem do campo, as diferenças entre os modos de vida, os espaços e a vivência destes sujeitos.

A (des)valorização da educação do campo: limites e avanços

Visto a necessidade de compreender a História sobre a Educação do Campo, dividiremos o processo em três momentos: a negação; a preocupação; a valorização e os avanços na Educação do Campo.

No primeiro período aborda a negação dos sujeitos do campo como pessoas sociais e indivíduos brasileiros nas políticas educacionais públicas, e que ocorreu desde a colonização até a década de 1930.

Em relação ao segundo período, ele foi marcado pela preocupação com a Educação Rural, em função da migração campo para a cidade e pelas ações educacionais populares e também dos movimentos sociais dos camponeses perante o Estado.

O terceiro período é marcado pela a interrupção da Educação Rural e o surgimento da Educação do Campo, onde o Estado faz reconhecer a identidade como também à cultura dos povos do campo.

De acordo com Nascimento (2009):

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

O Brasil desde sempre é visto como um país agrário mais que não possuía menção sobre a educação rural, algo desigual, haja visto, a predominância de sua população.

Com o término da segunda Guerra Mundial, por volta do ano de 1945, a temática da educação rural, esteve como principal assunto do governo federal. Sendo até iniciada a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR) que era destinada a:

Implantar projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 2002, p. 32).

Podemos verificar já a mudança de visão do governo para com a temática da educação do campo, já vemos os investimentos em centros de treinamento para os professores com o objetivo de repassar aquilo que sabem a esses campestinos. É o homem do campo passando a ganhar vez e voz dentro da sociedade, assim como também oportunidades no meio em que vive.

Em meados de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61, é sancionada, mas não existe a preocupação a respeito da educação rural, mas sim com a educação urbana. Segundo a lei, ela deixa a responsabilidade sobre a educação rural critério dos municípios, o que sabemos que é uma situação precária para o homem do campo, pois como os são municípios pequenos não tinham estruturas para sustentar uma educação do campo.

Na crescente luta pela Educação do Campo, se tem sim alguns avanços nessa trajetória. Cabe salientar, porém, que existem ressalvas de que os presentes avanços não devem e não podem ser analisados sem considerar o fato de enfrentarmos problemas graves em relação as percas dos direitos do homem do campo, isto é, a melhoria na garantia sobre o direito à educação deve está vinculado à garantia também do direito à terra, ao trabalho e à justiça social.

Com tantas transformações decorridas desde muitos anos a democratização deve ser realizada para oferecer acesso a quem quer que seja. Os movimentos sociais do campo, ao buscarem os espaços de ensino escolar, em todos os níveis de educação escolar, propõe a questão de separação entre mecanismos de produção do conhecimento e vida real dos educandos.

Segundo Caldart (2010a):

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. (CALDART, 2010, p. 112).

Dessa forma, a escola do campo pode apresentar-se como uma das protagonistas na criação de melhorias que ajudem na promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, além também das funções que são reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. Para isso, existe a necessidade de que ocorra a promoção do seu interior sobre as importantes transformações.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: da vida à escola

No presente tópico, discorreremos sobre a história das escolas do campo, onde foram pensadas de acordo com um modelo de educação implantada na cidade, e assim, desconsiderando as diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e de ambientais do meio rural.

Neste processo está ligado o aspecto de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, sendo influenciado pelo capitalismo.

Assim, mencionar sobre a organização do currículo das escolas do campo é perceber a forma vertical e fragmentada, sem se preocupar com o aprofundamento do saber escolar e também a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos.

O livro, a escola e o aluno: os valores da vivência no campo

A caracterização da educação escolar ocorre pela intervenção do didático-pedagógico que se coloca entre os conhecimentos práticos e os teóricos. Assim, as expressões como também os conteúdos necessitam se adequar tanto à situação específica da escola do aluno quanto às diferentes formas de saberes a que recorrem.

Os documentos incluídos ao ensino mostram a importância de se utilizar tanto a instrução como também a formação para a cidadania como objetivos da educação. Levando em consideração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, localizaremos alguns artigos que fazem menção a esses dois objetivos, BRASIL (1996):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; BRASIL (1996).

Segundo os artigos supracitados pela LDBEN 9394/96 é notório perceber que é realizado um destaque aos dois objetivos, o da instrução e a formação. A instrução – pode-se ver como a necessidade de um currículo que garanta conteúdos mínimos como também uma formação básica comum – e a formação para a execução da cidadania, o que o autor Araújo (2003) prefigura e defende como formação ética dos cidadãos e cidadãs futuros.

É bastante corriqueiro ocorrerem dúvidas acerca do trabalho sobre os valores na escola. Os valores é um assunto que está constantemente associado à família, o processo de formação dos valores é bastante complexo e requer que haja um desenvolvimento sobre os aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, afetivos, entre outros. Por meio disso, acreditamos que o âmbito escolar tem em muito a ajudar e auxiliar no processo de formação em valores das futuras gerações.

Nos reportando agora para a utilização do livro didático por professores e estudantes, a sua escolha depende de muitos fatores, como a importância das funções pedagógicas, ver a escolaridade do aluno, se é condizente com a realidade.

Segundo o autor Romanatto (1987):

[...] o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

O livro didático tem o papel de ser auxiliador do professor dentro da sala de aula, e não de tomar o espaço do docente enquanto a sua função. A finalidade do livro não deve e nem pode ser só “bater a capa” como muitos dizem, mais sim em ser suporte para que o professor juntamente com outras formas possam levar a abordagem para dentro da sala de aula.

É indispensável conhecer seu valor e reconhecer que é importante sim a utilização do livro, do material didático nas aulas, mas o preocupante é existe visões que acreditem que só pelo livro o conhecimento é repassado.

Lopes (2007) menciona que mesmo com a dependência do professor em relação ao livro didático, devemos admitir que existem bons livros didáticos e que são parte fundamental da qualidade da educação.

Assim como a autora, também reconhecemos que existem alguns professores com deficiência na sua formação e um livro didático de boa qualidade colabora também para a qualificação das atividades docentes desenvolvidas em sala.

Dessa forma, o professor, com a escolha do livro didático deve analisar, entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualização e apresentação dos conteúdos, nível de complexidade, a realidade do aluno, o nível de escolaridade.

A importância do livro não pode ser relacionada apenas aos aspectos pedagógicos e dentro da aprendizagem dos estudantes. Além do processo de propagação do conhecimento, o livro ajuda na formação dos alunos como um cidadão político, cultural e científico, proporcionando assim com que sejam capazes de serem autores principais de sua própria história.

O livro didático da educação do campo deve levar ao aluno, a permanência de sua realidade, pois os mesmos não estão a par da forma como os alunos da cidade estudam.

A educação do campo e os seus alunos devem ser levados com mais atenção, pois a sua realidade é diferenciada, e deve ser trabalhada de acordo com as vivências dos alunos, levando em consideração o seu conhecimento prévio, o que ela já entende, o que domina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para discutir o currículo e a educação do campo é necessário, portanto, fazer um resgate histórico conceitual dos diferentes processos e etapas da educação no Brasil e as conquistas e desafios enfrentados para implantação da educação do campo, atendendo a realidade dos modos de vidas daquela parcela da população.

Constatou-se que a educação desde sua origem no Brasil, foi voltada para atender

os interesses das classes dominantes, sem levar em conta o desenvolvimento e a formação pessoal de cada indivíduo. Isso por muito tempo modificou valores, cultura e vivências de muitos indivíduos. A desigualdade social, que desde o início da formação desse povo, possui fortes raízes de manipulação e poder concentrado nas mãos de poucos caminhando junta com a educação proporcionando muitas vezes a reprodução da pobreza.

Para que a educação do campo tivesse legitimidade foi necessário a intervenção de diferentes movimentos sociais, que defendem o direito a uma educação voltada para o campo e regularize o respeito aos valores culturais reconhecidos como conhecimento do senso comum e inter-relacionado com os conteúdos curriculares.

O currículo da educação do campo deve ser entendido como uma extensão das relações sociais da vida no campo com as práticas pedagógicas dentro da escola, uma articulação que difere das definições curriculares padrão que exclui as particularidades, sendo que historicamente as definições para as escolas do campo foram pensadas tendo como modelo a educação implantada nas cidades.

Então, o currículo da educação do campo se concretiza de forma vertical descontextualizada e fragmentada, pois, não se preocupa em aprofundar o saber escolar articulado com os saberes sociais produzidos pelos alunos que vivem a realidade do campo, se tornando um desencontro com a sua realidade. O currículo não ode focar somente nos conhecimentos científicos que apresentam os livros didáticos, devem ter uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades que englobem o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas do meio rural.

A escola do campo difere da escola no campo, deve apresentar propostas e metas que contemple a realidade local, assim como o livro precisa conter marcas e presença de identidades rural, para que o aluno se apresente como sujeito daquele processo e possa entender sua comunidade e o poder de transformação que cada um carrega.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *A questão política da educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 28 out. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 26 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salette. *Educação do Campo: notas para uma análise do percurso*. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão*. Brasília: Nead. 2010a. p. 103-126

CALDART R. S. Sobre Educação do Campo. 2007. Disponível em: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf. Acesso em: 08/10/2016.

COSTA, L. C. da. *Pobreza, Desigualdade e Exclusão Social, in Sociedade e Cidadania desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, R. C. Iniquidade Social no Brasil: Uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento. IPEA (texto para discussão). Brasília, agosto de 2003.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NAGLE, J. A educação na primeira república. IN: HOLANDA, S. B. – **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975, p. 259- 291.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. www.sbempaulista.org.br

THOMPSON, E. P. 1981. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

POLÍTICA DE AUTONOMIA CURRICULAR: flexibilidade, contextualização e expansão do profissionalismo docente

Argentina Mororó Castro⁶

Danielle Taumaturgo Dias Soares⁷

Jean Mac Cole Tavares Santos⁸

Josélia Carvalho de Araújo⁹

RESUMO

Aborda-se nesta pesquisa bibliográfica a temática da autonomia escolar associada à temática do desenvolvimento profissional docente que, por certo, é um assunto que permanece sendo discutido no sentido de buscar alternativas sociais essencialmente pedagógicas voltadas para o seu aprimoramento. O objetivo geral desta pesquisa é abordar a autonomia escolar/curricular levando em consideração aspectos de flexibilidade, contextuais e políticos baseados no incremento do profissionalismo docente. Os objetivos específicos são os seguintes: apresentar os aspectos atuais da autonomia escolar/curricular, comentar sobre a descentralização e autonomia escolar, discorrer sobre as condições de autonomia escolar e demonstrar a importância da ampliação do profissionalismo docente dentro de uma concepção de autonomia escolar. Com relação à metodologia o presente estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e consistiu em uma revisão de literatura mediante a qual buscou-se evidenciar e discutir as dimensões subjacentes sobre autonomia escolar, melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Ao final a pesquisa conclui que ao invés de conduzir a autonomia da gestão para uma orientação neoliberal, que aproxima a escola pública dos modelos de gestão privada, esta pesquisa está de comum acordo de que é melhor uma orientação democrática e pedagógica capaz de promover a capacidade de desenvolver autonomia, que cada escola tem, objetivando, em sua essência, uma promoção plena da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Profissionalismo docente; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Procura-se, nesta pesquisa bibliográfica, analisar perspectivas teóricas relacionadas às escolas que desenvolvem ou querem desenvolver uma política curricular que implica em uma autonomia docente no procedimento de constituição do seu próprio projeto pedagógico, considerando a autonomia como uma condição política, relacional e que, sobremaneira, extrapola os limites estabelecidos em regulamentações institucionais. (ALBINO, 2020)

Considerando esse panorama, confirma-se a necessidade de continuar a corroborar a voz docente, a partir de realidades locais específicas, mas sem esquecer diretrizes

⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Assessora Institucional do Gabinete Executivo na Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

⁸ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Educação da UERN e professor permanente do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação – CNPq/UERN.

⁹ Doutora em Geografia pela UFRN. Professora permanente do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Professora Adjunta IV do Departamento de Geografia.

políticas nacionais que estão relacionadas à autonomia como prática política no interior das escolas. Defende-se como relevância social da pesquisa a possibilidade de oferecer informações às escolas e aos professores, que desejam a autonomia escolar, para que possam confrontar e compartilhar opiniões, experiências, práticas e teorias envolvidas em uma edificação de um projeto curricular autônomo.

O objetivo geral desta pesquisa é abordar a autonomia escolar/curricular levando em consideração aspectos de flexibilidade, contextuais e políticos baseados no incremento do profissionalismo docente. Estes são os objetivos específicos: apresentar os aspectos atuais da autonomia escolar/curricular, comentar sobre a descentralização e autonomia escolar, discorrer sobre as condições de autonomia escolar e demonstrar a importância da ampliação do profissionalismo docente dentro de uma concepção de autonomia escolar.

Com relação aos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa afirma-se que o presente estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e consistiu em uma revisão de literatura mediante a qual buscou-se evidenciar e discutir as dimensões subjacentes sobre autonomia escolar, melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

Este artigo científico foi estruturado em quatro tópicos. No primeiro apresentou-se a introdução destacando os objetivos da pesquisa, no segundo desenvolveu-se uma fundamentação teórica baseada em uma revisão bibliográfica contando com opiniões de autores que estudam a mesma temática aqui desenvolvida, no terceiro foram apresentados os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa e, no quarto tópico, foram destacadas as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação foi ordenada em quatro subtópicos. No primeiro falou-se sobre autonomia escolar e seus aspectos atuais, no segundo discorreu-se sobre descentralização e autonomia escolar, no terceiro comentou-se sobre as condições de autonomia escolar e no quarto ressaltou-se a importância da ampliação do profissionalismo docente.

AUTONOMIA ESCOLAR ASPECTOS ATUAIS

Alguns estudos consideram que o sucesso escolar encontra-se associado a influências internas e externas, considerando que, para além de um lugar onde observa-se diferenciação social, a escola importa porque ela é, também, um lugar de formação das crianças e dos jovens. Atualmente, passou-se a considerar que a essência da mudança educacional está circunscrita, não no nível micro da sala de aula ou no nível macro das estruturas do sistema, mas naquele nível mediano que são as condições organizacionais da instituição escolar. Assim sendo cada escola configura-se em um epicentro específico de qualquer esforço de melhoria, levando em consideração o trabalho, a formação dos educandos e dos professores e a proliferação de ideias inovadoras. (ALBINO, 2020; BATISTA; FERREIRA; SILVA; SOUZA, 2020)

Defende-se aqui que tudo aquilo que se relaciona com a aprendizagem, deve ser organizado levando em consideração fatores tais como: currículo construtivo, competência profissional com liderança, adesão da família e da comunidade e estabelecimento de um ambiente voltado para a atenção ao aluno, posto que tais elementos favorecem imensamente a autonomia escolar.

Pesquisas atuais convergem no sentido de compreender melhor como é possível organizar a educação dentro de uma lógica, preferencialmente, menos burocrática, que proporcione condições ideais para formar escolas voltadas para o favorecimento da aprendizagem e para o desenvolvimento institucional e social. É acreditar que é possível mobilizar ações que venham revigorar o sistema educacional, levando em consideração que as lógicas de controle burocrático empregadas atualmente e as tentativas de uniformidade se mostraram insuficientes. (FREITAS; OLIVEIRA, 2021)

A autonomia escolar/curricular é um caminho promissor para que todos os alunos alcancem o sucesso educativo, desde que esteja situada e faça parte de um quadro mais amplo de medidas, alinhadas de forma coerente. Não vai muito longe “decretar” a autonomia, se não forem disponibilizados os meios para que ela possa ser efetivamente implementada. É preciso não esquecer que a melhoria da aprendizagem dos alunos, missão primordial da escola, depende do trabalho uníssono de toda comunidade escolar.

O aumento da autonomia das escolas, além de uma nova racionalização ou gestão escolar, vem sendo entendida como uma medida política, que faz parte de um campo mais amplo que adota uma compreensão da educação que valoriza a participação docente.

Mostra-se necessário o entendimento de que [...] o professor deve estar comprometido com a educação dos seus alunos, buscando enxergar suas habilidades e potencialidades, estimulando-os a perceber que suas capacidades podem ser desenvolvidas ao máximo. Diante disso, espera-se que os alunos aprendam não só o que o professor ensina, mas, também, que construam conhecimentos próprios de acordo com as possibilidades de aprendizagem oferecidas pela escola. (COSTA et al, 2022, p. 02).

É preciso considerar que nem sempre as políticas externas gerarão, por si mesmas, mudanças significativas, já que estas políticas chegam nas escolas e passam, algumas vezes, por ajustes à cultura escolar específica de cada instituição. Dependendo do grau de ajuste (seja por modelação ou por assimilação) a escola poderá adquirir um papel de liderança nas políticas de melhoria nas questões relacionadas à autonomia, buscando sempre o oferecimento de situações de aprendizagem que favoreçam o projeto de vida de cada aluno.

[...] as práticas políticas são específicas e contextualizadas e sua efetivação ocorre de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada escola. Pensando a partir dessa lógica, atores envolvidos na (re)elaboração das políticas, entre eles, professores, gestores, dirigentes e técnicos das secretarias e do MEC, influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. (SANTOS, 2016, p.04)

Entende-se que as mudanças graduais externas (globalização, neoliberalismo, mercado, sociedade do conhecimento e novas tecnologias, etc.) devem ser observadas com cuidado para não afetar negativamente a implementação da autonomia nas escolas, pois é ela que vai garantir maior flexibilidade curricular e maior autonomia didática aos seus professores, desta maneira a escola proporcionará condições educacionais para que seus alunos possam ser mais capazes de enfrentar e sobreviver, diante dos mais variados contextos sociais. (BARBOSA; BOMFIM, 2019)

Recomenda-se, portanto, que as escolas que anseiam alcançar a sua autonomia didática analisem com precaução os modelos de design externos de modo a verificar se tais modelos podem contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento da aprendizagem na escola.

Além disso, vale lembrar, que cada escola tem a sua própria capacidade interna de mudança, ou seja, tem o seu próprio ritmo de mudança que precisa ter como parâmetro medidas de descentralização e autonomia, comprometidas com a sua organização e com a sua interação com a comunidade escolar, sempre buscando a melhoria da educação.

Deste modo as escolas poderão alcançar a tão desejada autonomia e, ao mesmo tempo, servirão de referência para as outras escolas que também desejam alcançar a autonomia que vai favorecer o aprendizado dos seus respectivos alunos. Não se está defendendo aqui uma implantação de um padrão homogêneo de autonomia, pois subentende-se que cada escola tem a sua própria realidade, o seu próprio caminho pelo qual as políticas e as ações educacionais devem ser contextualizadas, observando as específicas realidades, opondo-se, desta maneira, a qualquer tentativa de homogeneidade. Marinho e Pimentel (2021, p. 04) comentam sobre a realidade escolar

[...] a educação de qualidade, instrumentos normativos são estabelecidos e o cumprimento das metas e estratégias para uma educação de qualidade já se mostram como passo inicial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para a sua concretização, a organização do ensino, [...] deve sopesar as carências locais, regionais e culturais (diz respeito à realidade específica da escola) na definição de metas e satisfação das suas necessidades peculiares [...].

As reformas educacionais propostas nos últimos anos falam em uma autonomia escolar, mas, na compreensão destes pesquisadores, não se referem, diretamente, à realidade e ao contexto social que são específicos de cada escola. Compreende-se que a autonomia deve supor uma menor dependência vertical das escolas em relação às instâncias centrais, portanto, ela deve ser vinculada a uma maior integração horizontal com a comunidade local. Para tanto a melhoria da aprendizagem dos alunos, deve ser uma missão constante nos planejamentos escolares e deve ser pautada na experiência que cada escola tem no seu trabalho diário em educar, fundamentado na atuação dos seus respectivos professores visando proporcionar uma educação de qualidade para todos que constituem a comunidade do entorno escolar.

Construir autonomia e fazer da escola um projeto de trabalho conjunto são ações que caminham lado a lado. Essas ações favorecem à promoção da autogestão nas unidades escolares. Elas vão estimular e apoiar a mudança educacional em busca de uma autonomia que venha a capacitar e apoiar os gestores escolares e as próprias escolas, que vão melhorar a capacidade de tomar suas próprias decisões, pois, não se pode esquecer, que somente a comunidade escolar tem a condição de analisar e responder aos problemas e necessidades de seus alunos dentro de contextos próprios.

Estas ações estão voltadas para uma maior autonomia que vai favorecer o desenvolvimento dos processos educativos e, concomitantemente, promover uma significativa eficiência dos resultados.

DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA ESCOLAR

A descentralização na educação pode ser definida como o processo de delegação ou devolução de autoridade e responsabilidade quanto à distribuição e uso de recursos (financeiros, humanos e estruturais) do governo central para as escolas locais. Por sua vez, a autonomia da escola, que geralmente anda de mãos dadas com a descentralização, é a capacidade da escola de tomar decisões visando melhorar a qualidade do serviço educacional que oferece. Dentre as principais decisões, encontra-se a opção por um

currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. (SANTOS, 2016)

Por isso, é que se considera o binômio “autonomia curricular” a verdadeira capacidade que cada escola tem de adaptar e introduzir alterações no currículo prescrito aos seus respectivos contextos e realidades sociais, por meio de um projeto educativo ou institucional curricular:

A autonomia escolar e, principalmente, a autonomia curricular, vem ganhando a atenção dos educadores e propositores de políticas educacionais. Esse ponto é reconhecido como elemento relevante para promover mudanças nas práticas pedagógicas e consolidar a aproximação dos conteúdos escolares à vida cotidiana dos estudantes, a fim de potencializar o pleno desenvolvimento e a aprendizagem. (GUALBERTO; RODRIGUES, 2021, p. 08 – grifo nosso)

Os debates em torno do conceito sobre autonomia curricular, geralmente, giram em torno da capacidade de autodeterminação de professores, equipes e escolas, e a governança e/ou restrições que limitam essa capacidade (GUALBERTO; RODRIGUES, 2021).

Como profissional, cada professor tem a autonomia de seu campo de atuação profissional. No entanto, essa autonomia e essa atuação funcionam no âmbito de uma instituição, neste caso é preciso acomodá-las à linha de ação comum adotada na escola. Por isso, é que se defende que a autonomia pertence à escola, não somente a cada professor individualmente. A comunidade escolar é quem deve ter o direito e a capacidade de tomar as decisões que considere mais adequadas para possibilitar a aprendizagem. Gualberto e Rodrigues (2021, p. 5) explicam:

Em geral, a literatura aponta a necessidade de o professor desempenhar papel ativo no desenvolvimento curricular na escola e na sala de aula. Contudo, é preciso levar em conta que as práticas docentes são interdependentes de diversas outras práticas e contingências escolares, como a decisão sobre o conteúdo, sobre a produção e utilização de material didático, alocação de recursos, formas de utilização do espaço e do tempo escolar, etc.

Quando se fala de autonomia escolar compreende-se que as escolas ou estabelecimentos de ensino têm capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos com base nas suas competências), em determinados domínios (estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), que são exercidos por meio de poderes, competências e recursos, transferidos ou delegados por outros níveis de administração. (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2020).

Vale esclarecer que autonomia é algo que se conquista, ela não se cria de repente. São necessárias condições e formação de agentes e escolas que estejam dispostas a construir, diferencialmente, a sua própria autonomia. Trata-se, justamente, de um processo de desenvolvimento que proporcionará condições para que cada escola possa edificar organizacionalmente sua autonomia.

Ressalte-se que o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, não deve apenas regulamentar o seu exercício, mas, principalmente, deve criar as condições para que ela seja edificada em cada escola, respeitando as suas especificidades locais e observando os princípios e objetivos que compõem o sistema nacional de educação pública, ou seja, não basta apenas decretar a autonomia, isso é muito pouco, é necessário garantir os meios (pedagógicos, financeiros, institucionais, estruturais, etc.) para que ela possa ser efetivamente implementada. Para tanto, cada

escola precisará de acompanhamento, em maior ou menor grau, para construir sua própria autonomia curricular. Declarar autonomia sem recursos suficientes torna-se, na prática, um abandono institucional. Desta maneira decretar apenas, sem apoio diferenciado, mais do que uma solução é um problema.

CONDIÇÕES DE AUTONOMIA ESCOLAR: Dimensões e Parcerias

A autonomia escolar, para que faça sentido, envolve várias dimensões, tais como garantia de disponibilidade de recursos humanos e materiais, adoção de uma abordagem de formação e inovação centrada na escola, contando com professores reflexivos, que compartilham conhecimentos com seus alunos em contextos sociais e condições adequadas de trabalho. Para tanto requer atualizar a compreensão que se tem de escola compreendendo-a como uma comunidade de aprendizagem que vai envolver alunos, professores e ela própria como instituição que se articula e interagem seguindo uma liderança pedagógica.

Defende-se que a autonomia dos estabelecimentos escolares deve ser associada a um sistema de gestão escolar eficiente, moderno, com base em projetos de melhoria da qualidade da educação. A gestão das escolas, com capacidade para liderança pedagógica, é um fator chave nos processos de autonomia escolar.

Castro e Cunha Júnior (2021, p. 04) reforçam esta compreensão:

[...] a autonomia escolar resulta numa gestão voltada às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. O foco maior da gestão escolar deve estar na gestão pedagógica (tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem é essencial no desenvolvimento das ações educativas), no entanto, o gerenciamento dos recursos financeiros também merece destaque, no sentido de melhor compreendê-lo para executá-lo de forma adequada, afinal, a descentralização dos recursos da educação veio garantir a autonomia da escola, apesar de esse gerenciamento nem sempre parecer uma tarefa fácil.

Esta pesquisa evidencia que existe uma relação direta entre liderança e desempenho acadêmico dos alunos fundamentada em um tripé composto pela liderança conduzida pela gestão escolar, o favorecimento da aprendizagem do aluno e a atuação pedagógica dos professores voltada para o contexto social no qual a escola encontra-se inserida.

Uma gestão escolar eficaz usa recursos de forma estratégica para priorizar objetivos de ensino, definir metas e expectativas claras e, também, no sentido de garantir um ambiente ordenado e, essencialmente, voltado para a aprendizagem.

A escola não alcançará sua autonomia se não desenvolver uma unidade de trabalho conjunto, será necessário que um projeto de trabalho conjunto siga em paralelo mediante o estabelecimento de ações dos gestores que proporcionem um clima adequado para que o trabalho docente se caracterize por uma responsabilidade compartilhada, onde a autonomia vai ser articulada e gerenciada pelas equipes de gestão.

Portanto é necessário pensar em uma gestão escolar na qual as equipes de gestão possam estabelecer uma unidade de ação e coerência para garantir uma boa aprendizagem a todos os alunos, sem depender, exclusivamente, do voluntariado ou empenho individual de cada professor.

Lück (2017, p. 15) explica que:

[...] a gestão precisa mobilizar a comunidade escolar para assegurar que todos desenvolvam as competências e a autonomia dos sujeitos sobre decidir, projetar metas e coordenar pessoas com o objetivo de solucionar problemas e garantir a aprendizagem. A participação possibilita que os atores educacionais se tornem protagonistas no planejamento das ações pedagógicas que projetem uma educação de qualidade. É nessa constante busca pelo entendimento da real estruturação da escola pública democrática e participativa que o gestor precisa se qualificar para que possa desempenhar seu papel de forma clara e precisa, mediante o processo de tomada de decisão. Ressalta-se que todos os sujeitos envolvidos fazem parte do processo de escolha, à medida que se utiliza dos mecanismos de estruturação da identidade e dos objetivos organizacionais dessa escola.

Uma gestão que alcança a sua autonomia proporciona condições para que a interação entre professores e alunos se fortaleça e o desempenho dos alunos aumente consideravelmente, para tanto as decisões que envolvem a construção do plano curricular são importantes para que as necessidades locais e os projetos de vida dos educandos sejam atendidos por meio de ajustes dos objetivos de aprendizagem de cada escola.

Pensar a escola como uma tarefa coletiva é transformá-la no lugar onde todos os agentes escolares podem analisar, discutir e refletir, de forma democrática e participativa, sobre o que está acontecendo dentro e fora da escola visando estabelecer metas que possam favorecer a aprendizagem dos educandos.

Vale ressaltar que essa tarefa coletiva se fortalece quando a escola, mediante sua autonomia conquistada, organiza suas específicas situações de aprendizagem, valoriza culturas colaborativas e, também, o profissionalismo dos professores que trabalham em conjunto procurando conhecer e explorar melhores práticas de ensino, estando, assim, em constante processo de atualização.

É fato que as mudanças não ocorrerão abruptamente, mas se os professores e a gestão escolar se comprometem e persistem em colocar em prática os princípios descritos anteriormente, os alunos aprendem. Em colaboração, os professores trabalham para desenvolver práticas de ensino eficazes, onde haja um profundo compromisso com a melhoria da sua própria prática e a dos demais colegas.

Richit (2021, p. 11) denomina esta atuação como desenvolvimento profissional e argumenta:

Desenvolvimento profissional dos professores diz respeito aos elementos que estão presentes nas culturas profissionais de professores, tais como a maneira pela qual os profissionais se relacionam entre pares e com as situações inesperadas, como se percebem e interagem no contexto profissional, como desenvolvem o currículo, como são encorajados a experimentar mudanças na prática, etc.

No próximo subtópico a pesquisa dará um enfoque sobre o desenvolvimento profissional dos professores como fator essencial para que a escola conquiste sua autonomia.

AMPLIANDO O PROFISSIONALISMO DOCENTE

Fortalecer o papel das escolas na tomada de decisões e, principalmente, no desenvolvimento do currículo significa romper com uma longa cultura de dependência administrativa, que criou obstáculos para o aprendizado. Reconhecendo que na educação brasileira há uma tradição normativa, que tem restringido as práticas pedagógicas ao

ponto de não reconhecer a autonomia das escolas e, mais especificamente, a autonomia curricular, apresenta-se neste subtópico contribuições em um panorama de inovações, realização pessoal e desenvolvimento profissional dos professores.

Inicialmente é preciso admitir que o profissionalismo docente é ampliado, significativamente, com o exercício de uma autonomia curricular bem implementada. Este profissionalismo representa uma alternativa ao desenvolvimento burocrático e diretivo, uniforme e rotineiro do currículo, constante em regulamentos e documentos oficiais, que ao invés de valorizar a atuação dos professores como base para o estabelecimento da autonomia escolar, preferem impedir o seu profissionalismo.

É preciso reconhecer que a autonomia curricular faz, portanto, parte de uma compreensão na qual os professores são vistos como profissionais que podem tomar decisões próprias compartilhadas e escolas como organizações ativas e protagonistas na própria concepção e desenvolvimento do currículo. Vale ressaltar que tomar decisões próprias, necessariamente, passa pela implementação de mais formações continuadas centralizadas no favorecimento da autonomia escolar.

Por isso é que se considera importante o esforço que todos têm de fazer para reforçar a profissionalização dos docentes, renovando as práticas pedagógicas, para que seja possível responder melhor às atuais exigências dos nossos alunos na incessante busca em garantir que todos atinjam os perfis cognitivos estabelecidos para cada nível de ensino na educação brasileira.

Para tanto essa pesquisa considera que o incremento do profissionalismo docente inclui várias ações de renovação pedagógica tais como: desenvolvimento de uma concepção de professores como pesquisadores, trabalho colaborativo, inovação centrada na escola e formação continuada de professores (buscando valorizar o papel dos professores e envolvê-los na mudança).

Desta maneira a autonomia escolar vai oferecer aos seus professores oportunidades de inovação, ou seja, eles serão incentivados a experimentar novas metodologias ativas de intervenção docente que lhes permitam atualizar a sua prática. Com isso garante-se um espaço de desenvolvimento profissional, onde é possível tomar iniciativas próprias para responder melhor aos projetos de vida do corpo discente. Para isso, é preciso renovar as metodologias de trabalho, para que – com os conteúdos curriculares planejados em conjunto – seja possível atender grupos de interesse onde crianças e jovens apresentam idades e necessidades diferentes.

Rocha e Bastos (2021, p. 14) fazem a seguinte observação:

No Brasil, observamos que os professores da Educação Básica parecem viver a autonomia profissional mais oficiosamente que oficialmente, pois enquanto os governos aprovam as leis que lhes convêm e à revelia da participação e posicionamento dos profissionais do ensino, estes, por sua vez, as interpretam e as executam conforme suas conveniências e situações, adaptando-as assim às condições em que se encontram. A vivida autonomia docente é consecutivamente “relativa”, porque depende mais das pressões sociopolíticas momentâneas locais dos grupos políticos organizados no poder executivo do que propriamente do emprego da legislação.

O desenvolvimento profissional de professores, concebido como fenômeno contínuo e dinâmico pelo qual o professor desenvolve-se pessoal e profissionalmente, transcendendo o nível individual para o coletivo, constitui-se em componente central das propostas para melhorar a educação na medida em que envida esforços para melhorar as

escolas e a educação para além do tempo presente. (RICHIT, 2020; RICHIT; TOMKELSKI, 2020).

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa e interpretativa e consistiu em uma revisão de literatura mediante a qual buscou-se evidenciar e discutir as dimensões subjacentes sobre autonomia escolar, melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

Sobre o estudo de natureza qualitativa Sousa e Santos (2020, p. 02) afirmam

No campo acadêmico, o estudo de natureza qualitativa [...] tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas, e com ele, o debate sobre o caminho a percorrer, os passos a seguir, quais técnicas e que instrumentos utilizar na produção do conhecimento. (Grifo nosso)

A revisão da literatura consistiu em uma pesquisa realizada em fontes variadas tais como: revistas, jornais e outras obras de caráter científico, buscando fundamentar as opiniões dos autores da pesquisa com os posicionamentos dos autores que tratam da mesma temática aqui abordada.

De acordo com Dorsa (2020, p. 01): “A revisão de literatura é fundamental para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma tese, uma dissertação, um projeto ou a escrita de um artigo científico de revisão”.

Ressalte-se que a análise qualitativa e interpretativa aqui realizada caracteriza-se em uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa defende que as instituições de ensino precisam ser redesenhadas, em sua estrutura e cultura escola, para que possam aumentar, em vez de inibir, a aprendizagem dos seus alunos de forma autônoma e organizada.

Para tanto o fortalecimento do profissionalismo do corpo docente (e, conseqüentemente, do processo de ensino e do processo de aprendizagem) deve ser observado pela gestão escolar, que procurará garantir estrutura e apoio (externo e interno), para esta ação de autonomia escolar.

Considera-se, também, salutar e providencial o estabelecimento da interação entre escolas que almejam alcançar as suas respectivas autonomias. A autonomia entendida como uma inovação organizacional pode ser vista como uma abordagem poderosa para o desenvolvimento profissional dos professores e uma estratégia significativa para a melhoria didático-pedagógica da escola. Ressalte-se que os benefícios são indiscutíveis e estão documentados pela literatura, também os problemas que devem ser enfrentados já são reconhecidos.

Em vez de conduzir a autonomia da gestão para uma orientação neoliberal, que aproxima a escola pública dos modelos de gestão privada, esta pesquisa alinha-se com uma orientação democrática e pedagógica capaz de promover a capacidade de desenvolver autonomia que cada escola tem, objetivando, em sua essência, uma promoção plena da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Â. C. A. Autonomia Curricular na Voz Docente: Significações Políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.3, p. 1381-1402 jul./set. 2020. e-ISSN: 1809-3876. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1381-1402>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, E. de J. B.; BOMFIM, H. F. do. Neoliberalismo e Educação: Um Estudo de Caso Sobre Nucleação Escolar em Bom Jesus da Lapa. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 100-118, jan./abr. 2019. ISSN 2675-1291| DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v1.n1.008>.

BATISTA, S. A.; FERREIRA, A. de F.; SILVA, I. L. F.; SOUZA, M. R. L. de. “Sucesso” e “fracasso” escolar nos meios populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar. **Revista Thema**. v.17 n.4 2020. p.937-958. ISSN: 2177-2894 (online). DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.937-958.1634>.

CASTRO, L. B.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Gestão Democrática da Escola: Autonomia Compartilhada pela Participação Social. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**. vol. 2, n. 1. 2021. ISSN: 2763-5716. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8462.

COSTA, O. R. da; BARROSO, A. L.; LEONARDO, H.; FERREIRA, J. dos S.; COSTA, J. A.; GOMES, R. L. R. Ethics and Inclusion: Building the Society We Want. **International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)**. Volume 05 - Issue 06, 2022. www.ijlrhss.com || PP. 130-139|130.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.

FREITAS, F. P. M.; OLIVEIRA, J. P. de. Formação e Atuação do Gestor Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-155, jan./mar. 2021 ISSN 2179-8427. DOI: 10.4025/imagenseduc.v11i1.50486.

GUALBERTO, L.; RODRIGUES, A. M. Autonomia curricular como fator associado ao desempenho de ciência no PISA. **Ciência & Educação**. v. 27, e21064, 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210064>.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualization: teachers perspectives. **Educational Studies**, Philadelphia, USA, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2020. DOI: <https://doi.org/gxr5>.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2017. **Série Cadernos de Gestão**.

MARINHO, D. S. de B.; PIMENTEL, G. S. R. Política educacional e o direito à educação: estudo da efetivação na rede pública municipal. REPOD – **Revista Educação**

e **Políticas em Debate**. v. 10, n. 3, p. 1172-1188, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62330>.

RICHIT, A. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e342101422247, 2021. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>.

RICHIT, A.; TOMKELSKI, M.L. Aprendizagens profissionais de professores de matemática do ensino médio no contexto dos estudos de aula. **Acta Scientiae, Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 22(3), 2-27. 2020.

ROCHA, C. C. T.; BASTOS, A. T. Reflexões sobre Professoralidade, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente. **Educação e Filosofia**. v. 34, n. 71, p. 923–964, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-52536.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set., 2016a. ISSN 2178-5198 (impresso) e ISSN 2178-5201 (on-line). Doi: 10.4025/actascieduc.v38i3.26768.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

UMA BREVE COMPREENSÃO SOBRE OS TIPOS DE CURRÍCULOS ESCOLARES

Thiago Fernando de Queiroz¹⁰
Brígida Lima Batista Félix¹¹

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade discutir sobre os cinco tipos de currículos escolares educacionais (formal, informal, Real, Nulo e Oculto), na perspectiva de como eles são aplicados na atualidade, visando a proposição do Plano Nacional de Educação – PNE, bem como o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para tanto, será apresentado de forma sucinta o que significa tais tipos de currículos escolares, bem como será delineado exemplificações para um entendimento mais concreto. É preciso destacar que o currículo escolar é um instrumento de construção de conhecimentos, assim, serão indicadas competências necessárias para que essa construção seja considerada nessa direção. O meio pelo qual foram obtidas as informações deste trabalho, foi a análise bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Por fim, compreende-se que para obter de fato um conhecimento pleno do educando, para favorecer-lhes à aprendizagem significativa e protagonista, é necessário que o professor adote e compreenda os modelos de currículos e promova-os de forma a permitir que cada educando busque sua ressignificação social, sua emancipação e sua autonomia para alcançar o conhecimento em um ambiente escolar, pois, a educação e o aprender, ocorrem ao longo de toda a vida, mediante as interações em todos os ambientes sociais. .

PALAVRAS-CHAVES: Currículo, Educação, PNE, BNCC.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, foi observado a necessidade de ser elaborado um modelo de currículo normativo com a finalidade de permitir que as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de cumprir competências durante todo o período de formação escolar. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina em seu teor e mediante as leis complementares, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que sejam estabelecidos planos, metas e objetivos que propiciem a todos os brasileiros a obter os conhecimentos necessários para cumprir as competências pedagógicas e assim garantir que a educação promova uma emancipação social.

Para garantir os conteúdos necessários para a aprendizagem de educandos, é que são elaborados os currículos escolares, e, será deles que este trabalho irá se deter, principalmente ao que tange ao currículo formal, informal, nulo, real e oculto. Com isso, será apresentado de forma breve o como são apregoados esses currículos e o que determina o como o educador e o educando obtém e absorve o conhecimento.

Para tanto, será realizado uma análise bibliográfica, utilizando-se de informações de sites, blogs. Periódicos e texto complementares de autores como Lopes

¹⁰Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdades Integradas de Patos – UNIFIP. Graduado em Direito pela Universidade Potiguar – UNP. E-mail: thiago-f-queiroz@hotmail.com

¹¹Doutora em Geografia pelo DINTER UFPE/UERN. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: brigidalima@uern.br.

(2016), Piazzentino (1999), Piedade (2020), Ponce e Leite (2019), entre outros, que darão a base para explicar a importância de cada especificidade de currículo.

A finalidade almejada é a perspectiva qualitativa, pois, este trabalho visará auxiliar sobre a compreensão de cada currículo, visto que os mesmos não são tão facilmente apresentados em um único periódico. Portanto, compilar essas informações, pode ser um caminho que fomentará a outros pesquisadores a escrever mais sobre essa temática, bem como auxiliará docentes a compreenderem com maior clareza o como fundamentar seus relatórios nas atividades propostas em ementas de cursos.

OS CURRÍCULOS ESCOLARES

O currículo escolar é a forma pela qual se apresenta e é aplicado os parâmetros do ensino por uma escola, apontando o que deve ser ensinado ou não à um determinado grupo de alunos, mediante um planejamento de todos os atores que gerenciam as políticas de educação de um determinado ambiente, levando em conta o lugar, a cultura e a comunidade. Cardoso (2017, p. 37) afirma em seu entendimento que:

A elaboração do currículo está permeada por influências exercidas pelos órgãos governamentais do Estado, pelo contexto escolar - expressas pelos profissionais, pelos alunos e comunidade escolar - e ainda pelo contexto social, que exprime os interesses da sociedade como um todo.

É importante frisar que as diretrizes do currículo em sua maior parte são determinadas por Lei, Decreto, Resoluções e Portarias, e, alguns currículos escolares são propostos de forma inconsciente, como por exemplo o currículo nulo. Todavia, detém-se de uma eficácia no processo ensino-aprendizagem. Segundo o entendimento de Lopes (2016, p. 9):

O Currículo Educacional é a soma dos assuntos que nos remetem ao processo de ensino aprendizagem escolar que orientam as atividades, o exercício e as finalidades educativas, manifestando as ideias dos sistemas educacionais e seu projeto cultural, o qual terá como modelo a escola que é defendida pela sociedade.

O currículo escolar deve proporcionar e garantir que o educando possa aprender competências e buscar ao máximo sua emancipação social e sua ressignificação como sujeito parte de uma coletividade. Ponce e Leite (2019, p. 794-795) enfatiza que “sendo o acesso à educação escolar um direito, é importante assegurar condições de permanência com êxito aos educandos, em especial em países onde a pobreza e a discriminação a dificultam, e zelar para que sejam seguidos princípios de justiça curricular”, por isso, é necessário garantir ao máximo que os educandos tenham um ambiente propício e um currículo de acordo com sua realidade, para que desta forma, se possa vislumbrar um aprendizado constante e não estático.

Ao seguir neste entendimento, Cardoso (2017, p. 36) aponta “a importância da elaboração do currículo escolar está no fato de que ele será o instrumento capaz de apontar qual conhecimento será trabalhado pelos professores e qual a importância desse conhecimento para a realidade escolar”. Por este fim que são elaboradas diretrizes norteadoras para permitir que o educando venha obter o conhecimento necessário no processo de ensino-aprendizagem, pois, cada educando é um sujeito em construção, e, o como são utilizados os parâmetros da educação, determinará em um maior aprendizado.

Existem cinco tipos de currículos escolares, que sendo observados, aplicados e respeitando a importância de cada um, são eficientes para permitir que um educando possa obter ao máximo do conhecimento e atingir assim as competências necessárias. Os cinco currículos que serão apresentados são o currículo escolar formal, informal, nulo, real e oculto.

Entretanto, é válido ressaltar que no campo da pesquisa da educação, geralmente os currículos que são citados é formal ou prescrito, o real e o oculto, as vezes citam o nulo, contudo, os cinco em uma mesma explicação, geralmente não se encontram. Para se obter uma compreensão como a maioria dos pesquisadores explicam os tipos de currículos, é válido citar Porto, Magro e Pinel (2019, p. 81), quando expõe que:

o Currículo Prescrito – social e escolar –, o Currículo Vivido, que é invisibilizado pela perpetuação do tradicionalismo, o Currículo Oculto, considerado não-prescrito, que tem ensinamentos implícitos, porém uma aprendizagem explícita e o Currículo Nulo, aquele que é anulado para não ser aprendido e nem prescrito.

Como visto, o autor somente apresentou quatro tipos de currículos, assim, para facilitar, será apresentado de forma simples em tópicos, e, com base em análise de estudos, os cinco currículos utilizados no contexto da educação que são aplicados na atualidade, e, que muitos professores não têm ciência que se utilizam deles em suas atuações em sala de aula.

Currículo Formal

Este currículo nada mais é o que está estabelecido por uma norma, algo que está documentalmente formalizado, escrito e aprovado para ser aplicado. Cardozo (2017, p. 36) confirma esta afirmação ao dizer que “os sistemas de ensino e a instituição escolar têm autonomia para a elaboração do currículo”. Para melhor compreender o que é o Currículo Escolar Formal, pode-se citar o que diz Lopes (2016, p. 24) ao dizer que:

O currículo formal é constituído por diretrizes normativas do governo. É através desse currículo que são organizadas as atividades ensinadas na escola. O currículo formal orienta a instituição na criação de seu currículo, o qual é fundamentado nas experiências, divergências individuais e interesses da criança.

A Constituição Federal de 1988 aponta que é dever do Brasil elaborar um plano educacional, e, este plano é conhecido como Plano Nacional de Educação – PNE, nele são trazidos diretrizes que norteiam as gestões escolares o como se deve ser aplicado o ensino-aprendizagem. Tão certo na atualidade, existe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, este vem dando norte sobre como deve a educação ser tratada no tempo contemporâneo e com as novas tecnologias. Tanto a PNE como a BNCC podem serem observadas como base para a construção do currículo escolar formal.

Currículo Informal

O currículo escolar informal é compreendido como as ações realizadas dentro de um contexto escolar onde não se está baseado em um currículo formal. Por exemplo, no intervalo das aulas, parte dos alunos brincam, e, nessa brincadeira, estipulam regras, normas e disputas, sem que elas percebam, estão a aprender algo novo ou então a

aprimorarem algo que já sabem. Piedade (Refletir Educação, 2008) com maior abrangência sobre essa questão explana que:

O Currículo Informal, refere-se a todas as actividades estruturadas ou não estruturadas que decorram para além das actividades lectivas dos alunos. Pode considerar-se parte do currículo informal actividades como: visitas de estudo, actividades desportivas, cívicas culturais que decorrem na escola como actividades extra-lectiva.

Por isso, é de suma importância que a escola procure incentivar as ações extraclasse, pois, elas são meios que permitem que os educandos aprendam com atuações práticas dentro do ambiente escolar. Além disso, possibilita que os alunos criem mais empatia pela escola, e com isso, o aprendizado será mais proveitoso e garantirá a permanência.

Currículo Nulo

O currículo nulo é pouco falado quando o contexto é expor sobre os tipos de currículos escolares, todavia, mediante a Pandemia da Covid-19 ele foi imprescindível para que a comunicação com parte dos alunos fosse eficiente, principalmente pelo domínio dos alunos pelas tecnologias que até então parte dos professores não dominavam e nem mesmo utilizavam em sala como ferramenta de apoio para a educação. Piazentino (1999, p. 22), explica que:

O currículo nulo é entendido como aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender sob a responsabilidade da escola. Problemas e conflitos contemporâneos, experiências e saberes populares, sexualidade, a tecnologia moderna etc. engrossam os conteúdos do currículo nulo. Costumam estar ausentes nas práticas curriculares dificultando, assim, a capacidade do aluno de perceber o papel real que precisa desempenhar na luta pela transformação social, bem como de viabilizar sua participação nessa luta. Romper com a situação atual e assegurar a autonomia da escola promoveriam de fato aprendizagens fundamentais para uma escola real, que atende um aluno real, que se situa num mundo real.

O currículo nulo deveria ser dado mais valor na contemporaneidade, visto que ele se delinea nas vivências do educando, assim, os professores devem trabalhar ao máximo a realidade do educando, dando-lhe a oportunidade da resignificação do contexto social e cultural vivenciado. Já Feminella e Paiva (2020, p. 20) aponta que:

“Tal modalidade do currículo constitui aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender, sob os auspícios da escola. Não sem exagero, podemos afirmar que o currículo nulo é, virtualmente, infinito, por razões que vão desde a falta de tempo e material, até as decisões plenamente conscientes, de eliminar certos assuntos e/ou disciplinas”.

Ao analisar essa concepção, o currículo que aparentemente é nulo, ele pode se tornar formal ou real, basta que ele de fato seja utilizado pelo professor, seja por uma norma da escola, ou, por achar pertinente discutir tal assunto em sala de aula. Com isso, o professor não pode desprezar os conhecimentos obtidos fora da escola, nem mesmo os recursos vistos como aparentemente não importantes para a educação formal. Como o caso citado, os smartphones são uma excelente ferramenta para a aprendizagem e ela é muito útil, assim como os diversos tipos de jogos.

Currículo Real

Para iniciar o entendimento sobre o currículo real, vale citar Silva (2018, p. 8), que diz que este currículo é “aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos”. Já para França e Reis (2019, p. 3) expõe que “o Currículo Real se refere o que é vivido no processo educacional, o que faz parte do planejamento escolar”, sendo assim, esse tipo de currículo depende interinamente do professor em aplicar um determinado projeto de ensino.

Talvez esse currículo seja o mais oportuno a expor, visto que ele tem a possibilidade de se configurar nos demais currículos, pois, exemplificando, os jovens na atualidade utilizam muito das redes sociais para a comunicação, contudo, geralmente a escola não utiliza esse recurso em seus programas curriculares, sendo um currículo nulo. Todavia, se o professor utilizar esse recurso para dar aula de inglês, de nulo, ele passa a ser real, e, se esse recurso for proposto na ementa da disciplina, ele se tornará formal.

Currículo Oculto

O currículo oculto como o nome bem diz ele está presente na sala de aula, porém, não é perceptível visto ele está intercalado com as vivências, valores, costumes tanto de professores como de alunos. Para expor um breve exemplo quando se ensina sobre a criação do mundo, são apresentados teorias, entretanto, os valores do professores e alunos de alguma forma acaba por cooperar na construção desse saber. Na visão de Silva (2018, p. 8), entende que:

currículo oculto como o que refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito e não aparece no planejamento, embora seja importante fator de aprendizagem. Não é tão aparente aos nossos olhos, porém pode ser muito significativo na vida escolar e na percepção do aluno.

Esse currículo de alguma forma está presente no delinear dos demais currículos, pois, como observado, ele se correlata as experiências de cada sujeito e a percepção, seja do professor ou aluno sobre o conteúdo abordado, entretanto, não é explícito em documentos formais da escola. Para tentar facilitar a compreensão desse currículo, pode ser citado também o que diz Barros (2021, pág. 24) ao expor que o currículo oculto é composto de uma junção de

“as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos estudantes através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Nessa compreensão, o currículo oculto não funcionaria apenas como um “instrumento de socialização e de *identidade*”, mas é também um “órgão de controle social”. Portanto, compreendemos que o currículo oculto não aparece de forma prescrita ou explícita, e que os valores nele estabelecidos são transmitidos através dos **gestos, olhares, inclusão e valorização**.

Como observado, este currículo não é exposto nos documentos formais da escola, todavia é imprescindível para a formação do conhecimento de professores e alunos dentro de uma sala de aula, bem como no obter o conhecimento por meio das experiências sociais que cada sujeito vivenciar somente pelo fato de viver em uma sociedade.

CONCLUSÃO

Como base na análise dos estudos deste trabalho, os currículos escolares se dividem em cinco tipos de currículos, onde cada um tem sua finalidade, e, que se todos fossem aproveitados de forma harmônica, a educação brasileira daria um ápice no desenvolvimento do aprendizado. Com as transformações sociais, a educação está em um processo de inovação, onde a elaboração dos currículos, estão a se transformar de acordo com cada época.

A BNCC já orientava ao professor a trabalhar com as tecnologias que até então eram proibidas em sala, todavia os smartphones que eram proibidos, foi o recurso utilizado para que as aulas ocorrem no período onde as casas se tornaram escolas. Como se está observando na prática, este recurso sendo utilizado da forma correta, pode ser um aliado.

Se for bem observado, o que até então era currículo nulo a utilização de smartphones, o mesmo se torna formal, isso pelas as variações que foram preciso adotar para que a educação não tivesse um déficit. Pode se observar o que hoje pode estar em um tipo de currículo, amanhã poderá ser adotado em outro.

Assim, este trabalho conclui explicando o currículo formal, informal, nulo, real e oculto, de forma a exemplificar os mesmos, e, garantindo a compreensão sobre os tais. Vale destacar que as referências foram a base para a compreensão sobre os cinco currículos apresentados. Pois, como enfatizado, há poucos trabalhos acadêmicos que aborde esses cinco tipos de currículos em um único documento.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Zilmar Santos. **Currículo oficial e currículo formal: materialização nas escolas municipais do norte de Minas Gerais**. CAMINE: Caminhos da Educação= Camine: Ways of Education, v. 9, n. 2, p. 34-51, 2017.

FEMINELLA, Maria Fernanda; PAIVA, Élica Luiza. **Professor e estudante e os encontros formativos:: como a formação do estudante é afetada a partir da formação biográfica do professor?**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, v. 10, n. 26, p. 16-27, 2020.

FRANÇA, A. S. e REIS, M. J. E. **CURRÍCULO ESCOLAR E ATIVIDADES PESQUEIRAS**. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11115_22082019174347.pdf> Acesso em: 18 de setembro de 2021.

LOPES, Gérison Kézio Fernandes. **Currículos e Programas**. 1ª Ed. INTA - Sobral, 2016.

PIAZENTINO, Silvia Helena O. et al. **CURRÍCULO ESCOLAR: O QUE SE LÊ E O QUE SE VÊ**. Revista de Educação, PUC-Campinas, v. 3, n. 6.p. 20-23. junho 1999.



PIEDADE, João. **Perspectivas de Currículo.** 2008. Disponível em: <<http://reflectireducacao.blogspot.com/2008/10/perspectivas-de-curriculo.html>> Acesso em: 16 de maio de 2020.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. **EM BUSCA DA JUSTIÇA CURRICULAR: AS POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL.** Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, p. 794-803, 2019.

PORTO, João; MAGRO, Adriana; PINEL, Hiran. **Criança pessoal de um caso oblíquo: des-Colonização e Resistência na Escola. Momento - Diálogos em Educação,** v. 28, n. 1, p. 77-94, 2019.

SILVA, Adeliane Tomaz da, et al. **O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE.** 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o_papael_do_pppp_e_do_curriculo_0.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2020.

A REFLEXÃO DA ESTÉTICA COMO PONTE PARA A INTEGRAÇÃO DAS LEIS 10.639 E 10.645 NO ENSINO DE FILOSOFIA

Bruna Silva da Conceição¹
Emanoel Luis Roque Soares²

RESUMO

O artigo presente tem o intuito de promover a reflexão sobre como o discurso simbólico pertencente a Estética Ocidental, tida como universal, afeta e modifica drasticamente a narrativa filosófica. Onde cria-se o ideal branco de racionalidade e como tal ajuda a promover o epistemicídio e logo, o racismo. Destacando que, com a mudança de paradigma referente ao que é Estética, há a possibilidade de demonstrar a reformulação da mesma como um estudo das diversas culturas existentes no mundo, manifestando assim a introdução das Leis 10.639 e 10.645 no ensino de Filosofia e também colaborando na prática da reflexão estética sobre a representatividade na base curricular das outras disciplinas e como esse esquema de exclusão da matriz africana, afrobrasileira e originária coopera para o apagamento cultural e identitário no íntimo do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia; Currículo; Práticas de ensino; Estética.

INTRODUÇÃO

É sabido que o espaço escolar brasileiro, o seu real intuito, deveria ser o exercício pleno da consolidação dos direitos de todos - ainda mais dos marginalizados -, à ampla reflexão sobre as diversas camadas de opressão, sobre o que é ser cidadão neste país, para assim promover a ação direta, a transformação sobre a realidade de cada um. Mas conforme nos deparamos com a grade curricular presentes nas escolas, ainda mais agora com a Reforma do Ensino Médio que proporciona a flexibilização curricular e a liberdade de escolher um percurso formativo mais próximo das aspirações ou aptidões do estudante. Por outro lado, ao fazer a escolha de um itinerário de aprofundamento curricular, todos os outros itinerários são esquecidos, ocasionando uma formação incompleta, restringindo o acesso dos estudantes ao conhecimento. Levando as escolas públicas ao sucateamento, e nós sabemos bem quem ocupa a maioria das salas de aula do ensino público.

Considerando as Ciências Humanas neste contexto totalmente desfavorável, da disciplina Filosofia em si, sabe-se que a mesma respira com a ajuda de aparelhos desde os tempos da Ditadura. Mas, sigamos para uma visão mais amistosa, uma viagem utópica - sem desmerecer o termo - para repensar o ensino de filosofia pautado na transformação de si mesma partindo do campo simbólico, que faz tamanha diferença também dentro do Brasil. Pois, é do simbólico que parte a guerra pelo poder, desde muito tempo e infelizmente até nossa atualidade, muitos discursos e narrativas são construídas, esmagadas e fortalecidas por essa gama que envolve o poder imagético. Dando uma colher de chá, na ponta do iceberg há a branquitude que sempre foi e é fortalecida principalmente pelo campo simbólico e nessa pirâmide que um dia já foi destacada por Angela Davis no livro *“Mulheres, Raça e Classe”* (1981) que em sua base possui a população preta e também os povos originários - reformulando - será estabelecido como a reconstrução do campo da Estética pode cooperar para a efetivação das Leis 10.639 e 10.645 no ensino de Filosofia e também como a mesma pode cooperar para construir a reflexão sobre a representatividade dentro das outras disciplinas. Lembrando que o objetivos das Leis 10.639 e 10.645 são de inserir nos currículos escolares o estudo da

história e cultura da África e afro-brasileiros unido ao estudo da história dos povos originários do Brasil.

O UNIVERSAL EXCLUDENTE

Quando se inicia a conversa sobre o que é a Estética no campo filosófico, muito mais que uma abordagem a arte, do campo simbólico, a apreensão dos sentidos, a percepção, o campo filosófico que investiga a essência da beleza, aquilo que é belo nas manifestações da natureza. Apesar de todas essas definições, para compreender o que realmente significa ao tratar da Estética, deve-se entender como a mesma foi formulada. É evidente que o caráter estético pode ser expresso e defendido como universal pelos pensadores, nota-se que este campo filosófico se configura de maneira totalmente excludente e que também não expõe sua série de plágios.

A começar pelas bases da estética clássica, onde reúne um dos principais pensadores da Filosofia, Platão. O Egito Antigo se igualava a “Europa” atualmente, o pólo do conhecimento, e todos almejavam buscar por esses saberes. Os alunos que lá aprendiam eram os ditos – posteriormente- filósofos gregos como Platão, entre outros (JAMES, 1954). Em *Egyptian art in the age of the pyramids*. The Metropolitan Museum of art, New York) vai revelando sem nenhuma dúvida que foi o Egito faraônico que ditou as diversas faces da estética às outras civilizações da antiguidade. Por isso que concordamos com Freud em *Moisés e o Monoteísmo* quando afirma que o Egito era o mundo. Ele não está se referindo às dimensões geográficas, mas sim ao seu desenvolvimento inquestionável em diversas áreas do conhecimento.

O que era antes originado pela espiritualidade através dos mistérios egípcios e concepção esotérica, agora foi transformado para uma contínua concepção esotérica, mas com uma percepção racional, idealista e absoluta. Onde sua forma ideal se estabelecia no corpo perfeito – observa-se que não era qualquer corpo - e na obra de arte perfeita que tinha como base a proporção matemática (ANI, 1994):

Para Platão e para aqueles a quem ele influenciou, as proporções matemáticas e geométricas tornaram-se o padrão de “beleza”. A ordem foi revertida. O espírito já não era primário, criando simetria e proporção na esfera natural, mas a simetria e a proporção agora eram usadas para impor um padrão de beleza nas concepções naturais e humanas. Para Platão, a forma geométrica tornou-se uma medida de perfeição; de fato, a beleza foi identificada com a perfeição e, portanto, com a verdade (ANI, 1994, p. 228)

O racionalismo foi introduzido no conceito do belo, caso contrário seria considerado como disfuncional. As grandezas e proporções deveriam ser obedecidas e seguidas corretamente, “O número é o próprio conhecimento” (PLATÃO, 360 a.c. apud ANI, 1994, p. 228). Mais tarde esse princípio viria a se tornar a totalidade para a construção básica do que seria conhecido hoje como arte no mundo ocidental. Onde prevalece a técnica, a harmonia das partes, a composição calculada sem erros, a simetria absoluta.

Em sequência, depois do desfecho sobre as ideias platônicas que concedia um valor lógico e moral para o belo ao contrariar os mistérios egípcios dando abertura para o que seria considerado hoje como uma das principais bases para a Estética Ocidental, Alexander Baumgarten (*Meditações Filosóficas Sobre a Questões da Obra Poética*, 1735) inaugura no século XVII o que seria retratado como a ciência dos sentidos onde remete a uma grande inauguração na área da Estética Europeia em plena modernidade.

O conceito de belo retorna como protagonista, onde se desvincula da lógica e moral antes imposta por Platão – caráter da Mímesis, que possuía a serventia de elevar as virtudes humanas através da arte-, sendo descrito novamente pelo racionalismo:

Nesse sentido, Baumgarten divide o espírito humano em duas faculdades, a faculdade superior, que trata de temas metafísicos, e a faculdade inferior, a qual, apesar de sensível, necessita do auxílio do intelecto. Esta faculdade inferior, ou gnosiologia inferior, é o nosso conhecimento sensível, o qual, em grau menor, corresponde a estética, segundo Baumgarten. A estética, a qual define como a arte de pensar de modo belo, é análoga à razão: portanto a estética, como ciência do conhecimento sensitivo, embora seja um conhecimento confuso, se relaciona com o conhecimento conceitual e abstrato, concebido como um modo de gnosiologia superior. (CECIM, 2014, p. 5)

Apresentada como um conhecimento confuso que precisa estar atrelado ao auxílio do conhecimento científico, o aspecto transcendental se perde dando lugar para a formatação onde se percorre o exercício estético de Baumgarten. É tão ofensivo, e culmina no enquadramento da subjetividade, os europeus vão além e em seu imaginário seria possível capturar as emoções e transformá-las em meros conceitos. Diminuindo o real sentido do belo, mas sobretudo apagando a sua função transcendental, e supondo que essa definição seja a mais perfeita interpretação da emoção, da conclusão do que seria o entendimento da totalidade artística.

Mesmo depois da inauguração da estética ocidental na modernidade, mais adiante, Immanuel Kant é tratado como mais um grande representante da área e principal pensador que também transformou a Filosofia na era da modernidade – na visão deles -. Portanto, em um de seus questionamentos que estrutura a sua obra “Crítica da Faculdade do Juízo”, Kant aborda o que seria introduzido como o juízo de gosto, o qual se determinaria como o juízo do belo. Tal conceito não se baseia à priori resultante da experiência ou de razões demonstrativas. Ele propõe a possibilidade universal, como a mesma efetua-se uma função à priori. Portanto, essa função à priori não estaria conectada a nenhuma lei ou regra que demonstrasse a expansão representativa de um conceito. Este juízo se assemelha ao juízo sintético a priori, pertencente à ideia de que todos compartilham um sentido estético em comum. Essa ideia não declara que cada um desses indivíduos admitem o juízo do belo, mas que cada um consegue admiti-lo. O juízo do Belo se caracteriza como subjetivo e sem conceito algum, mas também é desinteressado, onde remete para uma dimensão individual.

Considerando toda essa síntese do que se define por juízo do belo, chegamos ao contraste do que realmente toda essa concepção significaria frente à problematização da contínua sede europeia que se resume ao domínio e segregação mascarados como o universal:

O Europeu recebe prazer de um sentimento de controle sobre outras pessoas; esse sentimento é estendido ao participante mais “comum” na cultura através da sua identificação com a hegemonia Europeia. O poder é experimentado esteticamente na capacidade de manipular os outros, e esse desejo foi culturalmente sustentado e gerado talvez desde a experiência “Indo-Europeia”. Ele é tão profundamente uma parte da estética Europeia que, mesmo aqueles que se consideram livres dos excessos e distorções do chauvinismo Europeu, os críticos da política externa americana, por exemplo, não estão preparados para enfrentar as consequências de uma depreciação dramática no poder Europeu. A estética Ocidental está, neste sentido, ligada ao Utamaroho Europeu (necessidade de supremacia) e à ética Europeia. E a imagem Europeia de si

mesmo como o “aventureiro-descobridor” que busca continuamente novas terras, povos, e recursos para conquistar — tudo isso é emocionalmente agradável a ele” (ANI, 1954, p. 218)

Kant ainda discorre sobre um caráter universal da apreciação estética, de toda essa experiência. O seu intuito, basicamente, seria de demonstrar que todos os juízos estéticos poderiam se tornar válidos num plano universal onde então seriam avaliados com relação ao seu estilo, forma, interpretação, como o indivíduo é afetado; porém, como se percebe, o hábito de querer controlar ainda prossegue a partir do juízo estético (DAMASCENO, 2015. p. 4). Até certo ponto tal concepção da unificação de todos os gostos em um panorama universal parece ser algo válido e fora de questão a essa discussão que se constrói, todavia, é preciso que haja o questionamento com relação a qual grupo ou modo de expressão está realmente sendo considerado apropriado. Se a essência europeia já se apresenta como perseguidora do outro ou de qualquer cultura que não corresponda com seus padrões, como exemplo único da perfeição, seria muito estranho encarar tal teoria com bons olhos e sem nenhuma desconfiança.

Já que a cultura europeia se diz tão disposta a encaixar o novo e a compreendê-lo, é contraditória a percepção que temos sob a mesma. Visando sempre na construção de um padrão e na sua própria venda, em sempre submeter sua cultura e visão de mundo a qualquer povo que não possui tal estrutura, da mesma forma em que insiste na submissão de quem se apresenta como diferente em sua visão. A construção da cultura europeia se opera com um motor que tem como principais combustíveis a ação e o instinto colonizador. Por isso que concordamos com Aimé Césaire (2004, p. 85) quando sustenta que um dos principais objetivos dos processos coloniais consiste em “dividir o ser humano dele mesmo, separar o mesmo humano das suas raízes, separar o ser humano do seu universo e do seu humanismo, e isolá-lo definitivamente”. Assim, a partir da transmissão de tais teorias, ergue-se o que se fundamenta como o alicerce da Estética Ocidental e da cultura europeia em si.

Com a Europa em evidência e a sua devoção por si mesma através da Estética como base (justificativa simbólica), há a consolidação da Branquitude através do Cristianismo (justificativa prática) e a Ciência (justificativa teórica). Torna-se indispensável que o contexto romano seja de fundamental contribuição analítica. Para compreender o contexto que será abordado, é preciso ressaltar a trajetória do domínio de Roma sob a Palestina por volta de 62 a.C., comandado por Pompeu (ROCHA, 2004). Os cristãos eram perseguidos pelo Império Romano, que naquela época tinha o politeísmo, a reunião de vários deuses acompanhados de diversas formas de culto como religião e não o Cristianismo que se caracterizava com a louvação de um único Deus. Porém, séculos mais tarde, ocorre uma mudança totalmente brusca no que se refere ao lugar do Cristianismo na sociedade romana. No início do século IV, a Dinastia Constantiniana abre a mão do culto aos diversos deuses e legitima o modelo religioso empregado pelo Cristianismo por conta do oportunismo militar. Os cristãos eram perseguidos pelo Império Romano, que naquela época tinha o politeísmo, a reunião de vários deuses acompanhados de diversas formas de culto como religião e não o Cristianismo que se caracterizava com a louvação de um único Deus. Porém, séculos mais tarde, ocorre uma mudança totalmente brusca no que se refere ao lugar do Cristianismo na sociedade romana.

É verdade, em 312 ele recebeu em um sonho a revelação do “sinal” do sinal cristão que lhe proporcionaria a vitória. É verdade, essa vitória foi milagrosa. Mas, nessa época, era normal para qualquer pessoa, entre os cristãos e entre os

pagãos, receber a ordem de um deus em um sonho que era então uma verdadeira visão. Também não era raro que uma vitória fosse atribuída à intervenção de uma divindade. Reduzido ao seu conteúdo latente, o sonho de 312 não determinou a conversão de Constantino, mas prova, pelo contrário, que ele próprio acabara de decidir se converte ou, se já tivesse convertido havia alguns meses, a ostentar publicamente os sinais dessa conversão (VEYNE, 2011, p. 20)

Constantino recebeu um sonho na noite que precedeu a batalha de Ponte Mílvio, quando o Deus cristão teria lhe prometido vitória contra Maxêncio. A seguir, no dia 28 de outubro de 312, antes da batalha decisiva, seu adversário foi derrotado em pleno Tibre, assim, Constantino pinta uma cruz no escudo de seus soldados assumindo o Cristianismo como a glória de sua vitória (JURKEVICS, 2010, p. 89). Pode-se considerar que o Cristianismo em Roma levou uma total universalidade entre todos e com isso o controle e poder do próprio império seria mais forte a partir da ação unificadora, o que seria bastante divergente caso os ritos pagãos ainda estivessem presentes no cenário Constantino, dividindo o seu reinado ainda mais. Em lugar de uma religião que tinha como doutrina o amor em primeiro lugar, foi transferida a perseguição para quem não se integrasse aquelas normas que eram ditadas. Vários templos pagãos, junto com as suas estátuas de adoração que carregam simbolicamente os seus deuses foram demolidos, junto a comemorações ritualísticas.

Logo após, no final do mesmo século IV, o Imperador Teodósio I traz a oficialização do Cristianismo dentro da atmosfera romana com o dito Édito de Tessalônica. De acordo com o Édito de Tessalônica, o cristianismo se estabeleceu como religião exclusiva do Império Romano, abolindo todas as práticas politeístas. A partir de todo esse poderio relacionado à Cristandade com o princípio da justificativa da soberania do deus cristão, foi construída a perseguição e dominação do outro que não correspondesse com tal doutrina.

O confronto se iniciou com a Expansão Islâmica, onde os turcos muçulmanos estavam no controle da Palestina. Então, mais uma vez em nome de Deus, foi dada a largada para o movimento de libertação da Terra Santa e a ocupação de Jerusalém pelos cristãos – seus verdadeiros fiéis - escondendo também os reais interesses políticos daquela missão. Essa tensão entre Cristãos e Muçulmanos levará o Papa Urbano II a incitar aos cristãos uma expedição para a retomada desse território, então se seguirá com o início das Cruzadas onde carregava a marca da “cruz vermelha” nas roupas e escudos de quem fosse para tal batalha:

O caráter religioso da Cruzada, ao mesmo tempo que belicoso; místico ao mesmo tempo que político; eclesiástico ao mesmo tempo que laico sempre chamou a atenção de especialistas e de curiosos. No final do século XI, um discurso papal inflamou uma multidão de homens e de mulheres, tendo sido um tipo de admoestação divina em forma de oração, indicando o caminho da salvação. A 27 de novembro de 1095, o papa Urbano II pregou-lhes, cheio de convicção e de eloquência, acerca do afastamento do povo de Deus do verdadeiro caminho cristão (CHAVES, 2015, p. 10)

Juntamente com toda essa perseguição arquitetada com o início das Cruzadas, não podemos nos esquecer do histórico do tratamento do “outro” sob a visão de gregos e romanos. A chamada “Teoria Ambiental”, que se refere à classificação dos povos de acordo com as condições climáticas do lugar que os mesmos ocupam (BETHENCOURT, 2018). Isso explica muito sobre a criação de todas essas características atribuídas às pessoas através das lentes ocidentais.

Com esse deslocamento humano em massa, entremeados de guerras, a identificação religiosa e étnica tornou-se essencial para a sobrevivência diária. Tipos físicos, modos de vestir e/ou penteados associados a crenças religiosas tornaram-se os critérios óbvios para a identificação, o primeiro passo na avaliação dos diferentes povos. Num mundo perigoso e em constante mudança, os estereótipos visuais serviam para identificar ameaças e para ajudar os indivíduos a se sentirem seguros. A projeção de características psicológicas permanentes em diferentes povos e seus descendentes fazia parte do processo de criação de alianças e de definição de inimigos (BETHENCOURT, 2018, p. 13)

Se tratando da Ciência como amplo artifício para a legitimação da soberania dos brancos sob os pretos e assim justificar também a colonização e escravidão dos africanos, através do racismo científico foi efetuada a superioridade das raças. O princípio para essa fundamentação ocorreu através da Antropologia, Filosofia, do Movimento Eugênista Europeu, com o intuito de esterilizar a sociedade por inteira e assim carregar todo esse viés para a cristalizar ainda mais o seu domínio perante os ditos “outros”. Porém, salientar que as ciências no século XIX vão consolidar suas teorias em terrenos preparados ao longo de séculos. A inauguração desse movimento teve como chefe o naturalista, geólogo e biólogo Charles Darwin no dia 24 de novembro de 1859 com sua obra “Sobre a Origem das Espécies por meio da Seleção Natural” (BOLSANELLO, 1996). Basicamente, Darwin reúne em seu trabalho diversas teorias que visam na amostra da evolução das espécies, e outros autores, para justificar e alimentar a supremacia que queriam fomentar a todo custo, ao se inspirarem na Teoria das Espécies, é criado o Darwinismo Social. Onde a ideia da Seleção Natural colocada por Darwin que em meio a natureza os mais fortes e adaptáveis vencem os mais fracos que sucumbiriam com o tempo, seria também possível aplicar na sociedade humana.

O filósofo Herbert Spencer (1820-1903), que se diz como um admirador da teoria da Seleção Natural, aplica as teorias que foram debatidas por Darwin diretamente aos níveis da atividade humana. É transferido tais valores para a humanidade e constrói uma segregação racial de escala global:

O Darwinismo Social, considera que os seres humanos são, por natureza desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com a adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica da Seleção Natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes. É importante ressaltar que ao darwinismo social concorreram outras ciências, como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a etnologia (BOLSANELLO, 1996, p. 154)

Com a união dessas ciências, o objetivo de degenerar, banalizar e classificar os povos, culturas e indivíduos como o “outro”, derivaria assim na cristalização da premissa de que a soberania dos brancos seria validada através desse conjunto de ideias construída por esses pensadores e cientistas “tão” renomados – seja por características físicas ou mentais-. A Eugenia, considerada como uma grande aliada na validação do racismo por

meio da ciência, foi inventada pelo primo de Charles Darwin, Francis Galton. O intuito de sua teoria consistia no aperfeiçoamento da humanidade se baseando na esterilização e segregação dos indivíduos considerados como inferiores em sua visão, servindo de base também para a Alemanha Nazista colocar em ação o seu ideal de raça pura no Holocausto e os Estados Unidos que conseguiu construir uma eugenia social em sua história seguindo até os dias atuais (DIWAN, 2007).

Essa corrente racista que foi legitimada por meio de vários campos da ciência, ajudou a criar estereótipos que caracterizavam determinadas raças, onde a construção do outro seria estruturada fontes consideradas como “confiáveis”, e não só os pretos, mas também como os povos originários, orientais e assim por diante, seriam apontados como o atraso da humanidade e assim o domínio poderia ser efetivado através das mãos brancas. Com isso, se transformam em guerras, sangue inocente sendo derramado, injustiças sociais, exploração de riquezas, invasão de território, anulação da verdade. Essa série de horror conduziu ao que se conhece por Colonização, que tinha como intenção o extermínio e exploração da parte da humanidade que foi a todo o momento classificado como inferior e denominada como não humana.

Para além de toda exposição do que é compreendido como o alicerce teórico e prático para a estruturação da Branquidade, será discutido o seu conceito em si. É essencial que haja a percepção de que a Branquidade é uma extensão ou resultado propagado por meio da Colonização que insere um panorama de poder mundial no decorrer do século XX. E tal configuração colonial negou diversas subjetividades em detrimento da subjetividade branca, assim, existia “o preto”, “o índio”, “o asiático”, entre outros. Diversas identidades foram banalizadas e apagadas para dar forma a supremacia branca e assim fortalecer cada vez mais o seu poder e legitimar sua dominação. Da mesma forma que estabeleceu lugares sociais para brancos e não brancos.

A Branquidade elabora uma relação de colonizador e colonizado que resulta na criação do outro, assim, se apresentando nas sociedades marcadas pelo legado colonialista assim como cita Faustino (2017, p. 127), o problema colonial, portanto, não está na universalidade, mas na tendência (colonial) do ocidente capitalista em impor (Fanon, 1980) as suas particularidades espaço-temporais como expressões universais do gênero humano. Ao dirigir o conceito de raça para o contexto ocidental, erradicando com a sua idealização de se apresentar como um modelo perfeito e intocável, é derrubada a cortina que tanto esconde a gama de privilégios, poder e ideologia que são tão camuflados. Dessa forma, privilégios simbólicos e materiais são desvendados e criticados em sequência; considerados como principais artifícios que alimentam o Status Quo.

A INTEGRAÇÃO DAS LEIS 10.639 E 10.645 NO ENSINO DE FILOSOFIA E SUA POSSÍVEL INFLUÊNCIA EM OUTRA ÁREAS

A partir do momento em que percebe-se que a Estética, que se diz universal, é na verdade a porta bandeira da expansão da Branquidade desde a sua origem, é válida a reflexão sobre uma melhor alternativa. Discutir sobre Estética significa romper com a superficialidade que é vendida e alcançar o verdadeiro destino de suas intenções e os assuntos que a mesma engloba. Dialogando sobre Estética pode-se formular uma narrativa que se dirige a diversos campos da humanidade, mas ao mesmo tempo que transita em diversas geografias culturais e filosóficas que condizem com a estrutura cultural como um todo. A conversa pode se configurar para os lados da Arquitetura, vestimentas, linguagem, política, religião, esculturas, música, danças, teatro, pinturas,

ciência de determinados povos; esse seria um belo início para se começar a tratar sobre a intenção da Estética.

Para além dos povos africanos e os afro-brasileiros, é necessário que haja a movimentação seja feita com relação a introdução da cosmogonia e a construção do pensamento filosófico dos povos originários presentes no Brasil. Pois muito se fala sobre o racismo e visibilidade, mas o debate a ação definitiva nunca se direcionam também para os povos originários, que acabaram tendo suas terras dominadas e também foram escravizados. Tiveram sua cultura banalizada junto ao apagamento de suas contribuições para o que hoje se denomina como Brasil:

Mais do que em outros países latinoamericanos, cuja presença indígena é contundente, visível “à flor da pele”, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados” (BERMAGASHI, p. 152, 2010)

É preciso que haja a incorporação dos indígenas como pessoas, sua humanidade e cidadania sendo colocadas em consideração e questões. É necessário que os devidos questionamentos sejam feitos para que suas narrativas e verdade sejam implementadas ao ensino de Filosofia:

Cabe, então, perguntar como era (e ainda é) possível explicar tais processos sem levar em conta o protagonismo indígena. Como entendíamos a vitória e o domínio dos portugueses sobre milhares de povos guerreiros? Como explicávamos o sucesso de apenas duas das várias capitanias hereditárias, quando as outras soçobravam diante dos ataques indígenas? Como podiam alguns degredados ocupar postos chaves nas sociedades nativas, que lhes permitiram fornecer o imprescindível auxílio aos portugueses? Como conseguiram dois missionários controlar centenas de índios nas aldeias coloniais? Como explicávamos essas e tantas outras questões de nossa história sem considerar o protagonismo indígena? Como e por que vários povos considerados extintos e, por longo tempo, excluídos da História do Brasil estão, hoje, ressurgindo no cenário político e acadêmico do país? (ALMEIDA, p. 1, 2017)

Podemos resgatar o debate da Implantação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que passou a vigorar na LDB. A Lei 10.639 teve o objetivo de inserir nos currículos escolares o estudo da história e cultura da África e a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política do país. Demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e valorização dos negros e de reivindicação de movimentos sociais e da sociedade civil, para garantir que nas escolas sejam resgatados elementos culturais dos afro-descendentes, as contribuições da formação da cultura e identidade nacional. Entretanto, foi considerado o fato da Lei 10.639 não englobar o estudo da cultura dos povos originários e se tornou alvo de críticas da comunidade de grupos indígenas.

Com a reformulação da Estética em seu real sentido, sem a concepção predatória do colonizador, sendo ampla e diversa, é possível alcançar outros campos e propagar discussões plurais. Quando a lente do pensamento é modificada, outras diversas vozes cooperam para integrar o que é o mundo em sua mais completa e perfeita dimensão. O mundo é percorrido por diversos ângulos e todos os cantos, seus povos e culturas são

reconhecidos e assim desmistificados. A partir do momento que essas novas caras estampam o semblante do saber junto com a sua bagagem de “se e estar” no mundo, novas possibilidades surgem.

Partindo do campo particular para o geral, o Ensino de Filosofia através da própria Estética, se encaminha para o grande êxito do cumprimento das Leis 10.369/03 e 10.645/08. É preciso que o simbólico seja o ponto de partida para articular essas novas cadeiras do pensamento e muito além, esse mesmo movimento deve ser propagado para as outras disciplinas. Um exemplo bem palpável que podemos utilizar é a clássica linha do tempo que é apresentada nas disciplinas do Campo da Natureza (Química, Física e Biologia) tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. As mesmas personalidades ganhando destaque, em sua maioria, homens brancos europeus. Mas será mesmo que a ciência, este artifício tão fundamental que utilizamos para entender o universo, nosso planeta e a nós mesmos, teve apenas uma referência nessa imensidão gigantesca em que estamos inseridos? Todos nós, distribuídos através deste plano terrestre, somos capazes de produzir conhecimento e com essa nova lente da Estética, pensando no viés simbólico e representativo, conseguimos incluir e abrir o leque da diversidade cultural para novas reflexões, nova formas de apreender a realidade, compreender o mundo por outras cosmovisões, alcançar outros contextos e aprender mais com a pluralidade de todos os povos existentes e que já existiram.

CONCLUSÃO

Portanto, é sabido procurar integrar novas abordagens da narrativa filosófica que podem ser possíveis e extremamente necessárias para que o ensino de Filosofia corresponda com as Leis 10.369/03 e 10.645/08 conforme é articulado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e que assim reduza as desigualdades sociais e educacionais historicamente construídas no contexto brasileiro, reconhecendo a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação (AKKARI, SANTIAGO; 2020). Mas é válido pensar que ao invés de apenas trazer novas caras e pensamentos para dentro do Ensino de Filosofia nas escolas, é necessário que haja a quebra da linguagem do colonizador. Trazendo os encantados para o cerne da questão, a ancestralidade para a reflexão, e como já dito anteriormente, implementar não só o caráter anti-colonial para a reflexão mas sim trazer uma nova roupagem estética, mudar o quadro simbólico do pensamento para fazê-lo com êxito:

Desse modo, a produção de sentidos aqui se dá desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento, desde teias constitutivas que capturam, mas não amarram, ao contrário, libertam, posto que proporcionem criar outros mundos, criam magia, pois esta é a ancestralidade da filosofia, e é por isso que ela é uma anterioridade em relação à filosofia, muito embora diga a lenda que a filosofia surgiu em contraponto ao mito: A magia sempre aparece correlacionada ao mito, o que, em verdade, é correto afirmar, pois a narrativa mitológica é sempre uma narrativa mágica e o produto dessas narrativas e o encantamento (MACHADO, p. 22, 2014 apud. OLIVEIRA, 2007, p. 207/208, grifo do autor)

Quando colocado que haja os programas e cursos de formação inicial e continuada que orientem e sejam estruturados e desenvolvidos por meio da articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas de educação básica (ALVES-BRITTO; BOOTZ; MASSONI, 2018) mesmo pensando o ambiente escolar em comunhão com outras instituições públicas de ensino, é necessário que também seja comentado como a

academia se comporta com relação a tais exigências e demandas presentes nas leis e que por fim é buscado os limites e as possibilidades abertas para a descolonização dos currículos unido a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais pautada na Educação Intercultural na Perspectiva Crítica (FERREIRA; SILVA, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. R. C. A Atuação dos Indígenas na História do Brasil: Revisões Historiográficas. **Dossiê: O Protagonismo Indígena na História**. Rev. Bras. Hist. 2017.

A. A. BRITTO; BOOTZ, V; MASSONI, N. T. Uma sequência Didática para Discutir as Relações Étnico-Raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na Educação Científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Relatos e Propostas de Experiências Didáticas. v. 35 n. 3 .2018.

Akkari, A., & Mesquida, P. Santiago, M. C.. Interculturalidade no Brasil: Entre Políticas, Exclusões e Resistências. *Educação em Foco*. 2020.

ANI, Marimba. Yurugu: Uma Crítica Africano-Centrada do Pensamentos e Comportamento Cultural Europeu. 1ªed: Trenton: Africa Word Press, 1994. 621 p.
BAUMGARTEN, Alexander. Meditações Filosóficas Sobre a Questões da Obra Poética. 1735.

BETHENCOURT, Francisco. Racismos: Das Cruzadas ao Século XX. 1ªed: São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 592 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III, 2005.

BOLSANELLO, Maria. Darwinismo Social, Eugenia e Racismo “Científico”: Sua Repercussão na Sociedade e Educação Brasileira. Curitiba: **Educar**, n° 12, p. 153165, 1996.

CÉSAIRE, Aimé. Discours sur le colonialisme suivi de la négritude. Paris: Présence Africaine. 2004.

CECIM, Arthur. Baumgarten, Kant e a Teoria do Belo: Conhecimento das Belas Coisas ou Belo Pensamento? São Paulo: **Revista Paralaxe**, vol. 2, n°1, p. 2-19, 2014.

CHAVES, Thiago. A Primeira Cruzada e o Reino de Jerusalém: Novas Perspectivas Historiográficas. São Paulo: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, vol. 50, 1ªed., p. 2-13. Julho, 2011.

DAMASCENO, Julie. A Estética Kantiana : O Belo, o Sublime e a Arte. Porto Alegre: **Revista Intuição**, n°2, vol. 8, p. 146-148. Dezembro, 2015.

DIWAN, PIETRA. **Raça Pura**: Uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FAUSTINO, Deividison. Frantz Fanon, a Branquitude e a Racialização: Aportes Introdutórios a uma Agenda de Pesquisas. Curitiba: Appris Editora, 1ª ed, p. 125-138, 2017.

JAMES, George. Stolen Legacy: Greek Philosophy Is Stolen Egyptian Philosophy. 1ª ed. New York: Philosophical Library, 1954. 182 p.

JURKEVICS, V. I. Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394). Mneme - **Revista de Humanidades**, v. 11, n. 28, Jul. 2011.

Machado, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira / Adilbênia Freire Machado. – 2014. 240 f.

ROCHA, Ivan Esperança. Dominadores e dominados na Palestina do século I. São Paulo: História, p. 239-258. 2004.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. 4ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

_____. Quando nosso mundo se tornou cristão: 312-394. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AÇÕES PRÓ BNCC NO CONTEXTO DA COVID-19 EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ

Anaylla da Silva Lemos¹²

Marta Priscila Costa Soares de Oliveira¹³

Marcia Betania de Oliveira¹⁴

RESUMO

O presente trabalho investiga ações do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) em escolas públicas estaduais de Mossoró/RN no contexto pandêmico da Covid-19. O ProBNCC é um programa que desenvolve ações de formação de professores, bem como, de (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para que seja possível a implantação da Base nas escolas. O percurso metodológico da pesquisa se deu a partir da revisão de literatura sobre a BNCC, além de apresentação do PROBNCC e de sua agenda formativa; também, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de duas escolas estaduais de ensino fundamental situadas em Mossoró/RN. A investigação visa compreender como se deu o processo do ensino durante a pandemia e perceber a atuação da BNCC durante o ensino remoto. Durante os anos de 2020 e 2021 a educação enfrentou problemas decorrentes da pandemia da COVID-19, muitos alunos ficaram sem aulas, professores com poucas formações tecnológicas e o ensino remoto apresentou muitas demandas. Além dessa particularidade do ensino, o PROBNCC apresenta uma agenda de implantação da Base até o ano de 2020. Com essa nova perspectiva de ensino ficaram ainda mais visíveis as desigualdades entre os alunos das instituições públicas e privadas; sobre a produção de política é possível perceber que o PPP da escola foi atualizado, entretanto na atuação das orientações da BNCC durante o período da pandemia da COVID-19 tal produção foi interrompida. Esse novo contexto intensificou problemas já existentes como: alunos que não participavam das aulas e dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos. Um desafio desse período foi a inclusão de alunos sem acesso a aparelhos eletrônicos e à internet para a participação nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino remoto. PROBNCC

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada no final de dezembro de 2017, aprovando um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades para os alunos da Educação Básica. Após uma série de consultas públicas, o documento se apresenta como democrático, pois, no texto final apresentou questões oriundas da sociedade.

Antes de sua versão final a BNCC obteve duas versões que sofreram modificações. Na primeira versão, o currículo se apresentava com as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola; tinha também a discussão de gênero e sexualidade. Mas, o currículo no setor acadêmico recebia, de acordo com Aguiar e Tuttman (2020, p. 81) inúmeras críticas pois já se apresentava como um currículo

¹² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação (POSEDCU/UERN). E-mail: anayllalemos08@gmail.com

¹³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). E-mail: martapri.slp@gmail.com

¹⁴ Doutora em Educação, professora adjunta da UERN, credenciada ao Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC). E-mail: betaniaoliveira@uern.br

prescritivo visto que “respondia às tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores”.

Após aprovação da BNCC surge, por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), como um programa que vem para apoiar as instituições, gestores e secretarias de educação na implementação da BNCC. O referido documento estabelece um calendário de atividades para a Educação Básica, sendo estas atividades desenvolvidas por bolsistas¹⁵ dos selecionados do PROBNCC.

O documento do programa ProBNCC centraliza discussões em torno da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da formação docente como necessárias à implantação da BNCC nas escolas. Pretende-se que processos formativos docentes possibilitem reelaboração de projetos pedagógicos para adequação à BNCC. Para isso foi estabelecido um cronograma de atividades que visava essas formações com gestores e professores.

Imagem 01: Cronograma de atividades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental

Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Estabelecer Governança								
Formação das Regionais								
Formação das Equipes Gestoras								
Formação dos Professores								
Realização do "Dia do PP"					Revisão dos Projetos Pedagógicos			

Fonte: Brasil (2019)

Diante do cronograma de atividades previstas para os bolsistas podemos compreender que as instituições e secretarias de educação deveriam finalizar, em 2019, todo o processo de implementação, formação e revisão do PPP, ou seja, no ano de 2020 todos os currículos escolares deveriam atender as demandas oriundas da BNCC.

Considerados esses elementos, esta pesquisa investiga ações do ProBNCC em escolas públicas estaduais de Mossoró/RN no contexto pandêmico da Covid-19. No ano de 2020 o mundo alterou algumas atividades devido ao surto da doença da Covid-19 exigindo assim dos governantes medidas que controlassem a contaminação entre as pessoas.

A PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: um novo modelo de ensino

O ano de 2020 surpreendeu a todos com a rápida proliferação de doenças com características semelhantes a um resfriado; entretanto, a contaminação das pessoas por essa doença chamou atenção dos estudiosos e da área da saúde. Denominada de covid-19, a doença é caracterizada por sua rápida propagação entre as pessoas, quadros grave

¹⁵ Para saber mais sobre o processo de seleção dos bolsistas ler o Documento Orientador do PROBNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf Acesso: 14.set.2022

de respiração e pessoas com comorbidades¹⁶ estão dentro do grupo de riscos da doença, sendo assim a Organização Mundial da Saúde (OMS), sugeriu que as pessoas iniciassem um distanciamento social, com o aumento no número de casos e óbitos no Brasil, ocasionando o fechamento temporário de lojas, escolas e lugares na qual existiam aglomerações de pessoas.

Com essa medida, a educação passou por um novo modelo sustentado pelo uso das tecnologias digitais. Em 17 de março de 2020, o governo brasileiro estabeleceu por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em seu Art. 1º, a suspensão das atividades escolares presencial, assim definido: “Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020, n.p).

Com a publicação da portaria fica autorizado o ensino por meio das tecnologias digitais, surgindo para educação outro desafio no qual gestores, professores e alunos passaram a se adaptar a essa nova realidade que ficou conhecido como ensino remoto. Vale destacar que o ensino remoto se diferencia da Educação à Distância (EaD).

De acordo com Almeida e Alves (2020), a educação de modo remoto é constituída por aulas gravadas (vídeo-aulas), aulas de modo síncrono e a disponibilização de materiais em plataformas online; já a EaD, é uma modalidade de ensino que visa a reestruturação curricular, dos materiais e do modo de avaliação.

Visando sanar os possíveis prejuízos aos alunos e fazer o cumprimento dos duzentos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que determina 200 dias letivos para o ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulga o Parecer com medidas para amenizar os danos (BARRETO; ROCHA, 2020).

O Parecer 05/2020 do CNE estabelece normas para o Ensino Fundamental anos iniciais já que o CNE reconhece que essa etapa de ensino apresenta dificuldades de acompanhamento nas aulas remotas pois os alunos se encontram na fase de alfabetização. Por isso o CNE determina que as escolas devem providenciar roteiros de atividades que as famílias possam desenvolver com as crianças. Seguem abaixo algumas das orientações propostas para a educação:

- aulas gravadas;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário (BRASIL, 2020, p.11).

¹⁶ De acordo com o site tele medicina, comorbidade é toda doença, condição ou estado físico e mental que, em razão da gravidade, pode potencializar os riscos à saúde caso o portador venha a se infectar com algum agente patogênico.

Com o caráter emergencial que a pandemia era enfrentada, o setor da educação adotou de acordo com Almeida e Alves (2020, p. 04), o modo remoto que se assemelha ao “e - learning, em que os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material online e interagem com seus alunos de forma síncrona e de maneira assíncrona”.

A realidade da educação brasileira é que desde sempre enfrentou muitos desafios, profissionais mal remunerados, infraestrutura precária e as avaliações externas que aumentam ainda mais a comparação entre escolas gerando também o discurso que a educação no Brasil não é de qualidade. Portanto, com o surgimento e a necessidade do isolamento social, as escolas se adequaram ao modelo de aulas por meio de videoconferências.

O ensino remoto como ficou mais conhecido, revelou mais um desafio para educação, a preparação dos docentes mediante o uso das tecnologias, além do aumento da carga horária dos professores com edições de vídeos e com o atendimento dos alunos fora do horário de sala de aula.

A BNCC apresenta como uma de suas competências o uso de diversas linguagens, dentre elas a linguagem digital e utilizar as tecnologias. Em meio ao contexto pandêmico, na reorganização do contexto escolar promovida pelo ensino remoto, questionamos: como fazer o uso das tecnologias se muitos docentes não conseguem dominar as ferramentas ou as escolas não dispõem desses aparelhos tecnológicos? Muitos docentes realizaram cursos de aperfeiçoamento para compreender como utilizar as ferramentas digitais para poder ofertar aos alunos o ensino durante o período de isolamento social.

Outra questão a ser mencionada é o fato que muitos alunos diante dessa nova realidade ficaram de fora das aulas, pois não tinham aparelhos digitais ou acesso à internet para acompanharem as atividades de forma remota. O que o modelo de ensino remoto evidenciou foram as grandes diferenças socioeconômicas existentes no país, em que muitas escolas e alunos do setor público se encontram em vulnerabilidade social apresentando escolas com falta de infraestrutura e materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do ensino nessa perspectiva.

Apresentar essas diferenças sobre a situação socioeconômica do país acentua uma outra característica que é marca da BNCC enquanto proposta universal de um currículo comum a todo país. O texto da BNCC determina que o ensino deve conter 60% (sessenta por cento) de uma base comum a todo o Brasil e 40% (quarenta por cento) de uma parte diversificada. Muitas escolas localizadas pelas regiões brasileiras também apresentam diversidade em relação a infraestrutura, formação de professores, números de alunos matriculados sendo esses itens desconsiderados nas avaliações externas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo. Para Bogdan e Biklen (1994, p.49), essa abordagem requer um investigador que perceba que os aspectos e os dados da pesquisa são “triviais, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, ou seja, que todos os aspectos que envolvem a pesquisa (sejam eles, texto, documentos, falas, imagens, etc.) são fundamentais para investigação.

Partindo desse pressuposto, o estudo de caráter qualitativo privilegia os aspectos dos saberes humanos sem a preocupação da interpretação de dados numéricos. Como o campo de pesquisa é a escola, ou seja, o fazer docente dentro das políticas de currículo, defendemos ainda em diálogo com Bogdan e Biklen (1994) que o investigador não deve

se separar do contexto de estudo e que o conhecimento humano acaba sendo influenciado pelo seu contexto.

Nesse estudo, acreditamos em uma política que é atuada pelos docentes conforme apontado por Ball, Maguire e Braun (2016). Por meio desse aporte teórico, a política é compreendida como algo passível de ressignificação e atuação pelos sujeitos que fazem parte da instituição. Não compreendemos a política de currículo como sendo algo vertical, mas que é atuada por todos da escola (alunos, professores, gestores) sendo um espaço que envolve conflitos e tensões e, portanto, produções políticas.

O campo de estudo desta investigação são duas escolas do município de Mossoró/RN em específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, circunscritas à 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), parte da Secretaria de Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), situadas na zona leste do município. Justificamos a escolha por esse nível de ensino, pois compreendemos que é uma etapa que requer atenção dos professores, pois, se forma a base de todo o processo educacional dos alunos.

Para compreendermos sobre essa perspectiva da educação no Brasil considerando que a BNCC já deveria estar em atuação no município de Mossoró/RN, realizamos as seguintes perguntas aos docentes das instituições: como se deu o planejamento de aulas diante das orientações da BNCC durante o ensino remoto? Como se deu o desenvolvimento das aulas nesse período? Para a equipe gestora das instituições questionamos: qual o papel da escola diante da pandemia da Covid – 19? Como a escola atendeu a demanda do ensino remoto e as ações prevista na BNCC?

Para resguardar as identidades dos participantes da pesquisa e as instituições usaremos códigos para identificar as falas dos sujeitos. Em relação às escolas foram usados os códigos para Escola 1 e Escola 2. Para selecionar os participantes do estudo foi usado os seguintes critérios: ser funcionário efetivo da instituição e que estivesse em exercício no cargo atual durante o período de pandemia.

No decorrer do texto as falas dos sujeitos são referenciadas do seguinte modo: Gestor A/Escola 1; Gestor E/Escola 2; Coordenador B/ Escola1; Coordenador F/Escola 2; Professor C Escola 1 e por fim, Professor G da Escola 2. No decorrer do texto são apontados como equipe gestora da escola: Diretor e coordenador pedagógico da instituição pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do que já foi exposto anteriormente é possível identificar que o ano de 2020 apresentou muitas demandas para o setor educacional que até então nunca foram previstas e que demandou dos professores e gestores articulação para que ocorresse a garantia do acesso ao ensino como determina a Constituição Federal de 1988.

Quando questionamos sobre como ficou o ensino durante a pandemia na Escola 1, o gestor da escola menciona que a instituição iniciou o ensino remoto antes mesmo de sair os decretos que regulamentam o ensino, pois para a equipe defende que “Era mais importante nesse momento pensar nos alunos, não vamos deixá-los ‘livres” (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022). Com essa atuação podemos certificar que as escolas também atuam/fazem políticas dentro do ensino, conforme destacam Ball e colaboradores (2016).

Já na Escola 2, quando questionamos sobre a Pandemia da Covid -19, o coordenador pedagógico remete que esse ano foi “um divisor de águas para compreendermos a educação e para pensarmos sobre o fazer da sala de aula” (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2020). É com essa fala que constatamos o que a pandemia mostrou que a educação no Brasil não estava preparada para enfrentar um

ensino remoto e conforme constata Avelino e Mendes (2020), a educação brasileira sempre foi precária e com a pandemia essa precarização do ensino ficou mais evidente.

Quando questionamos sobre o andamento da implantação da BNCC e da atualização do PPP da escola, as falas da equipe gestora das instituições relatam que:

[...] quando houve a necessidade de atualizar PPP, em relação ao BNCC, nós fizemos, mas não fizemos de forma grandiosa, pois não entendíamos a fundo sobre o que seria a BNCC. Fizemos para cumprir uma exigência [...] (COORDENADOR B/ ESCOLA 1, 2022).

[...] No contexto de 2020, ele trouxe questões limitantes para a questão da BNCC [...], mas nesse contexto da pandemia conseguimos tirar da BNCC o que era possível para esse momento. A competência por exemplo de trabalhar os recursos tecnológicos, que tanto professores quanto alunos precisavam desenvolver [...] (COORDENADOR F/ESCOLA, 2022).

Sobre os professores, muitos enfrentaram problemas em relação ao uso das tecnologias ou até mesmo de como trazer os alunos para assistirem às aulas, de acordo com os professores investigados e por meio de suas falas podemos compreender que “no primeiro ano de pandemia (2020) começamos a orientar os alunos e passar algumas atividades mesmo sem orientação da secretaria do Estado, só para que as crianças não fiquem tão ociosas em casa” (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022).

Outro professor entrevistado menciona que “o ensino remoto foi muito difícil [...] inicialmente, não aderi ao ensino remoto, pois sabia que de uma turma de trinta (30) se dez (10) participasse era um saldo. Mas quando vi que do todo da escola só eu não participaria, então decidi iniciar as aulas no formato remoto [...]” (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022). Ele destaca que muitos dos alunos ficaram sem participar das aulas pois, não tinham acesso à internet no momento da aula, ou não tinham aparelho eletrônico disponível e que, quando as aulas retornam em 2021 problemas já existentes como a dificuldade aprendizagem dos alunos foi intensificado.

Na opinião desse professor, “os alunos estão apresentando uma defasagem muito grande, pois muitos não tiveram o acesso às aulas remotas [...]” (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022). Morais Neto *et.al* (2020) destaca que uma dificuldade sobre o ensino remoto é a exclusão dos alunos e que a pandemia da COVID-19 evidenciou novas questões de vulnerabilidade e intensificou novas.

Outra questão que os professores apresentam como dificuldade e até mesmo como um desafio foi a jornada de trabalho docente, intensificada na pandemia; assim como muitos alunos não acessam as aulas pela falta de um aparelho eletrônico, outros usavam o aparelho dos pais que em muitos casos só estavam disponíveis a noite, é o que podemos constatar na fala desse professor

Bom, na minha turma não tivemos aulas síncronas, pois os alunos em sua maioria usavam o aparelho eletrônico dos pais, eu ficava disponível para aula no meu horário de expediente, mas somente a noite (fora do meu horário de trabalho) era que os alunos vinham questionar ou tirar dúvidas (PROFESSOR G/ ESCOLA 2, 2022).

Durante o ensino remoto enfrentamos dificuldades que até então eram desconhecidas na educação. Tentava organizar as minhas aulas bem dinâmicas, mas muitos alunos não davam retorno no momento das aulas só iam questionar algo à noite ou quando eu estava em aula com a outra turma. Ou seja, não tinha como dar assistência a ele, até tentava responder à noite, porém era algo mais pontual somente da atividade (PROFESSOR C/ ESCOLA 1, 2022).

Considerando as falas dos sujeitos pesquisados, a jornada de trabalho dos professores implica em várias demandas sendo um trabalho que por si só é complexo antes mesmo do período pandêmico, conforme destacam Candido, Bittencourt e Assunção (2022).

Antes mesmo da pandemia, todo o cenário educacional foi mudando com vista a atender as necessidades do mundo do trabalho, mas com o processo do isolamento social algumas demandas como psicológicas e péssimas condições de trabalho foram intensificadas, além de duplas jornadas de trabalho ou modificações nos domicílios (CANDIDO; BITTENCOURT; ASSUNÇÃO, 2022).

A política da BNCC apresenta uma demanda de implantação urgente para uma possível melhoria nos índices educacionais, mas com as falas dos professores e do cenário aqui brevemente destacado é possível perceber que nessas condições foi necessário o desenvolvimento de outras ações para que o ensino fosse garantido aos alunos mesmo com as orientações de isolamento social.

Outra percepção a partir das falas dos sujeitos das escolas é que muitos deles ainda não sentem segurança e demonstram não terem conhecimentos acerca do documento da BNCC. É possível perceber que, por mais que alguns tenham participado de formações sobre a BNCC durante o período da pandemia, ainda encontram dificuldades, com o retorno das aulas presenciais, principalmente relacionadas às competências e habilidades no planejamento das aulas.

Ao questionarmos sobre como se deu o uso da BNCC nos planejamentos das aulas durante o ensino remoto os docentes destacam que

Sobre os planejamentos norteados pela BNCC pouco foi usado, pouquíssimo, pois tínhamos que adequar os planejamentos ao momento, algumas crianças não se adequaram, pois necessitavam de materiais concretos, então muita coisa não foi usada [...] as habilidades e competências da BNCC são amplas e naquele momento não tínhamos como dar conta dessa demanda (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022).

Estudamos sobre a BNCC e destaco que não é suficiente, principalmente quando passamos por essa demanda como pandemia. Estou enfrentando uma grande dificuldade na tentativa de encaixar as habilidades e competências que a BNCC exige, pois atualmente estou na série em que os alunos já deveriam estar alfabetizados, mas devido a pandemia tenho que voltar conteúdos que os alunos não dominam e isso requer tempo. Acredito que as formações sempre devem existir todos os anos, cursos de aperfeiçoamento, pois os públicos mudam e as dificuldades também (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022).

O processo de implantação do documento da BNCC não pode dar conta de demandas não previstas na sociedade como a Pandemia da COVID-19, em especial quando se considera que muitos alunos não podiam participar ou os professores não conseguiam inserir as orientações da BNCC nos planejamentos durante o ensino remoto.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC foi homologada no final de 2017, devendo ser implantada até 2020. O PROBNCN surge como possibilidade de ajudar no processo de implementação da BNCC nas escolas, o PROBNCC aponta calendário para implantação do documento da BNCC até 2019. Ou seja, pelo PROBNCC tanto o processo de formação de professores, bem

como, a (re)elaboração do PPP das instituições poderia ser realizados com ajuda de bolsistas escolhidos pelo programa.

A partir do que foi exposto nesse texto podemos compreender que o ensino remoto se dá mediante a necessidade de isolamento social por conta da rápida contaminação da COVID-19. A pandemia fechou espaços públicos e o setor da educação tomou medidas emergenciais para aquele cenário, uma das possibilidades para essa demanda foi o ensino remoto.

O ensino remoto apresentou muitas dificuldades, dentre essas podemos mencionar os alunos que não assistiam às aulas por falta de equipamentos adequados, muitas vezes os alunos não conseguiam compreender os conteúdos. Em relação às dificuldades de aprendizagem essas foram intensificadas é possível perceber quando docentes pesquisados relatam que precisam reforçar questões de alfabetização e que muitos alunos ainda precisam desse contato presencial e concreto para uma aprendizagem mais eficaz.

Em relação a BNCC e sua implantação é notório que o PPP das instituições estão ou já foram atualizados atendendo as orientações que o documento curricular aponta para a educação. Porém é necessário destacar que as instituições não conseguiram ainda relacionar essas orientações com o processo de elaboração do planejamento de aulas e que durante os anos em que o ensino remoto prevaleceu muitas das questões da BNCC foram postas em espera, pois o cenário requer um professor mais didático, que dinamizava o tempo de aula para uma maior participação dos alunos.

Durante a pandemia, a escola e professores atuaram e produziram políticas que atendessem às necessidades dos alunos para aquele cenário. Sobre o processo dos alunos que não podiam participar das aulas remotas os professores incentivaram os alunos a participarem das aulas de outro modo que era a entrega de atividades impressas para os alunos. Na Escola 1 a equipe de gestão não esperou que o ensino remoto fosse autorizado pelas instâncias governamentais e foi a primeira escola iniciar a entrega das atividades impressas para os alunos e em seguida a contactar os pais e alunos para que fosse possível a realização dessa atividade.

Outra questão que a pandemia evidenciou foi sobre as condições de trabalho dos docentes. Professores relataram que durante o ensino remoto as horas de trabalho aumentaram devido alunos que não assistiam às aulas nos horários marcados e sentiam necessidade de explicação de conteúdo fora da jornada de trabalho. O que acarretou em muitos casos trabalho excessivo, cansaço físico e mental dos professores. Além de que muitos usaram os recursos que tinham para realização das atividades durante o ensino remoto.

A partir das falas dos sujeitos entrevistados é possível compreender que o ensino remoto não foi algo fácil, mas foi necessário para alunos e para a gestão da secretaria de educação do Rio Grande do Norte pensar uma educação que atenda aos mais diversos públicos, mostrou que é necessário investir em equipamentos, cursos sobre questões tecnológicas, cursos de formação para professores. No cenário educacional assim como todos os segmentos públicos, a escola não estava preparada para um contexto de isolamento social e aulas no modelo remoto sendo necessário repensar questões para que em uma possível retomada do isolamento possamos ter uma educação em que todos os alunos possam participar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>. Acesso em: 14 out. 2022.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 04 out.2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (Versão oficial). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20. abr. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da Base – ProBNCC**, documento orientador 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

CANDIDO, Tainá Silva; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz; DE ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski. Os impactos da pandemia de covid-19 no trabalho docente. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, pág. 566-585, 2022.

MORAIS NETO, Antônio Carlos de et al. Ensino em saúde LGBT na pandemia da Covid - 19: oportunidades e vulnerabilidades. **Rev. bras. educ. med.** Brasília, v. 44, supl. 1, e 157, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/qS6zNvkGhG8BgLqgGWkg4sq/?lang=pt> . Acesso em: 17 out. 2021.

ANÁLISE E REFLEXÃO APÓS RETORNO PRESENCIAL EM 2022 NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO TANCREDO NUNES DE MENEZES EM TIANGUÁ/CE

Francisco das Chagas Oliveira dos Santos¹⁷

RESUMO

Em âmbito estadual, o governo do Estado do Ceará criou em 1992 um Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, chamado de SPAECE. Este sistema tem por objetivo avaliar os estudantes das escolas estaduais na disciplina de português e matemática. A avaliação acontece nos primeiros meses do ano letivo vigente nas três séries que compõem o Ensino Médio. A avaliação é organizada por uma equipe de profissionais especializados em educação a serviço da Secretaria de Educação do Estado e a prova é composta de competências e habilidades, chamadas de descritores. Após a realização da mesma os profissionais envolvidos no processo alimentam uma plataforma chama de SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional. Assim que a plataforma é alimentada com o gabarito repassado pelos estudantes, os resultados são acompanhados pela equipe de pesquisadores e em tempo real os gestores que compõem as escolas da rede são chamados para analisar e refletir sobre o resultado de sua escola, uma vez que a plataforma, além de informar os rendimentos individualizados de cada estudante, mostra também os gráficos gerados por turma. Os estudantes são classificados por cores na plataforma da seguinte forma: Cor vermelha, esta cor tem uma escala de proficiência que vai de 0 até 250 pontos e os estudantes que atingem este intervalo são classificados como muito crítico. A segunda cor é a amarela, a escala de proficiência desta cor vai de 250 até 300 pontos, os estudantes que atingem este intervalo são classificados como crítico. A terceira cor é a verde, a escala de proficiência varia de 300 a 350 pontos e os estudantes são classificados como intermediários. A última cor é a azul, esta cor tem uma escala de proficiência acima de 350 pontos e os estudantes são classificados como adequados. Diante deste contexto, o presente trabalho teve por objetivo fazer uma análise e reflexão sobre a aplicação da avaliação de matemática após retorno presencial em 2022 na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá/Ce. A escola é composta por mais de 1000 alunos distribuídos nas três séries que compõem o Ensino Médio. O resultado da avaliação foi assustador, visto que a grande maioria dos discentes ficaram entre muito crítico e crítico e por ter sido a primeira avaliação após dois anos de aulas remotas, a prova foi batizada de SPAECE de entrada e norteou após o seu resultado as estratégias para tentar reestruturar os fragmentos de ruptura do conhecimento deixados pela pandemia. A pesquisa deixou clara que os dois anos de aulas remotas prejudicou o conhecimento dos estudantes e que os gestores junto a Secretaria de Educação Estadual e Municipal devem dar as mãos para enfrentar os desafios propostos pela Educação no quesito intelectual. Espera-se também que a pesquisa sirva de modelo para averiguar as avaliações futuras, fazer novas análises, tirar novas conclusões e buscar estratégias em busca de melhorar o conhecimento dos estudantes na disciplina de matemática e assim contribuir com as outras disciplinas do currículo da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Proficiência; Conhecimento; SPAECE.

INTRODUÇÃO

As escolas que compõem o Ensino Médio do Estado do Ceará, desde o surgimento do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) na década de 1990, vem sendo avaliadas por ela, o SPAECE tem sido a avaliação que norteia, direciona, encaminha e ao mesmo tempo dá suporte para as escolas após os resultados serem exibidos anualmente após a sua aplicação. Segundo Adradade, Brandão e Santos

¹⁷ Especialista em Ensino da Matemática, funcionário público estadual, professor de Matemática na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá-Ce. E-mail: mschaguinha@gmail.com

(2021), o SPAECE surgiu após o surgimento do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no final da década de 1980, uma avaliação em larga escala que avalia competências na área da língua portuguesa e matemática nas séries: 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Segundo os autores o SPAECE vem se consolidando como um sistema permanente de avaliação e evoluindo desde a sua primeira aplicação em 1992.

Segundo Bessa (2019), o SPAECE visa gerir informações aos gestores e professores que compõem as escolas da rede pública estadual do Ceará, além de ser um sistema de monitoramento, propõe reformulação, mudanças e mostra em tempo real as competências e habilidades de mais assertivas e também aquelas que precisam serem vistas pelos os professores de português e matemática com especificidade. O SPAECE é uma avaliação em larga escala e é específica da rede estadual do Ceará. Segundo as recomendações da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará), disponível no site: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/conexao_seduc/ os professores de língua portuguesa e matemática precisam trabalhar as competências e habilidades propostas para esta avaliação, buscar estratégias e usar da melhor metodologia possível no momento de repassar os conteúdos em sala de aula para os estudantes.

Os objetivos que o SPAECE busca atingir segundo Bessa (2019) são os seguintes: Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade estudantil uma visão clara e concreta do processo de ensino-aprendizagem; fornecer informações que possibilitem a compreensão dos fatores que influenciam no desempenho dos estudantes; desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional e consolidar uma cultura avaliativa.

Os objetivos são claros e ao mesmo tempo plausíveis, visto que o processo de ensino-aprendizagem é um processo onde os agentes estão em constantes fazes de maturação e ao mesmo tempo de desenvolvimento.

Após as primeiras aplicações do SPAECE em 1992, as escolas de Ensino Médio do estado do Ceará recebem em todo início de ano letivo uma avaliação que a SEDUC chama de avaliação diagnóstica para ser aplicada a seus estudantes, a avaliação é composta de prova de português e matemática e visa averiguar como está o conhecimento intelectual dos estudantes que compõem a rede pública estadual nas duas disciplinas.

Após a aplicação da prova e análise dos seus resultados, os técnicos da SEDUC junto ao núcleo gestor das escolas traçam metas e buscam estratégias visando uma preparação em massa para a prova oficial do SPAECE nas disciplinas acima citadas, provas que geralmente acontecem no final do ano letivo vigente.

Em 2022 após o retorno às aulas presenciais, a SEDUC enviou para as escolas da rede pública estadual uma avaliação de português e matemática para aplicação, os membros da SEDUC batizaram a avaliação de SPAECE de entrada, por ser a primeira avaliação após dois anos de aulas virtuais em função da pandemia do covid-19.

Este trabalho teve como foco fazer uma análise dos resultados na prova de matemática, analisando não apenas os resultados mostrado pela plataforma SISEDU (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional), plataforma que além de gerar os gráficos para acompanhamento estatístico, mostra também as taxas percentuais dos erros e acertos por alunos, bem como analisar as 26 questões propostas na avaliação e investigar em que contexto social elas estavam inseridas e que conteúdo didático estava sendo explorado.

Analisar se as competências e habilidades propostas em cada questão estavam em acordo com as orientações propostas pela SEDUC e pela CREDE 05 (Coordenadoria de

Desenvolvimento Regional de Educação em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Segundo (BRASIL, 2018, p. 8), competência é assim enunciada:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O texto do documento enfatiza a vida escolar num todo e enaltece bem o convívio social e o mundo trabalho, nesta perspectiva, o currículo escolar na disciplina de matemática precisa estar em consonância com os descritores propostos pela rede de ensino e com a vida social da comunidade estudantil local. O texto evidencia que a escola deve preparar o estudante de forma integral e de forma completa e recebe apoio nas palavras de Moraes (2004), quando ele diz que:

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida autônoma e disciplinada em relação a si mesmo e a outros, ser capaz de tomar sábias decisões e de julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral. Estes são os objetivos da educação geral para o desenvolvimento da pessoa completa (MORAES, 2004, p. 37).

As palavras de Moares estão bem estruturadas e elencadas com a BNCC (2018), esta enfatiza o pleno exercício da cidadania e foca no mundo trabalho, ressalta as atitudes e os valores como ferramentas para resolver os obstáculos da vida cotidiana e o autor vai um pouco além, ao afirmar que uma pessoa completa é capaz de criação e dar significado a ela, o autor ressalta que um ser completo é capaz de discernir entre certo e errado e julgar com sabedoria as intempéries da vida em sociedade.

É notável pelos textos citados que competência é o conhecimento adquirido em sala de aula ou fora dela, já as habilidades é pôr em prática o que aprendeu e neste contexto os professores necessitam de suportes para diagnosticar que habilidades os nossos discentes trazem consigo dentro do universo matemático para resolver uma questão de Álgebra, Geometria, Tratamento da Informação, Grandezas e Medidas, Estatística, Matemática Financeira, entre outras.

A prova de matemática na avaliação do SPAECE dá aos gestores e professores esse diagnóstico intelectual a respeito das competências e habilidades repassadas aos estudantes pelos professores ao longo dos anos de escola.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Atualmente a matemática transmitida ao longo do Ensino Médio é composta de competências e habilidades e busca de maneira didática vivenciar a vida dos estudantes em sociedade. Sabe-se que ao longo da história do homem a matemática tem contribuído de maneira lúdica, tradicional e eficaz, não apenas dentro do universo matemático, mas em qualquer situação em que a matemática esteja envolvida, de forma a buscar uma interdisciplinaridade com as outras ciências do universo escolar, como: a Física, a Química, a Biologia, a Geografia entre outras.

A matemática busca levar através de problemas situações que desafiam os estudantes do Ensino Médio a refletir de forma contextualizada as diferentes formas de resolução, análise e compreensão das situações propostas. Desta maneira, o ensino da

Matemática: “Pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural”. (BRASIL, 2006, p. 69). O texto do documento enfatiza bem duas palavras essenciais que são imprescindíveis para se resolver um problema de matemática, que é a compreensão e a investigação, uma dupla que desencadeia qualquer linha de pensamento e raciocínio e que os estudantes, sejam eles de Ensino Fundamental, Médio ou Superior necessitam para mostrar as habilidades que aprenderam através do conhecimento adquirido, seja na escola ou em qualquer parte da sociedade. Os documentos variam cronologicamente, porém as linhas de pensamentos convergem para um mesmo fim, em consonância com BRASIL, (2006), a BNCC escrita em 2018 diz o seguinte:

as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2018, p. 266).

Cronologicamente são 16 anos de diferença de uma escrita para a outra, porém os adjetivos expressos e a essência de cada texto são exatamente iguais, um complementa o outro e são explícitos ao afirmarem que as competências e habilidades andam uma ao lado da outra. É pertinente salientar que competência segundo o documento é o conhecimento adquirido na escola e na vida em sociedade e a habilidade é fazer uso do conhecimento adquirido, é pôr em prática o que aprendeu com os mestres, ou seja, resolver ou criar um problema matemático envolvendo a álgebra, geometria, gráfico ou tabela, é simplesmente confirmar que as habilidades foram adquiridas dentro das competências propostas. As duas citações, apesar de épocas diferentes estão em acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento este, que diz o seguinte:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 09)

O texto da BNCC é mais completo que os textos anteriores, vai além da investigação e da reflexão, visa a criatividade, a investigação e inclui a ferramenta que tem sido o grande avanço dentro da educação de maneira geral, a tecnologia. Essa tem contribuído não apenas com os estudantes, mas tem sido uma grande aliada dos gestores, principalmente no momento de diagnosticar como anda a educação municipal, estadual e federal, através das avaliações externas realizadas pelos os nossos estudantes.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Com o avanço da tecnologia, das n variáveis expostas aos estudantes diariamente e com os documentos reformulados anualmente, competência e habilidade passou a ser dois instrumentos intelectuais que norteiam o conhecimento educacional de maneira geral. Segundo Machado, “uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja” (MACHADO, 2009, p.26). As palavras do autor estão em consonância com os documentos que regem a educação brasileira e a sociedade atual, a educação está cada vez mais exigente, o mercado de trabalho a cada dia que passa busca pessoas habilidosas e competentes intelectualmente e a função da escola é instruir

esse profissional para esse mercado satisfazendo os anseios da sociedade. “... um aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula” (ANTUNES, 2012, p. 18). Com o Novo Ensino Médio, espera-se que a escola busque identificar as aptidões individuais para diagnosticar as principais competências a serem transmitidas aos discentes e assim gerir alunos mais habilidosos.

Segundo (BRASIL, 2018), existem dez competências que as escolas devem trabalhar com os seus estudantes ao longo da Educação Básica, assim distribuídas: Conhecimento, pensamento científico, crítico e reflexivo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e alto cuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Percebe-se que houve uma preocupação por parte dos pesquisadores que escreveram o material, pois incluem competências que não estão relacionada diretamente ao conhecimento didático, como o alto cuidado por exemplo, competências essas que trabalhadas de maneira adequada darão aos estudantes a oportunidade de saírem da escola com várias habilidades no currículo.

De acordo com Macedo, “Habilidade significa fazer algo com qualidade, ter capacidade, inteligência, destreza, astúcia, ter manha, habilidade é saber ver, ouvir, comunicar” (MACEDO, 2005, p. 7). É perspicaz refletir sobre as palavras do autor, pois há clareza quanto ao adjetivo habilidade, deixando claro que é pôr em prática o conhecimento adquirido e que essa prática deve ser feita com qualidade.

CURRÍCULO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

O currículo matemático das escolas que compõe a rede pública do Estado do Ceará é estruturado de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a contemplar toda a matemática necessária para a vida do estudante em sociedade, visto que as escolas trabalham com equidade obedecendo as normas e diretrizes atribuídas a ela.

As competências propostas para o Ensino Médio na disciplina de matemática dão evidências de que os professores devem dispor de saberes diferenciados, para trabalhar tais competências anualmente, elas devem fazer parte do currículo da disciplina desde as primeiras aulas no início do ano letivo, segundo Cruz (2012, p. 37), competência é:

A capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola.

No dia adia da escola, a competência do professor deve ser diferente da competência do aluno, visto que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor desse conhecimento. Sendo assim, o professor deve dispor de habilidades diferenciadas para repassar com eficácia o conhecimento a seus estudantes.

As palavras de Cruz são nítidas, apesar de escritas em 2012, estão em acordo com a BNCC escrita em 2018 e deixa claro que o currículo em qualquer que seja a disciplina escolar deve ser amplo. Os descritores propostos na prova de matemática na avaliação do SPAECE são competências que devem fazer parte da vida da comunidade estudantil

intelectualmente e socialmente. O texto é fortalecido pelas palavras de Nunes e Oliveira (2021, p. 3), ao afirmarem que:

O currículo integrado deve ser concebido como um plano pedagógico e institucional que reúne, de modo sistematizado, orientações acerca do processo de ensino e de aprendizagem, embasado em propostas comprometidas com a realidade social e que buscam soluções ético-políticas.

Os autores são claros e ao mesmo tempo pedagógicos, visto que suas palavras estão em acordo com as diretrizes propostas pela BNCC. Nesta perspectiva, as competências e habilidades propostas na prova de matemática na avaliação do SPAECE devem fazer parte do currículo das escolas desde o primeiro dia de aula do ano letivo em curso e em seguida trabalhadas diariamente durante as aulas de matemática e, assim levar aos estudantes o conhecimento necessário, a fim de que possamos gerir alunos habilidosos para o mercado de trabalho e qualquer que seja a situação prevista em sociedade, bem como alunos habilidosos no momento de realizarem as avaliações internas e externas realidades pela escola.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi enquadrada em uma abordagem quantitativa, a intenção foi responder à questão que gerou a pesquisa e analisar o real problema: Os dois anos de aulas remota afetou o conhecimento intelectual dos alunos da Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá-Ce?

A pesquisa aconteceu nos primeiros seis meses do ano letivo de 2022. A SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará), através da CREDE 05 (Coordenadoria de Desenvolvimento Regional de Educação) da Serra da Ibiapaba, enviou em março de 2022 uma avaliação de português e matemática para ser aplicada aos estudantes que compõem a rede pública estadual local, porém, a prova de matemática foi o foco central da pesquisa.

A avaliação gerou muitos questionamentos e um dos questionamentos gerou este projeto de pesquisa: Os dois anos de aulas remota afetou o conhecimento intelectual dos estudantes? É cabível uma avaliação após dois anos sem aulas presenciais? Como os estudantes vão reagir diante da avaliação? Os gestores e professores concordam com a avaliação? Vai vir resultados satisfatórios? Perguntas estas em que as respostas não estão prontas, porém algumas possíveis de serem respondidas após se fazer uma pesquisa quantitativa.

A prova de matemática enviada as escolas pela SEDUC, estava organizada da seguinte maneira: 26 questões distribuídas entre álgebra, gráficos, tabelas, geometria plana e espacial. Cada questão da prova tinha cinco alternativa, das quais somente uma era correta. Segundo a plataforma SISEDU a prova estava estruturada exigindo dos estuantes as seguintes habilidades:

- S01 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração posicional decimal;
- S02 - Efetuar operações e resolver problemas envolvendo números inteiros;
- S03 - Efetuar operações e resolver problemas envolvendo números racionais;
- S04 - Identificar e utilizar relações de proporcionalidade entre grandezas numéricas;
- S05 - Identificar relações de congruência e semelhança entre figuras geométricas;

- S06 - Elaborar modelos e resolver problemas envolvendo relações lineares entre grandezas;
 S07 - Compreender e medir grandezas geométricas de figuras planas;
 S09 - Efetuar operações, calcular medidas e tratar informações envolvendo números reais;
 S10 - Utilizar modelos e resolver problemas envolvendo relações quadráticas e polinomiais entre grandezas;
 S11 - Modelar e utilizar relações exponenciais e logarítmicas entre grandezas;
 S15 - Utilizar ferramentas estatísticas no tratamento da informação.
 (SISEDU, 2022)

É notável pelas habilidades propostas na plataforma SISEDU que os especialistas da Secretaria de Educação buscavam diagnosticar após a aplicação da avaliação as competências e habilidades propostas pelos descritores do SPAECE para essa avaliação. O documento original mostra as competências em quatro grupos e as habilidades totalizando vinte e quatro. É notável também que a competência convivendo com a geometria tem o maior número de habilidades e que a competência tratamento da informação contém apenas duas habilidades a serem exploradas pelos professores em sala de aula.

Se compararmos os saberes propostos na plataforma SISEDU com as habilidades do quadro 01 percebe-se uma semelhança muito grande com o que se pretende atingir, que é trabalhar as competências para se chegar as habilidades, deixando claro que o foco é o mesmo. As habilidades envolvem desde as quatro operações até o tratamento da informação e visa a resolução de problemas, comparação de grandezas, análise gráfico entre outros. Segundo (SEDUC, 2009, p. 92), os estudantes devem diante de uma questão de matemática saber: “Ler e interpretar dados ou informações apresentadas em diferentes linguagens, representações, como tabelas, gráficos, esquemas, diagramas, arvores de possibilidades, formulas, equações ou representações geométricas”. Apesar do documento ter sido escrito há 13 anos atrás, as habilidades são as mesmas propostas na BNCC escrita em 2018.

Quadro 01: SPAECE-Descritores de matemática (amostra).

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

TEMA I. INTERAGINDO COM NÚMEROS E FUNÇÕES

- D16** Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.
D19 Resolver problema envolvendo juros simples.
D20 Resolver problema envolvendo juros compostos.
D24 Fatorar e simplificar expressões algébricas.
D28 Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.
D40 Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D42 Resolver situação problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.

Fonte: (SEDUC, 2016). <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-MT-3EM.pdf>

O saber 09 e o D16 deixam nitidez nos objetivos propostos pela Secretaria de Educação estadual na avaliação proposta e fortalecem a pluralidade didática entre os saberes e os descritores mencionados na plataforma SISEDU e quadro 01.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas. A primeira parte da pesquisa foi aplicação da avaliação aos estudantes que compõem as três séries do Ensino Médio na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá/Ce. A segunda parte da pesquisa foi alimentar a plataforma SISEDU (Sistema Online de

Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educação), com as o gabarito resposta de cada estudante.

Após a plataforma ser alimentada, o sistema gerou os gráficos com as respectivas taxas percentuais, taxas essas que gerou as discussões e análises dos resultados, concluindo assim a terceira parte do trabalho e quarta e última etapa foi elaboração, organização e escrita do trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação proposta pela SEDUC é uma avaliação em larga em escala e os estudantes que realizam essa avaliação foram classificados obedecendo uma escala de proficiência (pontuação). Segundo Santos, *et al.* (2015), os estudantes são assim classificados: de 0 a 250 pontos, os estudantes estão em estágio muito crítico e por não atingirem as habilidades propostas nas questões da avaliação eles são enquadrados na cor vermelha. De 200 a 300 pontos, eles se enquadram na cor amarela e são classificados em estágio crítico. De 300 a 350 pontos estão em estágio intermediário e a cor que os representam é verde. Acima de 350 pontos são classificados como adequados e a cor é azul.

A plataforma SISEDU, após ser alimentada pelos coordenadores da escola Tancredo Nunes de Menezes, gerou os gráficos que foram analisados pelos gestores e professores da escola e principalmente pelo pesquisador. Abaixo observa-se uma das questões propostas aos alunos que compunha a avaliação na prova de matemática, conforme a SEDUC, (2022).

Questão 3 - C2014. Algumas previsões apontam que, em 2022, podemos ter uma boa quadra chuvosa no Ceará. Os totais observados de chuvas nos últimos três anos foram os seguintes: • 841,2 milímetros, em 2019; • 960,2 milímetros em 2020; • 691,7 milímetros em 2021. Nessas condições, qual deveria ser, aproximadamente, o total observado de chuvas em 2022 para que tivéssemos uma média anual de 800 milímetros nesses quatro anos?

- A) 707 milímetros
- B) 831 milímetros
- C) 2.493 milímetros
- D) 3.200 milímetros
- E) 3.293 milímetros

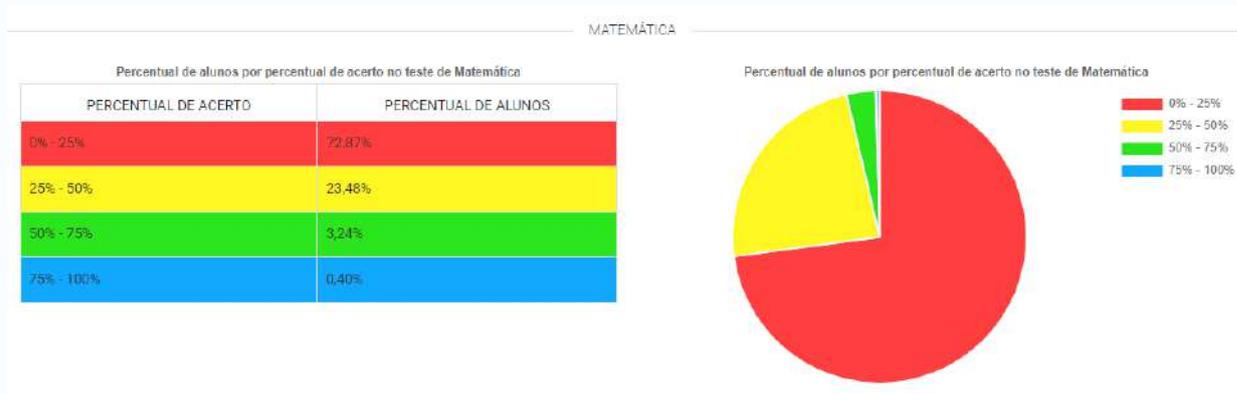
As outras 25 questões a exemplo da questão citada estavam exigindo habilidades algébricas, geométricas, tabelas, gráficos, entre outros, obedecendo a escala dos saberes citados na metodologia. Os gráficos 01 e 02 estão organizados por séries, sendo o gráfico 01 relacionado a 1ª Série do Ensino Médio, o gráfico 02 relacionado a 2ª Série do Ensino Médio e o Gráfico 03 a 3ª Série do Ensino Médio. Foram analisados um a um de acordo os resultados mostrados na plataforma SISEDU. As taxas percentuais foram analisadas em cada umas das cores.

Os valores obtidos em cada uma das cores foram suficientes para afirmar que o ensino remoto prejudicou o conhecimento intelectual dos estudantes na disciplina de matemática, uma vez que os resultados foram negativos nas três séries que compõe a escola.

A prova da 1ª série (gráfico 01) foi realizada por 322 estuantes e de acordo com o gráfico mostrado, 235 estudantes ficaram em estágio muito crítico, 76 deles em estágio crítico, 10 em estágio intermediário e 1 apenas em estágio adequado. Como a diferença numérica entre uma escala e outra é pequena, juntando os alunos em estágio crítico com

todos os críticos totalizam 311 estudantes, um diagnóstico assustador, deixando claro que os alunos não souberam analisar, interpretar e muito menos tirar uma conclusão dos enunciados nas questões propostas.

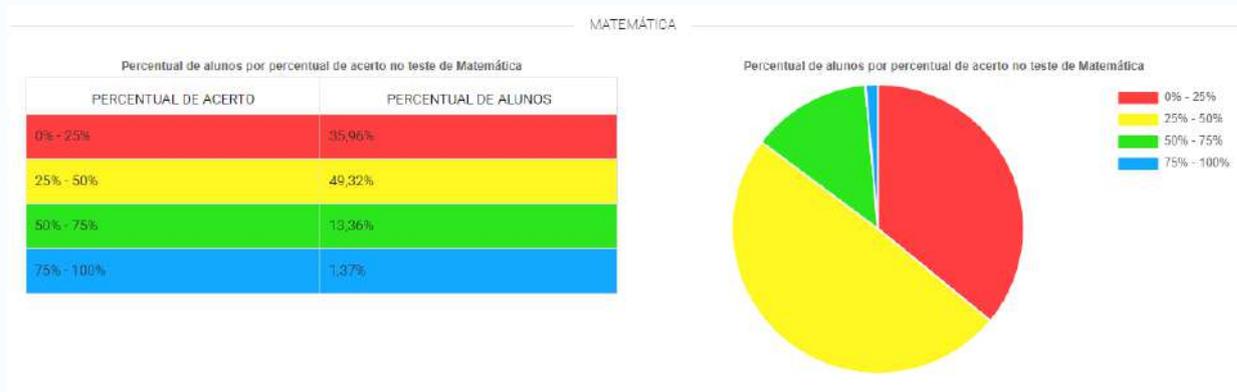
Gráfico 01 – 1ª Série do Ensino Médio



Os estudantes que realizaram a prova de matemática da 2ª série do Ensino Médio (gráfico 2) totalizaram 358 alunos. Destes, 129 ficaram em estágio muito crítico, 176 em estágio crítico, 48 em intermediário e 5 deles em estágio adequado. Somando os muitos críticos com os críticos totalizam 305 estudantes, ou seja, a exemplo do primeiro ano uma catástrofe intelectual, visto que crítico e muito crítico estão lado a lado em taxas percentuais, dados preocupantes.

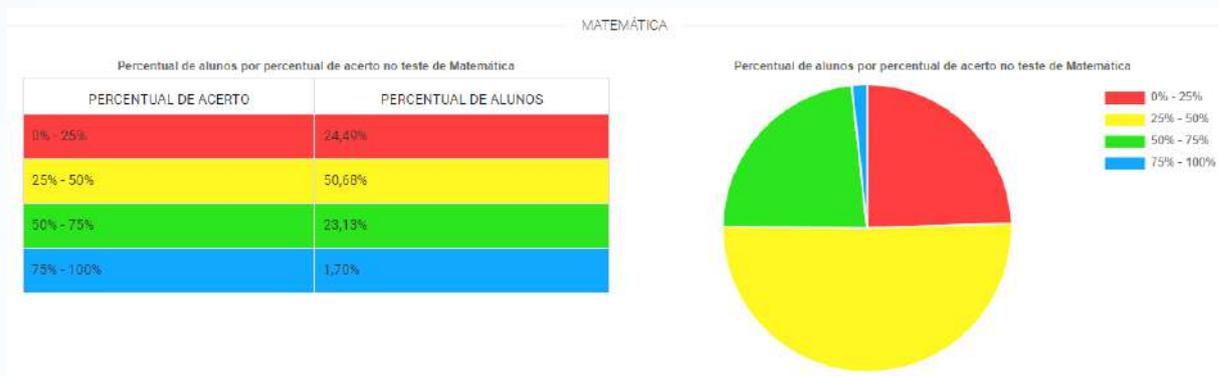
A prova de matemática na 3ª série (gráfico 03) foi realizada por 342 estudantes, 84 deles ficaram em estágio muito crítico, 173 em estágio crítico, 79 em estágio intermediário e 6 em estágio adequado. Somando os muitos críticos com todos os críticos totalizam 257 estudantes, isto é, um estado de calamidade em termos de conhecimento didático.

Gráfico 02 – 2ª Série do Ensino Médio



A prova de matemática na 3ª série (gráfico 03) foi realizada por 342 estudantes, 84 deles ficaram em estágio muito crítico, 173 em estágio crítico, 79 em estágio intermediário e 6 em estágio adequado. Somando os muitos críticos com todos os críticos totalizam 257 estudantes, isto é, um estado de destruição em termos de conhecimento didático.

Gráfico 03 – 3ª Série do Ensino Médio



Em nenhuma das séries avaliadas teve 10 alunos em estágio adequado. Um diagnóstico preocupante após dois anos de ensino remoto.

A prova foi realizada por 1022 alunos e destes 85,4%, ou seja, 873 alunos ficam em estágio muito crítico ou crítico. Um resultado que não mostra culpados, mas é muito mais do que um diagnóstico, são dados para se repensar, analisar, tirar conclusões, traçar estratégias e olhar para a educação por outros ângulos.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como foco investigativo analisar a primeira avaliação externa realizada pelos estuantes da rede pública estadual do Ceará nos primeiros meses de aulas presenciais em 2022, após dois anos de aulas remotas. A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá/Ce, a pesquisa foi realizada nos primeiros seis meses do ano letivo de 2022.

Participaram da pesquisa 1022 estudantes que compõem a escola nas três séries do Ensino Médio. O resultado da pesquisa foi assustador, porém um resultado esperado pelos gestores e professores da escola, uma vez que a prova realizada aconteceu após dois anos de aulas remotas e não se sabe que metodologia os alunos usam para participar das aulas virtuais.

A pesquisa revelou que 85% aproximadamente dos discentes que fizeram a prova de matemática desconheciam as habilidades propostas pela avaliação e que apenas 1% dos estudantes aproximadamente estavam em estágio adequado. Dados preocupantes, um diagnóstico que deixa claro que os dois anos de aulas remotas achatou o conhecimento intelectual dos nossos estudantes.

A pesquisa foi mostrada ao colegiado da escola e em seguida estratégias foram montadas, metas foram traçadas, o currículo na disciplina de matemática foi alterado e o conhecimento repassados aos nossos discentes ganhou um novo formato.

Espera-se que que 2023 após um ano de aulas presenciais, uma nova avaliação seja feita e que a escola junto ao seu colegiado consiga ter esta pesquisa como referência e fazer um novo levantamento estatístico e averiguar se houve melhora intelectual, se os índices permaneceram os mesmos ou se os 85% dos estudantes em estágio muito crítico e crítico conseguiram migrar para um estágio melhor.

A pesquisa revelou também que a parceria entre escola e Secretaria de Educação é algo muito forte, que a plataforma SISEDU é uma plataforma espetacular e que a educação é o caminho e o foco a se atingir.

A pesquisa não deixou dúvidas de que escola e Secretaria de Educação precisam unir as mãos, montar estratégias, traçar metas, buscar parcerias e providenciar material adequado para restaurar os fragmentos de ruptura do conhecimento didático deixado pelos dois anos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Wendel Melo; BRANDÃO, Jorge Carvalho; SANTOS, Maria José Costa dos. **Implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no fomento à cultura de performantividade**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Conjecturas, ISSN: 1657-5830, Vol. 21, Nº 6. DOI: 10.53660/CONJ-391-101. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/391/304>. Acesso em: mai. 2022.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10 ed. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério da educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 2. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio). Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: abr. 2022.

BESSA, Marcelo José Tavares. **O VALOR AGREGADO EM MATEMÁTICA NO SPAECE DE 2016 A 2019 DO 9º ANO FUNDAMENTAL À 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: Um Estudo de Caso Sobre o Efeito Escola da EEFM José de Alencar**. Universidade Feral de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13375/1/marcelojosetavaresbessa.pdf>. Acesso em: mai. 2022.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da Proposta à Prática**. Edições Loyola. São Paulo, 2012.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Lino de Macedo. Porto Alegre: Artmed, 2005

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. Ed. Escrituras. São Paulo, 2009.

MORAES, Sílvia Elizabeth. **Pesquisa de currículo e metáforas**. Revista de Letras - No 26 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2004. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16647/1/2004_art_semoraes.pdf. Acesso em: abr. 2022.

NUNES, Shirllane Karla da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Processos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre a teoria e sua implementação. **Society and Development**, v. 10, n. 16, e406101622894, 2021 (CC BY



4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.22894>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22894/21060>. Acesso em: jun. 2022.

Plataforma SISEDU. Disponível em: https://sisedu.seduc.ce.gov.br/?next=/ofertas_ativas/. Acesso em: jun.2022

SEDUC. Secretaria da Educação do Ceará. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. – Fortaleza: 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/05/livro_matrizes_curriculares.pdf. Acesso em: abr. 2022.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima MENEZES, Lídia Azevedo de; CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa. **SPAECE: perspectiva de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados**. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 1, nº. 1, Julho/2015 UERN, Mossoró, RN Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37544/1/2015_art_fdgsantos.pdf. Acesso em: mai. 2022.

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará. **Matriz de referência de matemática - SPAECE 2016**. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-MT-3EM.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS: um estado da arte

Afonso Jampierry Silveira de Almeida¹⁸

Jean Mac Cole Tavares Santos¹⁹

Márcia Maria Alves de Assis²⁰

RESUMO

Este ensaio apresenta os passos iniciais da construção de um Estado da Arte na pesquisa educacional sobre a construção de um currículo de qualidade nas escolas. Associado ao desejo de desenvolver uma pesquisa de mestrado que aborde essa temática com foco na qualidade do currículo adotado pelas escolas de tempo integral na rede pública de ensino do Ceará, mais precisamente na região do Maciço de Baturité, que está sob a jurisdição da CREDE08, na EEMTI Menezes Pimentel, situada na cidade de Pacoti/CE. Partimos de considerações acerca das considerações de Silva (2009), Nastri (2008), Dubeux (2009), Ferreira (2008), Silva (2011), Moraes (2020) e Granja (2013) para fazer um levantamento das referências teóricas e as principais influências que norteiam a discussão da construção curricular. Levantamos os estados do conhecimento existentes sobre essa temática, encontrado em 21 artigos, dentre os quais foram analisados 7 já destacados acima. Por último, fizemos um levantamento da contribuição dessas pesquisas para prática pedagógica e, principalmente, para a construção de um currículo escolar de qualidade sob ótica do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Construção. Currículo. Qualidade. Escolas. Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vem passando por grandes transformações, tanto no campo social quanto econômico. Dentro desse cenário, as expectativas e necessidades da sociedade sofreram alterações, e conseqüentemente, a escola que consiste no espaço de construção dos conhecimentos, teve que se adaptar a esta realidade.

A escola passou a ter um papel diferente daquele, atribuído há algumas décadas, deixando de ser um espaço de mera transmissão de conhecimento, onde o professor ensina e o estudante aprende, de forma fragmentada e independente em cada um dos componentes curriculares. E passou a ser um espaço de vivência e aprendizagem, onde já não importa apenas o desenvolvimento das competências cognitivas do estudante, mas também, o desenvolvimento das competências socioemocionais, promovendo desta forma, uma aprendizagem significativa e integral.

Nesse sentido, o currículo escolar sempre foi meio de manutenção ou mudança de saberes e práticas sociais. Seus conteúdos foram, durante muito tempo, eleitos e justificados pela importância de transmissão de saberes e tradições. No entanto, a despeito de constituírem um legado cultural, nem sempre contemplam a todos igualmente. O

¹⁸ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação entre UERN, UFERSA e IFRN.

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Educação da UERN e professor permanente do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação – CNPq/UERN.

²⁰ Doutora em Educação pela UFRN. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO, em associação entre a UERN/IFRN/UFERSA.

currículo é também é resultante de saberes e práticas acumuladas, mas deve acompanhar as mudanças sociais e culturais. Ponce (2007, p. 6) nos fala que em currículo, sem desconsiderar a dinâmica da produção de conhecimentos e os conflitos sociais subjacentes a ela, pode contemplar a tradição sem promover a sua veneração colocando-a em diálogo com outras culturas.

Desta forma, acredita-se ser demasiadamente importante discutirmos, à luz de teorias e práticas dos pesquisadores curriculistas que nos inspiram a refletir o currículo não só em sua composição estrutural, mas principalmente, aprofundarmos uma discussão mais ampla sobre a qualidade do currículo em seu desenho e oferta com vistas a melhoria da educação.

É a partir dessas considerações, que nos propomos, neste trabalho, a realizar um breve estado da arte a respeito das pesquisas que têm sido feitas sobre a construção de um currículo de qualidade nas escolas, a fim de perceber as múltiplas concepções que tem se adotado sobre a temática. O estado da arte permite, assim, o mapeamento das concepções adotadas sobre o tema, além de possibilitar um intercâmbio entre a produção já existente e aquela que se deseja construir (Silva; Souza; Vasconcelos, 2020).

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. Portanto, o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (Ferreira, 2002; Romanowski e Ens, 2006).

Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. Com vistas a realização da pesquisa, fizemos um levantamento nos periódicos da CAPES e no catálogo de Teses e Dissertações, também da CAPES, selecionando trabalhos publicados nos últimos 20 anos. Assim sendo a data de coleta desse trabalho se deu no dia 29/06/2022 às 20hs, tendo com espaço de pesquisa a plataforma de trabalhos acadêmicos da CAPES. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/as pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. Usamos alguns descritores para filtrar melhores informações acerca do objeto de pesquisa, tais como: “currículo de qualidade” e “construção curricular”. Tais filtros, acrescidos ainda da área de atuação, no caso a educação, e na característica principal dos programas acadêmicos, no caso a educação com foco no currículo, conseguimos chegar, a priori, em 14 (catorze) trabalhos sendo estes 07 (sete) teses de doutorado e sete (07) dissertações de mestrado em diferentes Universidades. Posteriormente, foi realizada uma análise com o intuito de identificar em que pontos os trabalhos convergem, em que ponto divergem e de que forma contribuem para as pesquisas em ensino. Feito isso, acreditamos ter material suficiente para levantamentos e análises, devido a quantidade de colaboradores/as envolvidos para fundamentação do estado do conhecimento.

Na concepção de Sacristán (2000), “estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da

prática escolar no nível de aula, de escola e de sistema educativo”. É nessa perspectiva, associado à nossa pesquisa de mestrado que alimentamos o interesse acadêmico de investigar o objeto que propõe esse estudo, o de discutir, investigar a qualidade do currículo. Para além de propor a análise da qualidade do currículo em sua construção, nossa pesquisa de mestrado tem interesse de associar a expansão da política pública de tempo integral nas escolas de ensino médio do Ceará, mais precisamente na região que compõe a 8ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08 localizada na região do Maciço de Baturité. O estado do Ceará, vem ampliando ano após ano, o número de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, nesta região do estado encontram-se a Escola Ensino Médio em Tempo Integral Menezes Pimentel, na cidade de Pacoti/CE, que iniciou recentemente o processo de transição da modalidade de ensino regular para tempo integral.

Assim, torna-se de fundamental importância, a realização de estudos diagnósticos e de acompanhamento à estas realidades, a fim de discutir a qualidade do currículo sob a seguinte preocupação intelectual: Podemos afirmar que a construção do currículo, bem como seu desenho e oferta, garante uma qualidade na aprendizagem dos professores e alunos? Como pensar em um currículo de qualidade que garanta o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, emocionais nos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva e determinante para que esses construam suas identidades pessoais e coletivas? Sabendo que o grande desafio, é promover uma prática pedagógica que proporcione um resgate do desenvolvimento do ser, respeitando a sua complexidade e diversidade, integrando as facetas da sociedade atual, pensar em um currículo de qualidade que seja construído dentro da oferta da educação em tempo integral é uma prática necessária e urgente, tendo em vistas as mudanças impostas pelo mundo globalizado que ora está sendo atingido por uma pandemia sanitária?

Daí a justificativa da nossa investigação, da construção do estado do conhecimento que busca compreender as construções coletivas autônomas ou não, a partir da perspectiva dos sujeitos que fazem a escola, da organização da rede, dos elementos inspiradores para a construção da proposta, bem como sua aplicação e desenvolvimento a partir da implantação de ciclo ou de forma comparativa com as escolas que já passaram por toda metamorfose de concepção e adaptação.

Sendo assim, esta proposta de pesquisa científica tem como objetivo geral discutir a qualidade do currículo adotado pelas escolas públicas. Além de concomitante discutir a proposta de oferta curricular por meio do desenho e mapa curricular das escolas, identificando a influência da autonomia escolar e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar no processo de construção da identidade curricular por intermédio de possíveis mudanças após a integralização. Este estudo se estruturará da seguinte maneira, além desta seção, no desenvolvimento terá uma organização em torno destes tópicos: a) o que dizem os trabalhos sobre a construção curricular nas escolas? b) qualidade do currículo c) qual a visão dos docentes sobre o currículo adotado em suas escolas? Por fim traremos de forma sucinta as conclusões e reflexões dos resultados obtidos pelas pesquisas que serviram de base para a construção do estado do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Nossa proposição com esse trabalho de mestrado é elaborar um referencial que ajude às pesquisas posteriores a identificarem o que tem sido e o que ainda precisa ser pesquisado na temática acerca da discussão sobre a construção curricular no ambiente escolar. Nesse sentido, comungamos com Charlot (2006) da necessidade de se construir

uma “memória da educação” como um ponto de partida para pesquisa educacional, pois, segundo o autor, “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação” (p. 17). Ele relata a ideia de definir uma *frente* da pesquisa, que seria também uma memória” (p. 17), para evitar pesquisas repetidas e sem conexão e continuidade umas com as outras, portanto, “tornou-se urgente constituir um *arquivo coletivo da pesquisa em educação* e definir uma ou várias *frentes* da pesquisa” (p. 18).

É nesse sentido de construção de arquivo que estamos desenvolvendo nosso trabalho, levando em consideração a elaboração de levantamentos anteriores da mesma temática, assim estaremos contribuindo para destacar temas em discussão ou a serem discutidos.

O que dizem os trabalhos sobre a construção curricular?

O primeiro é o de Silva (2004) Ferreira e Nunes (2010) apresentado como sua tese de doutorado intitulada como sendo: A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. O autor, umas das principais referências quando o assunto é currículo, descreve sua pesquisa a partir de sua experiência como professor nas redes municipal e estadual, bem como assessor pedagógico na Secretaria de educação de São Paulo. Em sua pesquisa, o autor traz à lume muitas discussões sobre a abordagem da construção curricular, fazendo uma análise teórico metodológica de sua aplicabilidade no ambiente escolar, trazendo sempre a discussão sobre a influência dos participantes ativos da comunidade escolar, tendo como foco a participação ativa dos professores.

Silva (2004, p 19) nos alerta para como a escola tradicional “ pressupõe a separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc., independentemente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade”. Ressaltando ainda na página seguinte que: “Nessa proposta pedagógica” não há espaço para a interlocução, justamente porque sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e “deglutir”, sem se manifestar – é a pedagogia da “educação bancária”, na terminologia de Freire. Está aí o modelo “perfeito” de escola para uma sociedade “também perfeita e estável” que se pretende construir. O fracasso escolar e social deve-se à “imperfeição” da maioria dos indivíduos em cumprir seus papéis de forma “competente”, ou, no caso específico do escolar, a supostas situações de carência familiar e/ou de “capital cultural”. Em qualquer das hipóteses, entretanto, o fracasso jamais é relacionado às formas de conceber os sistemas escolares e a sociedade. Conseqüentemente, os excluídos são aqueles “incapazes de produzir satisfatoriamente”, sendo, direta ou indiretamente, “responsáveis pelo próprio malogro”.

Na pesquisa de Ferreira (2008, p. 50 e 51), a autora faz uma análise da formação dos professores trazendo embasamento no que reza a legislação educacional do sistema brasileiro de ensino quando fala do perfil e das atribuições do professor para no capítulo 3 da sua pesquisa trazer reflexões das perspectivas de desenvolvimento do currículo. “A reflexão acerca do desenvolvimento de um currículo nas mais variadas situações educativas ou níveis de sua concretização não pode prescindir da atenção ao nível de intervenção política sobre o sistema curricular”, Ferreira (2008, p 79).

Qualidade do currículo

As pesquisas acadêmicas em análise nesse estudo do estado de conhecimento apontam para uma informação extremamente relevante ao abordarmos a temática da construção de um currículo de qualidade, seus autores afirmam e evidenciam curriculistas que interligam a construção do currículo com a participação dos seus atores como elemento fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade, como narram as leis e documentos referenciais que norteiam nossa educação.

Silva (2004, p. 281) em sua tese discute a qualidade social da educação afirmando que esta só acontece quando também analisamos as políticas curriculares implementadas pelas administrações públicas e o seu significado sociocultural para além dos limites do espaço escolar.

Ao citar Broasfood (1983) que nos chama atenção para as formas fundamentais de realizar o controle do currículo, a tese de doutorado de NASTRI (2008, p. 87), reflete sobre que o controle do processo de desenvolvimento do currículo que, segundo a autora, implica na qualidade da prática do professor.

Dubeux (2009, p. 22) nos alerta para o fato de que o currículo escolar construído para fortalecer a democracia dos saberes deve permitir, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano para desenvolvermos uma educação de qualidade. Desta forma, precisamos que ela, a educação, seja democrática (Freire 1995, p. 43).

Granja (2013, p. 156) ao fazer referência em sua pesquisa a Ball (2004, p. 1117) nos chama atenção ao fato de que trabalhar em prol de uma educação de qualidade é preciso permitir a substituição de uma mão de obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que vitima obter desempenho, melhoria da qualidade e eficácia nos processos educativos.

Qual a visão dos docentes sobre o currículo adotado em suas escolas?

Ao aprofundarmos a leitura na tese de Granja (2013, p. 122), encontramos várias construções textuais que nos levam a pensar no papel dos docentes na construção do currículo de qualidade que faça sentido na relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Em algumas passagens textuais, a autora nos chama bastante atenção quando ela cita, por exemplo, Zibetti (2005, p.153) que “estudou a prática pedagógica de professoras, na qual, mostra, de um lado, que os "saberes docentes" são mobilizados e que propostas de atividades e materiais que são experimentados em outras circunstâncias e épocas da trajetória profissional são aprendidos, retomados e adaptados quando são avaliados como positivos e representam possibilidades de aprendizagens para os alunos e alunas.

Do mesmo modo, quando são colocados "à prova na prática" e são considerados inadequados pelo professor, são repensados, abandonados e/ou substituídos. TARDIF (2008, p.38), por outro lado, também traz uma contribuição para pensarmos sobre o trabalho docente na forma em que se realiza e se (re)produz através das práticas cotidianas, mostrando que, como atores sociais que são, os professores e professoras pensam, dão sentido e significado, permanentemente, às suas ações”.

Granja (2013, p.137), traz para a discussão os pensamentos de Lopes e Macedo (2011a) mostram que definir currículo não tem sido tarefa fácil, considerando que os estudos curriculares têm revelado formas muito diversas de entendimento, desde o século

XIX, para o que tem sido denominado de currículo²⁸ no cotidiano das escolas. Num universo de significados, as autoras destacam um aspecto comum que é a ideia de currículo como "[...] organização prévia ou não de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo" (Lopes e Macedo, 2011a, p.19), indicando uma certa organização dos conhecimentos e da experiência escolar de um agrupamento de sujeitos, sentido este presente e consolidado no campo educacional. Contudo, alertam, também, para os sentidos sempre parciais, localizados e contingenciais que o termo assume, ao longo do tempo.

“Nas duas últimas décadas, com a complexificação da sociedade e o avanço do sistema capitalista e da tecnologia, há, por assim dizer, uma demanda pela extensão da educação básica e, nesse viés, os "olhares" e as "atenções" voltam-se para a escola, seu currículo e os conteúdos a serem ensinados nas instituições de ensino, bem como o desempenho dos alunos via avaliações externas de larga”, Granja (2013, p. 137).

Granja (2013, p 232) deixa claro para o leitor do seu intuito ao realizar a pesquisa, que é “compreender e conhecer como é construído o currículo nas escolas pesquisadas, à luz da política curricular, de modo a compreender a natureza do processo ensino-aprendizagem com sua rede de sentidos e significações, atribuídos pelos professores e alunos, que emergem das práticas pedagógicas, das ações e dos processos que compõem o currículo que é produzido no cotidiano da escola. Entendendo que a política curricular tem no cotidiano da escola a produção de um currículo recontextualizado e hibridizado, de acordo com as análises de Ball (2000) e Lopes (2005; 2008a), interessa, também, compreender como se articulam nesse contexto as múltiplas interpretações e reinterpretações, os conflitos e as resistências, as contextualizações e recontextualizações dos professores e alunos e as estratégias utilizadas por eles frente às novas propostas curriculares”.

De todas as pesquisas lidas para construção deste estado do conhecimento, Granja (2013) é a que traz mais contribuições, principalmente a autora contextualiza a importância da participação docente dentro do contexto escolar e seu cotidiano, quando escreve: “Ainda no que concerne ao cotidiano das escolas, a construção do currículo escolar era marcada por um hibridismo de concepções e práticas que configuravam posturas distintas de professores e professoras. Essa construção trazia, também, uma marca incontestável que era a cultura escolar que, por assim dizer, servia de pano de fundo e norteava as ações, as rotinas, os rituais das instituições educacionais que apresentaremos, mais detidamente, nas próximas seções. Há evidências de que, apesar das escolas pertencerem à mesma rede e compartilharem das mesmas orientações curriculares, elas se organizam e estruturam suas atividades de formas bem distintas e adotam, também, dinâmicas diferenciadas”, Granja (2013, p. 226).

A pesquisa datada mais recente Moraes (2020), a autora já deixa claro qual o seu objetivo de trabalho quando afirma: “O presente trabalho busca analisar o processo de participação dos professores na construção do currículo escolar, buscando identificar e compreender como a voz desses professores se constituem enquanto conceito que nos ajuda a entender como é a sua participação no processo de concepção e desenvolvimento do currículo escolar”, Moraes (2020, p. 8). Tais questões nos levam a entender o papel do professor nos processos decisórios do currículo através dos pressupostos da sua teoria crítica, a qual fundamenta as concepções teóricas da pesquisa de Moraes 2020.

Diante desse aspecto, Moraes (2020, p 17) narra a relevante contribuição teórica de Giroux (1988), que defende de forma contundente a participação dos professores no processo de construção curricular, afirmando que os professores e as professoras não

podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, não podendo assim negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares. Outro curricularista trazido pela pesquisadora é McLaren (1997), cujos apontamentos teóricos sinalizam sobre a autonomia relativa dentro das escolas, em que as formas de resistência devem emergir e quebrar a hegemonia existente, sendo o grande desafio aos professores reconhecer e tentar transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico estruturadas dentro das salas de aula. Moraes (2020, p. 18).

Na pesquisa cinco que também traz inúmeras contribuições sobre a importância da participação dos professores no processo de construção curricular, Moraes (2020) recorre a Freire (1998) para nos mostrar que a construção democrática do currículo deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, trazendo assim sua marca inerente relacionada a uma pedagogia dialógica e crítica-reflexiva. A autora cita ainda, Sacristán (2013), na qual aponta para a importância de dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria do currículo. Para Sacristán (2013), o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não-neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos. Logo, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como envolver todos que se encontram em tal construção, inclusive os professores.

Na mesma linha de demarcação da importância da “voz” do professor, termo usado pela própria Moraes 2020, ela lembra das contribuições de Silva (2004), que aponta o currículo como espaço, lugar e território, sendo um documento de identidade que implica relações de poder e imprime identidades. Essas identidades são reflexo de todo o processo de construção e contestação que envolve os professores nesta disputa de poderes que é a construção do currículo em uma relação de poder, de um texto, de um discurso e de um documento que possui a influência de todos os atores sociais, entre eles os professores. No entanto, para que a “voz” do professor seja ouvida, a autora lembra que os próprios professores sejam resistentes e tenham uma atuação diferente e que, por vontade própria, abandonem as posturas individualistas que têm exibido e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas orientadas por práticas organizadas e geridas colaborativamente no quadro das suas práticas curriculares. Essa colaboração diz respeito à sua atuação frente aos processos decisórios relacionados ao desenvolvimento do processo de construção e aplicação da autonomia curricular.

Ao continuar lendo Moraes (2020, p. 126) Diante de tudo o que ficou explicitado ao longo do trabalho, podemos afirmar que ainda existe um longo caminho a percorrer para que as vozes dos professores sejam ouvidas na construção do currículo escolar. Morgado (2005, p.44) afirma que os professores "constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola", uma vez que depende dos próprios professores contestar sua participação na construção do currículo escolar. Moraes (2020, p. 126) também nos chama atenção e nos contextualiza com a realidade que ainda vivenciamos quando coloca que ainda hoje vivemos um clima de participação retórica dos professores na construção do currículo escolar, mas também temos profissionais conscientes dos preceitos que nos diz Paulo Freire (1998) quando afirma que "educar é um ato político" e "que os homens se educam no encontro com outros homens".

CONCLUSÕES E REFLEXÕES DAS PESQUISAS EM ANÁLISE

Na pesquisa 1, **de Silva (2004)** destacamos o resultado de que o currículo escolar pode também ser concebido como uma prática social concreta e coletiva, em que ocorrem lutas socioculturais e políticoepistemológicas por sentidos e significados. O movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados; implementação das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, mesmo antes do estabelecimento de um plano educacional que estabeleça princípios e diretrizes para todas as escolas da rede.

Na pesquisa 2, **Nastri (2008)**, destacamos que os resultados revelaram que os professores conheciam os PCN e acreditavam que era um referencial influenciava suas práticas docentes.

Na pesquisa 3, **Dubux (2009)**, observamos que os avanços na construção curricular a partir da inspiração Freireana constitui uma peça fundamental para iniciar o processo de da autonomia escolar, necessitando de melhoria na perspectiva da valorização teórico-prática e no desenvolvimento de uma política de formação permanente dos professores que atuam na rede de ensino estudada para que se tornem atuantes no processo de construção do currículo.

Na pesquisa 4, **Silva (2011)** confirmamos que a participação do professor, também no constructo curricular, deve caracterizar-se pela força de atuação consciente, pela assunção de seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica curricular, a partir da compreensão, decisão e ação sobre o currículo, e não apenas em sua execução.

Na pesquisa 5, **Ferreira (2008)**, identificamos a presença de importantes dispositivos de formação de professores que contemplam aspectos da integração curricular. Observamos, ainda, a ausência ou mesmo a fragilidade de alguns dispositivos no processo de formação dos professores.

Na pesquisa 5, **Moraes (2020)**, observamos que há participação do professor na construção curricular, caracterizada pela força de atuação consciente, pela assunção de seu poder de influência na determinação da dinâmica curricular, a partir da compreensão, decisão e ação sobre o currículo, e não apenas em sua execução.

Na pesquisa 6, **Granja (2013)**, constatamos que os professores conceituam o currículo como uma forma prescrita, um roteiro do trabalho docente a ser seguido, verificamos ainda que algumas escolas apresentam déficit na valorização e promoção de espaços para o diálogo, no que diz respeito à voz do professor. A pesquisa mostra que a maioria dos professores entrevistados evidenciam que suas vozes não são ouvidas e que o momento de construção curricular é apenas uma reprodução do que foi produzido no ano anterior, limitando a participação e a autonomia.

Conclui-se com vistas ao entendimento de que o estado da arte não se dá por meio de um trabalho empírico, ou seja, não faz intervenções em espaços e culturas educacionais, nem tampouco os observa para fazer descrição da realidade; visto também que esse método possibilita apresentar uma visão ampla de uma temática sem fazer análises aprofundadas, desenvolvemos os apontamentos acima narrados para trazer mais argumentação como parâmetro comparativo os métodos da pesquisa de qualidade que pretendemos realizar e, portanto, acreditamos ser de grande contribuição científica para a educação.

O estudo desenvolvido pode possibilitar a criação de metodologias de investigação próprias para a educação, a construção de teorias específicas oriundas dos processos educacionais e a orientação de políticas e práticas com vistas ao avanço e à



qualidade da educação. Nesse sentido, o estado do conhecimento aqui percorrido tem por objetivo também contribuir para a construção dessa memória à medida que se produz um banco de informações sobre as produções na e para a educação, dando uma visão de suas necessidades e dos desafios que precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** 2006.

DUBEUX, Patrícia Lima. **A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP'** 01/05/2009 150 f. Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC Municípios'** 01/11/2008 235 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006). In. 33º Reunião Anual Da Anped, 33, 2010, p. 1-16. CaxambuMG, 2010. Disponível em: <http://33reuniaio.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf> Acesso em 15/07/2022.

GRANJA, Tania de Assis Souza. **Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense Rio de Janeiro2013'** 28/11/2013 203 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil.** ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, AMANDA SOUZA. **A voz docente na construção do currículo escolar '** 27/04/2020 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alfenas, Alfenas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UNIFAL/MG.

MORGADO, José. **Currículo e profissionalidade docente.** Porto: Porto Editora, 2005.

NASTRI, Ivete. **Parâmetros curriculares nacionais em escolas da rede privada de ensino da cidade de São Paulo: um estudo exploratório**' 01/02/2008 80 f. Mestrado em educação (currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.**' 01/06/2004 493 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Flávia Rogéria da. **A participação dos professores na construção dos documentos que compõem as orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem da Rede Municipal de Educação de São Paulo: gestão 2005 a 2008**' 01/10/2011 133 f. Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

NA ESCOLA SEM CORPO: uma revisão sobre a segregação corpo-mente

Valter Carlos de Menezes²¹

María Margarita Villegas Graterol²²

Giann Mendes Ribeiro²³

RESUMO

Na infância o corpo é utilizado para todos os momentos de aprendizado. Desde as primeiras interações quando bebê em meio ao ambiente que se desenvolve, ele utiliza seu corpo para tocar, sentir, descobrindo tudo a partir dele. Cada indivíduo é constituído de histórias, sentimentos, experiências e muitos outros que acontecem pelo corpo, que podem ser aproveitados no contexto escolar. Entretanto, poderemos por meio deste trabalho compreender que as segregações pensadas desde o século XVII como o pensamento cartesiano que dicotomiza o corpo e mente, dificulta novos caminhos para uma aprendizagem significativa. Esse dualismo inserido no contexto escolar onde a mente é privilegiada e o corpo silenciado, acaba por desconsiderar a participação do sujeito de forma integral. Através de um olhar transdisciplinar de teorias que versam sobre o desenvolvimento humano, dualismo corpo-mente, o papel do corpo nesse processo e os fatores de cerceamento de liberdade expressiva, será discutido como o indivíduo frente a esse contexto limitante e os impactos que podem advir desse processo. Para tanto, o trabalho é dividido em dois segmentos, onde serão abordados os seguintes pontos: 1) O corpo secundarizado, dicotomizado e silenciado; 2) A escola e corpo como espaço de construção do ser. O objetivo desta pesquisa é refletir acerca do corpo no espaço escolar, podendo se tornar uma aporte para novas proposições na educação básica e em outros contextos, que tenham por interesse entender sobre o objeto apresentado e até possivelmente promover mudanças no currículo escolar, na metodologia e outros. As ferramentas metodológicas empregadas neste artigo consistem na abordagem de pesquisa qualitativa, contando com a revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Dualismo; Escola; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde criança o ser desenvolve sua comunicação e participação no ambiente a partir do movimento, que é realizado pelo corpo. Suas primeiras interações com o mundo, família e espaço ao redor se inicia pelo corpo, por meio de gestos e interações. Menezes (2021) ainda diz que, enquanto bebês, utilizamos nosso corpo como meio de comunicação, com os gestos, expressões, sons, movimentos e outros. Toda aprendizagem se inicia por meio dessas interações e que se aprimoram com o desenvolver do indivíduo (MENEZES, 2021, p. 16-17). Apesar desse corpo ser extremamente ativo nesse primeiro momento da vida, logo com o crescimento começa a ser colocado diante de situações que restringirão a liberdade do corpo. Menezes (2021) ainda considera que imposições familiares começam a surgir e em outros espaços, que vão ditando como andar, falar, agir,

²¹ Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN, UFRSA E IFRN); Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: valtermuisc@outlook.com;

²² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, atuando no Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN-IFRN-UFRSA). Aposentada da Universidade Pedagógica Libertador – UPEL, Venezuela. Email: margaritavillega@hotmail.com

²³ Professor Artes/Música do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG); Email: giann.ribeiro@ifrn.edu.br.

não incomodar e outras atitudes (MENEZES, 2021, p.16). Aos poucos esses comandos, vão controlando o corpo. Um corpo que possui suas histórias, experiências, sentimentos, pensamentos, formas, logo vai sendo moldado por falas de pessoas que o cercam. Sobre o controle do corpo Silva, Zoboli e Lisboa (2014) acreditam que

O controle sobre o corpo vai exercer-se por meio da disciplinação, sendo que essa forma de disciplinar passa a ser o sentido da existência de muitas instituições sociais, tais como: Igreja, fábricas, prisões, hospitais, exército, “escolas”, dentre outras. Tais tecnologias têm como o objetivo submeter e exercer um controle sobre o corpo, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais. Por meio de tais práticas, deveria-se triar o máximo de economia, eficácia e organização interna a fim de tornar os seus membros dóceis ao sistema (SILVA; ZOBOLI; LISBOA, 2014, p.1).

A escola enquanto espaço da educação é visto em algumas pesquisas acadêmicas como um espaço que não considera a subjetividade do corpo diante ao espaço de ensino. Isso em virtude de segregações pensadas desde o século XVII por René Descartes, onde separa corpo e mente enquanto duas substâncias. Dias e Melo (2011) consideram que o corpo no contexto educacional é fragmentado e compartimentado em compartimento cognitivo, compartimento emocional, compartimento espiritual e o compartimento espiritual (DIAS; MELO, 2011, p.4). Para os autores a fragmentação desde o pensamento dualista, como também esses compartimentos só leva o corpo a sofrer consequências em sua vivência escolar. Essa dicotomia repercute na construção do ser de forma significativa, já que acontece em um dos espaços o qual vivemos boa parte da nossa vida, desde a infância.

Buscaremos por meio deste trabalho refletir o corpo, como ele vem sendo estudado no contexto escolar, entendendo seus processos de construção e formação, sua relação com o aprendizado, as vivências e outros a fim de entender se é considerado a subjetividade que existe em cada indivíduo enquanto ser que ocupa espaços, aprende e reflete na sociedade suas vivências. Buscando também explanar possíveis caminhos que visem e agreguem a subjetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

Para isso o trabalho se organiza da seguinte forma:

- O corpo secundarizado, dicotomizado e silenciado;
- A escola e corpo: espaço de construção do ser;

Depois de passarmos por essas reflexões esperamos entender a relação da subjetividade do corpo com o espaço escolar.

O CORPO SECUNDARIZADO, DICOTOMIZADO E SILENCIADO

Desde muitos séculos atrás o corpo é pensando e repensado por diversos filósofos. Segundo Dumont e Preto (2005), Platão (428-347 a.C.) entendia que a partir do momento que surge a alma, logo ela fica aprisionada no corpo que é parte do que entendemos por mundo real, o qual Platão considera inferior, algo que se opõe a alma que estaria relacionada a perfeição. Já Aristóteles acreditava que o corpo é a própria personificação da alma, não existe a dissociação que já outros filósofos como Platão e Sócrates pensavam (DUMONT; PRETO, 2005, p. 1). Segundo Tavares, Nascimento, Abrão e Kiouranis (2021) a visão socrática é mais preocupada com o corpo enquanto parte que se relaciona diretamente com a sociedade e mundo que o cerca, mas dá destaque a alma como o primordial do ser (TAVARES; NASCIMENTO; ABRÃO KIOURANIS, 2021, p. 34).

Segundo a autora Gonçalves (1994) Aristóteles apesar não pensar como Platão, no corpo ser uma prisão para alma, mesmo assim tem menosprezo pelo físico, no que engloba o homem diante sua corporalidade (GONÇALVES, 1994, p.40). Não somente os filósofos gregos tinham suas visões sobre o corpo, mas como também na Idade Média a Igreja entendia que o corpo possuía relação direta com o mundo, associando ideias de alma ligada ao bem e o corpo suscetível ao mal. Os autores ainda dizem

Diante disso, o corpo estava relacionado às “bruxarias”, como algo sensual que se apropriava das vidas dos homens para roubar suas almas. As ideias de Santo Agostinho, um filósofo deste período, tratavam sobre o pecado do corpo que poderia dominar a alma, e a religião era, ao contrário, a instituição que se utilizava da alma para dominar o corpo (TAVARES; NASCIMENTO; ABRÃO; KIOURANIS, 2021, p. 36).

Entre esses pensamentos, vemos que eles segregam o corpo e a alma, e acabam por secundarizar o corpo, como um suporte, algo inferior, uma ferramenta, algo pecaminoso e impuro.

Entre os séculos XV e XVII, surge o Renascimento, período de muita renovação no pensamento científico, filosófico, período que assuntos pertinentes a saúde é dada importância e maior atenção para fornecer uma vida melhor. A arte é repensada se desfazendo de alguns conceitos anteriores e surgindo novas técnicas, o homem se torna o centro do universo com isso os estudos artísticos, filosóficos visam a figura do homem, bem como os estudos científicos são direcionados para o homem e surgem a partir do homem. Tavares, Nascimento, Abrão e Kiouranis (2021) ainda dizem que

Já na Modernidade, com o avanço científico, surgiram novas preocupações com a concepção de corpo e também com a liberdade humana, o corpo serviu como objeto de estudo e experiência, passando a ser investigado, descrito e analisado por um olhar científico, olhar voltado para um corpo anatômico e biomecânico, ocorrendo um dualismo entre corpo e alma, pautados nas ideias de Descartes (TAVARES; NASCIMENTO; ABRÃO; KIOURANIS, 2021, p. 36).

O pensamento de Descartes, muito conhecido como pensamento cartesiano segrega o corpo e a alma, tratando-os como duas substâncias do ser. Segundo Proscêncio (2010) a visão de corpo de Descartes e da alma levou ao consentimento entre a “res cogitans” e a “res extensa”, sendo a primeira o “pensamento, consciência racional ou a alma”, já a outra “é a extensão, corpo ou a matéria”, duas substâncias individuais, totalmente independentes (PROSCÊNCIO, 2010, p. 50). O método cartesiano começa no século XVII introduzido em todo campo científico. A frase “Penso logo existo” traz à tona o pensamento cartesiano, o qual coloca o corpo como um objeto que fica segunda instância, após o pensamento racional. Silva, Zoboli e Lisboa (2014) dizem que

Nesta perspectiva de pensamento, o corpo torna-se objeto de estudo e sua mente cartesiana toma distância e o analisa decompondo-o em partes, dissecando-o e esquematizando-o. Abstraiu-se o corpo de seu contexto e o configurou-se como partes de um todo. Sendo assim, todos os corpos eram iguais e o que caracterizava a individualidade de cada um era a mente pensante (SILVA; ZOBOLI; LISBOA, 2014, p. 1).

Tal dicotomia de corpo e mente/alma contribuiu para estudos da medicina, biologia e outras áreas que recorrem ao corpo como um “corpo objeto”, inspirados na

filosofia positivista. Na tese de Proscêncio (2010) ainda diz que diante o pensamento cartesiano o corpo é uma máquina. A partir dessa visão logo é estudado através de dissecações de cadáveres, por meio da decomposição das partes. Isso promoveu forte evolução das ciências sobre a compreensão do corpo (PROSCÊNCIO, 2010, p. 50).

Apesar dos benefícios e avanços que trouxe para a ciência a partir dessa visão dicotômica do corpo, é importante percebermos que o efeito não para apenas nesses benefícios, mas transpassa, promovendo outras mudanças de pensamentos. Em meio a evolução da sociedade industrial, o corpo, sendo visto como máquina, acaba se tornando um produto, que pode ser manipulado e oprimido. Segundo Tavares, Nascimento, Abrão e Kiouranis (2021) o corpo se torna uma “máquina” para a produção capitalista, favorecendo o individualismo, economia, capitalismo, para produzir lucro, logo as práticas corporais são pensadas unicamente para disciplinarização (TAVARES; NASCIMENTO; ABRÃO; KIOURANIS, 2021, p. 37). Sobre essas mudanças no pensamento do corpo, Probst e Kraemer (2012) diz que

As instituições (fábricas, hospitais, escolas, exército) tornaram-se locais de criação de "corpos dóceis" na medida em que o corpo passou a ser visto como uma fonte de riqueza na produção econômica e objeto de poder sobre o qual poderiam ser aplicados diversos dispositivos de subjetivação, visando a formação de corpos domesticados e preparados para o desempenho de variadas funções no mundo social da indústria e do trabalho (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 6).

Em concordância com a fala de Probst e Kraemer, os autores Silva, Zoboli e Lisboa (2014) diz o controle sobre o corpo se efetiva por meio da disciplinação, as instituições como igreja, “escolas”, exército e outros garantem o sentido da sua existência por meio da referida disciplinação (SILVA; ZOBOLI; LISBOA, 2014, p. 1). Para Tavares, Nascimento, Abrão e Kiouranis (2021) dentre os escritos de Marx, “O Capital” nos apresenta de forma crítica o corpo enquanto produtor do capitalismo, o qual é explorado apenas para produzir lucro e produtividade (TAVARES; NASCIMENTO; ABRÃO; KIOURANI, 2021, p. 37).

Segundo a Proscêncio (2010), as pessoas vivem em sofrimento em virtude um corpo idealizado, o qual valoriza uma imagem de corpo ideal, que pode ser alcançado por meio de plásticas, atividades físicas, consumo de anabolizantes e outros em busca desse corpo escultural (PROSCÊNCIO, 2010, p. 48-49). Essas perspectivas supracitadas, do corpo em meio aos espaços (igreja, exército, escolas), diante o sistema capitalista que visa a produção e lucro e a idealização de um corpo escultural, levam de certa forma a um controle, disciplina e poder sobre o corpo, enquanto o ser vai esquecendo de sua subjetividade e logo silenciando e oprimindo.

Em Probst e Kraemer (2012) ainda falam que os escritos de Foucault dizem que nos séculos XVII e XVIII se delineou e implantou as principais instituições da sociedade, como a escola, hospital, exército, fábrica e outras. A produção industrial influenciou o econômico, que logo levou a ditar ritmos, em consequência interferiu também no modo como se pensava o corpo, corpo-máquina, tendo discursos e práticas corporais que refletiam nas instituições, em destaque a escolar (PROBST; KRAEMER; 2012, p. 5).

A ESCOLA E CORPO: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SER

A escola é vista como espaço que produz o ensino-aprendizagem do ser, na qual contribui em sua construção e compreensão do mundo, vivenciando diversas disciplinas

como Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e outras. Em meio a tantas disciplinas, os alunos vivem desde a infância diante um processo de aprendizado, mas ao mesmo tempo de controle. Sobre isso Manzoni (2021) diz que os corpos dos alunos reportam as diversas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, que não reconhecem seus corpos como centro do processo de ensino-aprendizagem. A falta de consideração pelo corpo leva a existência do desconforto físico ou fisiológico, que soam para outros como dificuldades no aprendizado. O autor ainda considera que

Nesse sentido, são questionadas as capacidades cognitivas dos educandos, quando, na prática, o problema é de outra ordem: pelo fato de ser para os jovens ficarem sentados por horas numa mesma posição. A matéria-prima da escolarização é o corpo, é no corpo que o desespero dos jovens se explicita e é visto como “agitação”, que nada mais é do que a demonstração por parte desses sujeitos de que o processo de docilização corporal é violento (MANZONI, 2021, p.30).

Essa ausência da visibilidade ao corpo se dá desde o momento que entendemos o pensamento cartesiano, em sua dicotomia que desconsidera o corpo nos processos de aprendizado, valorizando apenas a mente. Isso se traduz em como é pensado o processo educacional. Segundo a autora Proscêncio (2010) “o cartesianismo tem regido os sistemas social e educacional pelo modo de pensar especialista, reducionista, simplificado, fragmentado e dualista” (PROSCÊNCIO, 2010, p. 54). A sala a partir disso foi enrijecendo e silenciando o corpo do aluno, quando no decorrer de diversas horas aulas, seu corpo fica apenas sentado e neutralizado.

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (GONÇALVES, 1994, p. 32).

Quando o corpo não é considerado, é anulado a subjetividade do ser. Afinal nessa posição de sentado e calado o aluno dificilmente consegue trazer para a sala suas experiências, vivências, cultura e outros que inclusive podem contribuir com o aprendizado. Cada corpo possui uma história, suas marcas, relações pessoais, formas, sentimentos, expressões e outros, individuais, que se constroem anteriormente com colaboração de um espaço social, mas que significa de forma individual e quando exposto em sala pode dialogar com outros corpos subjetivos e a partir disso dialogar de forma extremamente enriquecedora e construtiva.

Para Probst e Kraemer (2012) a educação escolar, no que diz respeito ao exercício pedagógico propõe um conjunto de ações sobre o corpo da criança, que logo será a base para o seu desenvolvimento. As práticas pedagógicas diante o corpo dessas crianças será uma forma direcionada de produzir e enquadrar as possibilidades do que seria “ser criança” dentro da escola e repercutirá fora também, com uma conjuntura de rotinas, procedimentos pensados pela escola, que no caso pensa em regular um corpo dentro de um padrão aceito pela burocracia escolar, analisado pelas condutas do espaço de ensino e pela visão de sociedade do que é reconhecido e aceito (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 2-3).

Para Ribeira (2017) o “corte cartesiano” são pedagogias presentes em sala que negam o corpo, que o corpo é visto como incômodo e preferem sujeitos “sem corpos”. A autora ainda desenvolve duas concepções a partir de seus estudos, a pedagogia

anestesiada e anestésica, todas as duas se relacionam com o significado da palavra anestesia, que seria a “ausência de sensações”. A diferença entre as duas está no tempo verbal, uma já aconteceu e a outra tem sentido no futuro. Essa anestesia adormece toda subjetividade do sujeito, seus conhecimentos, emoções e tudo que está encarnado em seu corpo. Ribeira diz que, para esse adormecimento, é necessário o indivíduo estar corporalmente passivo.

Esse corpo neutralizado, dócil, engessado dentro da escola a partir de perspectivas regulares e disciplinares, levam o aluno a limitar relações de suas vivências sociais fora do contexto escolar com o que aprende. Segundo Rabelo e Passos (2005), Vygotsky acredita que a promoção de um ensino sociointeracionista promove ao aluno um aprendizado a partir de suas vivências, valores, cultura e outros que partem de contextos fora da escola e quando presente em sala serve como um apoio e impulso para o ensino-aprendizado, pois provoca o interesse no conhecimento, a partir das conexões. Logo dentro e fora de sala o aluno terá no seu cotidiano, a presença de questionamentos, curiosidades, experiências e encontrará explicações por meio das relações que pode tecer. As autoras Lopes e Rossato (2017) dizem que

O modelo interacionista embasado nesses pressupostos, aponta para um sujeito que se constitui nas relações sociais, culturais e históricas em um processo recursivo. Esse processo de constituir-se sujeito, aprender e se desenvolver são perpassados pela apropriação da linguagem, pela apropriação de conceitos, pelo papel preponderante do outro, que é o elo entre o sujeito e o objeto, e posteriormente pelo trabalho (LOPES; ROSSATO, 2017, p.2).

A realização de uma aprendizagem sociointeracionista em sala seria uma forma de dar voz ao corpo que é silenciado, em meio a disciplinarização comum presente em sala. Reconhece a subjetividade do indivíduo, não a subjetividade que é desenvolvida pela escola, mas sim que é anterior a ela. Gonzales Rey (2003) considera que subjetividade é uma condição humana, que tem aspectos inseparáveis que são construídos nas ações e relações do ser com o mundo. O indivíduo seria constituído entre as trocas de duas dimensões, a subjetividade social e a subjetividade individual. A essência do ser seria nessa perspectiva o espaço simbólico-emocional do indivíduo, o qual entende-se a partir do autor como as relações com outros que acontecem no meio social. O ser fica exposto a experiências, que são promotoras de sentidos subjetivos, que ocorrem não em um único momento, mas em toda a vida.

Ribeira (2017) apresenta em sua produção que devemos pensar para além de “educar o corpo”, já que isso remete a ideia de domesticar o corpo, no que deve ser feito com ele. Para ela o corpo na verdade é a peça-chave, o elemento principal da práxis educativa, levando a considerar de forma afirmativa que “sem corpo não há educação”. Visando em não o que fazer com o corpo, não manipulando dentro de pensamentos fechados do ensino, mas sim pensando em possibilidades abertas, “portas e janelas” abertas, para pensar em processos pedagógicos que pensem em como fazer com o corpo; fazer do corpo; fazer ao corpo; aprender o corpo; apreender o corpo; aprender a partir do corpo; aprender com o corpo (RIBEIRA, 2017, p. 421).

Se pensarmos pedagogicamente nas práticas de ensino-aprendizagem com esse olhar que o corpo abre diversas possibilidades para inovações pedagógicas, encontraremos novos caminhos para o educando, bem como para o educador. O corpo quando colocado em protagonismo no processo de aprendizado valorizará e trará à tona a subjetividade do indivíduo, o qual poderá expressar por meio do seu corpo sua cultura,

sua forma de fazer, de manusear, de se movimentar, entre outros aspectos refletiram em suas ações. Tal atitude pode nos levar a romper com o cartesianismo em sala.

Apesar de todo controle, neutralização e outros que o corpo é submetido na escola, existem autores como Foucault (2013), Merleau-Ponty (1999), Freire (1987), Freinet (1998) e outros e produções acadêmicas que se debruçam em estudos sobre a corporeidade, a fenomenologia, a subjetividade. A escola deve ser um espaço que fomente a subjetividade, ainda mais no período que vivemos, no qual vemos cada vez mais o corpo sendo docilizado e controlado, no intuito de produzir cada vez mais mão de obra para o capitalismo presente.

A fim de refletirmos um caminho dentre vários que podem existir, temos Freinet (1998) que em sua obra apresenta sua postura pedagógica que dialoga com a Escola Nova e na concepção de Escola Progressista, criando uma pedagogia que considera o corpo-sujeito, a subjetividade, o corpo. Em sua proposta pedagógica se fundamenta nas vivências do aluno, nas suas trocas com a natureza e meio ambiente ao redor, cultura, fomentando um encontro do aluno consigo mesmo e com suas expressões, história, movendo também uma aprendizagem com corpo em movimento, com significado e intencionalidade. Essa pedagogia proposta por Freinet foca nos potenciais existentes na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou inicialmente a compreensão de que na infância o ser começa a se relacionar com o mundo a partir do corpo, vivenciando a relações com as pessoas ao redor, as trocas com o meio ambiente, com toda a cultura e entre outros aspectos que são inerentes o cotidiano. Sendo encarnado em seu corpo toda uma história a partir de suas experiências vividas e diálogos com o aprendizado que ocorre a todo momento seja na sua casa, escola ou em outros. Entretanto logo vemos que o corpo é dicotomizado e secundarizado desde muitos séculos atrás, mas principalmente no século XVII quando o pensamento cartesiano é instaurado fortalecendo ideias que já aconteciam, segregando o corpo-mente. Essa visão dicotômica fortaleceu estudos da medicina, biologia e outros, entretanto fixou-se também em instituições, as quais se beneficiaram dessa fragmentação para disciplinar os sujeitos.

Temos inicialmente um corpo-objeto que é o corpo racionalizado pelo pensamento cartesiano, logo o corpo é visto em outra perspectiva não só como corpo-objeto, mas como corpo-máquina em virtude do capitalismo e o espaço escolar que visa um corpo robotizado, mecânico, desenvolvido com foco em rendimento. Essas concepções de corpo-objeto, corpo-máquina, direcionam a neutralização do sujeito, o que vai em direção oposta a forma que o indivíduo começa a vida, a partir das experiências do corpo.

Entre as instituições que domesticam os corpos, falamos sobre a Escola, espaço de contribui fortemente na construção do ser. Este espaço salutar no ensino-aprendizagem do indivíduo, tem fortemente no modelo pedagógico o pensamento cartesiano, a partir do momento que vemos presente em sala o modelo de aula “conteudista” onde os alunos utilizam apenas o racional em suas cadeiras, para absorver todo conteúdo exposto e seus corpos de forma passiva permanecem sentado e docilizados. Nessa perspectiva de um aluno sentado e calado, percebemos que a subjetividade não é cultivada, é ceifada quando não reconhecido os valores e vivências de cada aluno e também não utilizado para se ensinar-aprender a partir deles.

Apesar do trabalho ter tido como foco a revisão de literaturas que dissertassem sobre a subjetividade do corpo na escola e termos encontrados muitos trabalhos que

explanassem sobre os desafios enfrentados para que a subjetividade, a corporeidade, sejam reconhecidas em sala, em virtude do pensamento dualista fortemente presente ainda em sala. Podemos ver que novas pedagogias como a pensada por Freinet, vem buscando espaço e com o intuito de fomentar a experiências dos alunos e transformar a forma de ensinar-aprender de cada aluno. Esses estudos sobre subjetividade e corpo, estão se desenvolvendo em meio acadêmico, outros pesquisadores e estudantes que sonham com uma educação que considere a integração, a percepção, a compreensão, do corpo no contexto de ensino-aprendizagem, se libertando do controle neutralizador sobre o corpo em sala. Essa pesquisa tem o intuito de continuidade em outro trabalho que reflita as pedagogias que tenham em seu cerne o corpo como protagonista dentro dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DIAS, Maria Aparecida; MELO, José Pereira de. A PEDAGOGIA FREINET E A RELAÇÃO CORPO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO. **Educamazônia: Educação, sociedade e meio ambiente**, Humaitá, v. 2, n. 7, p. 28-44, jul. 2011. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/86.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUMONT, Adilson; PRETO, Édison Luis de Oliveira. A visão filosófica do corpo. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 7-11, dez. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167798432005000200002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 14 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/580177844/FREINET-Celestin-Ensaio-da-Psicologia-Sens-vel-TextoSeccionavel-com-destaques>. Acesso em: 01 jun. 2022.

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

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **SENTIR, PENSAR, AGIR: corporeidade e educação**. Campinas: Editora Papirus, 1994.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. Expressão da subjetividade do professor e do estudante em relação às dificuldades de aprendizagem escolar: desafios à inclusão. **1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1135-1149, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-6.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MANZONI, Alexandre. **A ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto7, 2021. Disponível em: [/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/224841/001128791.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/224841/001128791.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 30 jun. 2022.

MENEZES, Valter Carlos de. **VOZ E CORPO**: uma investigação pedagógica da Técnica de Alexander. 2021. 63 f. Monografia - Curso de Música, Departamento de Arte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. SENTADO E QUIETO: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 7, p. 507-519, maio 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4023895.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/42690059/Vygotsky_e_o_desenvolvimento_humano. Acesso em: 13 jul. 2022.

REY, Fernando Luis Gonzáles. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382305703/Sujeito-subjetividade2-pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

RIBERA, Jordi Planella. Pedagogía de lo sensible: subjetividades encarnadas en la escuela. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 418, 9 set. 2017. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.8401>. Disponível em: https://www.academia.edu/25091545/PEDAGOG%C3%8DA_DE_LO_SENSIBLE_SUBJETIVIDADES_ENCARNADAS_EN_LA_ESCUELA_PEDAGOGIA_DO_SENS%C3%8DVEL_SUBJETIVIDADES_ENCARNADAS_NA_ESCOLA. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, Monara Santos; ZOBOLI, Fabio; LISBOA, Adonis Marcos. O corpo cartesiano e o corpo da complexidade: tensões e diálogos sobre a educação escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 18, n. 190, p. 1-1, mar. 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd190/o-corpocartesiano-e-o-corpo-da-complexidade.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TAVARES, Alexandra Lima; NASCIMENTO, Diego Ebling do; ABRÃO, Ruhena Kelber; KIOURANIS, Taiza Daniela Seron. **CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: a atuação das professoras do município de miracema do tocantins. Iguatu: Quipá, 2021. 78 p. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/602896>. Acesso em: 16 jul. 2022.

OS TEMAS TRANSVERSAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise sobre uma obra de língua portuguesa do 5º ano

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva²⁴

Ana Carolina Costa Guimarães²⁵

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira²⁶

RESUMO

Os temas transversais circulam com essa nomenclatura nas legislações brasileiras desde o ano de 1998, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entretanto possui um amplo contexto de influência nacional e internacional. A pesquisa em tela teve como seu objetivo geral “analisar como o livro didático de Língua Portuguesa da coleção “Aprender Juntos” trabalha os Temas Transversais Contemporâneos” e como objetivo: “mapear o contexto de influência da criação e utilização dos Temas Transversais Contemporâneos, dentro das políticas educacionais/curriculares que os estabelecem e, também, do livro didático em questão”. Adotamos uma abordagem qualitativa, que segundo Richardson (2012) se caracteriza pela tentativa de apreender os sentidos e características situacionais. No que se refere ao percurso metodológico, realizamos no ensaio em tela uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Como resultado da pesquisa, apontamos que o livro trabalha os temas transversais contemporâneos de maneira superficial, os apresentando em textos que servem apenas para discutir aspectos gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Temas transversais; BNCC; Política Curricular.

INTRODUÇÃO

A formação cidadã dos educandos se tornou um ponto de ampla discussão dentro e fora do território internacional. Os Temas Transversais surgem na legislação brasileira pela primeira vez nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse documento, eles são significados como questões/temáticas que interferem diretamente na vida dos alunos e na formação cidadã desses sujeitos, quais sejam: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. A proposta recomendada por esse documento curricular é que essas temáticas sejam abordadas de maneira transversalizada e integralizadora em conjunto com as múltiplas áreas de conhecimento. (BRASIL, 1998).

Os temas transversais são novamente citados em um documento curricular no ano de 2017. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reformula a terminologia e exhibe em seu escopo a expressão Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) para se referir a esse conjunto de temáticas que auxiliam na formação cidadã dos educandos. As temáticas apontadas pela BNCC são: Meio ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia.

O trabalho em tela, define como seu objetivo geral dos diálogos tecidos: identificar como o livro didático de Língua Portuguesa da coleção “Aprender Juntos” trabalha os Temas Transversais Contemporâneos. Como objetivo específico

²⁴ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestranda em educação do POSEDUC (UERN). Email: cleidileny.oliveira@hotmail.com.

²⁵ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestranda em educação do POSEDUC (UERN). Email: acarolinacguimaraes@gmail.com.

²⁶ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora e diretora da Faculdade de Educação. Email: meyreoliveira@uern.

estabelecemos: mapear o contexto de influência da criação e utilização dos Temas Transversais Contemporâneos, dentro das políticas educacionais/curriculares que os estabelecem e, também, do livro didático em questão.

No que se refere ao percurso metodológico trilhado, realizamos nesse trabalho uma pesquisa de cunho qualitativo, que de acordo com Richardson (2012) se caracteriza enquanto a tentativa de compreender os significados e as características situacionais. Nessa direção, a pesquisa em tela apresenta caráter documental e bibliográfico. Embora muito semelhantes, há uma diferença significativa na fonte em que essas bebem, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza de materiais produzidos por outros autores, na pesquisa documental os pesquisadores utilizam materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (RICHARDSON, 2012).

Portanto, organizamos o presente estudo em 3 tópicos. Para além deste, de caráter introdutório, destinamos o primeiro momento para a discussão do contexto de influência na criação e utilização dos temas transversais nas políticas educacionais e curriculares, já no segundo momento discutiremos a abordagem dos temas transversais em um livro de língua portuguesa, utilizado no quinto ano do ensino fundamental. No terceiro momento, traremos nossas considerações finais e os possíveis resultados da pesquisa aqui apresentada.

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA CRIAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS

Neste tópico, realizamos um mapeamento do conjunto de movimentações que antecederam a criação dos Temas Transversais Contemporâneos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizamos da expressão "Contexto de influência" de Ball (1992) para designar o imbricado contexto histórico e discursivo onde essa política foi tecida. Para fins didáticos, o levantamento exposto nesse tópico expõe parte dessas influências e se propõe a apresentar a trajetória dos temas transversais nas políticas anteriores à BNCC.

O referido contexto de influência que utilizaremos para analisar as proposições que influenciaram na/a utilização dos Temas Transversais Contemporâneos, é apresentado e concebido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Ball, Bowe, Gold 1992). O contexto de influência caracteriza-se por ser onde as políticas se iniciam mediante a demandas e disputas de grupos de interesse, sejam estes órgãos internacionais, nacionais, partidos políticos, instituições governamentais, etc. Esses grupos disputam influenciar os sentidos do que seria o papel social da educação, o que significa ser educado e o que seria um ensino de qualidade e trabalham em prol da disseminação de tais conceitos.

É nesse contexto que as influências globais e de órgãos internacionais se materializam. Ball (2011) difere essas influências de duas maneiras, sendo a primeira por meio de redes políticas e sociais que disseminam a circulação de ideias, o "empréstimo de políticas", assim como grupos que vendem soluções para a educação. A segunda maneira refere-se a imposições e patrocínios para a aceitação do que seriam essas soluções anteriormente citadas, a exemplo disso citamos o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) como instâncias que estabelecem relações de influência com a educação.

Com base em múltiplas orientações, recomendações e influência de organismos internacionais, as políticas curriculares/educacionais brasileiras têm passado,

constantemente, por articulações e reformulações dentro dos modelos ofertados por estes organismos. Impulsionados por um empreendedorismo social para resolução dos problemas educacionais.

A formação cidadã e cultural dos educandos torna-se ponto chave de discussão dentro dos interesses e metas estabelecidos em documentos destinados à educação, com isso as novas reformulações de políticas curriculares e educacionais são pensadas de forma que estejam alinhadas com as exigências e metas estabelecidas pelo capital mundial.

Para Ball (2012) a aceitação e disseminação desse ideal mercadológico nas políticas se dá pelo fato de que elas “repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado” (p.48), a exemplo disso destacamos a influência do Banco Mundial, uma instituição internacional que financia projetos educativos, na produção das políticas curriculares/educacionais, determinando diretrizes que se debruçam sobre as políticas educacionais em países em desenvolvimento. Podemos perceber isso ao analisar os delineamentos presentes nas políticas endereçadas à educação que se constituem em tentativas de “estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados institucionais de alunos e competências docentes” (Lopes, Macedo 2011, p.239).

A título de exemplo, citamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência de Jomtien, realizada entre 05 a 09 de março de 1990, que aprovou o documento intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos”. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD financiaram a conferência que contou com a presença de 153 países, a Declaração apresentada na conferência conta com estratégias, metas elaboradas para o alcance da universalização da educação básica até o ano 2000.

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, estabeleceu objetivos comuns para a educação mundial e o documento em questão nos mostra que as mudanças e reformas que vivenciamos atualmente remontam há anos antes, tendo 10 artigos sendo traduzidos em objetivos necessário para o alcance de uma “educação para todos”, a declaração tem como fundamento assegurar a educação para todos, e traz em seu texto um apelo “aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento” (UNESCO, 1990, p. 8, grifo nosso).

No primeiro artigo da declaração, que se destina a versar sobre “Satisfazer as Necessidades Básicas De Aprendizagem”, é estabelecido como um dos objetivos o: “enriquecimento dos valores culturais e morais comuns” sendo acrescentado a posteriori que “é nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1998, p. 3). Nessa apreensão, os valores se configuram enquanto elementos indissociáveis da construção do ser humano tido como “digno” pela declaração.

O documento também estabelece necessidades básicas para aprendizagem, que seriam “instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990, p. 3) que muito lembram as competências estabelecidas pela BNCC, que em seu documento traz a influência do órgão em questão na definição das competências.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional socializa em seu discurso a importância dos valores para a formação humana. Sendo determinado no Capítulo II como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da Educação Básica “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos,

de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996). A lei se refere aos valores e a formação para a vida em sociedade outra vez ao tratar sobre as diretrizes que orientam a formação dos sujeitos no decorrer do Ensino Fundamental:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Assim, de acordo com a LDB, a educação formal deve proporcionar que os educandos tenham acesso a saberes essenciais para a vida em sociedade. Saberes estes que devem perpassar a apropriação dos conhecimentos histórico e socialmente acumulados.

Como pode ser observado, os discursos ao longo do tempo vem se articulando em prol da fixação da importância desse aspecto da formação humana também nos ambientes formais de educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais emergem em 1998 envoltos na pretensa necessidade de criar referenciais curriculares nacionais. Os Temas Transversais são entendidos nos PCN como questões sociais urgentes que devem ser trabalhadas nas escolas em uma perspectiva transversalizada, isto é, paralelamente às disciplinas.

Segundo o documento, a construção de valores gerais para os sujeitos é uma questão de relevância, pois permitem que esses se apropriem de valores que englobam as decisões e opiniões por vezes conflitantes a respeito da igualdade de direitos, da responsabilidade frente aos acontecimentos e da efetivação do direito à cidadania. (BRASIL, 1998).

Os Temas Transversais mencionados pelos PCN são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Esses temas, que foram selecionados por sua abrangência mundial e nacional, irão obviamente exigir adaptações/ ressignificações ao serem abordados pelas instituições e professores, a fim de que os educandos atribuam sentido a essa temática e se sintam imbricados nessa responsabilidade. O documento prevê esse movimento adaptativo e menciona a possibilidade de que outros temas sejam estabelecidos de acordo com cada contexto.

Em 2010 foi promulgada, por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a educação básica. Essas diretrizes mencionam a transversalidade como uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, complementando a posteriori que a transversalidade se opõe à ótica do conhecimento como algo estável. (BRASIL, 2010a). No mesmo ano, por meio da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro, foi fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos que prosseguiu com a discussão ratificando a transversalidade como uma abordagem, bem como a necessidade de articular conteúdos para que temas abrangentes e contemporâneos que afetem a vida dos sujeitos sejam trabalhados. (BRASIL, 2010b).

Com a promulgação da BNCC em 2017, novas concepções e orientações acerca da efetivação dos temas transversais no ambiente escolar foram postas em cena. Após afirmar que a educação formal tem um compromisso com a formação global dos sujeitos, o documento acrescenta:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19).

Na BNCC, os temas transversais contemporâneos são: Ciência e tecnologia, Educação ambiental, Educação para o consumo, Trabalho, Educação financeira, Educação fiscal, Saúde, Educação alimentar e Nutricional, Vida familiar e social, Educação para o trânsito, Educação em direitos humanos, Direitos da criança e do adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Diversidade cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

A base em seu texto evidencia os marcos legais que respaldam a inclusão de cada um dos quinze temas citados anteriormente, essa escolha da política pode ser interpretada como uma forma de defesa tendo em vista que no documento há uma mudança significativa dos temas que foram abordados em políticas anteriores.

A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS CONTEMPORÂNEOS EM UM LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático analisado faz parte da coleção “Aprender Juntos” e foi pensado para o 5º ano do ensino fundamental, especificamente, para o componente curricular da língua portuguesa. Por se tratar de um livro didático dedicado aos professores, o seu escopo apresenta algumas seções destinadas a discorrer sobre: a proposta teórica metodológica do livro, o ensino da língua portuguesa, a interdisciplinaridade, as conexões do livro com a BNCC e as habilidades para cada etapa de ensino. Um ponto a se destacar é que no tópico que versa sobre a interdisciplinaridade, é esclarecido que a coleção endereça a seção “Vamos compartilhar!” para integrar diversas áreas do conhecimento. Embora, dedique um espaço para falar sobre a interdisciplinaridade, não há menção aos temas transversais contemporâneos.

Para fins didáticos, organizamos a análise da obra de acordo com a sequência dos capítulos e suas respectivas discussões. A referida obra, possui um total de 8 capítulos que versam sobre as seguintes temáticas: cultura, expressões culturais, reflexões sobre a vida humana, consumo, diferentes versões dos contos, identidade, argumentação de ideias, transformações e ritos de passagem. Em alguns casos específicos, como no caso do primeiro e segundo capítulo, é possível ver a continuação de uma temática que se inter relacionam com alguns dos temas transversais contemporâneos.

Nos dois primeiros capítulos, abordam-se os seguintes temas transversais: Trabalho e Diversidade cultural. Essas duas seções se dedicam a discutir sobre as expressões culturais dos povos, enfatizando nesse espaço a cultura nordestina. Nesta conjuntura, são apresentados para os alunos feiras, músicas, poesias que destacam festejos, provérbios, peças teatrais e entre outros.

Observamos que as discussões sobre as questões sociais urgentes são intermediadas por meio de textos informativos e literários. No caso da educação para a diversidade cultural, vemos a feira como meio de exposição da cultura socialmente produzida por um povo. Nesse sentido, o livro exhibe objetos, comidas, artesanatos e modos de trabalho.

A música foi bastante mencionada nestes capítulos, por meio da apresentação de trechos de composições de Hermeto Pascoal os alunos foram convidados a refletir sobre

aspectos culturais da região nordeste. Foi dedicado um espaço nos capítulos para discutir sobre outros personagens importantes para o fazer artístico popular, assim, os zabumbeiros, emboladores de coco, repentistas e cordelistas são apresentados enquanto sujeitos que espalham a cultura popular por meio do seu fazer artístico.

Cabe destacar que nesses dois capítulos, mesmo ainda de maneira inicial, as atividades propostas pelos livros pincelam sobre o trabalho e consumo dos sujeitos tematizados nos textos. No capítulo seguinte, que apresenta por meio de gêneros confessionais reflexões sobre a condição da vida humana, segundo nossa análise não há articulação de nenhuma atividade aos temas transversais.

Por outro lado, o capítulo quatro propõe fomentar discussões sobre o consumo. Para alcançar os alunos, os autores dos livros utilizam textos, indicação de livros, infográficos e indicação de atividades que podem ser realizadas na escola. Neste capítulo, os alunos detêm a possibilidade de identificar como são construídas e quais finalidades têm os anúncios publicitários. Ao utilizar trechos do livro a Missão terra: o resgate do planeta, a obra apresenta uma entre várias maneiras de abordar o cuidado com o meio ambiente.

Nesta seção, assim como nas demais, após a exposição desses textos informativos são lançadas perguntas para os estudantes. Essas perguntas podem servir de disparadores para debates mais aprofundados acerca do papel do sujeito frente às suas responsabilidades enquanto cidadão. Consideramos que portunizar momentos em que os sujeitos reflitam sobre a sua condição é de considerável importância para a sua emancipação.

Ao finalizar o capítulo, os autores do livro propõem também uma palestra com um especialista sobre consumo. O livro sugere que o convidado discorra sobre hábitos de consumo, comportamento consumista e problemas causados pelo consumismo. A orientação dada pelo livro é que este momento deve ser organizado pelos alunos, com a mediação do professor e se possível contar com a presença de responsáveis. Observamos que, mesmo que não seja o objetivo do capítulo, a abordagem do consumo está sempre sendo atrelada à educação ambiental.

A exemplo do capítulo 3, não conseguimos identificar nenhuma abordagem ou menção aos temas transversais no capítulo 5. Contrariamente ao capítulo anterior, o capítulo seis versa sobre a identidade e os conflitos, neste espaço faz-se o uso das fábulas para discutir aspectos gramaticais da língua portuguesa, bem como utiliza das características do texto para promover uma discussão sobre a vida em sociedade. Durante a análise percebemos que esta seção dialoga diretamente com o tema transversal: Vida familiar e social. As questões e atividades oportunizadas possibilitam construir valores e repensar ações cotidianas.

São trabalhadas as seguintes fabulas nesse capítulo: o alce e os lobos, a cigarra e a formiga, o asno e o leão e a Raposa e as uvas. Para envolver os educandos nas discussões, o livro propõe a realização de um júri simulado com os alunos. Nessa oportunidade, os alunos poderão defender, acusar e julgar as múltiplas ações dos personagens das fábulas.

No penúltimo capítulo, o sétimo, é dada uma ênfase a argumentação e defesa de ideias. Na seção, foram encontradas discussões em torno dos temas: Educação em direitos humanos e Direitos da criança e do adolescente. A desigualdade social é discutida no decorrer do escopo por meio de pequenos trechos de livros, assim como em recortes de falas de sujeitos envolvidos na proteção de crianças.

Em um outro momento, os autores do livro utilizam de um artigo de opinião produzido por uma psicóloga e consultora educacional sobre a excessiva carga de

atividades extracurriculares que algumas crianças mais abastadas realizam, para discorrer sobre os direitos das crianças. O texto comenta que por mais que algumas crianças não gostem de ir para a escola, este é um direito das crianças regulamentado por lei, comparando direitos e deveres.

O capítulo oito realiza discussões acerca do tema transversal diversidade cultural que contempla o conhecimento sobre aspectos culturais dos povos originários brasileiros. Assim, vemos neste capítulo, transformações e ritos de passagem como elementos que demarcam a travessia para uma nova etapa da vida. Relacionando com a cultura indígena, o capítulo exhibe ritos de passagens desses povos, assim como a literatura produzida por escritores indígena.

Dentro das atividades/questões propostas no capítulo é possível identificar a tentativa de oportunizar a reflexão sobre o acultramento que os indígenas sofreram e sofrem ainda nos dias de hoje. É explicitado que esse contato gera consequências que afetam a permanência de tradições e que, de certo modo, vem acarretando o silenciamento dos discursos produzidos por esses povos.

Analisando a estrutura do livro, constatamos que a seção “Sugestões de leitura” fomenta a possibilidade dos alunos aprofundarem o seu conhecimento frente a assuntos que se correlacionam com os temas transversais. Evidentemente são sugestões, esse material não é distribuído gratuitamente para os alunos e caso os mesmos detivessem o recurso financeiro necessário para adquiri-los, nada garantiria que haveria o interesse para efetivar tal ação.

O livro enquanto um material pedagógico que pode ser utilizado pelo professor, pode divulgar formas interessantes de se discorrer sobre objetos de conhecimento, todavia o professor detém a autonomia de definir como irá realizar a sua mediação pedagógica.

Após essa análise, podemos constatar que as discussões tecidas no livro não contemplam todos os temas transversais contemporâneos propostos pela BNCC. Os temas abordados ao longo do livro são: Trabalho, Diversidade cultural, Educação para o Consumo e Educação Ambiental. Esses temas contemplados aparecem como pano de fundo para que as discussões acerca das questões gramaticais da língua fossem realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e análise do livro didático selecionado para este estudo, assim como a utilização do contexto de influência, como recurso para visualizarmos as influências que podem ser percebidas em torno da utilização dos temas transversais dentro das novas políticas e reformas curriculares, nos possibilitou aspectos que devem ser atentados como maneira de cooperar em pesquisas futuras sobre a temática.

Moreno (2003) afirma que os temas transversais são destinados a superação de um olhar voltado apenas para o passado, herdados de um olhar que se volta apenas para validar conteúdos tradicionais, os temas transversais seriam um catalisador que nos permitiriam impregnar as disciplinas tradicionais com a vida cotidiana e as preocupações que permeiam, não só a sociedade mas, também a vida do educando.

Os temas transversais seriam, aqui, os fios condutores para os trabalhos dentro das salas de aula, assim os mesmos permitiram que novos conhecimentos pudessem ser alcançados, proporcionando resoluções para os problemas apresentados assim como respostas para novas interrogações que surgiram em meio a estas relações.

A partir da análise do livro selecionado como ponto de partida desta pesquisa, percebemos que os temas transversais abordados no livro não tinham as características tidas como necessárias para que os temas transversais fossem abordados devidamente, ou

seja, o que segundo Moreno (2003) seria como ponto de partida da aprendizagem do conteúdo.

No livro didático, o aprofundamento direcionado aos temas transversais abordados era sugerido mediante a utilização de materiais para leituras coletivas, materiais estes que não eram distribuídos gratuitamente e que ficavam a cargo do professor apresentá-los ou não, sendo assim, os temas transversais não eram aprofundados e, por isso, eram tratados como apenas como um possível percurso metodológico a ser tomado.

Portanto, destacamos que a aglutinação dos temas transversais a disciplina trabalhada e desenvolvida pelo livro didático não é realizada ou aprofundada, mas, sim não permite que o aluno se aproxime do tema trabalhado em questão e nem tome para si as diversas aquisições possíveis caso os temas fossem tratados como um ponto central das discussões em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. MEC, 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA> Acesso em 21 maio 2022.

BRASIL. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> . Acesso em: 05 junho de 2022.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf . Acesso em: 22 abril 2022

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abril 2022.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORENO, Montserrat. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 2003



SILVA, Cicero de Oliveira da; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta. **Aprender juntos língua portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Edições Sm, 2017. (Aprender juntos).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.locale=en. Acesso em: 22 abril 2022.

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: como uma editora aborda os temas contemporâneos transversais do quarto e quinto ano do ensino fundamental

Laura Amélia Pereira Pinheiro
Mariana Paula Moreira de Oliveira
Zacarias Marinho

RESUMO

Com a promulgação da BNCC os Temas Transversais presentes nos PCN são ressignificados como Temas Contemporâneos Transversais (TCT), mantendo-se o sentido de abordagem transversal pelas áreas disciplinares. Os livros didáticos acompanharam essa mudança, merecendo novas análises a respeito da presença desses temas em suas propostas de currículo. Este artigo tem como objetivo analisar a inserção dos TCT em livros didáticos de Geografia dos 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental, da coleção Buriti Mais Geografia da editora Moderna. Do ponto de vista metodológico a pesquisa se constitui como qualitativa, exploratória e descritiva. Traz como referencial teórico autores do campo do currículo como Macedo (1999); Lopes e Macedo (2011) e sobre a abordagem dos temas transversais Araújo (2014). Os resultados apontam para uma abordagem fragmentada e problemática do ponto de vista do que se pretende com a presença destes temas contemporâneos. Nossas conclusões indicam que a proposta dos livros didáticos analisados mantém a centralidade disciplinar e que o discurso dos temas transversais é apropriado pela proposta do livro, traduzindo-o e o ressignificando para fins próprios da área disciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Temas Contemporâneos Transversais; Livro didático; Geografia

INTRODUÇÃO

Os temas transversais em algumas das suas primeiras definições foram realizados através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram caracterizados como temas que transversalizam disciplinas ditas como tradicionais do currículo e que não são necessárias à formulação de novas disciplinas para eles. (BRASIL, 1997). Eles precisam ser discutidos em sala de aula juntamente com os componentes curriculares, ou seja, podem perpassá-los.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de acordo com o Ministério da Educação e do Desporto neles foram adicionados como Temas Transversais como: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997b) que seriam uma maneira de minimizar esses problemas que são sociais. Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ela cita seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos Transversais que abrangem a vida humana em escalas locais, regionais e até globais (BRASIL, 2017, p. 19).

Atualmente são descritos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) aqueles temas que possuem um parecer que venham a ser interessante para os estudantes para assim proporcionar um desenvolvimento como cidadão. Segundo BRASIL, 2019, s/p:

Espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade.

No Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no seguinte texto:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Vale ressaltar que os temas transversais são diferentes da interdisciplinaridade, pois a mesma refere-se à abordagem de como se dá a produção do conhecimento, dividida em eixos temáticos que são integrados nas disciplinas ditas convencionais.

Pensando na geografia como um componente curricular de relevância importância no qual os temas transversais perpassam, o objetivo desse artigo é analisar dois livros didáticos. Os livros escolhidos foram o *Buriti Mais Geografia* da editora Moderna do 4º e 5º ano. O material foi um livro de professor onde o mesmo tem 144 páginas que estão divididas em orientações pedagógicas e estruturais no sentido de dar direções específicas a cerca do livro, sua estrutura relacionando sempre com o que a BNCC fala em relação aos objetivos de conhecimento e habilidades. O livro em questão, está sendo utilizado em algumas escolas municipais de Mossoró/ RN e Aracati/CE, pois os mesmos foram escolhidos pelas redes de Educação através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Desta forma, podemos identificar esses temas contemporâneos, como estão expostos de forma explícita ou não nesse componente curricular.

METODOLOGIA

Para análise dos livros didáticos, foram escolhidas as últimas séries do ensino fundamental menor (4 e 5 anos) do componente curricular de Geografia principalmente pelo motivo de serem usados em escolas da rede Municipal das cidades de Mossoró/RN e Aracati/CE, também pelo fato desse material ser do PNLD o qual apoiamos à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais e municipais.

No primeiro momento foi feita uma leitura de forma minuciosa sobre os temas contemporâneos transversais que estavam sendo abordados no livro, onde o mesmo diz que a educação em valores e os temas contemporâneos é comprometida com a formação de cidadãos onde envolve a transmissão de conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para uma participação social efetiva, entre eles o domínio da língua e os conteúdos específicos de cada disciplina. Tais conhecimentos devem estar intrinsecamente ligados a um conjunto de valores éticos universais, que têm como princípio a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a corresponsabilidade social. A educação em valores requer que os alunos conheçam questões relevantes para a vida em sociedade, que reflitam e se posicionem em relação a elas. Pressupõe reflexões sobre questões globais combinadas com ações locais: em casa, na sala de aula, na comunidade. Os valores são trabalhados de forma transversal, divididos em quatro grandes temas:

Formação cidadã, que envolve a capacitação para participar da vida coletiva, incluindo temas variados: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, vida familiar e social, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, entre outros. Meio ambiente, que envolve a valorização dos recursos naturais disponíveis e a sua utilização sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável, o respeito e a proteção à natureza, incluindo temas como educação ambiental e educação para o consumo. saúde, que engloba tanto aspectos de saúde individual quanto de saúde coletiva, educação alimentar e nutricional e processo de envelhecimento. Pluralidade cultural, que envolve o conhecimento, o respeito e o interesse pelas diferenças culturais, na sociedade brasileira e no mundo.

Ao identificar que esses temas que estariam destacados em cor azul já explicitamente e que possuíam um ícone de caracterização como: meio ambiente, formação cidadã e etc., partimos para o segundo momento que foi identificar no livro os temas que não continham de maneira já explícita, mas que julgamos que se encaixariam nesses quesitos.

Os critérios de análises que julgamos importantes foram:

- Se o livro abordava temas transversais de maneira clara;
- Se propunham atividades de maneira criativa e que levavam os alunos a pensar de forma crítica;
- Se o livro possuía imagens que mostravam de maneira contextualizada o que abordavam nos textos;
- Quais temas eram e o que falavam cada texto.

RESULTADOS

Análise do livro do quarto ano e os temas abordados

Analisando o livro *Buriti Mais Geografia* da editora Moderna do quarto ano, pode-se perceber que o mesmo traz em sua estrutura inicial um tema que se chama “Conheça seu livro” onde mostra para o aluno o que representa cada título que está subdividido por cores, o título o “mundo que queremos” está destacado em uma caixa de texto de cor azul, nesta seção, percebeu-se que é a parte do livro que aborda os temas transversais mais nitidamente, a proposta dessa seção é que nela o aluno irá refletir e realizar atividades sobre atitude: como se relacionar com as pessoas, valorizar e respeitar diferentes culturas, preservar a natureza e cuidar da saúde. Além disso, dentre as páginas consegue-se encontrar ícones que indicam o trabalho com os temas transversais como a pluralidade cultural, saúde e formação cidadã. Entretanto, podemos perceber outros temas transversais perpassando pelo livro e aqui nesse artigo, resolvemos descrever toda a transversalidade que foi percebida.

É importante destacar que corroboramos com Macedo (1999, p.47) que afirma que “as disciplinas científicas não representam apenas campos do saber definidos por pressupostos epistemológicos. São espaços de poder instituídos, nos quais diferentes atores sociais buscam construir sua hegemonia.” E a escolha do enfoque depende de como os responsáveis pelo currículo entendem o conhecimento, como áreas hierarquizadas ou complementária umas às outras (LOPES; MACEDO, 2011).

Entretanto, podemos perceber outros temas transversais perpassando pelo livro e aqui nesse artigo, resolvemos descrever toda a transversalidade que foi percebida. Os assuntos mais abordados foram: “Crianças da América do Sul” e “Minha vida no Brasil” que tinha uma proposta de pluralidade cultural; “Água e saúde” que aborda o tema transversal saúde e “Petróleo: Um dia ele vai acabar” incluso no tema meio ambiente.

➤ **Crianças da América do Sul**

Nesse assunto, é abordado a questão da diversidade cultural existente no cotidiano das crianças da América do Sul. Nessa página, tem o exemplo de duas crianças de nacionalidades distintas, uma de 10 anos e outra de 11. Após um breve resumo das realidades das crianças, na página seguinte vem uma proposta de atividade que é para o aluno responder uma carta que tem perguntas relacionadas a como é a escola, do que gosta de brincar sempre relatando como é a vida do aluno fazendo relações com o lugar onde mora.

A proposta trazida no livro vem em duas páginas de forma resumida onde elas procuram abordar assuntos relacionados a valores e pluralidade cultural quando se pensa na perspectiva de partilhar do cotidiano, das suas diferentes formas de cultura comparando hábitos e costumes diferentes, desenvolve atividade de valorizar e respeitar a diversidade cultural compreendendo que o modo de vida das pessoas muda de acordo com o lugar onde moram.

[..] Partilhar um cotidiano onde o simples "olhar-se" permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível. O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação "entre diferentes", na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze. Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro. (...) (MEC/SEB, 1997. p. 40)

➤ **Água e Saúde**

Esse tópico do livro se caracteriza por abordar a transversalidade voltada para a saúde. Ela inicia com um curto texto que aborda sobre o consumo, armazenamento de água até chegar no assunto da dengue. Nessa página tem imagens que mostra como prevenir a proliferação do mosquito da dengue em relação a uardar garrafas viradas para baixo, cuidado em vasos de plantas e pneus, na página seguinte vem atividade relacionadas a doença da dengue e em seguida traz uma sugestão de divulgar os cuidados aprendidos com os colegas na escola através de conversas e cartazes.

Essa proposta é interessante e traz a transversalidade de maneira clara, pensando também que ainda aborda o ícone da saúde apesar de ser abordada de forma bem sucinta. Pode-se perceber que o livro foi muito objetivo com a ideia de o aluno compreender que a água pode transmitir doenças graves, trouxe formas de prevenção à proliferação do

mosquito-da-dengue como também de assumir atitudes de divulgação e de combate ao mosquito.

➤ **Minha Vida no Brasil**

O livro aborda o assunto sobre uma menina imigrante que veio do Quênia, um país da África para o Brasil. O livro trás um depoimento da menina relatando como foi a experiência dela em chegar a outro país. Após esse texto, na página seguinte tem uma atividade onde trás questionamentos de interpretação de texto. Logo em seguida, o livro propõe um momento coletivo onde instiga os alunos a pesquisarem na própria escola se existe alunos imigrante e a partir daí pensar em estratégias para ajudar esses alunos na adaptação sempre respeitando as diferenças culturais.

Esse tema transversal que é pluralidade cultural abordado no livro vem no sentido de que todas as pessoas merecem respeito, independentemente de seus costumes e tradições. Existe duas imagens no livro que retratam o assunto abordado. Esse assunto é tratado de forma sucinta e resumido.

➤ **Petróleo: Um dia ele vai acabar**

Esse assunto é abordado em forma de texto onde traz a reflexão sobre o consumo exagerado de produtos onde envolve o petróleo como também o fato de reconhecer e tomar atitude para diminuir o desperdício dos recursos naturais.

Cuidar dos recursos naturais: uma necessidade de discutir os cuidados com o ambiente escolar, o uso adequado dos recursos disponíveis, favorecendo atitudes de não desperdício de materiais ou objetos de uso pessoal. A partir da identificação de alguns objetos mais utilizados, sua matéria-prima e processos de transformação, o aluno pode reconhecer a necessidade e a dependência que a humanidade tem dos recursos naturais, mediante sua presença em tudo o que utiliza, bem como das diferentes formas de trabalho e técnicas adotadas para converter aqueles recursos em materiais disponíveis. O desperdício e o lixo gerados pelo modelo da sociedade de consumo exigem uma reflexão e uma ação muito especial. (MEC/SEF, 1997. p. 51)

Após esse texto, na página seguinte tem uma atividade onde o aluno é questionado com perguntas de interpretação de texto, após esse exercício, vem uma proposta das crianças se reunirem em grupo para conversar entre si a respeito das consequências do consumo exagerado pensando em atitudes de evita-los.

Na proposta tem imagens ilustrativas que fazem referência ao assunto e a transversalidade é trabalhada de maneira curta sem grandes questionamentos e pensamentos críticos.

Análise do livro do quinto ano e os temas abordados

Analisando o livro do quinto ano do componente curricular de geografia foi possível perceber alguns temas transversais como: formação cidadã, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural. Podemos perceber também que geralmente os temas transversais possuíam um título de coloração azul e um ícone representado com a bandeira nacional e no canto da página escrito “formação cidadã”, entretanto, podemos perceber outros temas transversais passando pelo livro e aqui nesse artigo, resolvemos descrevê-los.

Segundo Araújo (2014, p. 70) a educação voltada para os valores, a preocupação com o ensino em formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre conhecimentos populares e científicos dão um novo sentido a escola.

Especificamente foram abordados da seguinte maneira:

➤ **Direitos das mulheres no Brasil**

Nesse material didático vem abordando os direitos que as mulheres foram conquistando no Brasil e um deles foi o acesso ao ensino superior. Apresenta-se um pequeno texto a respeito de como esse gênero sofria preconceitos por partes de colegas, família e professores ao adentrar nesses estudos. Assim, o texto discorre ainda para a constituição de 1988 que garantiu a igualdade de gênero nos aspectos de direitos políticos e civis. Após essas informações o mesmo ainda cita e faz referências ao grande marco que foi a criação da lei de Maria da Penha, que segundo BRASIL, 2006:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher; altera o código de processo penal, o código penal e a lei de execução penal; e dá outras providências.

Apesar de ser um texto breve e resumido ele consegue transmitir as crianças de maneira geral como era a vida e os direitos nacionais das mulheres e conseqüentemente suas conquistas no decorrer das décadas. A autora termina o texto afirmando ainda que as mulheres ainda sofrem discriminação tanto em relação a violência sofrida como e divergências salariais no mercado de trabalho. Ela ainda deixa de certa forma ao entender que as mulheres ainda não conquistaram totalmente seus direitos de igualdade de gênero como uma forma de informar as crianças que muitas ações ainda devem ser realizadas. A página do texto ainda possui uma gravura de Rita Lobato Velho Lopes com uma legenda informativa como a primeira mulher do Brasil a se formar no ensino superior através do curso de medicina no ano de 1887.

Araújo (2014, pag. 49) no traz a reflexão que para que uma pessoa exerça de fato a sua cidadania, ela precisa ter determinadas competências que vão além do conhecimento e cumprimento de leis e regras das instituições sociais. Isso reflete a como de fato formar esses cidadãos mais reflexivos moralmente, trazendo propostas que incluam esses pontos em sala de aula, para que vá além do que proposto pelo livro.

➤ **Construindo uma sociedade mais justa**

Esse tópico do livro se caracteriza como o primeiro a aparecer com o ícone da formação cidadã afirmado como tema contemporâneo. Primeiramente o texto começa exposto em um quadro o artigo 3º da Constituição Federal do Brasil do ano de 2008:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

Após a exibição do quadro a autora evidencia que a realidade brasileira está divergente do que se mostra a constituição, a mesma afirma ainda que muitas pessoas não possuem os direitos básicos como alimentação, moradia e educação. O final do texto termina com uma frase bastante crítica afirmando que esses objetivos propostos em constituição ainda estão longe de serem alcançados. Mais abaixo aparece uma gravura da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2017 onde aparecem casas feitas com restos de madeiras a margem de um rio e ao horizonte uma favela em um morro.

A autora nesse texto aparentemente tentou apresentar uma realidade onde alguns possam não conhecer ou até mesmo ser a realidade de muitos alunos que venham a vir a utilizar esse livro didático e tenham conhecimento do tema e de que existe essa desigualdade no nosso país.

➤ **Acessibilidade para ir e vir**

O texto em sua primeira frase já questiona ao estudante se conhece o termo acessibilidade. Logo em seguida, a autora afirma o conceito e enfatiza que acessibilidade é lei, portanto, segundo Brasil, 2018 2º artigo:

Unidade internamente acessível - unidade autônoma de edificação de uso privado multifamiliar, dotada de características específicas que permitam o uso da unidade por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Fala-se também da responsabilidade dos transportes públicos, avenidas e todos os outros locais possuem adaptação para pessoas com deficiência ou e com mobilidade reduzida como uma maneira de inclusão e acessibilidade. Na página ainda possui imagens como transportes públicos sendo utilizados por pessoas com deficiência e elevadores adaptados.

O livro ainda sugere uma atividade para que os alunos pensem de maneira coletiva a respeito da acessibilidade e que eles formem em conjunto um conceito para ela.

➤ **Energia elétrica e o Meio Ambiente**

Nessa unidade pela primeira vez no livro trouxe um ícone chamado “meio ambiente” especificado como tema transversal. O tema trata-se sobre a energia elétrica na forma de hidrelétrica que não polui o meio ambiente comparado a termoelétrica que faz uso de queima de carvão mineral, petróleo e gás natural lançando poluentes na atmosfera. Entretanto, a autora ainda retrata os seus impactos negativos que são os desequilíbrios do ecossistema pela construção da barragem causando desequilíbrios ecológico tanto em espécies animais como vegetais. A questão social também é mencionada pois pessoas que antes habitavam nos locais onde se estabelecerá a hidrelétrica serão retiradas desses locais que possuem memórias e recomeçar a vida em outro local.

A autora também propõe que os estudantes deem opções sobre como energia elétrica como uma forma de preservação do meio ambiente de forma conjunta e que os mesmos compartilhem entre eles.

➤ **Ambiente e Qualidade de Vida**

Nessa unidade inteira que é a última do livro e caracteriza-se por estar destacada completamente em “Educação em valores” que ajuda no desenvolvimento e técnicas com a finalidade de reduzir ou eliminar resíduos e poluentes nas atividades humanas bem como utilização racional dos recursos naturais.

➤ **Os problemas ambientais onde você vive: o lixo**

Nesse capítulo falando exclusivamente sobre lixo, a autora define qualidade ambiental e afirma que o lixo é um dos fatores que vem a diminuir essa qualidade e que em excesso torna-se um dos maiores problemas ambientais. Afirma também que no Brasil a maioria do lixo é descartada de maneira incorreta, como em lixões de céu aberto que atrai diversos problemas como pragas como insetos, mau cheiro e um líquido proveniente do lixo denominado chorume que quando misturado com substâncias tóxicas já contidas no próprio lixo pode vir a contaminar o solo e águas subterrâneas.

A autora afirma também que uma opção para descarte dos resíduos sólidos é o aterro sanitário no qual o lixo é desposto em camadas e assim compactado evitando o mau cheiro e a propagação de animais indesejáveis. O livro conta com gravuras tanto do lixão ao céu aberto como uma do aterro sanitário visto de maneira transversal para um maior entendimento de como funciona. No final do capítulo ainda apresenta uma dica de leitura para um maior aprofundamento por parte dos estudantes a respeito do tema denominado hora da leitura.

➤ **Vamos tentar dar um final mais feliz para as embalagens?**

Esse tópico também se caracteriza por possuir o ícone intitulado por “meio ambiente”, onde a autora passa uma reflexão sobre o uso exagerado de embalagens no decorrer das nossas vidas, sejam elas plásticos, papéis, vidro, dentre outros. Ela ainda afirma que a maioria das vezes o destino dessas embalagens é o lixo e propõe a separação desses itens antes de descartar para assim facilitar a reciclagem e a reutilização. Outro tópico apresenta uma sugestão de atividade que sugere a separação da turma em quatro grupos para que cada um faça uma lixeira reciclável diferente com materiais disponibilizados pelo professor. No final da atividade, é sugerido que deixem as produções no canto da sala para serem utilizados durante o ano escolar.

➤ **Os problemas ambientais onde você vive: a poluição do ar**

No que se refere a poluição do ar, o livro vem trazendo algumas informações de importância relevância, pois expõe algumas consequências diretas que esse fenômeno possa causar, como: irritação dos olhos, nariz e garganta além de problemas respiratórios. A mesma ainda sugere algumas alternativas para diminuição do lançamento de poluentes ao ar como: equipamentos que possam causar essa diminuição de gases.

O livro também conta com curiosidade sobre os organismos denominados líquens que podem ser indicativos de ar poluído ou até mesmo puro. A autora enfatiza que algumas espécies só se proliferam em locais que possuam ar puro e que são sensíveis a locais com poluição elevada. Nesse caso, o livro dispõe de artifícios que possam despertar a curiosidade dos alunos.

Como sugestão de atividade, o livro propõe uma experiência para saber se o local em que o estudante reside contém o ar poluído ou não. As instruções a serem seguidas é fazer a comparação de dois pedaços de papel, um estendido em um varal por cerca de

uma semana e outro guardado em um saco plástico dentro de uma gaveta. Após o prazo, deve-se fazer a comparação entre os dois papéis através de um gradiente que apresenta escala de níveis de poluição através da coloração, ou seja, quanto mais escuro o papel ficar, possivelmente mais poluído o ar será.

➤ **Os problemas ambientais onde você vive: a poluição das águas**

No capítulo 3 na mesma unidade, vem abordando também as poluições aquáticas como mais um tipo de poluição existente. Afirma que os principais causadores desses problemas são da falta de tratamento ideal dos esgotos que acabam por serem descartados a céu aberto ou em rios e oceanos. Uma maneira adequada para solução seria um tratamento ideal para o descarte desses resíduos principalmente industriais para que assim, possam trazer menos danos ao meio ambiente.

No decorrer da página, apresenta uma gravura do rio Tiête que está localizado na cidade de São Paulo como um dos rios do Brasil que são atingidos por uma grande poluição de suas águas causando consequências ambientais tanto para a fauna quanto para a flora que estão presentes nesse ecossistema. Como solução para o problema, o texto mostra o exemplo do rio Tamisa que está situado na cidade de Londres na Inglaterra como um rio que passou pelo processo de despoluição através de um grande investimento por parte do governo e atualmente o rio está sendo utilizado como forma de turismo e lazer.

➤ **Maré Negra**

Em relação a esse fenômeno denominado de Maré Negra, a autora começa a explicar as principais formas de extração de petróleo que tanto pode ser de maneira terrestre como aquática, entretanto quando ocorre o vazamento, pode manchar os mares e oceanos, causando assim a conhecida maré negra, isso ocasionar através de rompimento das tubulações submarinas ou até mesmo vazamento dos navios ou das plataformas de extração localizadas em áreas oceânicas. Também há uma explicação em relação das medidas que são realizadas quando as manchas se formam e o que elas podem vir a ocasionar no ecossistema.

O livro conta com diversas imagens desde animais atingidos pelo petróleo derramado, até imagens de pessoas limpando petróleo em praias americanas. Dá uma breve contextualização sobre o problema ambiental para que os alunos fiquem cientes da sua existência e dos possíveis danos que possam a vir atingir a natureza dos mares e oceanos.

➤ **Participação do governo e da população na melhoria da qualidade de vida**

Esse capítulo 4 trata diversas situações que ajudam as pessoas a possuírem qualidade de vida, é citado que anteriormente foram estudadas como a degradação do meio ambiente pode trazer riscos à saúde, bem-estar e a segurança das pessoas.

Além da questão ambiental a autora menciona outras maneiras para obtenção de qualidade de vida, bem como: acesso a moradia digna, educação de qualidade, atendimento eficiente a saúde, acesso a cultura e lazer, mobilidade, liberdade e democracia religiosa e política, conforto e rapidez, dentre outros. É explicado que o governo do Brasil é responsável para desenvolvimento de políticas públicas para gestão da qualidade de vida da população buscando sua melhoria. Cita exemplos também de que

a população pode ajudar a fazer parte da formulação dessas políticas através de reuniões com os representantes do governo.

O capítulo conta com imagens de audiências públicas no município de São Paulo relacionadas com questão da qualidade ambiental onde existem várias pessoas participando do evento. Trata-se de um texto bastante informativo com clareza das ideias e com acesso a informações de forma direta para as crianças.

CONCLUSÃO

Pela observação dos aspectos analisados em relação à transversalidade abordada nos materiais didáticos, foi percebido que os livros escolhidos Buriti Mais Geografia da editora Moderna do 4º e 5º ano que estão sendo utilizados em algumas escolas municipais de Mossoró/RN e Aracati/CE os quais estão nas redes de educação através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), é um material que contempla os Temas Transversais, porém os livros os abordam de maneira em que dão ênfase a somente alguns mais explicitamente.

Podemos identificar que esses temas Contemporâneos Transversais estão expostos de forma explícita no material, mas de forma sucinta e objetiva. No título “O mundo que queremos” percebeu-se que é a seção do livro que aborda os temas mais nitidamente, a proposta dessa parte é que nela o aluno iria refletir e realizar atividades sobre atitude: como se relacionar com as pessoas, valorizar e respeitar diferentes culturas, preservar a natureza e cuidar da saúde.

De modo geral, nossas conclusões indicam que a proposta dos livros didáticos analisados mantém a centralidade disciplinar e que o discurso dos temas transversais é apropriado pela proposta do livro, traduzindo-o e o ressignificando para fins próprios da área disciplinar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação: Práticas e reflexões**. Summus Editorial, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018. Altera o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 210, 31 out. 2018c. Disponível em: 148 http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9546.htm. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em 23 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em 21 Mai. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

JOMA, Lina Youssef. (Org). **Buriti mais: geografia**. 1 ed. São Paulo: Moderna 2017.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil