

REVISTA
ACADÊMICA

diálogos

caderno de

VOLUME 01 - NÚMERO 01 - ABRIL/2022



REVISTA ACADÊMICA CADERNO DE DIÁLOGOS
Volume 01 - Número 01 - Abril/2022
Periodicidade: Quadrimestral

As opiniões emitidas em artigos ou notas assinadas são de responsabilidade dos respectivos autores.

FACULDADE FAMART

DIRETOR EXECUTIVO

Wanderson Clayton Fontella Francisco

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Paulo Henrique da Silva Junior

ACADÊMICO

Guilherme de Castro Martins de Carvalho

Kely dos Anjos Souza

Andressa Vitória Miranda

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Rafael Mendes de Oliveira Durville

CONSULTORIA E PROJEÇÃO EM MARKETING

Camila Aparecida Marques de Almeida

Marcelo Henrique Guimarães

CONSELHO EDITORIAL

Guilherme de Castro Martins de Carvalho

Kely dos Anjos Souza

Andressa Vitória Miranda

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

ASSESSORIA EDITORIAL

Milena Vitória da Silva Gonçalves

Paloma Damares de Miranda Silva

Jacqueline Estela da Silva

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Aracele Maria de Souza

Karina Leão de Mello

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Mailson Santos de Queiroz

Sandra Corrêa

Weslei Lopes da Silva

EDITORIAL

É com muita alegria que apresentamos a primeira edição da Revista Acadêmica Caderno de Diálogos, a revista da Pós-Graduação da Faculdade Famart, pensada e desenvolvida com o objetivo de divulgar e incentivar a produção e pesquisa acadêmica de professores, discentes e também de pesquisadores externos à instituição. A revista aspira ser uma publicação quadrimestral, abordando temáticas das mais diversas áreas do conhecimento. A primeira edição, em especial, apresenta temáticas atuais e pertinentes à área da educação.

A elaboração do projeto de uma revista para a pós-graduação e a sugestão do nome Revista Acadêmica Caderno de Diálogos foram colaborações do Prof. Dr. Lucas Eustáquio de Paiva Silva, membro do Conselho Editorial da revista e que, à época, ocupava o cargo de coordenador geral dos cursos de pós-graduação; bem como contamos com a colaboração da Prof. Kely dos Anjos Souza, que também faz parte do Conselho Editorial da mesma e que contribui, ativamente, com seus conhecimentos no setor pedagógico da faculdade. Menção honrosa deve ser feita a toda equipe editorial da revista científica “Pensar Além”, da graduação da Faculdade Famart. Em especial, agradecemos ao Prof. Luciano Borges Muniz, que muito nos auxiliou no desenvolvimento e formulação de nossa revista. O nome, Revista Acadêmica Caderno de Diálogos, visa proporcionar reflexões e abordagens de trabalhos relevantes e que busquem o diálogo entre diferentes temáticas, além do debate de questões pertinentes às áreas e o estímulo para a troca de conhecimentos entre pesquisadores, por meio do incentivo e divulgação do saber produzido por eles. A filosofia de trabalho da instituição Faculdade Famart está em consonância com a ideia de transformação e evolução do conhecimento, da pesquisa, da curiosidade e da inquietação, fundamentais para a existência de atividades educacionais de nível superior.

Neste primeiro número de nossa revista trazemos aos leitores artigos que discutem temas relevantes para quem se propõe pensar a educação e seus elementos. No primeiro artigo desta edição, Cássio Pargas, entendendo que o maior desafio da inclusão de pessoas com deficiência intelectual é transpor as barreiras da chamada educação tradicional, busca compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão dos alunos com deficiências intelectuais. O segundo artigo, escrito por Elisglayson Freitas,

apresenta a importância e as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico na escola brasileira contemporânea, ajudando futuros pesquisadores educacionais a entenderem um pouco do cotidiano multifuncional desse profissional escolar. No artigo de Frederico Rego, o autor nos apresenta uma temática extremamente atual quando busca refletir, de forma teórica, sobre o ensino da disciplina de História no Novo Ensino Médio no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Seguindo uma temática contemporânea e profundamente discutida no âmbito escolar, o artigo de Gizélia Gomes procura analisar os limites e possibilidades do uso do aplicativo WhatsApp como recurso didático em práticas de alfabetização e letramento de crianças.

Ainda sobre os artigos desta edição, temos Irani Souza investigando sobre como a construção de um ambiente escolar pode ser orientada por meio da formulação de uma gestão escolar democrática. Já o artigo de José Santos tem por objetivo compreender a orientação e supervisão das ações educativas no ambiente escolar, buscando responder sobre as preocupações que um profissional na coordenação e gestão da escola deve dispor. Na sequência, Maria Sandin discute questões pertinentes e referentes à importância da ludicidade no ensino da matemática na Educação Infantil. O último artigo desta edição traz Raidenor Stone apresentando um relato de experiência que objetiva discutir o uso da música como metodologia didática para o ensino da disciplina de História.

Ansiamos que os artigos divulgados, nesta que é a primeira edição da Revista Acadêmica Caderno de Diálogos, alcance leitores interessados nos temas apresentados, principalmente pesquisadores da área educacional, e que valha como subsídio para novos estudos, reflexões, diálogos e debates acerca da educação. Buscamos, dessa forma, contribuir para a ampla divulgação do conhecimento produzido dentro da academia e que, cada vez mais, possamos ampliar e facilitar o acesso aos mais variados lugares do Brasil. Desejo a todos uma boa leitura!

Editor Responsável
Guilherme de Castro Martins de Carvalho

SUMÁRIO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: revisão bibliográfica

Cássio dos Santos Pargas
Pauliane Aparecida de Moraes
Karina Melo Leão

..... PÁG. 08

COMPREENDENDO, POR OBSERVAÇÃO, A IMPORTÂNCIA E AS DIFICULDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Elisglayson Cavalcante de Freitas
Lucas Eustáquio de Paiva Silva
Luciano Borges Muniz

..... PÁG. 27

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Frederico Guilherme Monturil Rego
Mailson Santos de Queiroz
Pauliane Aparecida de Moraes

..... PÁG. 43

WHATSAPP COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS: limites e possibilidades na perspectiva da BNCC

Gizélia Gomes Marques
Karina Melo Leão
Luciano Borges Muniz

..... PÁG. 57

METODOLOGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Irani de Freitas Gondim Souza
Mailson Santos de Queiroz
Lucas Eustáquio de Paiva Silva

..... PÁG. 71

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO: ações educativas no ambiente escolar

Jose Maria Souza Santos
Pauliane Aparecida de Moraes
Karina Melo Leão

..... PÁG. 88

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Itaborahy Sandin
Luciano Borges Muniz

..... PÁG. 99

A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA ESTADUAL ESPERANÇA/DISTRITO DE ITAPEAÇU

Raidenor Cruz Stone
Mailson Santos de Queiroz
Lucas Eustáquio de Paiva Silva

..... PÁG. 112

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: revisão bibliográfica

Cássio dos Santos Pargas¹
Pauliane Aparecida de Moraes²
Karina Melo Leão³

RESUMO

Superando barreiras impostas por limitações físicas e/ou intelectuais a educação inclusiva objetiva o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno dentro de sua singularidade. Nesse contexto, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado surgem para que, por meio de materiais próprios, as chamadas tecnologias assistivas, e orientações específicas para a inclusão de cada aluno, possa auxiliar na efetivação da inclusão do aluno com necessidades específicas na sala regular. Sendo assim, o presente artigo objetiva a compreensão da importância do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão dos alunos com deficiências intelectuais. Para a realização da pesquisa foi utilizado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em que autores como: Bezerra (2017), Garret et al (2017) e Lourenço (2016) foram consultados para a discussão teórica sobre a Educação Inclusiva com ênfase nas deficiências cognitivas. Compreende-se que o maior desafio da inclusão de pessoas portadoras de deficiência intelectual é transpassar as barreiras da educação tradicional, do modelo que segrega, apoiando-se em metodologias construtivistas que se apoiem nos recursos do lúdico e da afetividade para a construção de um ensino focado nas necessidades dos alunos em que estes configurem o protagonismo de seu aprendizado. A afetividade na educação é indispensável para o processo de inclusão, pois o aluno não deve ser levado pelo assistencialismo, mas sim pela motivação e afetividade para que possa desenvolver toda a sua potencialidade na aquisição do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, social e emocional na superação de qualquer dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Os profissionais do AEE atuam por meio da identificação das necessidades dos alunos, produção de materiais específicos para

1 Pós-graduando do Curso Educação Especial pela FAMART.

2 Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itáúna-MG.

3 Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itáúna-MG

apoiar a aprendizagem, acompanhamento do uso de recursos em sala de aula, além do apoio à família e orientações.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Tecnologia assistiva. Aprendizagem.

ABSTRACT

Overcoming barriers imposed by physical and/or intellectual limitations, inclusive education aims at the full cognitive, affective and social development of the student within his/her uniqueness. In this context, the professionals of the Specialized Educational Service emerge so that, through their own materials, the so-called assistive technologies, and specific guidelines for the inclusion of each student, they can help to effect the inclusion of students with specific needs in the regular classroom. Therefore, this article aims to understand the importance of Specialized Educational Assistance for the inclusion of students with intellectual disabilities. To carry out the research, the methodological procedure of the bibliographic review with a qualitative approach was used, in which authors such as: Bezerra (2017), Garret et al (2017) and Lourenço (2016) were consulted for the theoretical discussion on Inclusive Education with emphasis in cognitive impairments. It is understood that the biggest challenge for the inclusion of people with intellectual disabilities is to overcome the barriers of traditional education, the model that segregates, relying on constructivist methodologies that are supported by the resources of playfulness and affectivity for the construction of a teaching focused on the needs of students in which they configure the protagonism of their learning. Affectivity in education is essential for the inclusion process, as the student should not be driven by assistance, but by motivation and affectivity so that he can develop his full potential in acquiring knowledge and cognitive, social and emotional development in overcoming difficulties. any learning difficulties or disorders. AEE professionals work by identifying students' needs, producing specific materials to support learning, monitoring the use of resources in the classroom, in addition to family support and guidance.

Keywords: Inclusive Education. Assistive technology. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Uma política escolar inclusiva permite que a preocupação com a inclusão esteja presente em todo o planejamento escolar, seja na gestão, em sala de aula, ou atividades externas (BRASIL, 2008). Esse pressuposto leva a reflexão de que a Inclusão depende da atuação de todos os agentes envolvidos na educação. O presente trabalho tem a intenção de colocar em pauta a reflexão acerca dos esforços e atitudes transformadoras que pais, professores, gestores e a equipe especializada no atendimento aos alunos com deficiência precisam desempenhar para que a Inclusão seja realidade, bem como abordar as mudanças que já foram executadas pelas escolas buscando a inovação que as novas práticas demandam.

As crianças com deficiência intelectual inseridas no ensino regular têm capacidade de aprender assim como as demais, porém para a efetivação do processo de aprendizagem no contexto da inclusão, é necessário que haja capacitação e preparação por parte da escola e docentes além do trabalho em interdisciplinaridade entre os professores do ensino regular e os do Atendimento Especial Educacional (AEE).

Dessa forma, o presente artigo se dá pela compreensão dos aspectos legais e práticos da educação inclusiva, para que se possa responder os seguintes problemas de pesquisa: O que afirma a legislação acerca da educação inclusiva? Qual é a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão?

O objetivo geral do trabalho é compreender a atuação do AEE para a inclusão de crianças com deficiências intelectuais. Como objetivos específicos pretende-se: descrever os aspectos gerais da educação inclusiva; descrever as principais deficiências apresentadas pelos alunos no ensino regular e analisar a atuação do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão diante das tecnologias assistivas.

O tema torna-se relevante para toda a comunidade escolar como contribuição a reflexão acerca dos esforços e atitudes transformadoras que pais, professores, gestores e a equipe especializada no atendimento aos alunos com deficiência precisam desempenhar para que a Inclusão seja realidade.

Para a realização da pesquisa foi utilizado o método da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em que autores como: Bezerra (2017), Garret *et al* (2017), Lourenço (2016), entre outros, foram consultados, além de artigos científicos e documentos que contém as diretrizes e parâmetros para a educação inclusiva.

2. LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

A legislação que afirma a educação inclusiva é marcada, tanto por documentos internacionais quanto nacionais. Macedo *et al* (2014), ao discutirem a legislação por meio da abordagem materialista dialética, evidenciam que a superação das práticas da exclusão vai de encontro à principal finalidade da educação, de construir uma sociedade fundamentada pelos princípios da justiça, da equidade e igualdade, porém, fatores de ordem política, cultural e social, por vezes, se interpõe para a concretização dos objetivos da inclusão no âmbito educacional.

O processo de inclusão se iniciou no ano de 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) que garantiu o direito de acesso e permanência, em seu artigo II, à educação de todas as pessoas, sem discriminar condições. No ano de 1988, o Brasil se afirmou como um Estado de Direitos com a Constituição Federal, tendo por princípios os Direitos Humanos. Em 1989, a Lei n. 7.853 de 1989 definiu os deveres do Estado para garantir que houvesse a inclusão de todos.

Foi a partir da década de 1990 que a Educação Inclusiva se afirmou, tendo como marcos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) nascida da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Em solo nacional, a Lei n. 8.069 afirmou os direitos da criança, de forma que a escola passou a se firmar no dever social do acesso e permanência de alunos com diversas necessidades educacionais. O documento, em seu capítulo IV discute as condições de igualdade para que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos à educação preservados.

Breitenbach, Honnef e Costa (2015) explicam que a primeira tradução da Declaração de Salamanca chegou ao Brasil em um tempo de afirmação da democracia como princípio base para o Estado e a sociedade, então, a partir do documento, avançaram as discussões sobre a inserção dos alunos da educação especial nas classes comuns do ensino regular impactando em na roupagem de educação inclusiva para a educação especial que foi modelada a partir das iniciativas de integração dos processos educacionais da classe comum.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional afirmou a inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular. A Resolução CNE/CEB n.2. do ano de 2001 deu as diretrizes para a Educação Especial e a Lei n. 10.172/2001 estabeleceu o Plano Nacional de Educação. Para que houvesse a efetivação da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n.1 de 2002 propôs a formação dos docentes para a diversidade. No

mesmo ano, a Lei n. 10. 436 reconheceu a comunicação por Libras, e em 2005, o Decreto n. 5. 626 incluiu Libras na formação dos professores.

Cabe ressaltar que os alunos com deficiência não são os únicos sujeitos excluídos da sociedade, pois o Brasil é um país marcado, historicamente, pelas desigualdades sociais e discriminação étnica, racial e de gênero. Sendo assim, a educação inclusiva e a educação especial devem ter seu espaço de demarcação para que a inclusão possa contemplar as discussões acerca das necessidades educacionais de todos os estudantes (BREITENBACH; HONNEF; COSTA, 2015).

No plano da Educação Especial e Inclusiva, a inclusão se faz a partir da acessibilidade física e pedagógica aos conteúdos sistematizados para o ensino regular, como afirma Camargo (2017) defendendo que os estudantes portadores de deficiências devem ser acolhidos a partir da concepção natural sobre a inclusão, tanto estrutural quanto subjetiva, nos processos pedagógicos a partir da flexibilização curricular, pois, esse é o caminho para que se tenha:

[...] uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela (CAMARGO, 2017, p. 2).

Nota-se, assim, que as mudanças devem ocorrer em todos os aspectos escolares para que haja a efetivação das práticas da inclusão que ultrapassarão os muros da escola e impactaram em transformações sociais. No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação passou a afirmar a necessidade de acessibilidade dos prédios escolares, por meio de adaptações em suas estruturas e no ano de 2008, o Decreto n. 6. 571 instituiu o Atendimento Educacional Especializado - AEE, regulamentado pelo Decreto n. 7.611 de 2011.

O Atendimento Educacional Especializado foi um grande avanço para que os alunos portadores de deficiência pudessem participar ativamente das atividades pedagógicas nas classes comuns, pois, os profissionais do AEE se dedicam a identificar as necessidades educacionais do educando e lhe prover de recursos que facilitem seu acesso e permanência na escola (MACEDO et al, 2014).

No ano de 2012 foram reconhecidos os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista por meio da Lei n. 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lopes e Rezende (2021) apontam que

a Lei n. 12.764/2012 representou um progresso para a inclusão das pessoas com autismo, pois reconheceu o transtorno e afirmou o acesso aos direitos cidadãos a partir da mobilização intersetorial para o desenvolvimento de ações que atendam os interesses da pessoa com TEA.

O ano de 2015 foi marcado pela positivação dos direitos da pessoa com deficiência por meio da Lei n. 13.146. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como afirma Camargo (2017, p. 4), junto à outras políticas afirmativas da inclusão se comprometem com “[...] a promoção da participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais”.

Dessa forma, nota-se, que a educação é garantida para as pessoas portadoras de deficiência, pois se configura em importante ferramenta de promoção, de conquistas e cidadania, para que a pessoa possa ser inserida em diversos setores da sociedade por meio de sua participação consciente e ativa. No ano de 2020, o Decreto n. 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial que afirma a segregação dos alunos da Educação Especial das salas comuns no ensino regular. A nova legislação é alvo de debates sobre sua eficácia ou representação de um retrocesso no âmbito legal das ações inclusivas.

2.1 As Deficiências Mais Frequentes Apresentadas no Ensino Regular

São vários os distúrbios e limitações apresentadas pelos alunos que chegam ao ensino regular, dentre as quais estão: baixa visão e cegueira, que consiste em problemas de ordem visual onde o aluno fica incapacitado ou limitado em sua capacitação de enxergar. Domingos (2010) explica que a deficiência visual é atribuída tanto para a cegueira quanto à baixa visão de forma que a criança deve receber suporte e atendimento, para além do educacional, desde a primeira infância.

Assim como as demais crianças, os alunos que apresentam as deficiências visuais devem ser considerados em suas particularidades de desenvolvimento e aprendizagem, porém, há atitudes, recursos e adaptações que corroboram para que haja a aprendizagem e alfabetização destas crianças. Para o desenvolvimento escolar do aluno de baixa visão é necessário estabelecer uma pedagogia que inclua algumas ferramentas funcionais para facilitar a assimilação do conteúdo aplicado, por exemplo: os auxílios ópticos, são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação da imagem. O auxílio óptico ajuda o aluno a enxergar

o que está escrito em um livro, em um bilhete, uma placa etc. É função dos professores junto aos pais incentivarem o uso do auxílio óptico pelo aluno.

Como ferramentas não-ópticas para a adaptação educacional do aluno pode-se verificar a iluminação da sala de aula, que deve ser incandescente ou fluorescente, a iluminação natural que penetra no ambiente, materiais com cores mais fortes, lápis com ponta mais grossa, sistema de CCTV para ampliar o texto focado na câmera e lupa eletrônica (DOMINGUES, 2010). É então recomendado que se faça uso dos materiais adequados para ampliar as possibilidades de ensino da criança com baixa visão, os materiais mais usados são: régua vazada, canetas de pontas porosas e pincéis atômicos, disposição personalizada dos móveis e inclinação da mesa e por fim recursos da tecnologia da informação e comunicação.

Já para o aluno com cegueira, Uzêda (2019) aponta que os profissionais que atendem a criança, junto ao professor, devem buscar a motivar por meio de estímulos sonoros que auxiliem na construção de imagens mentais para determinadas situações, além do uso do alfabeto Braille. Dessa forma, será mais fácil familiarizá-la a rotina escolar e envolvê-la de forma ativa e participativa. O professor precisa explorar o lúdico para descobrir as competências motoras e sensoriais da criança. É a partir dessa percepção que o professor irá trabalhar com o tato, para transmitir a noção das formas e estimular o senso imaginário para a construção de imagens mentais.

A audição também é recurso de grande valia nesse processo de aprendizagem. O sistema Braille é usado para os alunos com cegueira desenvolverem a escrita, é constituído por 64 sinais em relevo, cuja combinação representa as letras do alfabeto (CARVALHO, 2006). No rol das deficiências, configura-se, também, a deficiência auditiva e surdez que concentram desafios da comunicação do docente com a criança, sendo os métodos mais eficazes para a inclusão o bilinguismo entre a língua portuguesa e Libras e o oralismo (UZÊDA, 2019).

São vários os distúrbios intelectuais entre os alunos da Educação Especial, sem buscar terminologias neurofisiológicas, pode-se dizer que é função dos professores do AEE junto aos professores da classe regular criar um projeto político pedagógico único para o aluno, não adianta inserir o aluno nos métodos de repetição e memorização pois a aprendizagem não fará sentido para eles (GOMES, 2010). A gestão da aprendizagem se dá nas classes multifuncionais e na interlocução com o professor regular. O profissional do AEE pode utilizar recursos tecnológicos para a produção de materiais de aprendizado. O estudo de caso

é imprescindível para estabelecer metas para o aprendizado do aluno, a avaliação é feita em conjunto pelos profissionais responsáveis pelo acompanhamento do aluno e da família.

Para Gomes (2010) os alunos com deficiência intelectual precisam ser avaliados no sentido da apreensão de como ele executa suas atividades básicas até as complexas tarefas da relação social e as atividades propostas em aula. A partir do resultado da avaliação é que se pode traçar as metas do ensino para essa criança. O professor não pode agir de forma superprotetora com o aluno deficiente mental. Ao propor atividades ele deve ter a preocupação de motivar e desafiar o aluno e não propor atividades que não apresente uma dificuldade verdadeira, não deve fazer a lição pelo aluno, aprová-lo sem realmente constatar seu esforço no aprendizado, colocar materiais na mochila do aluno fazendo com que a tarefa acabe sendo desenvolvida pelos pais etc.

Além das deficiências intelectuais outro caso a ser acompanhado e trabalhado pelo AEE é o de altas habilidades ou superdotação, as causas estão ligadas a fatores genéticos e estímulos ambientais. Através da teoria piagetiana observa-se que os estímulos de agentes externos levam a alterações na ordem psíquica do indivíduo e esse ao reagir para equilibrar essa ordem adquire novos saberes (DELPRETTO, 2010).

O potencial genético, o estímulo oferecido pelo ambiente e a valorização motivacional na escola, dos familiares, dos amigos e da sociedade são fatores que estimulam o desenvolvimento da inteligência e podem gerar as altas habilidades. Para a inclusão de alunos com superdotação é necessário a articulação das atividades comuns e especiais para o perfeito desenvolvimento cognitivo em rendimento escolar e maximização e valoração de suas potencialidades.

Os alunos com altas habilidades não têm problemas para ingressar e permanecer na escola comum, mas pela educação tradicional passam invisíveis pelos processos de ensino (DELPRETTO, 2010), portanto a educação de qualidade visa identificar as capacitações do aluno e adequar o aprendizado e proporcionar condições compatíveis para seu desenvolvimento escolar pleno.

Compõe o quadro de atenção especial as deficiências físicas de limitações dos movimentos ou paralisia. O aluno nessas condições tem pleno desenvolvimento cognitivo e perfeitas condições de aprendizado, porém se deve levar em conta fatores da sociabilização e trabalhar aspectos emocionais dos alunos (UZÊDA, 2019). A acessibilidade na infraestrutura escolar é essencial para a inclusão dos indivíduos que tem sua mobilidade reduzida ou

paralisada, a preocupação da escola deve ser acolher os alunos de forma que suas condições não sejam empecilhos para o processo de ensino-aprendizagem.

Os transtornos da aprendizagem não chegam a ser uma deficiência física e nem intelectual, mas requerem atenção adicional por parte dos educadores. As dificuldades de aprendizagem são a causa mais comum do baixo rendimento escolar, e podem derivar de fatores físicos como: problemas na audição ou visão, má alimentação ou problemas relacionados ao sono e descanso da criança; podem ter relação psicológica que vão do desinteresse, baixa autoestima, falta de motivação até transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e até mesmo ambientais como fracas pedagogias (BRESSAN; ESTANISLAU, 2014) e transtornos específicos de aprendizagem que tem origem genética e afeta o indivíduo ao longo da vida.

Os transtornos apresentados são de vários aspectos e com características peculiares, como o transtorno de leitura (dislexia) ou o transtorno da matemática (discalculia), portanto os profissionais devem diagnosticar as principais características das dificuldades apresentadas pelo aluno e traçar um plano pedagógico individual que corresponda a expectativa da melhora de sua aprendizagem. Para propiciar condições de aprendizagem e oportunidade de o aluno participar das atividades de forma autônoma é que os professores do AEE e, também, da classe regular usam as tecnologias assistivas nos processos de aprendizagem.

2.2 A Atuação dos Profissionais do Atendimento Educacional Especializado

O atendimento educacional especializado é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos em situação de inclusão. Através das salas de recursos multifuncionais os professores do AEE desenvolvem múltiplas atividades de interação e estimulação com os alunos especiais. A função do AEE antes delimitada as classes especiais e às instituições privadas de ensino para deficientes, hoje ganha novos aspectos na inserção do aluno em classe regular de ensino (GUILHERME, 2019). O AEE complementa a formação do aluno, e é parte integrante do projeto político pedagógico da escola, oferece atendimento especializado aos alunos com deficiência, com transtornos globais e com altas habilidades, a matrícula do AEE é conjunta ao do ensino regular (ROPOLI, 2010)

O AEE inserido no contexto escolar comum o que permite a convivência de alunos e pais em situação de inclusão e o compartilhamento das responsabilidades entre o AEE e o

ensino comum. O acompanhamento pelo AEE vai do ensino básico ao superior e para otimizar os resultados é feito de preferência na mesma escola que o aluno estuda.

Para professores do ensino regular e professores do AEE as articulações e planejamentos compartilhados devem envolver: construção de um projeto pedagógico conjunto entre educação regular e especial, sem fragmentá-las; o estudo de caso para diagnóstico do problema do aluno; desenvolvimento de materiais didáticos e a formação continuada. Para Ropoli (2010) a AEE deve ser parte natural do Plano Político Pedagógico da escola, dessa forma, os outros eixos educacionais se completam de forma automática, a educação especial e a regular caminham de mãos dadas na educação inclusiva.

Para propiciar condições de aprendizagem e oportunidade de o aluno participar das atividades de forma autônoma é que os professores do AEE e, também da classe regular usam as tecnologias assistivas nos processos de aprendizagem.

A tecnologia assistiva é uma área de recursos pedagógicos e atuação metodológicas e serviços que servem para resolver as dificuldades funcionais (SARTORETTO, 2010). Para saber qual a tecnologia que virá de auxílio ao aluno, o profissional do AEE deve traçar um quadro geral com as características principais visando responder perguntas como: qual a principal dificuldade do aluno decorrente da deficiência?; quais as imposições do ambiente escolar para o desenvolvimento das tarefas pelo aluno?; como se dá a resolução dessa disfunção em ambiente familiar?; qual a impressão do professor comum sobre o aluno?; qual o PPP e os objetivos para o aluno?; como se dá a participação do aluno nas atividades proposta pelo professor?; quais as barreiras que se impõe para a aquisição do aprendizado?; quais as condições estruturais de acessibilidade na escola?; como é feita a locomoção do aluno pela escola?

Tendo esses dados sobre o aluno e seu comportamento na escola o profissional irá se perguntar como os recursos tecnológicos podem auxiliar esse aluno e dessa forma providenciar o que mais estiver de acordo com o seu perfil. A tecnologia assistiva pode ser de baixa tecnologia, sendo os recursos pedagógicos produzidos pelo professor do AEE que será usado para auxiliados nas atividades a serem executadas ou de alta tecnologia são os adquiridos após indicação do professor do AEE (GARRET *et al*, 2017).

Para a inclusão de alunos com deficiências mentais, Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013) afirmam que o profissional do AEE atua em consonância as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de forma a

orientar gestores, pais e docentes sobre as especificidades da inclusão escolar para o aluno com deficiências mentais.

Trabalhando com os alunos nas salas de recursos multifuncionais em contraturnos às aulas regulares, o AEE desenvolve atividades que estimulam a autonomia do aluno e promove um suplemento da aprendizagem do turno regular. As salas de recursos multifuncionais são equipadas com materiais próprios para o atendimento do aluno com necessidades específicas de aprendizagem e coordenada por profissionais qualificados que atenderão o aluno diante da contemplação de suas singularidades (PLETSCH; GLAT, 2012).

O Ministério da Educação, por meio da Política de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determinou a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de ensino regular para que os profissionais do AEE pudessem trabalhar as habilidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo imprescindível para que haja a efetivação da inclusão educacional. Esse fato se dá pelos conhecimentos que o profissional do AEE possui para lidar com os diversos tipos de necessidades educacionais, de forma que é possível identificar, elaborar e organizar recursos para a superação das barreiras que se impõem para que o aluno acompanhe o processo educativo e se desenvolva de forma integral.

A inclusão de alunos com deficiências intelectuais ocorre em um trabalho interdisciplinar entre os professores do AEE e do ensino regular, de forma que ambos os profissionais realizam um planejamento conjunto que contemple objetivos para o desenvolvimento de aprendizagens pelo aluno. Nesse sentido, o AEE exerce a importante tarefa de identificar as necessidades educacionais e os recursos que serão oferecidos para ampliar as capacidades do aluno (PLETSCH; GLAT, 2012).

Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013) apontam que a realização de um plano pedagógico individual para o aluno com deficiências mentais se mostra eficaz para que os profissionais da educação obtenham sucesso na inclusão escolar do aluno e nesse ponto, a atuação do profissional do AEE se torna necessária para identificar as necessidades do aluno e compartilhar saberes com o docente da sala comum, de forma a promover as ferramentas necessárias para que o aluno possa se desenvolver.

2.3 Tecnologias Assistivas, Recursos Educacionais e Práticas Pedagógicas no Contexto da Inclusão

São muitas as tecnologias assistivas e variam em suas funções, por exemplo, para auxiliar na escrita, após identificadas dificuldades na motricidade, é utilizado recursos de adaptação, como uma bola de espuma no topo do lápis para facilitar a preensão do lápis pelo aluno, ou acessórios para limitação do movimento ou engrossar os lápis com rolo de espuma, ou a prancha de letras, a qual o aluno indica a letra e o professor escreve (GALVÃO FILHO, 2009).

Em alta tecnologia tem-se a máquina Braille, órteses para digitação em teclados de computador, colmeia de acrílico para diminuir ou eliminar os erros de digitação para os alunos com disfunções motoras (SARTORETTO, 2010). A tecnologia assistiva permite até mesmo que a escrita seja feita com movimentos da boca e dos olhos a partir de mouses especiais.

Os recursos para a leitura podem ser imagens em alto relevo para que as crianças cegas ou com baixa visão possam ter contato expressivo com o conteúdo. Pode ser feito a ampliação das letras e o trabalho massivo com imagens que substituem a mensagem do texto, acionadores que virão a página automaticamente, leitor autônomo, régua de Braille entre outros (BERSCH, 2017).

Nas escolas, principalmente na educação básica é comum que os professores peçam aos seus alunos trabalhos manuais de artes, para o auxílio dessas atividades tem-se a tesoura elétrica, as colas são engrossadas com espuma para facilitar a apreensão pelos alunos, andadores auxiliam nas atividades físicas (MANTOAN, 2015).

Os métodos pedagógicos e ferramentas usadas em aula pode variar e apresentar diversas formas e função, o importante é o professor conseguir adaptar e transpor a dificuldade da atividade proposta mostrando para o aluno que ele é capaz de desenvolver a tarefa pedida de forma autônoma, porém que o professor está ali para auxiliado caso seja necessário (GUILHERME, 2019). O aluno precisa estar seguro para não se sentir exposto perante as outras crianças e então se envolver nas atividades de forma plena, para passar a confiança necessária aos alunos com capacidades físicas reduzidas ou comprometidas, os

professores também precisam ter em mente objetivos concretos de educação e segurança de sua atuação no processo de desenvolvimento daquela criança.

Compreende-se, então, que as tecnologias assistivas auxiliam os alunos a desenvolverem as tarefas escolares, de modo a potencializar suas habilidades por meio da adaptação de materiais e recursos de acordo com as suas necessidades educacionais. Lima (2016) explica que as tecnologias assistivas promovem a independência do aluno diante de sua aprendizagem, dessa forma, é importante que todas as escolas incluam as tecnologias assistivas em seus processos pedagógicos, pois, o autor, ressalta, ainda, que são poucas escolas que contam com profissionais capacitados para a avaliação e uso das tecnologias assistivas.

Maravalhas e Bastos (2015) afirmam que as tecnologias assistivas são promotoras de qualidade de vida para as pessoas com deficiência, e no processo de aprendizagem são benéficas por se tratar de facilitadoras para que o aluno tenha acesso ao conteúdo, porém, ressaltam que ainda há de se investir na formação continuada de educadores para que haja a real efetivação dos pressupostos da educação inclusiva. Garrett *et al* (2017) afirma que as tecnologias assistivas promovem a inclusão tanto educacional quanto social da criança e do jovem, pois os dá autonomia para executar tarefas e interagir em sociedade.

As tecnologias assistivas ampliam a atuação e interação das pessoas portadoras de deficiência no meio social, permitindo que o aluno supere as barreiras da deficiência e cultive um “sentimento de eficiência e capacidade, tornando admissível ele próprio ser dirigente de sua vida e seus atos, influenciando significativamente para o desenvolvimento social” (MARAVALHAS; BASTOS, 2015, p.9). Ressalta-se que os alunos não devem se adaptar à padrões de aprendizagem e sim a escola deve adaptar seus métodos e recursos pedagógicos às necessidades dos alunos, tornando a educação acessível para todos.

As tecnologias assistivas objetivam superar barreiras pontuais, mensuráveis e quantificáveis, porém, para os alunos com supostas “barreiras cognitivas” para o aprendizado não se enquadram nessa quantificação ou mensuração. Galvão Filho (2013), ressalta que alguns profissionais defendem que o software leitor de tela para o aluno não alfabetizado auxilia para a superação da barreira intelectual promovendo a aprendizagem do aluno, porém, o mesmo autor afirma que para uma limitação pontual, as tecnologias assistivas são eficazes para a superação da barreira que se faz para a aprendizagem, já para a deficiência intelectual é necessário lançar um novo olhar para a sua superação que envolva recursos tecnológicos e novas pedagogias.

Compreende-se, então, que o aluno com deficiência intelectual não tem “barreiras cognitivas”, dessa forma, as dificuldades inerentes ao seu aprendizado não podem ser compensadas apenas por tecnologia assistiva, mas sim com um planejamento próprio que considere a capacidade e dificuldades de aprendizado do aluno, bem como, as especificidades de sua deficiência.

Galvão Filho (2013) explica que as tecnologias assistivas levam a benefícios para todos os alunos com ou sem deficiência, porém, em um contexto inclusivo não deve haver adaptações e nem padronizações, portanto é preferível que se mencione as tecnologias educacionais em uma dimensão ampla de aplicações e estratégias pedagógicas com planos individualizados e inserção de recursos que ampliem a capacidade do estudante na sala regular de ensino em conjunto com os profissionais do AEE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio da inclusão de pessoas portadoras de deficiência é transpassar as barreiras da educação tradicional, do modelo que segrega, apoiando-se em metodologias construtivistas que se apoiem nos recursos do lúdico e da afetividade para a construção de um ensino focado nas necessidades dos alunos em que estes configurem o protagonismo de seu aprendizado. A afetividade na educação é indispensável para o processo de inclusão, pois o aluno não deve ser levado pelo assistencialismo, mas sim pela crença de sua potencialidade para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A definitiva mudança na educação, para que o processo de inclusão ocorra, parte de um conjunto de atores que saem do âmbito escolar, sendo realizada pelo trabalho colaborativo dos profissionais da educação, alunos, pais, governo e a sociedade civil. Dessa forma, as políticas públicas precisam atender as demandas adaptativas e fornecer os recursos materiais para que as escolas possam suprir as necessidades para a inclusão.

A sociedade precisa estar aberta a uma nova concepção sobre as pessoas em suas multiplicidades, encarar o deficiente como um ser possível de sociabilização e, também, atividade econômica. Os pais dos alunos especiais, professores, amigos e familiares precisam tratar o indivíduo como um sujeito em plena capacidade de progresso e aprendizagem, gerando motivação para que ele se sinta encorajado a vivenciar toda a inclusão escolar, aproveitando cada recurso que soma pontos para o seu desenvolvimento.

Os professores, e todos os profissionais que lidam diretamente com a educação, precisam realmente ver sentido nas metodologias e ações aplicadas, bem como, estarem em constante reflexão sobre suas práticas e exercerem a administração sobre sua formação continuada, capacitando-se, assim, constantemente para lidar com os novos desafios da educação.

Com a pesquisa foi possível compreender que os profissionais do Atendimento Educacional Especializado são imprescindíveis para a efetivação da inclusão de alunos com deficiências intelectuais, pois em trabalho multidisciplinar com o docente da sala regular, é capaz de elaborar um planejamento apropriado para o aluno, além de recursos tecnológicos e pedagogias significativas para o estímulo cognitivo da criança.

Ademais, a sala de recursos multifuncionais é um espaço em que o AEE trabalha aspectos do desenvolvimento do estudante que complementa a educação e aprendizagem da sala regular, otimizando o ensino e conferindo acessibilidade e inclusão para o aluno com deficiência intelectual.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1989.

BRASIL. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Cap. V. p.1.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras,** e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: **Ministério da Educação**, 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Lei N. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

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

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Decreto n. 10. 502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Gláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

BRESSAN, Rodrigo Alfonseca; Estanislau, Gustavo M. **Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Atmed, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar: altas habilidades/superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária Especial da Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária Especial da Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GARRETT, J.O.B. *et al.* Tecnologia assistiva: inclusão educacional e social. **Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, Vol.7, nº 19, p.10-22, 2017.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional**

especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, Brasília, Brasil, 2010.

GUILHERME, W.D. (org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: questões contemporâneas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

LIMA, S. C. **Comunicação Alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. **Histórico da Inclusão Escolar: uma discussão entre texto e contexto**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARAVALHAS, Manoel Rui Gomes; BASTOS, Michele Oliveira. **Os benefícios das tecnologias assistivas para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência visual**. Artefactum, v. 11, n.2, 2015.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.** Revista Linhas Críticas, Brasília/DF, 2012.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Ceará: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.** UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA.** Alemanha, Hamburgo, 1999.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação Inclusiva.** Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

COMPREENDENDO, POR OBSERVAÇÃO, A IMPORTÂNCIA E AS DIFICULDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Elisglayson Cavalcante de Freitas¹

Lucas Eustáquio de Paiva Silva²

Luciano Borges Muniz³

RESUMO

O artigo tem como finalidade facilitar a compreensão do que é ser coordenador escolar, suas funções e atribuições; bem como entender e compreender as dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano escolar, ajudando futuros pesquisadores educacionais a entenderem um pouco do cotidiano multifuncional desse profissional escolar. O mesmo também levantará a questão da falta de um curso específico para tal função e a ausência de um plano de cargos e carreiras. O pretendido com o escrito é que seja notório que desde os anos oitenta estamos a precisar de uma maior organização e valorização da profissão de coordenador e uma maior compreensão da importância dessa função não apenas na escola mas para toda a sua comunidade escolar ativa e estática.

Palavras-chave – Coordenação Pedagógica. Coordenador. Funções. Atribuições.

1. INTRODUÇÃO

Ser coordenador pedagógico é saber que vai enfrentar muitos desafios e que na atual conjuntura educacional, percebemos que essa função e suas atribuições ainda não estão bem definidas, mesmo com a ampliação de cursos de pós-graduação no Brasil e muitos artigos escritos na imprensa especializada, ainda não possuímos uma graduação específica para esse tipo de profissional.

¹ Aluno de Pós graduação em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Famart – Itáúna-MG. E-mail: elisglaysonfreitas@gmail.com

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itáúna-MG.

³ Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itáúna-MG.

Percebemos também profissionais exaustos e com acúmulos de cargos; bem como atribuições que permeiam outros setores da escola e que exigem uma melhor capacitação desse profissional.

Pretende-se com essa pesquisa ressaltar o cotidiano da coordenação pedagógica e a importância do papel do mesmo dentro de uma instituição educandário. Fazer ver que esse profissional, que não possui um curso específico, é o reflexo do desenvolvimento e da evolução das mudanças do meio da educação, tendo de reinventar-se e aprimorar-se a cada geração trabalhada e vindoura. Talvez essa seja a melhor justificativa para o título, perceber que uma unidade escolar sem essa figura na sua estrutura de cultura organizacional é como uma pessoa sem sombra ou como o amor; fica incompleto por não conter tudo. Saber a real importância do trabalho desse profissional e entender sua complexidade foi o que motivou a pesquisar o tema; já que, como dito anteriormente, possuímos falta de literatura especializada no tema. Contudo, a observação desse profissional em diferentes esferas foi de suma importância para as considerações que serão expostas no trabalho.

Entende-se que a figura do Coordenador Pedagógico não pode mais ser a dos anos 50 ou mesmo a figura tradicional jesuítica. Isso não cabe mais no mundo globalizado, embora ainda vivamos um misto de ideologias educacionais. O mundo e as novas tecnologias caminham de uma forma muito rápida e isso exige muito desse tipo de profissional que por muitas vezes exerce o papel de capacitador ou facilitador aos demais profissionais da escola.

Sua criatividade é outro fator que está à prova a cada momento. Segundo Mardem, (1924, p.210),

Um trabalho mal feito pode causar sérios desastres. Mesmo quando se sabe como fazer, se o trabalho não for executado de acordo com este conhecimento, também se comete uma infração ética, ocorrendo, no caso a negligencia, como bem classifica e exemplifica

Pela abordagem de Mardem, percebemos que é uma função de responsabilidade única e que merecia um curso específico para tal.

Ser coordenador escolar é um misto de pedagogo, administrador, psicólogo, animador e assistente social. É compreender que sua função maior é o bem-estar de todos os que fazem a comunidade escolar ativa e deixar saudosismo aos membros da comunidade estática. É compreender que o aluno e os professores possuem anseios e vem de realidades diferentes,

com seus dogmas e demais filosofias de vida. É saber que será autor de um livro em branco no qual será colaborador. É ser humano, responsável, dinâmico e acima de tudo professor.

Vamos abordar, nesse trabalho, todos os aspectos dessa profissão e tentar compreender a grandeza da mesma. Entender que é uma profissão ainda não bem esclarecida e acima de tudo tentar ter um olhar mais humano aos que desempenham tal atividade.

2. A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO ESCOLAR

Com as mudanças educacionais nas décadas de 70 a 90, percebeu-se a necessidade de um profissional que fosse um elo entre a direção, professores e alunos e assim, surgiu a figura do coordenador pedagógico.

Esse profissional nunca possuiu, como os pedagogos ou professores de área específica, uma graduação voltada exclusivamente para sua função e exercício diário. Tudo o que aconteceu ao longo dos anos foi aprendido, pesquisado e reinventado diariamente; como resultado de uma política educacional formatada.

Por conta desse início meio solto, fica a dúvida do que realmente faz esse profissional e qual a sua importância. O que podemos ver na prática é um acúmulo de funções ou de trabalhos que nada tem haver com sua práxis pedagógica. FALCÃO (1994:42) afirma:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor coordenador pedagógico.

Na verdade, é um profissional muito importante na unidade educandária, pois o mesmo dialoga com professores, pais, alunos, funcionários, ajuda na secretaria escolar, faz planejamentos pedagógicos, dá subsídios aos professores facilitando e tornando suas metodologias de ensino mais práticas e assimiláveis, trabalha com as diversas realidades existentes em uma escola e com as complexidades de cada aluno de forma individual, realiza projetos e executa também funções administrativas. Talvez seja a pessoa da gestão escolar que mais trabalha e que ainda assim é visto como um profissional sem função definida dentro das instituições educacionais.

A partir da década de 90, foi percebido uma maior valorização desse profissional, por conta da busca e estudos de trabalhos de pós-graduação com uma frequência mais acentuada. Segundo Ana Maria Falcão de Aragão (1998), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). "Eles (coordenadores pedagógicos) não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores". Compreender que o coordenador não sabe qual é a sua função nos dias atuais é uma realidade e é importante que tais funções sejam claras e bem determinadas.

Essas funções ou acúmulos de muitas que esse profissional executa faz as vezes que a rotatividade seja grande ou que se pense que quem exerce essa função está em total desamparo em uma escala hierárquica mediante a outras funções da gestão escolar.

Uma das principais funções do coordenador pedagógico é criar e trabalhar com projetos interdisciplinares que englobem o maior número de professores, ajude os alunos de forma a assimilar de forma mais aplicável diversos conhecimentos e permita uma maior interação entre os membros ativos da comunidade escolar.

A priori, deve-se deixar bem claro a definição de projeto: intenção de fazer ou realizar algo; plano, delineamento, esquema e que o mesmo não é um modismo e sim um plano de ação com datas de início e fim definidas; que tem como finalidade um resultado único saindo assim, da metodologia do “ensinar por” e compreendendo as diversas vivências e competências em uma visão hierárquica da “aprendizagem por”.

Informar que um Projeto Interdisciplinar visa o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Compreender que o meio de aquisição do saber é mais importante que o próprio saber. É um assunto que deve ser trabalhado de forma conjunta de acordo com os aspectos de cada disciplina. O docente deve atuar, nesse contexto, como um facilitador da autonomia dos alunos, acompanhando todos os passos e avaliando as diversas situações problemas que acontecerão na execução do projeto. Ou seja: Deixar claro que o projeto se adequa às metas da escola, não desviando o foco da instituição e sim abrindo novos parâmetros avaliativos e quebrando velhos paradigmas. Já podemos ver isso no ensino do OLEM, por exemplo.

Os colegas de profissão, independente da esfera, tem de entender que não existe a frase “isso não é de nossa competência”... Devemos dar uma oportunidade de crescimento aos alunos por meio do trabalho em equipe, autonomias e mostrar que existem flexibilidades ao projetar a inovação. Lembrando que por meio dessa inovação teremos uma percepção individual e coletiva de como os discentes estão a evoluir com esse projeto. Devemos entender que a pedagogia de projetos visa o levantamento de hipóteses e soluções, organização de ações e valorização do conhecimento empírico de cada um, respeitando limitações, diferenças e compreendendo a função de cada um dentro do trabalho em equipe. Afinal, somos diferentes e é isso que faz a nossa equipe de professores ser única; o fato de sabermos trabalhar com nossas diversidades e pluralidades.

Trabalhar dessa forma, faz muitas vezes que a visão do coordenador pedagógico seja a do dono da verdade, o que no acima exposto é apenas uma forma de trabalhar novas formas de ensino e tornar as diversas metodologias existentes entre os grupos de professores mais interligadas e com uma cara mais adequada a filosofia da escola. Segundo BARTMAN (1998,p.1):

o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar,mas não tem coragem de criticar. Ou só critica,e não instrumentaliza. ou só cobra,mas não orienta.

Discordo totalmente de Bartman, pois como citado anteriormente, dentro de suas muitas funções, está executar projetos de uma maneira mais palpável e trabalhar assim com muitos dos membros ativos da comunidade escolar.

Creio que essa visão se dá pelos desafios que o profissional coordenador enfrenta. Ser facilitador do projeto pedagógico (PP), formador dos docentes, agente de transformação do ambiente escolar. O coordenador pedagógico é facilmente visto como o regente de uma orquestra: mantém seus coordenados todos unidos com apenas gestos de mãos instigando o melhor de cada um dentro de sua área de competência.

O problema é que essa figura também é dada ao diretor escolar. Quando isso acontece, não existe a descentralização de gestão, gera inevitáveis desgastes com a direção da escola e com todos os que vivem sob seus comandos.

Essa falta de visão da figura do profissional e quais suas reais atribuições fazem que o mesmo, por muitas vezes, seja visto como alguém que quer ser o diretor, ter poderes absolutos dentro da escola. Isso só acontece por conta do acúmulo de funções e atividades dadas ao coordenador escolar.

O desvio de suas funções é iniciado sempre que algo acontece na escola e o mesmo é solicitada, passando a exercer função de xerife. São tantas urgências, que muitas vezes podem ser articuladas pelos próprios professores, que se fica a notar que os colegas de profissão assim o fazem para ver como irá proceder ou exercer o seu poder. Essa falta de atribuição da profissão dentro do âmbito escolar é o principal fator de estresse do exercido. Deve-se perceber que o mesmo é interlocutor da comunidade escolar e não um faz tudo destemido e disponível a todos os momentos.

Precisa-se compreender que sua função principal é coordenar, dar ferramentas, nortear e potencializar as formas de ensino e tipos diferentes de aprendizagem que podem ser utilizadas numa escola; dessa forma, teremos um nível de escolarização mais eficaz e ao mesmo tempo de aprendizagem mais agradável para os alunos. Quando o profissional coordenador pode atuar como formador docente, dando mecanismos distintos e úteis na execução da labuta, os alunos saem ganhando, ao mesmo tempo, que podem ter na figura desse profissional um mediador aos tantos problemas existentes a um âmbito educacional. Deve cutucar o professor, instigar os alunos e perceberem que não são meros repetidores, mas detentores de competências e saberes distintos.

Tudo isso ocorre por não possuir uma carreira específica. Um coordenador é como um professor temporário, que no final do ano, fica sem saber se continuará no cargo. Não existe uma construção de cargos e carreiras na profissão, o que deixa o coordenador muito fragilizado mediante ao seu papel na escola. Talvez por conta disso, muitos professores sentem-se confortáveis pois os mesmos têm como crescer dentro da escola, enquanto o coordenador não.

Contudo, existem elementos essenciais em um coordenador educacional na contemporaneidade. Sabemos que todo professor possui suas crenças, valores e ideologias educacionais; embora, nem sempre são as mesmas intensões do âmbito escolar ao qual está inserido. No caso do coordenador pedagógico, os conceitos do material, não material, processos de trabalho e filosofia educacional da instituição devem ser paradigmas a serem

respondidos por meio de suas decisões com mente, coração e cultura. Visando, principalmente, desenvolver e elevar a condição humana: trabalho, direitos, deveres, erros, acertos, etc. Saber tratar com as dificuldades diárias que a função exige.

Somos a sociedade global da era do conhecimento, todos conectados e atentos à diversidade. Passamos pelas três ondas (agrícola, industrial e tecnológica) de forma muito rápida. Portanto, como coordenadores escolar, temos de trabalhar mais as frentes incluídas e excluídas. Sabemos que não existem políticas públicas para gestão escolar ou mesmo graduação na área, porém, é necessário entender a justa raiva que sentimos na contemporaneidade que vivemos e evitar a raivosidade já vivida em anos anteriores.

Devemos, como coordenadores, administrar a escola para um mundo mais harmonioso, menos discriminatório, mais justo e mais humano. Tratando todos por igual, sabendo ouvir a opinião de cada um; uma vez que todos estamos juntos para o crescimento da instituição. Fazendo com a mesma, o que gostaríamos que fosse feito com nossa casa, nossa família e nosso entorno. Trabalhar com afinco, recebendo e pagando salários dignos e parando de inculcar a “chamada pedagogia por amor” ... pois o amor não tem preço e não pode ser mensurável. O amor é um sentimento que fica vazio quando não contém tudo e a educação é o mesmo. Dessa forma fica claro que o essencial em uma coordenação educacional na contemporaneidade é entender que toda tomada de decisão é um ato político, implicado em escolhas que podem elevar ou prejudicar a condição humana da comunidade escolar.

Outra função importante do coordenador escolar é ser mediador de diversas situações e talvez a mais importante seja ensinar os professores a respeitar a autonomia do educando e incentivar a reflexões mais críticas. Segundo PAULO FREIRE:

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, percebemos que o respeito à autonomia e à dignidade do estudante não é um favor que podemos ou não conceder uns aos outros mas um imperativo ético da prática docente.

O coordenador escolar deve perceber se o professor que desacata a curiosidade dos estudantes, que menospreza os gostos e preferências estéticas dos alunos, que despreza as linguagens que os estudantes desenvolvem para se expressar. Esse conhece apenas o significado do verbo impor, achando que a cultura dos mesmos não passa de lixo, minimizando as suas necessidades, não cabe mais na nossa sociedade. Isso não quer dizer que

o professor vai deixar de estabelecer regras necessárias que impõem limites para que os alunos assumam a sua responsabilidade e mantenham uma relação respeitosa com os professores e com seus colegas de sala. Pois nem uma situação e nem outra comungam com um dos principais parâmetros da educação; que é ensinar e compreender o que é ético. O coordenador nesse caso deve saber como amenizar tais dogmas por parte dos professores e saber como dialogar entre as diferentes realidades e personalidades.

O profissional de coordenação deve deixar claro que o respeito a essa autonomia do educando é feito com o diálogo, com a troca de saberes e experiências. É tentar entender o mundo do aluno, suas necessidades e com isso planejar estratégias que vão conglomerar com sua construção de cidadania e formação da sua personalidade e não afrontar seu conhecimento prévio de mundo, ensinando assim, de forma humanitária e dialógica os saberes e competências necessários no mundo globalizado. Pois dessa forma o educando conseguirá vencer as dificuldades pelos seus saberes, pelo diálogo e acima de tudo por seus direitos e deveres, não se deixando ser engolindo pela sociedade vigente. Tudo isso por sabermos que somos sujeitos inacabados, condicionados, humanizados pelo conceito de ética. Assim, a coordenação exerce a função de mediador e trabalha o lado humano dos participantes ativos da comunidade escolar.

Contudo, a transgressão da ética é uma endrômina tão grande quanto o preconceito, machismo, racismo ou embustes similares. Paulo Freire, nessa sequência, chega a alertar para as distorções ideológicas, apropriações dos conceitos mal interpretados de religião, genéticas e outros que permeiam a formação ética do ser humano. Isso beira a superioridade filosófica do professor mediante a do aluno. Isso é um grande problema a ser resolvido pelo profissional coordenador.

Colige-se com o dito acima e reafirmando que respeitar a identidade cultural do aluno, saber ouvir e compreender situações da sala de aula, são práticas coerentes e indispensáveis para a coordenação pedagógica, provocando e encorajando suas reflexões e fazendo que os professores entendam as diversas realidades de seus educandos.

Para um melhor diálogo acerca do real papel do profissional coordenador, assim como o exercício de suas atribuições e dificuldades, pego como referência dialógica as palavras de ZEN (2012), acerca do papel do Coordenador Pedagógico na escola, o mesmo fala:

O coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de

professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola. (P. 8)

Fica claro que há muito tempo o seu real papel é uma preocupação para gestores; uma vez que sua função e imagem não pode está desgastada entre os membros da comunidade escolar.

Dessa forma, a partir dos anos 80, em meio ao fim do período da ditadura militar brasileira, esse profissional começou a ter um papel mais importante e reconhecido nas unidades escolares. Passando também a figurar na concepção de documentos importantes da escola como o projeto político-pedagógico (PPP).

Segundo Luiza, em reportagem da Revista Educação, na equipe de gestão, o diretor deve garantir as condições de infraestrutura, e os coordenadores devem promover o desenvolvimento das reflexões sobre a aprendizagem. Contudo, o que falta para esse profissional é justamente autonomia e livrar-se da dependência da Direção, que muitas vezes por não conhecer a realidade cotidiana da unidade escolar, acaba por blindar o trabalho do coordenador escolar.

Seu papel, sua função, suas atribuições e todo seu trabalho depende de todos os membros ativos da comunidade escolar; bem como também dos inativos. Ter seu trabalho bem definido assim como um sistema de cargos e carreiras facilitaria muito o papel desse profissional e deixaria muitas coisas mais claras. O melhor seria que a unidade escolar tivesse um coordenador para cada esfera educacional. Um coordenador disciplinar, um coordenador pedagógico de eventos e um coordenador geral. Ficaria mais fácil de gerir a escola e suas atribuições estariam mais definidas.

3. ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

É notório que muitas vezes o diretor e os professores não entendem qual a real função do coordenador pedagógico na escola. Esse profissional no cotidiano acaba por ser a pessoa que faz tudo; ou seja, na falta de alguém ou profissional específico, manda-se o coordenador pedagógico para exercer a função que está sendo requerida. Contudo, o que deve ficar claro, é que mesmo não existindo um curso específico, esse profissional possui sim funções bem específicas. Até meados da década de 1990, o coordenador pedagógico possuía apenas uma função: que era vigiar o professor. O mesmo tinha que pegar os cadernos de planos de aulas,

ver se os professores estavam em dia com os conteúdos, se as aulas estavam seguindo os objetivos descritos nos mesmos... enfim, sua função primordial era mesmo fiscalizar. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior, o papel do coordenador pedagógico mudou. Passaram-se a ter dez atribuições básicas para a função independente da modalidade de ensino ao qual está trabalhando.

Até a década de 1990, a figura do coordenador pedagógico era de uma pessoa que tinha cursado pedagogia e que depois tirava habilitações; que na época preparava o pedagogo para ser um fiscalizador. Segundo Vasconcellos (2002)

[...] não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2002, p.87)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), mudou a função, pois deixou de existir o supervisor e o orientador e os dois cargos foram unidos na figura do coordenador pedagógico. Podemos perceber isso mais claramente, principalmente, nas instituições privadas; uma vez que na esfera pública o mesmo é chamado de especialista da educação. Obviamente isso depende de cada legislação estadual. Na maioria, a distribuição de gestão está atribuída a direção, supervisão e coordenação, com vários seguimentos distintos.

Daí entendermos um pouco a confusa rotina desse profissional e toda a arrepsia existente quanto as suas atribuições. Partindo desse prognóstico, Almeida trata que se atribui ao Coordenador Pedagógico, as determinadas funções:

(...) mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ALMEIDA, 2001).

Dentre tantas atribuições do cargo, está a garantia da formação continuada dos docentes. Cuidar da formação pedagógica dos professores é muito importante. Tudo isso, devido a forma crua, asselvajada que os professores saem das entidades de ensino superior. O coordenador nesse caso deve trabalhar a falta de didática, domínio e outros problemas cotidianos que permeiam o recém-formado ou mesmo o professor que ficou estagnado com o passar dos anos de labuta. O coordenador nesse caso deve fazer-se entender que seu papel é de mediar o aprendizado, que deve acontecer de forma visual, auditiva, trabalhando o concreto, o material e o não material. Essa deficiência é percebida pelo coordenador e trabalhada de forma leve, auxiliando, orientando, ajudando como exercer de forma mais clara em sala de aula.

Outro ponto a ser percebido é a conexão entre a teoria e a prática. Os profissionais professores estão trabalhando os conteúdos da forma correta? Aquele conteúdo do Ministério da Educação (MEC), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem de ser feito em sala de aula está a contento? Essas observações são também uma forte atribuição do coordenador pedagógico. Tudo isso também observando, principalmente, após o avanço das tecnologias educacionais, os diferentes tipos de didáticas usados para o fazer pedagógico e as diferentes formas de transmissão para a construção da aprendizagem discente.

Organizar, portanto, ações pedagógicas, fazendo conselhos de classe, conversando sobre os alunos, se está acontecendo a aprendizagem de forma salutar para ambos extremos do código de transmissão educacional, presença e evasão entre outros. Nesse aspecto também entra a execução de projetos, sejam interdisciplinares, transdisciplinares ou de segmento específico. A figura do coordenador tem de ser de elo, organizando assim os conteúdos e orientando o projeto a ser desenvolvido; alinhando assim todos os conteúdos. Sabemos que é difícil, contudo, o ganho pedagógico e de cultura organizacional é imenso para a instituição que está a ser trabalhado.

Orientar e auxiliar os professores é outra atribuição que podemos dizer ser uma continuidade da citada anteriormente. Dependendo do tamanho da escola, é o acompanhamento mensal ou semanal, onde senta-se com o professor e pergunta-se, sonda-se as suas dificuldades e como está sendo em sala de aula para ele. É o buscar saber como os alunos estão aprendendo e se os mesmos estão decodificando bem esses aprendizados. Isso

também diz respeito ao rendimento. Assim, verifica-se problemas ao mesmo tempo que se auxilia o profissional de sala de aula; arrumando estratégias para solucionar as dificuldades.

Fazer a ponte de comunicação entre todos os envolvidos no processo educacional talvez seja uma das mais importantes atribuições desse profissional. Conversar com os pais, com os alunos, saber os motivos dos educandos não estarem a fazer as tarefas, motivos de atrasos de alunos e professores, bem como clima entre os funcionários da instituição educandária estão entre a ponte comunicativa da coordenação; ou seja, solucionar tais problemas e evitar pequenos dissabores. Nesse aspecto está a chamar os pais para orientar quanto ao ambiente de estudo, encaminhamentos e falas sobre dificuldades de aprendizado de diversas ordens: busca ao oftalmologista, busca de reforço escolar ou mesmo busca de acompanhamento multidisciplinar. O coordenador tem de ter essa conversa com os professores, com os alunos, com os pais e todos os partícipes da comunidade escolar, tentando ajudar para que realmente aconteça a aprendizagem.

Uma das mais difíceis funções do coordenador é inserir novas formas de pensar as práticas escolares. Deve-se entender que aprendemos de diversas maneiras. Algumas pessoas aprendem só ouvindo, outras vendo, outras tendo de manusear algo; manipulando objetos. É o tentar identificar onde está a falha, o que o professor está fazendo a ponto de não chegar o retorno do aluno. É detectar se a falha está na família; uma vez que o aluno pode estar passando por problemas familiares, de ordem psicológica, de ordem alimentícia ou mesmo de ausência de rotina. Tudo isso afeta a aprendizagem e o profissional de coordenação tem de estar atento a novas práticas para a solução de tais problemas.

O coordenador pedagógico tem de ser líder. Articular tudo do ambiente educacional. Organizar, ser empático, saber ouvir, saber gerir pessoas e determinar atribuições. É saber trabalhar o organograma respeitando as particularidades e diferenças de todos os partícipes da instituição ao mesmo tempo que valorizar o que cada um possui de melhor. É gerir uma cultura organizacional forte e compreender que cada um importa para o sucesso da entidade. Tem de ser uma pessoa dinâmica em todos os aspectos.

Esse profissional também deve saber avaliar o processo de ensino aprendizagem; daí a importância do conselho de classe citado anteriormente e dos planejamentos. Observar os extremos. Observar e não permitir o engessamento da avaliação. Sabemos que cada unidade escolar possui sua forma de avaliar e mesurar os resultados, contudo, orientar diversas

práticas para que a mesma possa acontecer tirando o melhor dos alunos é de responsabilidade e orientação da coordenação pedagógica. Esse apoio é uma atribuição muito importante, pois vai refletir na fidelização dos educandos na unidade escolar.

Outra função importante do coordenador escolar é organizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o calendário. No início do ano deve ser feito e esboçado o calendário junto aos professores; bem como rever o Projeto Pedagógico da escola. Verificar esses documentos com a equipe gestora e o conselho escolar são fundamentais para o ano vigente e o vindouro. Saber analisar os resultados e insucessos dos anos anteriores estão também dentro desse aspecto. Fazer as devidas modificações e reuniões explicando minuciosamente cada pormenor é uma grande característica de um bom coordenador. Deve-se lembrar de que é encima desse calendário que o ano inteiro vai ser planejado e assim reestruturar o PPP, que não precisa ser feito anualmente, e demais documentos da unidade escolar. Contudo, esses documentos devem ser refeitos sempre que tivermos mudanças significativas no sistema da entidade educacional. Tudo isso é de responsabilidade do coordenador.

Findando, uma das mais importantes funções do coordenador pedagógico, a resolução de conflitos. Acalmar a pessoa que está nervosa e ouvir sem dogmas ou preconceitos, de forma imparcial é imprescindível nesses casos. O saber ouvir as partes e tentar resolver o conflito sem tomar partido é muito difícil, pois envolve muito daquilo que o seu lado pessoal toma como verdade e é aí que entra o profissional de coordenação, usando o seu bom senso e solucionando de forma sensata, que agrade ambas as partes, sendo justo, coerente e agindo segundo a cultura da unidade escolar; contudo, buscando soluções baseadas em argumentos firmes, convincentes e embasados não apenas pelo senso comum, mas de formação de aprendizagem do erro cometido. Evitar animosidades é o importante nessas situações. O que o cargo pede é a resolução e nunca o meio termo.

Por tudo isso fica claro que o coordenador escolar não é um faz tudo. É um profissional que deve ser criativo, dinâmico e acima de tudo atualizado. Podemos sintetizar como o profissional que zela pelo bom relacionamento entre alunos e docentes. E ajuda os professores na prática de transmitir de forma simples e de fácil compreensão o conteúdo para os alunos.

A Coordenação pedagógica é de extrema relevância e de grandiosa atuação num ambiente escolar, pois está presente em todos os âmbitos, possibilitando ao profissional enxergar a escola como um todo.

É o coordenador pedagógico quem é capaz de criar uma abertura no espaço didático, físico, interpessoal e social em que todos os envolvidos possam criar questionamentos, intervenções e propostas colaborativas. Cabe ao mesmo criar um ambiente agradável para se trabalhar, lecionar e aprender, um clima sedento pelo saber, por suas provocações e por suas especulações.

Então é imprescindível sua presença ativa em tudo que se refere a escola num contexto formativo de exercício da cidadania, social e individual de cada aluno; bem como familiar e da gestão escolar.

Sem esse profissional a escola torna-se um ambiente frio, mecânico e individualista. Para finalizar, sobre a importância do papel do coordenador pedagógico na escola, este faz uso de suas atribuições, habilidades, numa articulação buscando manter a relação harmônica entre os alunos, professores, direção, pais e toda comunidade escolar, visando o sucesso para os envolvidos em questão. É ser líder sem ser chefe. É saber acolher, incentivar, motivar, ajudar todos na instituição escolar. É estar aberto a mudanças e ser a mudança na vida de todos.

4. CONCLUSÃO

Fica cada vez mais difícil trabalhar em uma profissão em que não existe uma construção de cargos e carreiras, estabilidade e formação continuada mediante as mudanças impostas pela sociedade e mundo que nos cerca. A imagem do coordenador pedagógico ao longo do tempo, passou por várias mudanças, não sendo mais a figura do profissional carrasco e opressor, mas acima de tudo de um norteador escolar; não apenas para alunos, mas também para todos os profissionais incluídos na comunidade escolar ao qual faz parte.

Esse profissional, por muito tempo, ainda em casos de escolas patriarcais, foi um cargo escolhido por confiança, amizade ou grau de parentesco, sem levar em consideração as

habilidades necessárias para a execução do cargo (habilidades de liderança, emocionais, de conhecimento de mundo, conhecimentos específicos e de formação).

Por todos os motivos expostos acima, é um profissional escasso e que muitas vezes não é bem compreendido. Percebo que é um cargo almejado por muitos e que após a experiência se deixam sucumbir aos desígnios do sistema; já tão velado e necessitado de uma mudança radical.

Um coordenador pedagógico é uma peça fundamental no âmbito escolar e deve ser um elo entre todas as esferas educacionais pertinentes a comunidade escolar ao qual está inserido. Uma coisa que deve ser bem clara nesse exposto são as atribuições de cada cargo dentro do organograma da instituição. Caso contrário, iniciam os dessabores da profissão, justamente por falta de caráter técnico ou formação continuada na área. O coordenador não pode ser visto como o diretor, um professor com certos privilégios ou autoridades, ou até mesmo como uma figura opressora. Deve ser enxergado por suas qualidades profissionais e acima de tudo humana, uma vez que é esse profissional que faz atendimento a todos da comunidade escolar. O que torna suas atribuições e dependendo da esfera ao qual faz parte, um excesso de jornada trabalhista, levando por muitas vezes o trabalho para dentro de sua jornada particular e passando a confundir seus distintos mundos.

Esse profissional deve ser reconhecido por sua abnegação, senso de justiça, amabilidade e facilidade de resolução de adversidades. Tudo com um certo poder de decisão e sempre pensando no bem comum e obtendo apoio de seus partícipes principais: Direção e professores.

5. REFERÊNCIA

ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação. Set. 2011.

BARTMAN, Thomas S. **Administração: Construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas**. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, mai/94.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.**

São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARDEN, Orison Sweet. **As harmonias do bem.** Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas,

1924. Rio de Janeiro: H. Antunes & Cia. Livraria Editora, 192

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002

ZEN, Giovana Cristina. **O papel da Coordenação Pedagógica na escola.** In: Coordenação pedagógica em foco. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012, p. 8-12.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Frederico Guilherme Monturil Rego ¹

Mailson Santos de Queiroz ²

Pauliane Aparecida de Morais ³

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o instrumento que conduz a Educação Básica no Brasil. A BNCC propõe o ensino através do trabalho com Competências, Habilidades e Itinerários Formativos elencados para todas as áreas do conhecimento e auxiliada pela interdisciplinaridade. Houve a substituição das disciplinas clássicas em Objetos que englobam diversas ciências agrupadas em áreas do conhecimento. No Novo Ensino Médio a História perde sua condição de disciplina autônoma e passa a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, juntamente com Geografia, Filosofia e Sociologia. A BNCC se materializa na escola através do Plano Nacional do Livro e Material Didático – PNLD em que essas competências e habilidades devem ser obrigatoriamente inseridas como alicerce ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola.

Palavras-chave: BNCC. História. Novo Ensino Médio. PNLD. Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho no curso em Complementação Pedagógica em História é um estudo panorâmico sobre a atual educação básica brasileira e busca refletir, de forma teórica e espiralada, sobre o ensino da disciplina de História no Novo Ensino Médio no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para produzir esse trabalho foram realizadas leituras de artigos, livros, relatórios científicos e documentos oficiais sobre os temas para debater e buscar uma análise teórica, bibliográfica e documental acerca da BNCC, a respeito do Novo Ensino Médio, e especificamente do ensino da disciplina de História no atual contexto da educação no Brasil. De cunho qualitativo, a pesquisa aborda as implicações da BNCC na

¹ Frederico Guilherme Monturil Rego é Bacharel em História pela Universidade de Brasília, Mestre em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e PhD em História da Ciência pelo Instituto Ibero-americano da Univerzita Karlova de Praga. E-mail: fredericogmrego@gmail.com.

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

³ Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

educação brasileira. Esta pesquisa se justifica pela importância da compreensão dos critérios e normas do ensino de História na BNCC e no Novo Ensino Médio, discutindo os pontos convergentes e divergentes e refletindo sobre a implementação de Competências e Habilidades, assim como da Interdisciplinaridade e dos Itinerários Formativos. Importante ressaltar que ao pesquisarmos os parâmetros de objetivos e metas da disciplina História no Novo Ensino Médio, estamos nos referindo, de fato, aos parâmetros definidos para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, uma vez que a História perdeu sua condição de disciplina autônoma, perdendo, além de sua autonomia, seus próprios parâmetros de existência como área do conhecimento.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse documento nasce com Constituição de 1988, a qual define a educação como direito básico e prevê a fixação futura de conteúdos mínimos para a educação básica, e se materializa em 2018 com a homologação final da BNCC para o Ensino Médio. A Base norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país, indicando as Competências e Habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da vida escolar. Com a BNCC, o currículo do Novo Ensino Médio passou a ser dividido em Formação Geral e Itinerários Formativos. A Formação Geral é comum a todos estudantes. Possui carga horária máxima de 1.800 horas, propõe abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento e o trabalho com o conhecimento aplicado, tendo como foco o desenvolvimento de Competências. Já os Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, compreendem a oferta de diferentes acertos curriculares, conforme a relevância para o contexto local⁵. A BNCC orienta o trabalho pedagógico através da Formação Geral Básica a partir de quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É nessa etapa que todas as competências e habilidades previstas na BNCC devem ser desenvolvidas. A Formação Geral Básica estabelece o que é comum a todos os alunos, ou seja, o conjunto

4 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

5 BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, articulada com a parte específica escolhida, o Itinerário Formativo. Essa nova divisão curricular estipulada por áreas do conhecimento, segundo o texto normativo “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Brasil, 2017, p. 32). Esta perspectiva é bastante criticada por organizações, intelectuais e professores. A indicação de uma Base Nacional Comum Curricular divide opiniões, uma vez que se discute a pertinência frente ao risco de homogeneizar características essenciais para uma aprendizagem contextualizada e significativa. Segundo Freitas (2017), “deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, o que é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como se pode verificar na versão final do documento”. A BNCC propõe que as competências de cada área do conhecimento sejam desenvolvidas e aprofundadas com os alunos de maneira interdisciplinar durante todo o Ensino Médio. O que preocupa em um documento balizador como a BNCC é a frágil ideia de que todos os alunos brasileiros estão em pé de igualdade. A Base parece que está em dissonância com a realidade brasileira, percebendo de maneira rarefeita as desigualdades socioeconômicas gigantescas que há no Brasil.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio brasileiro passou por um amplo processo de reformulação. As mudanças propostas orientaram-se por um conjunto de documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação que acabou se materializando na Nova Lei do Ensino Médio⁶ finalmente homologada em 2018. A BNCC do Ensino Médio se organiza centrada no desenvolvimento de competências e por itinerários formativos, orientada pelo princípio da educação integral. De acordo com a Formação Geral Básica da BNCC, as únicas disciplinas obrigatórias do Novo Ensino Médio são Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Portanto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA é eletiva, isto é, o aluno vai escolher cursar ou não a área. Segundo a BNCC as CHSA têm o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre

⁶ Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 13.415/2017.

indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, a Base propõe, ou impõe, habilidades competências para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. Os profissionais das Ciências Humanas se mostram preocupados com essa proposta, uma vez que têm diferentes métodos e teorias próprias de cada área que a compõem. As operações de Identificação, Seleção, Organização, Comparação, Análise, Interpretação e Compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos que possibilitam a elaboração de hipóteses e de argumentações do que foi selecionado, organizado e conceituado (BRASIL. BNCC, 2017).

O texto da BNCC do Ensino Médio dá grande ênfase ao protagonismo juvenil. Explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção. O objetivo é estimular os estudantes a assumir novas responsabilidades, valorizando o que já foi feito e abrindo possibilidades para o novo. Diante disso, o protagonismo juvenil deve acontecer pela promoção da educação integral abarcando seus aspectos práticos, cognitivos, socioemocionais e pelo compromisso com a interdisciplinaridade dos fundamentos científico-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o que percebemos ao estudar a atuação docente no Ensino Médio é que para a BNCC ele é um mediador, um provocador, que estimula o aluno a fazer as conexões necessárias e o prepara para agir na sociedade como um sujeito ativo e consciente, mas, é esse o papel do professor? Um mediador? Em especial o professor de História? Nos parece que os professores estão presos ao que estipula a BNCC, ao que está no livro didático e aos exames externos alinhados ao documento, uma vez que eles somente poderão cobrar o que está posto na BNCC, uniformizando exames e editais para atender ao documento da Base.

A educação no Brasil estava voltada para as questões da organização da sociedade do momento, e não para as questões da singularidade do sujeito. Atualmente os estudantes vivenciam um espaço-tempo real e virtual simultaneamente, o que exige da educação e dos docentes um olhar atento e sensível aos processos de ensino e aprendizagem. Antônio Fávero Sobrinho (2010) afirma que os estudantes estão familiarizados com as linguagens virtuais, acessando e interagindo com as comunidades virtuais disponíveis nas diferentes redes sociais. A escola deve adequar suas práticas e estratégias pedagógicas, sem deixar de levar em conta a enorme desigualdade socioeconômica do país. A BNCC reconhece que a Educação Básica deve “visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, lutar contra a discriminação e o

preconceito, e estimular o respeito pelas diversidades” (BRASIL, 2017, p.14), por isso, a existência de Eixos Contemporâneos Transversais no currículo, os quais podem estimular a compreensão que os estudantes necessitam ter para vivenciar e experimentar as diversas questões em suas relações sociais valorizando as singularidades e as pluralidades. A BNCC aponta seis áreas temáticas transversais: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde, englobando outros temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2017). De maneira geral, o Ensino Médio pouco dialogava com as necessidades e os interesses dos jovens brasileiros. Segundo a BNCC, uma das principais mudanças se refere às possibilidades de percursos relacionados às áreas de conhecimento e de formação técnica e profissional que os alunos poderão escolher com base em seus talentos e interesses para complementar as aprendizagens comuns e obrigatórias. De fato, o problema não está nas temáticas e sim como trabalhar essas temáticas de forma ampla, com profundidade científica e de maneira interdisciplinar. Com a reforma, os componentes curriculares estarão agregados às quatro áreas do conhecimento, correspondendo a 60% da jornada, de caráter obrigatório. Os demais 40% serão compostos pelos Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho em que os estudantes poderão escolher se aprofundar. Tratam da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio e correspondem, no mínimo, 1.200 horas anuais. Eles fazem parte das diretrizes estabelecidas pela BNCC e estão diretamente associados às habilidades e competências que todos os alunos devem desenvolver durante o Ensino Médio. Existem três tipos de Itinerários Formativos e cabe à escola definir qual ou quais ofertará: 1 – *Área do Conhecimento*: esses itinerários ampliam e aprofundam a aprendizagem em determinada área do conhecimento, aplicando em diversos contextos; 2 – *Formação Profissional e Técnica*: itinerários que preparam para o contexto do mercado de trabalho, por meio de qualificação profissional, formações experimentais e habilitação profissional técnica de nível médio; e 3 – *Integrado*: itinerários que combinam mais de uma área do conhecimento, e ainda podem ser complementados com o desenvolvimento de uma formação técnica e profissional (Abreu, 2020).

A Lei do Novo Ensino Médio alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com circunstância local e as possibilidades dos sistemas de ensino. A

Lei determina que a escola disponibilize no mínimo dois itinerários formativos que devem possibilitar a contextualização do que é ensinado em relação à realidade da instituição, e que os estudantes se aprofundem nas áreas de suas predileções. Os Itinerários devem passar por pelo menos um dos quatro Eixos Estruturantes: 1 – *Investigação Científica*; 2 – *Empreendedorismo*; 3 – *Processos Criativos e Mediação*; 4 – *Intervenção Sociocultural*. Esses eixos são responsáveis por integrar as possíveis combinações dos Itinerários Formativos. Cada um desses eixos contempla, em si, um grupo de habilidades que, conjugadas às áreas do conhecimento e à formação profissional e tecnológica, fomentam o processo de ensino-aprendizagem. Algumas instituições veem com bons olhos essa configuração. O Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, por exemplo, considera como partes indissociáveis a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. (CONSED, 2021). Mesmo assim, levando em conta o processo, o conteúdo e a forma de elaboração do Novo Ensino Médio, o site do Senado Federal fez uma consulta pública sobre a reforma do Ensino Médio no qual 4.551 concordaram com a reforma e 73.565 não concordaram entre outros movimentos de educadores pelo país mas essa opinião popular não é levada em conta⁷.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC

Ao tratar do ensino de História, a BNCC orienta o professor a estimular o estudante a compreender acontecimentos históricos, as relações de poder e os processos, relação tempo/ espaço, território/fronteira, indivíduo, natureza, sociedade e culturas, ética, política e trabalho e direitos humanos, assim como mecanismo de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Com a Base, ganha relevância a necessidade de traçar paralelos entre os fatos históricos e a realidade contribuindo para a construção do aluno como um indivíduo crítico, ético, democrático e solidário. O livro didático no Novo Ensino Médio emerge, assim, como um resumo da BNCC a ser seguido. Tal perspectiva se torna preocupante tanto no conteúdo, quanto na forma de se ensinar.

Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo, nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes

⁷ Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>

precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades” (BRASIL, 2017, p. 562). É importante ressaltar que no Ensino Médio, não estabelecemos os parâmetros de objetivos e metas da disciplina História. Nos referimos, de fato, aos parâmetros definidos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, uma vez que a História perdeu sua condição de disciplina autônoma. O ensino de História deve ter como princípios as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. Conforme a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008⁸, foi incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena oportunizando novos formatos curriculares. A inclusão desses temas como obrigatórios deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil evidenciando o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira.

No Ensino Médio a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos” (BRASIL, 2017, p. 472). De acordo com a Base, é preciso transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive. “Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente” (SALAS, 2018). A BNCC argumenta que a área de CHSA tem papel importante para apoiar os estudantes em sua atuação protagonista no mundo e que suas competências específicas, quando trabalhadas de forma integrada, com mediação ativa dos educadores, ajudam a promover a atuação ética, estética, cidadã e profissional dos estudantes.

⁸ Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

5. AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Uma vez que trabalhamos a estrutura da BNCC e do Novo Ensino Médio, com a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, vamos tratar das Competências e das Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Novo Ensino Médio. Na BNCC, Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos, além de Habilidades: práticas cognitivas e socioemocionais. Preconiza, atitudes e valores para resolver problemas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e o trabalho. (BRASIL, 2018). Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (GONÇALVES *et al*, 2020). De acordo com o professor Philippe Perrenoud da Universidade de Genebra, Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos tais como saberes, capacidades e informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais distintos. A expressão “Competências para o Século XXI” cunhada pelos professores Charles Fadel, Maya Bialik e Bernie Trilling (2016) se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes para a vida acadêmica, profissional, pessoal e em comunidade. Portanto, os estudantes precisam desenvolver tanto competências cognitivas quanto socioemocionais (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2016).

A BNCC estabelece seis Competências Específicas distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio abrangendo a área de CHSA, na qual está inserida a disciplina de História. Uma vez que na BNCC as competências específicas não trazem um título, apresentamos assim as seis Competências Específicas na Área de CHSA⁹: Competência 1: *Procedimentos Epistemológicos, Científicos e Tecnológicos*. Possui seis habilidades que abrangem o trabalho com fontes, contextos históricos, hipóteses, cultura material e imaterial, uso crítico de diferentes linguagens e gêneros textuais; Competência 2: *Territorialidades, Fronteiras e Relações de Poder*. Possui seis habilidades que abrangem dinâmicas de populações, mercadorias e capital, ocupações de espaço, impérios, Estados Nacionais, territorialidades, culturas juvenis e raciocínio geográfico; Competência 3: *As Sociedade e a Natureza*. Possui

⁹ O texto original das Competências e Habilidades da BNCC pode ser encontrado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, p.571.

seis habilidades que abrangem: relações entre a sociedade e natureza em uma perspectiva socioambiental tratando de sustentabilidade, consumo responsável, cadeias produtivas, indústria cultural e consumismo; Competência 4: *Sociedade e Trabalho*. Possui quatro habilidades que abrangem relações de produção, capital e trabalho, significados de trabalho, indicadores de emprego, trabalho e renda, transformações tecnológicas e informacionais; Competência 5: *Sociedade, Ética e Direitos Humanos*. Possui quatro habilidades que abrangem concepção e visão de mundo, ética em diferentes culturas, desigualdades e preconceitos e formas de violência; Competência 6: *A Política e Construção da Cidadania*. Possui cinco habilidades que abrangem demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes, paternalismo, autoritarismo e populismo, conceitos políticos básicos, organismos internacionais e princípios da Declaração dos Direitos Humanos.

Segundo o texto da BNCC, o conjunto dessas competências e habilidades têm o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral e contribuir para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (Brasil. BNCC, 2017). O eixo de ligação de todos esses elementos da reforma do ensino para se chegar a uma educação de qualidade é a Interdisciplinaridade.

6. A INTERDISCIPLINARIDADE

Numa perspectiva ampla a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas. Reconhece-se, porém, que essa definição é insuficiente para fundamentar práticas interdisciplinares. Quando integradas, elas ganham novas configurações que permitem o surgimento de novas perspectivas teóricas e metodológicas. Para Ivani Fazenda (1994) a interdisciplinaridade não se configura como categoria de conhecimento, mas de ação, de ligação entre os diferentes elementos integrados. Segundo Paulo Freire (1987) a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura, com sua história. Juarez da Silva Thiesen (2008), ressalta o caráter dialógico na relação de ensino e aprendizagem necessária à problematização do conhecimento. Ao recorrer aos apontamentos de Paulo Freire, Thiesen destaca a interdisciplinaridade enquanto processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

A interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos no Novo Ensino Médio. Hilton Japiassu (1976) concebe a interdisciplinaridade como eixo fundamental na organização curricular, como um movimento realizado no interior das disciplinas por meio da prática pedagógica. Já Edgar Morin (2005), a entende como modo de pensar em que não se separa a vida intelectual das vivências reais das pessoas, em constante movimento e repletas de antagonismos e aproximações. A professora Patrícia Takahashi (2020), enfatiza que o método deve ser entendido como a forma em que os projetos interdisciplinares são aplicados, dando valor primário e fundamental ao planejamento e observa que com o advento das tecnologias digitais, de fácil acesso à informação, de transposição de barreiras físicas, culturais e sociais provenientes da expansão da internet, a função do professor passou a sofrer mudanças em sua forma de atuação decorrentes das novas demandas da contemporaneidade. Os alunos não se prendem mais a informações desconectadas de um contexto, de uma utilidade, de objetivos claros e com influência direta em suas vidas (Takahashi, 2020). A interdisciplinaridade é uma prática presente nas esferas do conhecimento e da pedagogia, contudo, não pode ser encarada como um fim em si mesma, e sim como uma forma de chegar a um aprendizado mais significativo. Ela rompe com uma visão objetiva e mecânica de educação e pretende-se integradora.

7. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO E A BNCC

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹⁰ é um programa do governo brasileiro criado em 1985 com o objetivo de fornecer livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Com a edição do Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017¹¹, os *Programas do Livro* foram unificados surgindo o PNLD atual, o qual tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. Os livros didáticos do Novo Ensino Médio materializam as normas e procedimentos, competências e habilidades presentes no texto da BNCC. O livro didático da disciplina História não existe mais no

10 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

11 Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm.

Ensino Médio. Temos agora uma coleção de seis livros que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CCHSA, tratando a educação no Ensino Médio a partir de Eixos Temáticos, Competências e Habilidades, Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos. No PNLD 2021, as obras estão organizadas em cinco objetos: Objeto 1 – *Projetos Integradores e Projeto de Vida*; Objeto 2 – *Livros Didáticos por Área do Conhecimento*; Objeto 3 – *Obras de Formação para Professores e Gestores*; Objeto 4 – *Recursos Digitais*; e Objeto 5 – *Obras Literárias*. Essa organização tem causado polêmica, tanto institucionais, como de professores, mesmo sendo de competência das escolas e das redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente.

De acordo com o edital PNLD 2021¹², a área de CHSA possui seis livros onde as quatro disciplinas – História, Filosofia, Sociologia e Geografia – devem estar interligadas seguindo uma abordagem interdisciplinar. Ao pesquisarmos os livros da área de CHSA¹³, verificamos que as obras apresentam o conhecimento de maneira temática abordando diferentes aspectos da realidade através de práticas cognitivas e socioemocionais, no entanto, verificamos uma gama de assuntos sem qualquer aprofundamento técnico ou teórico, uma vez não ser possível estancar os sujeitos sociais de uma ideia de História mais ampla. Ao abordar a história africana, a história afro-brasileira e a história indígena, por exemplo, constatase uma diluição da discussão desses temas que aparecem geralmente desconectados da ideia de História como processo. A reflexão que fazemos sobre as obras é que não se trata de conteúdos de História, mas de conteúdos que fazem referência à História, onde os acontecimentos se restringem à mera descrição. Consideramos que o trabalho com os estudantes darão menos conhecimento e consciência histórica e mais informações avulsas e desconexas. O PNLD 2021 sofreu várias críticas, uma delas foi através de um manifesto produzido pelo III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - FORD GIFs¹⁴ que decidiu sobre a autonomia dos Institutos Federais para rejeitar mudanças na adoção de uma nova temporalidade histórica ou seleção de uma matriz que comporte História, Filosofia, Geografia e Sociologia.

¹²Edital PNLD 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>.

¹³ Escolha PNLD 2021 – Projetos. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>.

¹⁴ Manifesto do III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/Ensino Médio – Objeto 2, julho de 2021. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/08/04135954/Manifesto-FORDHIFs.pdf>.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os defensores da BNCC acreditam que a escola será beneficiada ao trabalhar temáticas e abordagens pedagógicas mais interessantes e que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos atuais. A abordagem educacional por competências e habilidades, entretanto, não vai resolver os problemas de desigualdade frente à escola, como a reprovação e o abandono. Saímos de uma educação de conteúdos verticalizados e prontos, para uma em que há a pulverização de conteúdos em uma área ampla das Ciências Humanas. Analisando o texto da BNCC e os textos dos autores que se ateram ao tema, constatamos que na prática a História perdeu sua autonomia como área do conhecimento e o conteúdo historiográfico ficou diluído tanto no conteúdo da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como na forma com que se aborda o conteúdo, como se verifica no PNLD que resume a BNCC e suas normas para cada área do conhecimento no próprio livro didático. O Novo Ensino Médio, para além das normas, deve priorizar os jovens que se diferenciam por frágeis condições socioeconômicas e socioculturais. A escola não pode acabar com as desigualdades sociais, mas pode trabalhar para melhorar as condições de inclusão social. O ensino por competências não é condenável. É preciso um tempo mínimo para que os estudantes consigam percebê-las na prática.

Constatamos neste trabalho de conclusão de curso que a disciplina de História está diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que por sua vez está diluída dentro da BNCC, o que revela a quase invisibilidade das ciências que compõem a área. O que o documento da Base, de forma teórica, e o Novo Ensino Médio de forma prática, nos proporciona é refletirmos sobre a nossa própria condição de professores de História. Com o Novo Ensino Médio há um comprometimento muito alinhado com o individualismo do estudante. Os Itinerários Formativos e os Eixos Estruturantes se identificam mais na esfera individual e competitiva da educação, ligadas a ideias neoliberais. Segundo Telmy Rezende analista do Sebrae¹⁵, para a criação de itinerários realmente relevantes para os estudantes, é preciso a mudança de mentalidade dos gestores educacionais e dos professores. As pessoas ainda estão presas a programas e não pensam em experiências. Afirma que proporcionar experiências significa não ter uma organização fixa. Elas são conhecimentos fragmentados para atender aos interesses dos estudantes. São eles próprios que irão construir a relação entre um e outro. A escola não precisa necessariamente fazer essa amarração, ela pode oferecer

¹⁵ O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas é uma entidade privada brasileira de serviço social, sem fins lucrativos.

experiências e o estudante é quem vai, ele mesmo, fazer as conexões¹⁶. Já segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, as escolas do futuro têm que ajudar os alunos a pensar por si mesmos e a trabalhar com os outros. Eles devem entender os limites entre ações individuais e coletivas e melhorar sua capacidade de identificar e compreender os próprios pontos de vista e o mundo ao redor (OCDE, 2020).

Possuímos uma certa consciência da nossa própria história, mas não somos capazes de nos colocar em perspectiva e percebermos que ela está ligada à história do outro, do nosso próprio país e do próprio planeta. É essa ligação que sempre foi, de certa maneira, mantida desconectada. Percebemos que a BNCC propõe um ensino de História repleto de contradições que revelam uma norma excludente, não só no conteúdo, mas também na forma. Temos que olhar para frente, trabalhar, debater, dialogar, refletir e nos impor diante das necessárias mudanças da Educação Básica, levando como bandeira, sim, os princípios gerais da BNCC, mas apresentando de forma equilibrada e científica as possíveis transformações no ensino de História, encarando de forma científica e criativa as mudanças impostas.

9. REFERÊNCIAS

ABREU, Nicolle. **Itinerários Formativos do Ensino Médio: O Que São?** Blog Somos Par, 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/itinerarios-formativos-do-ensino-medio-o-que-sao/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: 6 mudanças significativas**. Blog Ensinar História, 2021, Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ciencias-humanas-no-novo-ensino-medio/>.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

¹⁶ Sebrae Observatório. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/observatorio/bncc/>.

FORD GIFs – **III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: 2021

FREITAS, Luis Carlos. **Avaliação Educacional**. Blog do Freitas 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Guia Digital do PNLD 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio

GONÇALVES, Virgínia Siqueira, et al. **Base Nacional Comum Curricular: tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. São Paulo: Ed. Dialética, 2020.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade, Os Sete Saberes e Outros Ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

OCDE. **Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes, O Que Significa na Escola?** OCDE/Instituto Ayrton Senna, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEBRAE. *Observatório*. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/observatorio/bncc/>

SOBRINHO. Antônio Fávero. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Anais. Belo Horizonte: nov. 2010, p.10.

TAKAHASHI, Patricia. **O que é essa tal interdisciplinaridade?** USP, Revista Educação, 2020 disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/24/interdisciplinaridade-artigo-usp/>.

SALAS, Paula. **O que o professor precisa saber para dar uma aula de História alinhada à BNCC?** São Paulo: Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br>

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V.13, nº 39, p. 545 - 554, set/dez, 2008.

WHATSAPP COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS: limites e possibilidades na perspectiva da BNCC

Gizélia Gomes Marques¹

Karina Melo Leão²

Luciano Borges Muniz³

RESUMO

Neste artigo de revisão bibliográfica buscou-se analisar os limites e possibilidades do uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso didático em práticas de alfabetização e letramento de crianças. Estabeleceu-se como pressuposto para esta reflexão que alfabetização e letramento são processos simultâneos (SOARES, 2004) e interdependentes (SOARES, 2020). Partindo da evidência da popularização do *WhatsApp* em nossa sociedade e da compressão de suas ferramentas, foi possível compreender o valor da apropriação deste aplicativo como recurso didático em práticas de alfabetização e letramento. A partir das habilidades previstas pela BNCC, foram elencadas algumas possibilidades de trabalho com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluiu-se que o uso intencional desta ferramenta no ensino contribui para multiletramentos, necessários a participação efetiva e crítica em práticas contemporâneas de linguagem. Finalmente, ponderemos as limitações e, por que não dizer, os riscos do uso desse aplicativo como recurso didático.

Palavras chaves: *WhatsApp*. Alfabetização e Letramento. Alfalettrar. Recursos Didáticos. Cultura Digital.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo buscou-se analisar os limites e possibilidades do uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso didático em práticas de alfabetização e letramento de crianças. O uso pedagógico dessa ferramenta ganhou destaque ainda durante o ano de 2020, quando a pandemia de COVID-19 levou a suspensão das atividades de ensino presencial, forçando os

¹ Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais; professora das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e Contagem. E-mail para contato: gizeliagomes.slv@gmail.com

² Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

³ Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

sistemas de ensino e os professores a encontrar alternativas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Abordamos aqui o uso intencionalmente pedagógico de um elemento que, potencialmente, já faz ou fará parte da vida do aprendiz em processo de alfabetização. É sensato supor, inclusive, que este aprendiz, ainda que não saiba ler e escrever, conhecerá muitos dos usos e práticas pertinentes a comunicação via *Whatsapp* e que estes saberes e habilidades formam parte de seu letramento. Ao se apropriar desse aplicativo, a escola se apropria de uma prática social da cultura escrita contemporânea, como em outros tempos se apropriou dos contos e lendas, das receitas e dos rótulos, das cartas e dos bilhetes. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 61)

Este é um estudo de revisão bibliográfica, realizado a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para sua realização, selecionamos artigos e outras publicações científicas disponíveis na biblioteca virtual SciELO (<http://www.scielo.org>), e outras bases de dados nacionais, a partir de palavras chaves. Antes da suspensão do ensino presencial o *whatsapp* já era utilizado como recurso didático, como pode ser comprovado no levantamento sistemático da literatura realizado por Junior, Albuquerque, Coutinho (2016) e demais estudos acadêmicos anteriores ao ano de 2020. Para a realização deste artigo, buscou-se também relatos de experiências de utilização do *whatsapp* nas práticas de ensino remoto durante a pandemia de covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Embora saibamos que as experiências foram múltiplas, sua sistematização e estudo ainda está pouco documentada em periódicos acadêmicos. Essa ausência é compreensível, uma vez que o próprio ensino superior também teve sua oferta interrompida e impactada pela suspensão das atividades presenciais. Espera-se que, em breve, estas reflexões possam ocorrer de forma mais ampla, promovendo o aperfeiçoamento das práticas iniciadas, muitas vezes, apenas como resposta a pressão por atividades remotas emergenciais.

Relacionando as características e recursos deste aplicativo às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este trabalho buscou contribuir para a sistematização deste conhecimento, tendo como pressuposto a concepção de alfabetização e letramento da autora Magda Soares.

2. MULTILETRAMENTOS E CULTURAS DIGITAIS

Muito já se discutiu sobre os objetivos da educação formal e sua relação com a vida do indivíduo antes, durante e após seu processo de escolarização. Desenvolver competências ou ensinar saberes? Preparar para a vida ou para o mercado de trabalho? Muitos dirão que esses são debates falaciosos, uma vez que a escola é parte da vida, assim como as pressões do mercado de trabalho também o são. Para outros, a solução dessas possíveis disputas é que apontarão os caminhos para a educação de qualidade, prazerosa para o estudante e eficiente para a sociedade.

No que diz respeito ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, muitas destas questões parecem equacionadas nos conceitos de alfabetização e letramento e na ideia de que estes são processos indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, (...) a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento*. (SOARES, 2004, p. 14).

O termo alfalettrar, que dá nome ao mais recente livro da autora Magda Soares (SOARES, 2020) procura nomear as práticas de ensino e aprendizagem realizadas nessa perspectiva e pode substituir a expressão “alfabetizar letrando”, popular entre alfabetizadores. Para atingir o objetivo de alfalettrar é preciso promover o conhecimento e a apropriação do sistema convencional de escrita e desenvolver as habilidades de uso desse sistema, em práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. (SOARES, 2004) Alfalettrar é promover saberes, mas, também, desenvolver competências, para a vida, para o trabalho, para possibilitar longa escolarização ou a escrita de anotações breves e cotidianas.

Pesquisas recentes, como a TIC Domicílios 2020, apontam para a popularização da internet em nosso país e que os celulares são os equipamentos utilizados pela maioria dos brasileiros para este fim. Embora 1 de cada 5 brasileiros não tenha acesso a internet, é indiscutível que parte importante de nossa cultura escrita é digital.⁴ Como o acesso se dá principalmente por meio de celulares, para compreender essa cultura é preciso se atentar ao uso de aplicativos especialmente desenvolvidos para esse tipo de equipamento. O relatório “Estado do Mundo Móvel”, publicado anualmente pela consultoria *App Annie*, é

⁴ NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2021.

considerado o mais renomado levantamento sobre o mercado de aplicativos. Segundo o relatório de 2020, o *Whatsapp* é a aplicação com maior número de usuários no Brasil (e no mundo).⁵ Outra pesquisa, realizada pelo site *Mobile Time* em parceria com a *Opinion Box*, aponta que ele também é o aplicativo acessado mais vezes ao longo do dia e no qual os usuários brasileiros concentram a maior parte do seu tempo on-line.⁶

Criado em 2009 e atualmente pertencendo a *Facebook Company*, o *Whatsapp* é uma aplicação especialmente desenvolvida para ser uma ferramenta de comunicação, permitindo mensagens instantâneas de áudio, texto e vídeo, assim como chamadas de áudio e vídeo. Ou seja, caracteriza-se como meio de comunicação presente no cotidiano de grande parte dos brasileiros, ambiente contemporâneo de escrita e leitura e de acesso a informação. Portanto, o *whatsapp* é um elemento da cultura digital que pode ser explorado como recurso didático na perspectiva dos multiletramentos enunciada na BNCC.

O levantamento realizado por Junior, Albuquerque, Coutinho (2016) identificou que o uso deste aplicativo na educação era, até aquele momento, bastante pontual. Os autores identificaram 22 trabalhos disponíveis online, na sua maioria empíricos (como estudos de caso) e relacionados ao ensino de línguas em âmbito escolar da educação básica. As estratégias de mobilização da ferramenta dentro do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, já apontavam para as inúmeras possibilidades de aplicação do *whatsapp* como “(...) ambientes para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo, como estratégia para a resolução de tarefas, problemas e esclarecimento de dúvidas.” (JUNIOR; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2016, p. 81)

O trabalho de Miranda (2017) investigou o uso do *whatsapp* como recurso didático entre 105 professores familiarizados com seu uso no ambiente escolar. Na primeira etapa estes professores responderam ao questionário online composto por cinco questões de múltipla escolha, três questões dissertativas e ainda uma sobre seu perfil. Os dados desta etapa de sua dissertação compõem um importante panorama quantitativo sobre o uso do *whatsapp* como recurso didático. Os participantes da pesquisa, no entanto, lecionavam

⁵ SAIBA Quais Foram Os Aplicativos Mais Baixados No Brasil E No Mundo. *Exame*, 2020. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/saiba-quais-foram-os-aplicativos-mais-baixados-no-brasil-e-no-mundo/> . Acesso em 05 de fevereiro de 2021

⁶ ARBULU, Rafael. **WhatsApp é o app mais usado por brasileiros**. Olhar digital, 2020. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2020/12/21/noticias/whatsapp-e-o-app-mais-usado-por-brasileiros-veja-ranking/> . Acesso em 05 de fevereiro de 2021

diversas disciplinas e não houve o recorte para a alfabetização ou letramento. Seus resultados apontam algumas das potencialidades e dos limites do uso desta ferramenta, destacando que o engajamento, a preparação e o planejamento por parte dos docentes são fundamentais para práticas exitosas de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Vasconcelos (2019) se destaca no conjunto de publicações que localizamos para a produção deste artigo e que são anteriores a pandemia da COVID – 19. A autora interessou-se por compreender a apropriação da cultura escrita digital e as capacidades mobilizadas pelas crianças em processo de alfabetização para ler e produzir textos multimodais nesse ambiente. Seu estudo traz importantes hipóteses sobre como as crianças aprendem a usar o aplicativo e sobre suas preferências de uso e de recursos semióticos (emojis, vídeos, imagens). Fica claro que, ao interagir por meio de mensagens, as crianças demonstram conhecer recursos típicos da multimodalidade da tela; alternam ou fazem uso de formas híbridas de linguagem, orientadas por sua funcionalidade e para a produção de sentidos e que suas escolhas não estão diretamente ligadas apenas ao seu nível de alfabetização. Consideramos seu trabalho de grande relevância para compreender os usos e sentidos da escrita que as crianças em processo de alfabetização mobilizam ao utilizar o *whatsapp*. Sua pesquisa, no entanto, não estava voltada para o uso deliberado desta aplicação como recurso didático.

Os trabalhos que se referem ao uso didático do *whatsapp* já no contexto da pandemia de COVID-19 e a consequente implementação de formas remotas e híbridas de ensino, ainda não são numerosos. O uso deste aplicativo como recurso didático provavelmente ocorreu em muitos lugares de forma improvisada, que se aperfeiçoou com a prática, como tantas outras coisas na experiência de ser professor. O docente ou a escola que fez opção por esse recurso didático levou em conta vantagens do aplicativo que serão melhor analisadas na próxima seção e, muito provavelmente, o fato de ser algo conhecido e acessível para boa parte da comunidade escolar. Além disso, o *whatsapp* era compatível com as condições de trabalho e os recursos disponíveis para a maioria dos docentes durante a pandemia.

Destacamos o relato de experiência publicado por Fernandes, Ferreira e Silva (2021) sobre o uso do *whatsapp* como recurso durante o período da pandemia na Educação de Jovens e Adultos como um dos poucos trabalhos que foram possíveis localizar a partir da metodologia adotada para a elaboração deste artigo. Não se tratava, no entanto, de experiência no campo da alfabetização e letramento de crianças.

A pesquisa "Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA)", iniciada em 2020 e prevista para terminar em 2023, envolve 28 universidades públicas localizadas em todos os estados brasileiros. Seu objetivo é investigar como está ocorrendo a alfabetização das crianças durante a pandemia, bem como conhecer como a Política de Alfabetização do governo federal foi recebida pelos professores. O relatório técnico (parcial) desta pesquisa, publicado em 2020, aponta que 71,58% das professoras usavam o celular conectado ao *whatsapp* como principalmente ambiente na alfabetização das crianças, em substituição a sala de aula presencial. Concluímos, portanto, que este recurso foi sim exaustivamente mobilizado no contexto da alfabetização durante o ensino remoto e híbrido, nos anos 2020 e 2021, sem que esteja ainda adequadamente documentado em produções científicas.

O que procuraremos construir a seguir é o entendimento de que, mesmo quando partindo de atividades remotas emergenciais, o uso do *whatsapp* é um recurso didático contemporâneo e adequado as noções de multiletramentos e culturas digitais previstos pela BNCC para toda a educação básica.

3. WHATSAPP: RECURSOS E CONDIÇÕES DE USO

WhatsApp é um aplicativo multiplataforma (compatível com *Android*, *iPhone* e *Mac* ou *Windows*) de mensagens instantâneas e chamadas de voz e de vídeo. O conteúdo pode ser compartilhado individualmente, em grupos, listas de transmissões ou ainda ser exposto no chamado *status*. O usuário pode configurar se deseja tornar público, ou não, seu nome, foto de perfil e informações de acesso. É possível dar a conhecer ainda se você visualizou a mensagem recebida ou manter essa informação oculta para seus interlocutores. Conhecer e compreender estes recursos é essencial para propor usos intencionalmente pedagógicos da ferramenta. Simultaneamente, é preciso compreender as condições de acesso e uso deste aplicativo.

O *download* da aplicação é gratuito e não são cobradas taxas de manutenção/ utilização. Isso não quer dizer, no entanto, que seu uso não implica em custos para o usuário. Existe uma configuração mínima para que o aparelho celular seja compatível com o *whatsapp* e a conexão a uma rede de dados é imprescindível para o correto funcionamento do aplicativo. Estes pontos foram apontados com algumas das desvantagens já no conjunto de estudos analisados por Junior, Albuquerque e Coutinho (2016) e permanecem nos dias atuais,

embora em outras proporções. Cada conta precisa ainda, estar vinculada a um número de telefonia móvel ativo e dentro da área de cobertura da respectiva operadora. Embora muitas famílias brasileiras sejam capazes de atender a todos estes requisitos, não é verdade que isso seja possível a qualquer momento e para todos. Entre as famílias mais pobres, por exemplo, a mudança de número ocorre com certa frequência, uma vez que planos pré-pagos de telefonia permitem o bloqueio do número a partir de 30 dias sem recargas. Se, por algum motivo, uma família não pode arcar com os valores da recarga é possível que “perca” o número e adquira outro, o que representa temporária, porém relevante ruptura, podendo impactar significativamente o processo de ensino e aprendizagem mediado por essa ferramenta.

É fundamental destacar ainda que, segundo as políticas de serviço do próprio *whatsapp*, apenas pessoas maiores de 13 anos (no caso do Brasil) podem criar uma conta nesta rede social. Como, então, propor seu uso por crianças na idade prevista para a alfabetização no ensino regular? Trata-se da proposta de uso com mediação de um adulto responsável pela criança e que deverá concordar com o uso pedagógico da aplicação. É seguro supor que muitas famílias terão acordo com este uso, uma vez que muitas crianças já acessam as redes sociais no seu dia-a-dia. Trata-se, de toda forma, de responsabilidade compartilhada entre família e escola, que devem estar esclarecidas de seus direitos e deveres bem como dos objetivos da prática pedagógica proposta.

Tendo em conta estes pré-requisitos e o fato evidente de que não foi uma ferramenta criada para ensino e muito menos para uso de crianças, qual o sentido em optar por seu uso? É possível identificar algumas vantagens, que abordaremos a seguir. Seu custo, por exemplo, é baixo comparado a outras aplicações. Muitos pacotes de dados das operadoras de telefonia permitem o uso ilimitado dos mesmos no *whatsapp*, ao passo que aplicativos elaborados para finalidades educativas implicariam em um consumo maior de dados e demandando, muitas vezes, que a conexão aconteça em uma rede mais estável e potente. Pode ser utilizado em aparelhos celulares e computadores, permite práticas multimodais compatíveis com a cultura digital contemporânea e, embora esteja desenhado para a comunicação síncrona, permite também a comunicação assíncrona. Professores, crianças e suas famílias podem enviar mensagens no momento mais conveniente para si mesmos, que serão lidas por seu interlocutor em momento oportuno para ele e que poderão compor um histórico de conversas, que pode ser retomado a qualquer momento.

Miranda (2017, p. 105) resume da seguinte forma as vantagens de uso didático desse aplicativo: “ser atrativo, ser colaborativo, permitir um trabalho contínuo, ser

econômico, ser estimulante, proporcionar a comunicação de forma instantânea e dar diferentes oportunidades de um uso conveniente.” No que diz respeito as desvantagens ou riscos, a mesma autora aponta “gerar aumento da carga de trabalho (especialmente porque requer tempo para ler as mensagens); exigir uma conectividade nem sempre possível para todos os participantes; representar desafios como o de lidar com meios que são mais conhecidos entre os alunos do que entre os professores; causar dispersão e ser informal.” (MIRANDA, 2017, p 106)

O uso de celular por crianças é uma temática controversa e, mais ainda, o uso destes dispositivos no ambiente escolar. Sabemos, inclusive, que em muitas escolas eles são proibidos e que, em outras, muitas das ocorrências disciplinares relacionam-se ao seu uso. É possível que a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia de COVID-19 tenha intensificado as discussões sobre isso e levado crianças, professores e suas famílias a descobrir novas respostas sobre como incorporar esse importante recurso contemporâneo de comunicação as práticas de ensino aprendizagem escolares. É preciso educar para a cultura digital e por meio dela, como entendemos que está explícito na BNCC, e pode ser observado nas competências Gerais da Educação Básica, número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

4. ALFALETRAR CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA BNCC

Os conceitos de alfabetização e letramento já foram objetos de inúmeros trabalhos e discussões e, tendo em conta os objetivos específicos do presente trabalho, optou-se por apenas explicitá-los, sem aprofundar o debate.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (BATISTA E SOARES, 2005, p. 24)

Não alfabetizados, portanto, seriam os indivíduos que não dominam essa tecnologia. A partir da década de 80, com a popularização da educação em vários países, tornou-se evidente que, embora conhecedoras do sistema e da tecnologia da escrita, algumas

peessoas “apresentam domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas”. (SOARES, 2004, p 7)

A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. (BATISTA E SOARES, 2005, p. 50)

Alfabetizar letrando, letrar alfabetizando ou, ainda, alfalettrar, pressupõe a integração e articulação das várias aprendizagens relativas a estes processos que são distintos, porém, simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2020) A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. É o referencial curricular nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino e, portanto, do trabalho dos docentes na educação escolar básica, inclusive na alfabetização.

O documento estrutura-se em torno de dez competências gerais para a Educação Básica, que se desdobram em direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil; em objetos de conhecimentos e habilidades, definidos por componente curricular, para o Ensino Fundamental e em competências e habilidades, por área do conhecimento, para o Ensino Médio. A área de Linguagens é composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que são nomeadas como componentes curriculares. A BNCC enuncia, assim, que as práticas sociais são mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. O ensino fundamental deve possibilitar práticas de linguagem diversificadas aos estudantes, ampliação de suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade a aprendizagem prevista para a Educação Infantil. (BRASIL, 2017)

No que diz respeito ao componente Língua Portuguesa na Educação Básica, o documento assume o texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Ou seja, a BNCC concebe a linguagem escrita como parte do processo de interação entre os sujeitos, que se materializa em práticas sociais, com objetivo e intenção.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das

linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Portanto, a aprendizagem da língua escrita deve se dar de forma contínua ao longo da educação básica, permitindo o aprimoramento do domínio da tecnologia da escrita e do sistema de escrita próprio do Português do Brasil, bem como das habilidades de uso da escrita em práticas sociais da nossa cultura. No que diz respeito a alfabetização e ao letramento, a BNCC determina que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p.59)

A partir destes fundamentos teóricos, é possível avançar para a reflexão dos recursos didáticos que possam compor uma proposta pedagógica que busque o pleno desenvolvimento destes dois aspectos na aprendizagem da leitura e da escrita que são identificados como alfabetização e letramento (REGO, 2006). Nesta proposta, considerando a abordagem de Soares (2020), o texto é o eixo que possibilita a articulação de alfabetização e letramento de forma interdependente:

Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto; Alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos.” (SOARES, 2020, p. 33)

5. ALGUMAS POSSIBILIDADES DO *WHATSAPP* COMO RECURSO DIDÁTICO

A principal possibilidade que este artigo vai apontar é dos grupos de *whatsapp* como ambiente alfabetizador. Organizado com todas as crianças da turma ou a partir de outros agrupamentos, o grupo de *whatsapp* será um ambiente, não apenas com textos escritos visíveis, mas principalmente, lugar onde se pratica a leitura e a escrita. Neste espaço, a ação pedagógica visa promover reflexões sobre o funcionamento e organização do sistema convencional de escrita, bem como dos usos sociais da linguagem escrita. Consideramos que essa estruturação do trabalho está alinhada ao objeto de conhecimento “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos” e a habilidade “(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo

para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.”

(BRASIL, 2017, p. 94)

É aconselhável que os grupos propostos incluam crianças e seus responsáveis e que o professor seja o sujeito mediador das interações, apontando os momentos nos quais a criança é quem deve escrever, ler, postar. A BNCC aponta a habilidade “(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (BRASIL, 2017, p. 99) como pertinente ao objeto de conhecimento “Formação do leitor”. Ao atentar-se para as necessidades e interesses das crianças, o professor saberá quais temas propor ao grupo e, quando for o caso, quais textos apresentar as crianças.

É possível definir períodos para interação nos quais o grupo estará configurado para que todos possam compartilhar mensagens e restringir o envio apenas ao professor/administrador no restante do tempo. Esta configuração também pode ser alterada em momentos específicos ou para atividades pontuais. Assim a interação síncrona pode ocorrer apenas dentro do tempo previsto para as aulas ou atividades. Permanecendo a configuração que permite envio de mensagem por parte de todos os membros a qualquer hora, abre-se a possibilidade de interações assíncronas, como foi apontado anteriormente.

Imaginemos, por exemplo, que o grupo seja criado com as crianças, seus pais e responsáveis para ser um grupo de compartilhamento de receitas culinárias. Tomando o gênero receita como texto e, portanto, eixo para alfaletar, a cada semana uma criança e sua família compartilham com os demais, no grupo, uma receita. A partir do texto, diversas outras atividades podem ser propostas. Esse exercício estaria alinhado com as seguintes habilidades:

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, (...) receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (...)

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (...) receitas (...), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 103)

Os grupos de *whatsapp*, as listas de transmissão (onde um conjunto de contatos previamente selecionados recebe a mesma mensagem, facilitando o envio de informações similares que precisam ser comunicadas em particular) e as mensagens privadas podem ser

utilizados também para formas mais tradicionais de ensino e aprendizagem. Livros, apostilas, questionários, formulários e atividades originalmente pensadas para ter o papel como suporte, podem ser compartilhadas em suas versões digitais, sendo pdf e doc alguns dos formatos de arquivo mais comuns. A partir destes, o estudante poderá produzir registros em seu caderno ou providenciar a impressão do material. Se no ensino presencial o professor analisa o caderno do estudante (rotina que muitas vezes culmina no chamado “visto”), no contexto proposto o caderno continua podendo ser analisado, seja por foto ou vídeo, enviados para o professor.

Até mesmo aulas expositivas podem ser reproduzidas no ambiente deste aplicativo, através de áudios e/ou vídeos produzidos pelo próprio professor ou que estão disponíveis na internet. O compartilhamento de links que redirecionam o interlocutor para outro ambiente virtual, como *Facebook* ou *Youtube*, é particularmente interessante por não demandar grande espaço de armazenando nos dispositivos utilizados na interação, ao contrário do compartilhamento do arquivo propriamente dito. Além disso, o compartilhamento de textos híbridos (constituídos por duas ou mais linguagens, como som, imagem e texto escrito) e a navegação através de *hiperlinks* são práticas próprias da cultura digital. O que inicialmente poderia parecer a mera transposição de recursos e práticas do ensino presencial, para uma forma remota de interação, é parte relevante do letramento digital e este, por sua vez, compõe as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 70)

Os recursos de comunicação por áudio e vídeo próprio do *whatsapp* podem ser explorados na prática linguagem que a BNCC identifica como oralidade, especialmente no objeto de conhecimento “Produção de texto oral”, do qual destacamos:

(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 103)

Imaginemos, por exemplo, que a o mural de aniversariantes do mês, tão comuns em salas de aula de alfabetização, seja divulgado via *whatsapp* e que as crianças sejam convidadas a enviar as felicitações aos colegas por áudio ou vídeo. Aqui o texto é oral e produzido em condições reais e contemporâneas, afinal, muitos de nós usamos o *whatsapp* como principal forma para enviar felicitações aos aniversariantes com quem convivemos. A mediação do professor permitirá explorações diversas de uma produção de texto que terá sentido e significado para as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na BNCC, a utilização de tecnologia digital é um objeto de conhecimento do componente de Língua Portuguesa previsto desde o 1º ano do ensino fundamental. Além disso, são inúmeras as vezes que ao abordar as práticas de linguagem, o documento tem o cuidado de explicitar que os objetos de conhecimento se desdobram em habilidades de leitura e escrita aplicáveis a textos impressos ou digitais. Sendo assim, é necessário elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que contribuam para inserir e aprimorar o letramento do estudante da educação básica para a cultura digital e através do uso deste tipo de tecnologia.

O *whatsapp* é um aplicativo que faz parte do cotidiano da maioria das famílias no Brasil. Sua apropriação como recurso didático começou a ocorrer em experiências isoladas e foi acelerada pela necessidade de oferecer atividades remotas no contexto da pandemia de COVID-19. Como vimos neste estudo, trata-se de aplicativo acessível, de baixo custo e com diversos recursos que podem ser aplicados para diversificar as formas de interação e comunicação entre estudantes e seus professores, bem como para práticas de ensino mais ou menos convencionais, nos formatos síncronos e assíncronos. Em cada caso, porém, as condições reais de acesso e uso deste aplicativo, por todos os envolvidos na proposta pedagógica, devem ser avaliadas com cuidado.

Concluimos que no contexto de alfabetização de crianças, o uso do *whatsapp* como recurso didático exige o envolvimento e acompanhamento dos responsáveis, o adequado planejamento das atividades e a mediação das interações por parte do professor. Seu potencial para leitura, produção e interpretação de textos orais e escritos, inclusive em linguagens híbridas é significativo e pode ser potencializado pela intencionalidade pedagógica dos docentes, favorecendo multiletramentos, necessários a participação efetiva e crítica em práticas contemporâneas de linguagem.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2017.** Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, seção p. 5 – 203. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento)

JUNIOR, J. B. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P.; COUTINHO, C. P. **WhatsApp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura/WhatsApp** in Education: a Systematic Review of the Literature. Revista EducaOnline, v. 10, n. 2, p. 67-87, 2016.

MIRANDA, T.C.R. **Uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático.** 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/ Brasília, 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020 : edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico].** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf . Acesso em 11 de janeiro de 2022

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias.** Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020, 352 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Ver. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, pp.5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em 05 de fevereiro de 2021

VASCONCELOS, R. S. de S. **Práticas multimodais no aplicativo whatsapp: apropriação escrita digital por crianças em processo de alfabetização.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais/ Belo Horizonte, 2019.

METODOLOGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Irani de Freitas Gondim Souza ¹

Mailson Santos de Queiroz ²

Lucas Eustáquio de Paiva Silva ³

RESUMO

A escola é um ambiente transformador na comunidade em que se insere. Nesse contexto, compreender as potencialidades dessa instituição enquanto participante social é de suma importância para a formação de estudantes capazes de compreender os problemas reais. Uma das formas em que se pode normatizar a presença da comunidade por meio de uma gestão escolar democrática. Com esse espaço, a comunidade pode determinar suas demandas para a escola e promover mudanças na forma em que se ensina suas crianças, como na sua participação no Plano Político-Pedagógico. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo discorrer como se desenvolve acerca a Gestão Democrática e como o PPP auxilia na sua implementação dentro do ambiente escolar. Buscando perceber por meio de uma visão mais crítica acerca do assunto, decidiu-se discutir sob a ótica de Libâneo (2001), Veiga (2012), Gandin (2001), Cury (2007), Paro (2010), dentre outros. Assim, foi possível concluir que no Brasil ainda se encontra em desenvolvimento para a criação de um modelo de educação participativa e democrática e que, em muitas escolas, segundo os autores, o PPP ainda não é uma realidade.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico, Gestão Escolar Democrática, Planejamento Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Observando a experiência histórica, percebe-se que o modelo de gestão que foi transmitido ao longo dos anos, no Brasil, possui características que negligenciam as atividades comunitárias e familiares, de forma a sobrepôr todos os ônus da prática escolar sob

¹ Aluna da Pós-Graduação em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar da Faculdade Famart.

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

³ Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

os professores e alunos, atrelando sua realidade a burocracia, contextos econômicos, sociais e políticos da sociedade a qual ela está inserida (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

Marques (2008) afirma que a função democrática da escola perpassa o caráter hegemônico que é imposto em sala de aula, mas sim, um espaço libertador que promove e reconhece a pluralidade humana, de forma que ações pautadas a partir da democracia é aquele que há não só a permissão, mas, sim, a participação da comunidade nas atividades de tomada de decisões.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 fica incumbido a escola pública a responsabilidade de planejar, produzir e executar seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), assegurando a instituição trabalhar com base de suas características, permitindo uma real conquista de sua autonomia (OLIVEIRA, 2013).

O PPP da escola é um documento no qual se deve registrar as ações e projetos a serem executados, bem como constar as revisões periódicas proposta por professores, coordenação, alunos e familiares para o processo de ensino e aprendizagem. No sentido etimológico, o termo “projeto” vem do latim “projectu”, que significa lançar para frente; “político” vem do grego *politiké*, a arte de governar; e “pedagógico” constitui filosofia ou ciência da educação, com vistas à definição dos seus fins e dos meios capazes de realizá-los (GADELHA, 2017).

De acordo com Vasconcelos (1956), sua estrutura vai além das extensões pedagógicas, sendo composta por três partes que se articulam entre si, como: Marco Referencial, que corresponde à dimensão da finalidade; diagnóstico, que é a realidade; e Programação, que se refere a mediação. Para ser seguida, não basta ter uma valorização das ideias ou seguir posturas filosóficas, é necessário construir meios que possam expor as três dimensões para o processo de consolidação do projeto.

Ultimamente, a temática da gestão democrática e gestão participativa tem sido muito discutida, mas na prática, muitas escolas ainda não realizam um envolvimento maior com a comunidade escolar na construção do PPP. Esses desafios são encontrados, especialmente, nas instituições públicas, uma vez que esse instrumento só tem sua objetivação a partir de uma construção coletiva. O planejamento coletivo permite que os anseios da comunidade e suas expectativas para desenvolvimento do trabalho por parte de professores sejam ouvidos, bem como busca alternativas na busca de uma melhor qualidade na estrutura das salas e recursos, além da autonomia da gestão.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a construção de um ambiente escolar pode ser orientada através da formulação de uma gestão escolar democrática. O interesse nessa temática se justifica na importância do funcionalismo dos deveres dos professores (SANTOS; SALES, 2012) e dos gestores escolares (SOUZA, 2019). Segundo os autores a Gestão Democrática não somente permite caminhos para que as vozes de várias pessoas serem ouvidas, mas aproxima os espaços escolares à comunidade que a circunda.

Com isso, muitas perguntas surgiram, tais como: O que seria realmente seria essa Gestão Democrática? Como ela se desenvolve dentro dos espaços escolares? Quais os benefícios ou malefícios e quem são as pessoas impactadas por essas mudanças? Quais os atores são responsáveis por tornar a escola um espaço democrático?

Ao fim dessas perguntas, o estudo se norteou por meio de metodologias qualitativas, com natureza básica, de objetivos descritivos e pautado em técnicas de levantamento bibliográfico e documental, que segundo Silveira e Córdova (2009), é um caminho para elucidação de questões epistemológicas para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e na Educação.

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A ELABORAÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Partindo da segunda metade do século XX, podemos considerar que, o contexto social brasileiro da época ainda experimentava momentos de regimes autoritários. O conceito de gestão democrática, naquele contexto, ainda não passava de um ideal a ser construído. Durante o processo de democratização da educação, por volta dos anos de 1930, o Brasil passou por grandes transformações significativas em seu projeto nação, que também refletiu na educação.

Durante o período de 1930 a 1964, a educação foi um campo de muitas manifestações ideológicas, que refletiam ativamente no cenário nacional, em que os interesses vinham da classe política, dos setores liberais e dos progressistas, que estavam atrás de ideias para edificar um sistema nacional de escolas públicas para todos (RIBEIRO, 1993; TOLEDO, 2004).

Por séculos, a educação permeia pelos mais diversos espaços, buscando atender as necessidades de mercado, bem como a efetivação de uma formação cidadã e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Após o ano de 1934, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, passaram desenvolver ideias mais voltadas para o campo da gestão democrática no ensino público. Por meio da publicação da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 206, Inciso VI, que estabelece a “gestão democrática no ensino público” que posteriormente foi instituída Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Com esta propagação, o debate se intensificou e acabou permitindo que a comunidade escolar e seus educadores explorassem os princípios dos valores democráticos para a gestão da escola, que, neste sentido, era construído partir do processo político de cada instituição pública.

Conforme a LDB 9394/96 direciona, em seus artigos 12 e 13 incisos IV, que os estabelecimentos de ensino devem “articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e, assim, como “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Esses pontos são essenciais para a efetivação de uma proposta mais democrática e autônoma, que devem ser de conhecimento dos gestores ou líderes da escola.

A forma como esse princípio se concretiza foi regulamentada nos artigos 14 e 15 da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a conhecimento:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Já no que tange a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024, assegura que haja a articulação e a consolidação de uma política nacional que dispõe acerca de participações mais efetivas e democráticas no

ambiente escolar, o que permite uma ruptura de práticas autoritárias, presentes em muitas escolas até hoje. A meta 19 do PNE prevê que os gestores estabeleçam uma efetivação da Gestão Democrática através de planejamentos estratégicos e pelas políticas públicas voltados à educação.

Considerando como as leis tratam acerca do processo de Gestão Democrática nas escolas, torna-se possível assegurar aos gestores mecanismos que os permitam planejar suas atividades, de forma mais participativa, envolvendo todos os envolvidos (professores, gestores, estudantes e a comunidade). Destaca-se, ainda, que não é obstante somente a compreensão das leis se ter uma gestão mais participativa, é preciso, ser sensível às solicitações da comunidade com o objetivo de firmar parcerias com a sociedade, afinal:

A educação escolar é uma intervenção intencional no processo histórico da produção concreta da existência humana. Portanto, o sentido radical e último da escola e de sua prática é a percussão social, o impacto e o significado concreto desta intervenção. No momento histórico de mudanças profundas, em que a dimensão efetivamente humana de todos e de cada uma das pessoas está sendo chamada ao palco da história, a intervenção educativa escolar se torna mais decisiva e fundamental (CARDOSO, 2000, p. 147).

Araújo (2000) destaca a presença de quatro elementos que caracterizam uma gestão democrática: participação, autonomia, transparência e pluralidade. O respeito à importância de cada um desses elementos demonstra a capacidade de colaboração da escola com a sociedade, bem como o entendimento de sua importância no processo democrático de construção e tomada de decisões no ambiente escolar.

A participação se dá através de ações voltadas ao sentido de adesão, colaboração e cooperação que vem da comunidade junto aos gestores escolares, oferecendo assim, oportunidades a todas em suas definições, no sentido de um projeto público que pertence a todos. Dialogando com Bordignon e Gracindo (2000), são identificadas duas medidas fundamentais para que a participação aconteça:

1) O sentido público de um projeto que pertence a todos. 2) O sentido coletivo da sua construção, que oferece iguais oportunidades a todos, nas suas definições. Assim, a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais. Dessa forma, a participação requer a posição de governantes, não de meros coadjuvantes, ou seja, requer espaços de poder. Portanto, ela só é possível em clima democrático (p. 35-36).

Nestes dois sentidos, evidencia-se, portanto, que a gestão democrática não acontece sem a participação destes grupos, uma vez que é nessa cooperação em que se define as

formas de atuação da escola na sociedade, contemplando seus interesses de forma coletiva. Já no que tange a respeito da Autonomia, Cardoso (2000) afirma que esta se pauta “em delegar poder à comunidade escolar e local para que reúnam condições concretas para que alcancem objetivos educacionais articulados com os interesses da sociedade civil organizada” (p. 147). Segundo o autor, a liberdade pertence a uma gestão de autogoverno sobre suas decisões, o exercício de suas regras para a emancipação e transformação do contexto social, fazendo, assim, o desenvolvimento do espaço escolar.

O terceiro elemento, a transparência, parte do princípio de livre acesso às informações da escola, de modo que se apresenta como uma competência presente dentro da esfera pública. Como afirma Araújo (2000):

A transparência na escola depende da inserção da comunidade no cotidiano escolar, do envolvimento dos segmentos com as questões da escola, e passa pela socialização das informações, o que pode gerar um clima de confiança e de clareza de propósitos entre todos os envolvidos no processo educativo (p. 257).

Assim, a transparência pode ser percebida desde sua forma mais ampla e não limitada apenas a ser um elemento presente do que tange a gestão democrática ou em um espaço físico limitado, este conceito busca inserir a comunidade escolar aos assuntos administrativos.

Ao fim, tem-se o pluralismo. Este conceito é visto como um elemento que visa o respeito à diversidade da escola, seja em opiniões, formas de atuação dos profissionais de educação em sala de aula, dentre outras características individuais percebidas no âmbito da profissão. É importante frisar que essas ações devem priorizar o coletivo, visando alcançar objetivos planejados, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Araújo (2000, p. 34), é durante a percepção pluralista em que há a consolidação da postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático”.

Visto que os quatro elementos citados acima são considerados básicos para que se possa construir uma Gestão Democrática, os gestores devem focar em sua prática contínua para realizar um trabalho mais satisfatório. Diante dessa organização, há a possibilidade de iniciar a criação de entidades como elementos construtivos, como, por exemplo, um colegiado ou conselho para que possam ser representados na comunidade escolar e como forma de auxílio da gestão, assim, possibilitando um trabalho que irá influenciar tanto em seu trabalho pedagógico, como nas atribuições organizacionais da instituição escolar (GADELHA, 2017, p. 16).

Segundo o autor, o conselho escolar, também mencionado como colegiado, é um instrumento que, no tocante do desenvolvimento democrático na escola, tem função de representar a comunidade nas tomadas de decisões, atuando concomitantemente com a gestão para definir os melhores caminhos para o funcionamento efetivo da instituição. Essas decisões perpassam não somente nas esferas administrativas, define planejamentos de atividades extracurriculares e até assumindo papel dentro da construção do PPP, favorecendo a construção coletiva de uma educação de qualidade. Nesse sentido, Luck (2007, p. 72) afirma que

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisões em todas as áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários.

Através dos autores, compreende-se a importância dos conselhos escolares em todas as escolas para, por fim, criar um ambiente permeada pela experiência de uma educação democrática. Esses gestores devem ter como objetivo a realização de um trabalho colaborativo para o processo de participação que possa ser desenvolvido pelo conselho de forma efetiva.

Para Costa, Lima e Leite (2015), os gestores devem priorizar, em outros aspectos conceber as dificuldades através de um diálogo em que seja possível “colocar-se no lugar do outro, de realizar uma escuta sensível das diferentes demandas dos sujeitos, de analisar contextos e de posicionar-se frente às questões de natureza política que se manifestam cotidianamente no chão da escola” (p. 74).

O diretor escolar, dentro da escola, tem responsabilidades variadas e de diferentes naturezas. Primariamente, esses profissionais atuam para o funcionamento do colegiado, uma vez que seus objetivos serão apresentados, estarão voltados para o planejamento de atividades a serem implementadas no cotidiano escolar ao longo do período letivo (PARO, 2010).

Assim, o grupo formado pelo gestor e o conselho deve estabelecer os princípios da gestão democrática como o seu principal instrumento para o fortalecimento deste trabalho, prezando pela ética e o compromisso com a educação. A direção composta pelo gestor e coordenador tem o papel de conduzir as atividades desenvolvidas dentro do contexto escolar, proporcionando, assim, um ambiente colaborativo, que expresse uma sistemática de

intervenção para a prática social (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016). O trabalho do gestor deve seguir:

Transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a administração de uma gestão concreta (CURY, 2007, p. 234).

Uma das organizações que a gestão precisa realizar é da formulação do PPP, que é um eixo da gestão democrática. Esse instrumento é formulado no planejamento pedagógico, que parte desde a administração da escola e suas ações educacionais, organizações e metas, que serão desenvolvidas durante um período específico. Para a construção, torna-se essencial a participação da comunidade, como um espaço de conquista e autonomia dos sujeitos sociais que compõem a instituição escolar. Dessa forma, a educação favorece o exercício da cidadania como prática social.

Nesse sentido, a discussão da gestão democrática ou participativa pode atrapalhar as tomadas de decisões, como também nas execuções das propostas definidas pelo gestor. Estabelecer uma sistematização entre as discussões, que podem ser de médio a longo prazo, como, por exemplo, a qualidade de ensino, a evasão escolar, as organizações pedagógicas e institucionais, dentre outras questões, proporcionam um equilíbrio entre estes debates para uma possível resolução destes problemas (KRAWCZYK, 1999; FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Pensando em gestão, é necessário ressaltar que, para que esta seja realmente democrática, esta deve estar embasada em uma regulamentação para que possa reger as atividades e trâmites a serem contemplados as atividades administrativas e pedagógicas. É importante que este documento seja pensado e atualizado sempre que necessário, preferivelmente por meios que preconizem uma participação coletiva na sua revisão, principalmente pelos que grupos formam a escola, como os gestores, a comunidade e os professores, que devem estar no cotidiano escolar e vivenciando o processo da gestão (KURATANI; VERAS, 2018).

No artigo 37, a Constituição propõe princípios da administração pública, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, todos estes princípios estão ligados ao processo de gestão democrática. Conforme Cury (2002):

A legalidade se caracteriza pela adequação à ordem jurídica e democrática em suas regras e formalidades. A impessoalidade é um critério de universalidade da norma, geral e abstrata, pelo qual o poder público, na generalidade das leis, se investe contra o arbitrário e se ausenta de atribuir algo a alguém cuja pessoa, enquanto indivíduo, se situaria acima da lei. A moralidade implica não só o respeito às regras do jogo e aos opostos destes princípios aqui enunciados, mas também o ataque frontal aos opostos destes princípios. A publicidade é a qualidade do que é público. A eficiência implica na efetivação concreta de deveres e na satisfação dos cidadãos nos seus direitos, efetivados com padrão de qualidade que atendam às normas técnicas, sem duplicação de meios para mesmos fins e uso de recursos contemporâneos de administração e gestão (p. 167).

Todos esses princípios, se e quando cumpridos efetivamente pelos gestores, fazem com que a gestão possa trabalhar com mais transparência e competência, mas, o desafio está na construção de uma metodologia de trabalho que possa ter uma dimensão de uma gestão compartilhada, que possibilite ter um exercício de todos esses princípios, com cada um contribuindo em sua proporção.

É de suma importância destacar que a chamada gestão compartilhada desenvolve um canal para a participação da comunidade, como uma organização que esteja voltada para o planejamento participativo, capaz de definir seus objetivos, identificar e resolver problemas, além de conter um caráter normativo e jurídico no contexto escolar, que torna possível a execução de um ambiente democrático por meio do esforço de todos os indivíduos (LÜCK, 2009).

Muitos são os desafios para que a gestão democrática aconteça efetivamente em seu cotidiano, como, por exemplo, o planejamento coletivo, a construção do PPP, a administração financeira, interceder nos conflitos cotidianos, a busca pelos resultados e seu monitoramento, dentre outros que estarão ligados a qualidade da educação. Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento e a formação contínua do gestor escolar, para que esteja em estreita relação com estes desafios apresentados no cotidiano da escola e pelas diferentes relações no seu gerenciamento com os sujeitos e de suas práticas educativas das políticas educacionais. Assim, podemos destacar que

O desenvolvimento da gestão escolar democrática, inserida no cenário das políticas educacionais contemporâneas, vem se constituindo como uma importante ação de efetivação dos compromissos do governo federal brasileiro com a universalização da educação básica e com a qualidade dos processos de escolarização da população, conforme estabelecido nas Conferências de Educação para Todos (BRASIL, 2014, p. 67).

Nesta perspectiva, as atuais políticas educacionais implicam no comprometimento de vários sujeitos, incluindo os gestores e professores, que trazem, em suas matrizes, características oriundas da administração, como, por exemplo a eficiência e a eficácia, potencializando seus resultados e usufruindo de poucos recursos (LIMA, 2018). Assim, parte do princípio que estes resultados trazidos por estas duas correntes ganhem visibilidade e façam que esta gestão traga novas perspectivas. Muitas são as críticas recorrentes a este modelo, principalmente na esfera pública, levando uma distorção em todo o seu processo e deixando de lado os princípios da gestão democrática.

Quando discutimos acerca de gestão democrática dentro das escolas, não podemos deixar de observar a articulação entre a gestão, os professores e a comunidade escolar. Discutindo sobre essas duas últimas vertentes, a participação dos professores pode trazer novas mudanças trazidas de suas necessidades cotidianas com o objetivo de permitir transformações na realidade escolar, bem como a mobilização e descentralização das questões relacionadas ao ensino.

Assim como garante a LDB, citado anteriormente, nos artigos 13 e 14, os profissionais da educação tem a competência, tanto técnica quanto política, de elaborar o projeto pedagógico da instituição como processo democrático.

Dessa forma, a participação democrática deve implicar também nos processos de tomadas de decisões, e essas práticas durante todo seu percurso devem estar no sentido e na busca de objetivos que sejam comuns a todos. Os profissionais educação devem exercer a capacidade de refletir e intervir nos procedimentos educacionais para que a instituição seja geradora de mudanças. Se não praticado esse exercício, a função transformadora perde seu fluxo e não progride (SOUZA, 2019).

Já a comunidade, o terceiro ponto para que seja possível a formação de uma gestão participativa, deve buscar também essa descentralização e partilhar de seus interesses com a escola. Essa democratização possibilita envolver os membros pertencentes da comunidade escolar e também da comunidade local, cientes da qualidade e quantidade de suas atividades relacionadas tanto ao poder público quando aos intuitos que a comunidade deve manter com a escola. Torna-se crucial sua participação nesses espaços formativos, assim, possibilitando um melhor entendimento e conscientizando cada um do seu na gestão escolar. Libâneo (2004, p. 79) afirma que

O conceito de participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários do processo de decisões e no funcionamento da gestão escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Toda essa dinâmica deve acontecer como uma ação de aprendizagem para ambas as partes, sendo fundamental centrar-se nessa construção da gestão participativa e como resultado um novo conhecimento para a escola. O diálogo com esses grupos, tanto interno quanto externo, irá expressar expectativas em relação a gestão democrática participativa na prática da educação escolar. O desejo de mudança não parte somente da gestão, passa a ser também dos professores e da comunidade, por isso, é primordial que cada instituição de ensino possa exercer esse movimento pedagógico.

A participação dos indivíduos que compõem a instituição escolar oportuniza e pode dar um controle de seu próprio trabalho, assim fazendo que estes possam realizar sua função social sobre a realidade da escola e no contexto organizacional. Partindo desta ideia todos terão vez e voz para contribuir com suas opiniões e sugestões, para a melhoria do processo de ensinar e de aprender. Por meio desta prática, é exercida uma construção de competência centrada como um todo sobre a gestão escolar.

Esse movimento pedagógico deve estar centrado nos valores e princípios da gestão democrática, pois é com essas bases teóricas que é possível construir uma tarefa pública e educativa da escola, além de constituir o *locus* de formação dos cidadãos como ser social, importante e histórico dessas relações. O trabalho da gestão democrática da escola não possui uma grande fórmula para ser compreendido; é preciso criar condições para que o político e o cultural estejam inseridos nesse planejamento. O alcance total do planejamento é a ativa participação de todos os sujeitos como os gestores e coordenadores, os professores e a comunidade escolar.

Um instrumento para a efetivação da gestão democrática é a construção do Plano Político Pedagógico (PPP). O PPP, enquanto instrumento democrático deve assumir uma dimensão ou direção que pode ser entendida como uma sistematização de atividades planejadas, porém, nunca definitiva, mas que possa estar se aperfeiçoando de acordo com as necessidades do momento. Esse instrumento teórico-metodológico deve priorizar sua construção através dos educadores, explicitando seus anseios e objetivos, apontando metas

comum a todos, para melhor qualidade do ensino e do contexto escolar. Como destaca Veiga (2012, p. 11):

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

De fato, para construir um PPP dessa natureza, requer uma discussão que esteja centrada no desejo de melhores condições na formação interpessoal dos estudantes e seus efeitos na comunidade. Estabelecido isso, podemos determinar dois pontos centrais que orientam a manifestação do PPP como objeto modificador no âmbito de ensino e aprendizagem: o primeiro tópico consiste em um espaço de trabalho organizado, principalmente no que diz respeito aos processos da gestão democrática; o segundo é a participação efetiva de todos os sujeitos que formam a instituição escolar, que deve constar em todo o seu processo, desde as primeiras formulações das ideias do projeto, e, após, passando para a construção da escrita, finalizando com a materialização para a sua execução.

O PPP da escola pode ser concretizado em planos e projetos para o desenvolvimento da escola, que envolve o currículo e o ensino. O currículo é um elemento dinâmico que corresponde a uma natureza ideológica, cultural e pedagógica sobre a organização da vida escolar (LIBÂNEO, 2001). Sobre esse conceito Santiago (2001), defende que

Cada escola, apesar dos processos normativos e institucionais a que está sujeita [...], está revestida também da influência e dos significados específicos da comunidade em que se insere, dos elementos culturais que a fazem singular [...] seu currículo deve ser gestado na comunidade escolar, em permanente diálogo para que se articulem os elementos de organização interna com os aspectos externos da sociedade, da cultura e da própria história, imprimindo sentido as ações desenvolvidas (p. 151).

Então pode-se dizer a construção do currículo é uma proposta que assume uma atividade complexa e ativa na prática pedagógica. Já o ensino, ocorre em uma aproximação direcionada a prática, permitindo aos profissionais da educação construir uma proposta, concreta em conhecimentos e habilidades, a serem desenvolvidas na instituição. Estas ações correspondem a um conjunto de princípios e práticas que visam a transformação da realidade e do contexto escolar.

Dessa forma, os processos que representam a diferenciação de uma escola qualquer e de uma escola autônoma, é que esta última, por estar mais perto, pode ser capaz de

contribuir significativamente para a transformação da realidade local. Avaliando o processo de tomada de decisões, o Planejamento Participativo é um modelo em que há a interação das partes envolvidas, dialogando principalmente sobre os objetivos a serem atingidos, objetivando transformar a realidade, de uma maneira controlada. Assim como descreve Gandin (2001):

A principal característica do que hoje se chama Planejamento Participativo não é o fato de nele se estimular a participação das pessoas. Isto existe em quase todos os processos de planejamento: não há condições de fazer algo na realidade atual sem, pelo menos, pedir às pessoas que tragam sugestões. Usa-se esta “participação” até para iludir e/ou cooptar. O Planejamento Participativo é, de fato, uma tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade (p. 2).

Os processos de planejamento deverão ser reavaliados durante o ano letivo, incluindo a apreciação dos resultados e processos previstos pelo projeto, tendo em vista a compreensão e a crítica do trabalho realizado. A escola deve ser capaz de conseguir elaborar e executar grande parte de projeto, de forma cooperativa e com maturidade, obedecendo aos critérios de qualidade de ensino e avaliação democrática das ações tomadas. Dessa forma pode haver alguns elementos básicos para a construção do PPP. Sendo assim,

Pode-se dizer, então que o projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação de crianças e jovens, organizam suas ações, visando atingir os objetivos que se propõe. É o ordenador, o norteador da vida da escolar (IBIDEM, 2001, p. 133).

Nessa concepção, faz-se necessária uma ação de forma a garantir o que foi planejado. Uma vez que isso é compreendido, as finalidades que projetam para o futuro são as que se constroem no presente com o planejamento. Esses processos de finalidades vêm com a desalienação, pois abre possibilidades para que possa desenvolver um melhor trabalho para a produção desse instrumento.

Veiga (2012) em concordância, afirma que, para a execução do projeto, deve-se constar o que se quer fazer e por que fazer, pois, em termos teóricos, pode ser configurado em quatro pressupostos: teoria e prática, ação consciente e organizada da escola, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva, em que pode haver uma articulação da escola, da família e da comunidade. Com isso,

A conjugação destas três instâncias – escola, família e comunidade – poderá representar um avanço, um diálogo mais consistente entre as principais forças sociais comprometidas com a democratização da escola pública. Portanto, o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica. (IBIDEM, p. 62).

3. CONCLUSÃO

A gestão democrática no âmbito da educação torna possível a inclusão e participação dessas três instâncias no processo educacional. A possibilidade de uma ação administrativa voltada para essas três instâncias – escola, família e comunidade – na perspectiva de uma construção coletiva do PPP, resultará em uma democratização dessas relações para o desenvolvimento na escola, contribuindo efetivamente para o aprimoramento do trabalho administrativo e pedagógico, que buscará novas alternativas para produção de sua extensão. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa, certamente se terá um projeto consistente e possível de ser executado.

Dessa forma, o PPP ganha uma autonomia construída através da participação de todas as instâncias da comunidade envolvida com essa escola, permitindo que possam estabelecer uma comunicação dialógica, criando estruturas metodológicas funcionais e flexíveis para possíveis propostas educacionais capazes de reinventar-se sempre que possível. Partindo desse princípio, só assim serão rompidas as barreiras em relação as novas práticas educativas, quando os profissionais se sentirem mais atraídos por essas novas propostas, caracterizando uma conquista coletiva para o exercício da autonomia.

4. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes.** Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 37, n. 137, p. 1143-1158, dez. 2016.

BORDIGNON, Genuíno.; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015: Versão Preliminar**. Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

CARDOSO, Jarbas José. Qualificação da Gestão da Escola: primeiros passos de um programa de âmbito estadual. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 146-149, jun. 2000.

COSTA, Elisangela André da Silva LIMA, Maria Socorro Lucena, LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: Concepções e práticas. **RBPAE**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 65 – 84, abr. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 483-495, dez. 2007.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 25, n. 95, p. 356-392, 27 abr. 2017.

GADELHA, Alesson de Oliveira. **Desafios e possibilidades da materialização do Projeto Político-Pedagógico**: estudo de caso em uma escola estadual no município de redenção-ce. 2017. 45 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Estadual do Ceará, Redenção, 2017

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, [S.L.], v.1, n.1, p. 81-95, jun. 2001.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KURATANI, Sayuri Miranda de Andrade; VERAS, Renata Meira. Projeto político pedagógico e diretrizes curriculares nacionais da licenciatura em pedagogia. **Educação (UFSM)**, [S.L.], v. 43, n. 4, p. 699-720, 1 out. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia. Editora Alternativas, 2001.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 29, n. 102, p. 55-78, abr. 2008.

OLIVEIRA, Alessandra Mara de. **A construção do Projeto Político-Pedagógico numa proposta de trabalho coletivo sob a articulação do coordenador pedagógico**. 2013. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E GESTÃO DO ENSINO: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago. 2012.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálisis**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 11-19, jun. 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Cap. 2. p. 31-42.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 27, n. 103, p. 271-290, jun. 2019.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. 9º ed. Campinas, SP, 2012.

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO: ações educativas no ambiente escolar

Jose Maria Souza Santos ¹

Pauliane Aparecida de Morais ²

Karina Melo Leão ³

RESUMO

A orientação e supervisão de uma escola partem de um líder primário em um prédio escolar. Um bom líder sempre lidera pelo exemplo. O diretor deve ser positivo, entusiasmado, ter participação nas atividades do dia a dia da escola e ouvir o que seus constituintes estão dizendo. Um líder eficaz está disponível para professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade. Ele fica calmo em situações difíceis, pensa antes de agir e coloca as necessidades da escola antes de si mesmo. Um diretor eficaz se adianta para preencher os buracos conforme necessário, mesmo que isso não faça parte de sua rotina diária. Quais são as preocupações que um profissional na coordenação e gestão da escola deve ter? O objetivo geral deste estudo é compreender a orientação e supervisão das ações educativas no ambiente escolar. Esse estudo exploratório de método qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica, dispondo de autores conceituados na área.

Palavras-chave: Coordenação Escolar. Liderança. Diretor Escolar. Gestão Escolar.

Abstract: The guidance and supervision of a school comes from a primary leader in a school building. A good leader always leads by example. The principal must be positive, enthusiastic, participate in the day-to-day activities of the school, and listen to what their constituents are saying. An effective leader is available to teachers, staff, parents, students and community members. He stays calm in difficult situations, thinks before he acts, and puts school needs before himself. An effective director steps forward to fill in the holes as needed, even if it's not part of their daily routine. What are the concerns that a professional in the coordination and management of the school should have? The general objective of this study is to understand the

¹ Aluno da Pós-Graduação no curso de Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Famart.

² Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

³ Professora orientadora do estudo e do artigo. Professora dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

guidance and supervision of educational actions in the school environment. This exploratory study using a qualitative method is based on a bibliographical research, featuring renowned authors in the field.

Keywords: School Coordination. Leadership. School Director. School management.

1. INTRODUÇÃO

Entre os formuladores de políticas educacionais, pesquisadores e profissionais, existem um consenso emergente de que o desenvolvimento profissional dos gestores escolares é vital e importante para a reforma educacional à medida que nos aproximamos de um novo ciclo na educação após a pandemia. Na verdade, parece banal não afirmar que o desenvolvimento profissional dos gestores é extremamente importante para a melhoria da escola com foco no aluno aprimorando resultados de aprendizagem.

No entanto, continua a haver uma necessidade de comunicar a importância do aprendizado e desenvolvimento contínuos para os gestores, individual e coletivamente, para pessoas dentro e fora das escolas. Sem evidências claramente articuladas e documentadas de sua contribuição para o sucesso escolar, o desenvolvimento profissional pode facilmente tornar-se vítima de cortes caprichosos no orçamento ou, pior, ser relegado a um monte de sucata de modismos educacionais e elixires educacionais efêmeros.

A delimitação deste estudo é compreender a orientação e supervisão nas ações educativas no ambiente escolar. Dentro das escolas, o diretor/gestor está em uma posição única para influenciar a implementação de diversos princípios orientados aos professores e alunos e para afetar a qualidade geral do desenvolvimento da escola. Uma das principais tarefas dos diretores de escola é criar e manter um ensino positivo e saudável além de propiciar ambientes de aprendizagem para todos na escola, incluindo a equipe de profissionais da educação. Por isso, para problematização deste estudo a seguinte pergunta é essencial: Quais são as preocupações que um profissional na coordenação e gestão da escola deve ter?

Diretores de escolas eficazes se preocupam profundamente com o sucesso dos alunos e reconhecem que os resultados dos testes não são a única medida de uma educação de

qualidade. Ao mergulhar em todos os aspectos do sistema escolar, os diretores monitoram as atividades diárias, bem como as questões emergentes. Nenhum dia é o mesmo por causa das responsabilidades variadas do trabalho. Se o gestor escolar é um líder visionário com habilidades de comunicação eficazes e um desejo de fornecer a diversos alunos uma educação excepcional, ele pode ter o que é preciso para servir com confiança no papel de diretor de escola.

O objetivo geral deste estudo é compreender a orientação e supervisão das ações educativas no ambiente escolar. Portanto, fazendo-se necessário os seguintes objetivos específicos: Analisar como o líder cria um clima favorável à educação; demonstrar o cultivo da liderança por parte do gestor escolar; pesquisar o gerenciamento de pessoas, dados e processos.

A justificativa deste estudo é que as funções de um diretor/gestor em uma escola de ensino fundamental ou médio são semelhantes, seja o ambiente público ou privado. O papel do diretor é fornecer uma direção estratégica no sistema escolar. Os diretores e supervisores desenvolvem currículos padronizados, avaliam métodos de ensino, monitoram o desempenho dos alunos, incentivam o envolvimento dos pais, revisam políticas e procedimentos, administram o orçamento, contratam e avaliam funcionários e supervisionam as instalações. Outras funções importantes envolvem o desenvolvimento de protocolos de segurança e procedimentos de resposta a emergências. Por isso, compreender o papel do profissional de ensino na supervisão e gestão escolar é de suma importância para acadêmicos e profissionais da área.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica, dispondo de autores conceituados na área. Essa apresentação de dados é de suma importância para a compreensão do papel dos profissionais de ensino na coordenação e gestão escolar, trazendo assim mais conhecimento para o meio acadêmico. As seguintes bases de dados que foram acessadas; UNESP, FAIT, UFFRJ, UNOESC, UFRJ, E-TECH, FITEC e UFPR. Na pesquisa das fontes, foram considerados os seguintes critérios de inclusão bibliográficas que abordam a temática e foram excluídas aquelas informações que não atendem o tema.

2. DESENVOLVIMENTO

Embora digam isso de maneiras diferentes, os pesquisadores que examinaram a liderança na educação concordam que diretores eficazes são responsáveis por estabelecer uma visão em toda a escola de compromisso com padrões elevados e o sucesso de todos os alunos.

Os pesquisadores recém-graduados quando entram na discussão sobre educação podem achar isso intrigante. Em diversos estudos surgiu a mesma pergunta de forma direta e indireta: A preocupação com o desempenho acadêmico de cada aluno sempre superou as agendas dos diretores? A resposta curta é não (OLIVEIRA et al., 2018). Historicamente, os diretores de escolas públicas eram vistos como gerentes de escolas, cinco e até duas décadas atrás, os altos padrões eram considerados a competência para a faculdade. O "sucesso" poderia ser definido como um trabalho inicial de manufatura para alunos que seguiram um "caminho geral" e empregos de baixa qualificação para os que abandonaram a escola. Somente nas últimas décadas a ênfase mudou para as expectativas acadêmicas para todos (DE MIRANDA ARANDA, 2017).

Essa mudança vem em parte como uma resposta a duas realizações: O sucesso na carreira em uma economia global depende de uma educação sólida; para que todos os segmentos da sociedade brasileira possam competir de forma justa, a enorme lacuna no desempenho acadêmico entre os alunos desfavorecidos e os favorecidos precisa diminuir. Em uma escola, isso começa com o diretor explicando os padrões elevados e objetivos rigorosos de aprendizagem.

Especificamente, o Ferreira (2020) compreende que a literatura de pesquisa no último quarto de século tem consistentemente apoiado a noção de que ter altas expectativas para todos, incluindo padrões claros e públicos, é a chave para fechar lacuna de aproveitamento entre alunos favorecidos e menos favorecidos e para aumentar o aproveitamento geral de todos os alunos.

Um diretor eficaz também garante que a noção de sucesso acadêmico para todos seja adotada pelo corpo docente e sustente o que o Paro (2017) descreve como uma agenda de melhoria do aprendizado em toda a escola que se concentra nas metas de progresso do aluno. O Antonioli (2015) descreveu o que a visão significava para ela:

Minhas expectativas aumentam a cada ano. Aprendi que, desde que o professor/diretor os apoiem, não há realmente nada que os alunos não possam fazer (ANTONIOLI, 2015).

Portanto, o diretor tem que buscar a melhor preparação que ele possa encontrar para a gestão educacional, para o desenvolvimento organizacional, para a gestão da mudança e para outras situações que são importantes, porque ser um diretor é um uso diferente das habilidades e talentos adquiridos como educador (MACHADO, 2017). Para capturar uma base de conhecimento mais ampla, e nem todo lugar que o diretor/educador procurar para desenvolver suas habilidades terá essas peças no lugar. O diretor precisa ser agressivo ao encontrar o suporte e o treinamento certos para si mesmo, para o desenvolvimento dos alunos e professores.

2.1 Criando um Clima Favorável à Educação

Diretores eficazes garantem que suas escolas permitam que adultos e crianças coloquem o aprendizado no centro de suas atividades diárias. Esse “ambiente escolar saudável”, como o Oliveira et al., (2018) chamam, é caracterizado por princípios básicos como segurança e ordem, bem como qualidades menos tangíveis, como uma atitude de apoio e resposta em relação às crianças e um sentimento dos professores de que fazem parte de uma comunidade de profissionais voltados para o bom ensino.

Para o Da Silva Bernado (2020) não é uma surpresa, então, que os diretores de escolas com altas classificações de professores em clima instrucional superem outros diretores no desenvolvimento de uma atmosfera de carinho e confiança ou que seus professores têm mais probabilidade do que os membros do corpo docente de outros lugares de achar que os motivos e intenções dos diretores são bons.

Segundo o Vioto et al., (2019) o diretor, ao refletir sobre suas experiências, lembrou-se de uma típica reunião de equipe anos atrás em uma escola urbana onde "o moral parecia nunca sair do porão". A discussão centrou-se em "viagens de campo, histórias de guerra sobre alunos com problemas e outras questões de gestão", em vez de questões como "usar o trabalho e os dados dos alunos para ajustar o ensino". Quase inevitavelmente, o pessimismo dos professores era uma barreira significativa, com os professores se considerando como "mártires trabalhadores por uma causa sem esperança".

Para mudar esse tipo de clima, e começar a combater o isolamento do professor, as portas fechadas, o negativismo, o derrotismo e a resistência do professor, os princípios mais eficazes se concentram na construção de um senso de comunidade escolar, com as características do atendente. Isso inclui respeito por cada membro da comunidade escolar; segundo o Costa (2019) um ambiente profissional otimista, acolhedor, voltado para a solução e sem culpas são esforços para envolver funcionários e alunos em uma variedade de atividades, muitas delas em toda a escola.

O De Souza (2017) compreende que muitos diretores trabalham para envolver os pais e outras pessoas fora da comunidade escolar imediata, como empresários locais. Segundo o estudo do Coelho (2015) descobriu que nas escolas com melhor desempenho nos testes de matemática, os professores tendiam a compartilhar a liderança e acreditavam que os pais estavam envolvidos com a escola. Os pesquisadores notaram, no entanto, que as relações são correlacionais, não causais, e a descoberta pode estar em desacordo com outra descoberta com outros estudos (COELHO, 2015; DE SOUZA, 2017).

2.2 Cultivando Liderança

Um consenso amplo de diversos estudos acredita que na teoria da liderança os líderes em todas as esferas da vida e todos os tipos de organizações, públicas e privadas, precisam depender de outros para cumprir o propósito do grupo e precisam encorajar o desenvolvimento da liderança em toda a organização. Escolas não são diferentes. Os diretores que recebem notas altas dos professores por criarem um clima forte para o ensino em suas escolas também recebem notas mais altas do que outros diretores por estimular a liderança no corpo docente (AMESTOY, 2019; MACHADO, 2015).

Na verdade, se os resultados dos testes forem uma indicação, quanto mais dispostos os diretores estiverem em espalhar a liderança, melhor para os alunos. Uma das descobertas mais impressionantes do Mocarzel et al., (2018) é que a liderança eficaz de todas as fontes, diretores, professores influentes, equipes de funcionários e outros, está associada a um melhor desempenho dos alunos em testes de matemática e leitura.

A relação é forte, embora indireta: A boa liderança, sugere o estudo do Amestoy (2019), melhora na motivação do professor e o ambiente de trabalho. Isso, por sua vez, pode fortalecer o ensino em sala de aula. Em comparação com as escolas de baixo desempenho, as

escolas de alto desempenho proporcionaram a todos os interessados uma maior influência nas decisões. Portanto, o melhor desempenho dessas escolas pode ser explicado como consequência do maior acesso que têm ao conhecimento e sabedoria coletivos embutidos em suas comunidades.

Além disso, segundo o Lemos (2017) os diretores podem ficar aliviados ao descobrir que sua autoridade não diminui à medida que a autoridade dos outros aumenta. Claramente, a liderança escolar não é um jogo de soma. Os diretores e líderes escolares têm mais influência nas decisões das escolas; no entanto, eles não perdem influência à medida que outros ganham influência. De fato, embora as escolas de alto desempenho atribuíssem maior influência à maioria das partes interessadas pouco muda na estrutura hierárquica geral dessas escolas.

A pesquisa do Lemos (2017) sobre liderança em sistemas escolares urbanos enfatiza a necessidade de uma equipe de liderança (liderada pelo diretor e incluindo diretores assistentes e líderes de professores) e responsabilidade compartilhada pelo progresso do aluno, uma responsabilidade refletida em um conjunto de acordos, bem como não expressa normas entre os funcionários da escola.

Diretores eficazes incentivam os professores a trabalharem uns com os outros e com a administração em uma variedade de atividades, incluindo desenvolvimento e alinhamento de currículo, práticas instrucionais e avaliações; solução de problemas; e participação em observações de colegas. Esses líderes também procuram maneiras de incentivar a colaboração, prestando atenção especial à forma como o tempo escolar é alocado. Eles podem substituir algum tempo de reunião administrativa pelo tempo de planejamento do professor, por exemplo: A importância da colaboração também recebe apoio do Machado (2017) e descobriram que os diretores avaliados pela força de suas ações para melhorar o ensino também estavam mais aptos a encorajar a equipe a trabalhar em colaboração.

Mais especificamente, o estudo do Vioto et al., (2019) sugere que os diretores desempenham um papel importante no desenvolvimento de uma "comunidade profissional" de professores que orientam uns aos outros na melhoria da instrução. Isso é importante porque a pesquisa encontrou uma ligação entre a comunidade profissional e as pontuações mais altas dos alunos em testes padronizados de matemática. Em suma, o Da Silva Bernado (2020) diz:

Quando diretores e professores compartilham liderança, as relações de trabalho dos professores entre si são mais fortes e o desempenho dos alunos é maior (DA SILVA BERNADO, 2020).

A comunidade profissional de professores e seus componentes incluem coisas como expectativas de aprendizagem consistentes e bem definidas para as crianças, conversas frequentes entre os professores sobre pedagogia e uma atmosfera na qual é comum os professores visitarem as salas de aula uns dos outros para observar e criticar a instrução.

2.3 Gerenciando Pessoas, Dados e Processos

As escolas podem ser organizações relativamente pequenas, mas seus desafios de liderança estão longe de ser pequenos ou simples. Para realizar o trabalho, os líderes eficazes precisam fazer bom uso dos recursos disponíveis. Em outras palavras, eles precisam ser bons gerentes.

Segundo De Miranda Aranda (2017) líderes eficazes nutrem e apoiam suas equipes, enquanto enfrentavam a realidade de que às vezes os professores não funcionam. Eles contrataram com cuidado, mas aderindo às políticas sindicais e de pessoal, também se engajam em eliminar agressivamente os indivíduos que não mostrassem capacidade para crescer.

Quando se trata de dados, os diretores eficazes tentam extrair o máximo das estatísticas e evidências, tendo aprendido a fazer perguntas úteis sobre as informações, a exibí-las de maneiras que contam "histórias convincentes" e a usá-las para promover investigação colaborativa entre os professores. Eles veem os dados como um meio não apenas de apontar problemas, mas de compreender sua natureza e causas.

Segundo o Machado et al., (2015) sugere que existem seis etapas principais ou processos que o diretor eficaz executa ao realizar suas responsabilidades de liderança mais importantes: Planejamento, implementação, apoio, defesa, comunicação e monitoramento. O líder da escola é pressionado por altos padrões acadêmicos, por exemplo, mapear metas rigorosas para melhorias na aprendizagem (planejamento), fazer com que o corpo docente fizesse o que é necessário para cumprir essas metas (implementar), encorajar alunos e professores a cumprir as metas (apoiando), desafiando as baixas expectativas e o baixo financiamento na educação para alunos com necessidades especiais (defesa), certificando-se

de que as famílias estejam cientes dos objetivos de aprendizagem (comunicação) e mantenha-se informado sobre os resultados dos testes (monitoramento).

Os diretores, e as pessoas que os contratam e substituem, precisam estar cientes de que a melhoria escolar não acontece da noite para o dia. Uma regra prática é que o diretor deve estar no cargo por cerca de cinco a sete anos para ter um impacto benéfico na escola. Na verdade, o tempo médio de permanência do diretor em escolas estudadas pelo Paro (2017) foi de 3,6 anos. Eles descobriram ainda que a rotatividade mais alta estava associada a um desempenho inferior dos alunos em testes de desempenho em leitura e matemática, aparentemente porque a rotatividade afeta o clima geral da escola. E isso, está longe de ser um problema trivial.

Escolas com rotatividade de diretor excepcionalmente rápida, por exemplo, costumam sofrer de falta de propósito compartilhado, cinismo entre os funcionários sobre o comprometimento do diretor e incapacidade de manter o foco na melhoria escolar por tempo suficiente para realmente realizar qualquer mudança significativa. Por isso, princípios eficazes ficam parados.

3. CONCLUSÃO

Diretores/gestores e líderes na coordenação escolar trabalham incansavelmente para melhorar as realizações, concentrando-se na qualidade do ensino. Eles ajudam a definir e promover altas expectativas; eles atacam o isolamento do professor e o esforço fragmentado; e eles se conectam diretamente com os professores e a sala de aula.

Princípios eficazes também incentivam o aprendizado profissional contínuo. Os líderes escolares enfatizam estratégias baseadas em pesquisas para melhorar o ensino e a aprendizagem e iniciar discussões sobre abordagens instrucionais, tanto em equipes quanto com professores individualmente. Eles perseguem essas estratégias, apesar da preferência de muitos professores de serem deixados sozinhos.

O simples fato é que, sem líderes eficazes, a maioria dos objetivos de melhoria educacional seria muito difícil de alcançar. Sem atenção a essa realidade, a escola corre o risco de minar os próprios padrões e metas que estabelecidas para os alunos. Felizmente, temos uma década de experiência e novas pesquisas demonstrando a importância crítica dos

profissionais de ensino na supervisão e gestão escolar documentando uma ligação empírica entre liderança escolar e crescimento do aluno.

Ainda assim, a vida de muitos diretores, especialmente novos diretores, é caracterizada por "agitação e falta de experiência", como comprovam as descobertas sobre a rotatividade. Por isso, o que pode ser feito para diminuir a rotatividade e fornecer a todos os professores e alunos a liderança escolar altamente qualificada de que precisam e merecem. Em outras palavras, como as escolas criam canais de líderes que podem fazer uma diferença real para melhor, especialmente em escolas com problemas.

Portanto, este estudo conclui que na prática, tudo isso significa que os líderes devem se familiarizar intimamente com o núcleo técnico da escolar, o que é necessário para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de Accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. 2019.

ANTONIOLI, Cristiane da Silva. **A gestão escolar e seu papel transformador: o caso de uma escola da rede municipal de dois irmãos**. 2015.

COELHO, Fabiana Martins. **O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas**. Educação & Realidade, v. 40, n. 4, p. 1261-1276, 2015.

COSTA, Mariana Rute Rodrigues Barreto. **Questões essenciais da Coordenação e Gestão Escolar em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2019. Tese de Doutorado.

DA SILVA BERNADO, Elisângela. **Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar**. Revista ibero-americana de estudos em educação, p. 79-94, 2020.

DE MIRANDA ARANDA, Maria Alice. **O pacto brasileiro de alfabetização nos municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar**. Laplage em Revista, v. 3, n. 3, p. 164-177, 2017.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIB NEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2017.

DE SOUZA, ngelo Ricardo. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en política educativa, v. 2, p. 1-19, 2017.

FERREIRA, Edna Maria Palmerin. **O Desempenho do Trabalho da Coordenação Pedagógica na Perspectiva de Fortalecimento da Qualidade do Ensino na Escola Pública**. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 17, p. 187-200, 2020.

LEMOS, Hirlana Freitas de. **Gestão Escolar: O papel do diretor das escolas públicas da rede municipal de Santo Amaro na perspectiva do paradigma multidimensional**. 2017.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados**. Revista@ mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2017.

MACHADO, Joaquim; GIL, Paulo. **Gestão escolar e sucesso educativo a ação do diretor de turma**. 2015.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. **A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 159-176, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as)**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**. Cadernos de pesquisa, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. **O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dialogia, n. 33, p. 47-59, 2019.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Itaborahy Sandin ¹

Luciano Borges Muniz ²

RESUMO

O presente artigo cujo título é “A importância dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil”, destaca-se como objetivo discutir questões referentes à importância da ludicidade no ensino da matemática na Educação Infantil. A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, na Educação Infantil ela auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de criação. Quando pensamos matematicamente sobre um problema estamos desenvolvendo as habilidades de unir, separar, subtrair, corresponder. Quando usados essas ferramentas na Educação Infantil, a criança passa a construir conhecimentos matemáticos, que auxiliam na ampliação das capacidades perceptivas e motoras que são necessárias para o seu desenvolvimento. Neste sentido esta pesquisa justifica-se por compreender que os elementos lúdicos na educação infantil são instrumentos imprescindíveis. Assim, o brincar é um elemento básico e essencial para os seres humanos. Os jogos e brincadeiras em sala de aula são elementos motivacionais do processo de aprendizagem. A partir do tema proposto, torna-se relevante discutir a importância dos elementos lúdicos como os jogos, as brincadeiras, o faz de conta, o teatro, a música, a pintura, o desenho, o canto e outras atividades que envolva o prazer e o bem estar do ser humano e ao mesmo tempo haja um estímulo ao processo de aprender e ensinar. Daí surge a questão problema: Como utilizar dos elementos lúdicos em sala de aula para obter maiores resultados no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática da educação infantil? O método utilizado para o desenvolvimento deste artigo foi o Bibliográfico, com a utilização de livros, artigos científicos e revistas.

¹ Aluna da Pós-Graduação no curso de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Famart.

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

Palavras-chave: Matemática. Ensino. Educação Infantil. Lúdico.

Abstract: The present article entitled “The importance of games and games in the teaching of mathematics in Kindergarten”, stands out as its objective to discuss issues related to the importance of playfulness in teaching mathematics in Kindergarten. Mathematics has a fundamental importance for the integral development of the human being's capacities and abilities, in Kindergarten it helps in the development of logical reasoning and the capacity for creation. When we think mathematically about a problem we are developing the skills of joining, separating, subtracting, matching. When using these tools in Kindergarten, the child starts to build mathematical knowledge, which helps in the expansion of perceptual and motor skills that are necessary for their development. In this sense, this research is justified by understanding that the playful elements in early childhood education are essential instruments. Thus, playing is a basic and essential element for human beings. Games and games in the classroom are motivational elements of the learning process. From the proposed theme, it is relevant to discuss the importance of playful elements such as games, games, make-believe, theater, music, painting, drawing, singing and other activities that involve pleasure and the well-being of the human being and, at the same time, there is a stimulus to the process of learning and teaching. Hence, the problem question arises: How to use playful elements in the classroom to obtain greater results in the teaching and learning process in mathematics classes in early childhood education? The method used for the development of this article was the Bibliographic, with the use of books, scientific articles and journals.

Keywords: Mathematics. Teaching. Child education. Ludic.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo cujo título é “A importância dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática na Educação Infantil”, destaca-se como objetivo discutir questões referentes à importância da ludicidade no ensino da matemática na Educação Infantil.

A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, na Educação Infantil ela auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de criação. Neste sentido esta pesquisa justifica-se por compreender que os elementos lúdicos na educação infantil são

instrumentos imprescindíveis. Assim, o brincar é um elemento básico e essencial para os seres humanos.

Quando pensamos matematicamente sobre um problema estamos desenvolvendo as habilidades de unir, separar, subtrair, corresponder. Quando usados essas ferramentas na Educação Infantil, a criança passa a construir conhecimentos matemáticos, que auxiliam na ampliação das capacidades perceptivas e motoras que são necessárias para o seu desenvolvimento. Os jogos e brincadeiras em sala de aula são elementos motivacionais do processo de aprendizagem. Se considerarmos a relevância destes elementos lúdicos para a educação é necessário que tenhamos o foco principalmente nas primeiras etapas do processo educacional. Deste modo as brincadeiras, as cantigas, os contos de fada ganham sua importância ao conectar as fantasias do mundo do aluno com a cultura, através do ensino e aprendizagem.

O lúdico é uma estratégia insubstituível como instrumento estimulador na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação e expressão e construção do conhecimento.

A partir do tema proposto, torna-se relevante discutir a importância dos elementos lúdicos como os jogos, as brincadeiras, o faz de conta, o teatro, a música, a pintura, o desenho, o canto e outras atividades que envolva o prazer e o bem estar do ser humano e ao mesmo tempo haja um estímulo ao processo de aprender e ensinar. Daí surge a questão problema: Como utilizar dos elementos lúdicos em sala de aula para obter maiores resultados no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática da educação infantil?

A presente produção textual se constitui como um procedimento metodológico de ensino e de aprendizagem, cujos objetivos são: Favorecer a aprendizagem; Interpretar os fundamentos teóricos apresentados nos textos indicados; Identificar as especificidades do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil; Entender que as atividades planejadas na produção textual podem ser aplicadas no contexto do estágio curricular.

O foco deste trabalho é a pesquisa Bibliográfica, pois o tema deverá ser retomado por novas pesquisa a fim de que o objeto de estudo seja compreendido por diversas dimensões em que se apresenta. A pesquisa se dará através de artigos, livros e revistas.

2. DESENVOLVIMENTO:

Considerando a importância dos instrumentos lúdicos na educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular, diz que

“[...] A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 33)

A Educação Infantil também conhecida como a primeira etapa da educação básica. Ela atende crianças de zero a cinco anos de idade, que estão tendo os primeiros contatos com a escola, e por isso mesmo integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar.

2.1 A Importância dos Elementos Lúdicos no Ensino da Matemática da Educação Infantil:

A recepção do educando na escola deve se com vários elementos estimuladores para que o “mundo interno” da criança venha a aflorar. Assim esses estímulos vão desde aspectos físicos compreendendo as cores, o ambiente, o material didático até os aspectos criativos, afetivos dos educadores.

De acordo com Piaget (1976) ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p.73).

A aprendizagem não pode ser mecânica ou mágica, mas é algo interacional, envolve o “mundo” e o sujeito que aprende, envolve o educador e o educando, relação esta que deve ser compreendida como a subjetividade do educando e o processo criativo do educador para articular o “mundo do educando” com os recursos didáticos presentes em sala de aula.

Segundo Virgulino (2014):

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (VIRGULINO, 2014, p. 78).

Assim é importante que os educadores observem o mundo do aluno no sentido de compreendê-los como sujeitos de cultura, diagnosticando suas habilidades e individualidades, podendo assim adaptá-los ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva o educador tem como papel de fazer os planejamentos, diagnósticos de quais são as necessidades da turma e compreender que cada educando embora inserido num contexto social, possui sua singularidade, sua diferença, seu modo próprio e sua história de vida.

De acordo com nossa problematização, educar não pode ser um fim, mas um meio, uma reflexão, uma constante indagação que se faz numa proposta dialógica, onde o mundo, o educando e o educador estão entrelaçados, em constante interação.

Ao trazer os aspectos lúdicos para a sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições em que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história.

É de suma importância que o educador compreenda que o educando não é uma “tábula-rasa”. Ao adentrar na escola, a criança já trás junto de si uma infinidade de informações e vivências que aprendera em seu mundo, nos diversos espaços e instâncias sociais como o ambiente familiar, brincadeiras de rua ou nas interações com os professores e colegas na própria escola. E compreendendo a importância do Lúdico nas atividades diárias da criança:

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).

Esta aproximação dos pais permite aos professores conhecer melhor a família, o meio em que vive e a própria criança. Através desta união, pode-se esclarecer o processo educativo, conhecer as expectativas tanto das escolas, quanto dos pais e ouvir sugestões. Neste sentido, Kishimoto (1996), ao se referir à importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

De acordo com nossa problematização, educar não pode ser um fim, mas um meio, uma reflexão, uma constante indagação que se faz numa proposta dialógica, onde o mundo, o educando e o educador estão entrelaçados, em constante interação. Assim, Friedmann (2006), destaca:

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

É de suma importância que o educador compreenda que o educando não é uma “tábula-rasa”. Ao adentrar na escola, a criança já trás junto de si uma infinidade de informações e vivências que aprendera em seu mundo, nos diversos espaços e instâncias sociais como o ambiente familiar, brincadeiras de rua ou nas interações com os professores e colegas na própria escola.

Ser um docente no século XXI exige abertura e dinamismo diante do mundo. E diante da diversidade e das Novas Tecnologias da Informação, é necessário pensar uma educação para além de interesses internacionais, uma busca profissional alinhada às novas tecnologias. É necessária uma educação que favoreça ao estudante: a construção do saber e a leitura crítica das informações. A docência não tem motivos para perder seu lugar na sociedade, mas precisa, sim, repensar constantemente a sua função e o seu papel nesse contexto (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Nas palavras de Paulo Freire:

(...) no processo de aprendizagem, só aquele verdadeiramente que se apropria do aprendido, transformando em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventa-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1979, p. 14).

De acordo com nossa problematização, educar não pode ser um fim, mas um meio, uma reflexão, uma constante indagação que se faz numa proposta dialógica, onde o mundo, o educando e o educador estão entrelaçados, em constante interação.

Para Libâneo (1994), sustenta não ver com clareza uma preocupação na sociologia do currículo. Acrescenta: “as questões básicas da didática continuam sendo aquelas que compõem seu campo de estudo: os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar” (1994, p. 224). E Libâneo (1994, p. 224) examina repercussões de alguns temas da atual teorização social crítica na didática. Analisando certos princípios da pós-modernidade e sua incorporação em estudos críticos de currículo, o autor reafirma seu compromisso com determinadas utopias, defende o racionalismo do projeto iluminista, insiste no valor dos conteúdos científicos do currículo escolar, enfatiza a importância da psicologia para a maior compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo do aluno, criticando, ainda, a forma como alguns autores de currículo tem abordado temas como ideologia, cultura, poder, cotidiano e linguagem.

Assim é importante que os educadores questionem o mundo do aluno no sentido de compreenderem o que ele traz de casa como pontapé inicial para o processo de ensino.

O educador tem o compromisso, ainda de fazer os planejamentos de acordo com as necessidades da turma e compreender que cada aluno tem sua história. Nesta perspectiva, assim se posiciona Libâneo (1994):

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNIO, 1994, p. 20).

Ainda com Libâneo, a discussão se dá sobre os processos didáticos, ou seja, como são articulados os conteúdos em sala de aula. E para isso é fundamental compreender como esses conteúdos são trabalhados e orientados através do currículo.

De acordo com Piletti(1989, p. 279):

O amor dos pais ou de outros adultos é uma condição indispensável para a educação das crianças. Quando os pais amam os filhos, estes desenvolvem atitudes positivas em relação a si mesmos, aos outros e à vida. Os filhos aprendem a amar, verdadeiramente. Amar a si mesmos, amar aos outros, amar a vida. Não basta falar que ama. Criança nenhuma se deixa enganar pelas palavras...

A família tem um papel fundamental na primeira educação, isso partindo do princípio dos aspectos afetivos, cognitivos, volitivos e sociais. Os primeiros contatos da criança com o mundo é feito através dos olhos, das mãos, dos sentimentos e dos valores dos pais (PILETTI, 1989, p. 27)

O autor ainda complementa que a ideia sobre a concepção de sociedade, de homem e de educando idealizado por uma proposta transformadora, perpassa por uma didática, portanto, “processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno” (LIBÂNIO, 1994, p. 20).

A educação deve ser política, crítica, centralizada no dia a dia dos educandos e para isso deve o educador estar consciente das necessidades de cada educando presente em sala de aula. Deste modo, Libâneo (1994) destaca que o papel da didática é converter os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (LIBÂNIO, 1994, p. 65).

A escolha autônoma e consciente é o objetivo de uma escola que preza por um homem transformador, responsável e cidadão. Deste modo, Giussani, (2000) diz que a educação tem por objetivo de formar um homem novo; levar o educando a agir cada vez mais por si próprio, numa postura de enfrentamento e a responsabilidade da escolha, o "agir por si" (GIUSSANI, 2000, p. 20).

A escola é um momento de expressão, de dar vida ao mundo introjetado pelo educando. Este é o papel da escola e dos professores: formar seres humanos completos,

plenos de sensibilidade e aptos para viver em uma sociedade mais digna (LIBÂNEO, 1994, p. 226).

Uma proposta democratizante de educação deve estar em plena conexão a família, a escola e a comunidade. Para que a escola possa desempenhar melhor o seu papel, ela pode ter algumas atitudes para melhor cumprir o seu dever legal e social de ter um bom relacionamento com as famílias (LIBÂNEO, 1994, p. 226).

Assim é importante que os educadores questionem o mundo do aluno no sentido de compreenderem o que ele traz de casa como pontapé inicial para o processo de ensino.

O educador tem o compromisso, ainda de fazer os planejamentos de acordo com as necessidades da turma e compreender que cada aluno tem sua história. Nesta perspectiva, assim se posiciona Libâneo(1994):

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNIO, 1994, p. 20).

Ainda com Libâneo, a discussão se dá sobre os processos didáticos, ou seja, como são articulados os conteúdos em sala de aula. E para isso é fundamental compreender como esses conteúdos são trabalhados e orientados através do currículo.

O autor ainda complementa que a ideia sobre a concepção de sociedade, de homem e de educando idealizado por uma proposta transformadora, perpassa por uma didática, portanto, “processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno” (LIBÂNIO, 1994, p. 20).

A educação deve ser política, crítica, centralizada no dia a dia dos educandos e para isso deve o educador estar a par das necessidades de cada educando presente em sala de aula.

Para Candau (2003), “o multiculturalismo como uma realidade social, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade”. Como mediador, o docente

passa a ser comunicador, colaborador e exerce a criatividade do seu papel de co-autor do processo de aprender dos alunos. Isso é fundamental, pois nesse encontro, professor e alunos vão construindo novos modos de se praticar a educação. É necessário que o trabalho escolar seja competente para abdicar a cidadania tutelada, ultrapassar a cidadania assistida, para chegar à cidadania emancipada.

A escolha autônoma e consciente é o objetivo de uma escola que preza por um homem transformador, responsável e cidadão. Paulo Freire ao falar do processo de aprendizagem diz:

(...) no processo de aprendizagem, só aquele verdadeiramente que se apropria do aprendido, transformando em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1979, p. 14).

A educação deve ser política, crítica, centralizada no dia a dia dos educandos e para isso deve o educador estar consciente das necessidades de cada educando presente em sala de aula. Deste modo, Libâneo (1994) destaca que o papel da didática é converter os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

A escolha autônoma e consciente é o objetivo de uma escola que preza por um homem transformador, responsável e cidadão. Deste modo, Giussani, (2000) diz que a educação tem por objetivo de formar um homem novo; levar o educando a agir cada vez mais por si próprio, numa postura de enfrentamento e a responsabilidade da escolha, o "agir por si" (GIUSSANI, 2000, p. 20).

A escola é a segunda instituição para as crianças. O seu papel é dar continuidade ao processo educativo vindo da instituição familiar e introduzir a formação acadêmica, indispensável para a formação intelectual e profissional, além de caminhar lado a lado com a família, favorecendo a formação de valores. “*A escola sozinha, não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família*” (TIBA, 2002, p. 181).

Antes a escola era vista somente como um lugar de disciplina, onde ensinava somente teorias e não ouvia os demais interessados. Esta prática vem sendo atualizada e modificada,

pois as escolas estão buscando desenvolver uma gestão mais participativa e voltando o seu olhar para o bem estar e um melhor desenvolvimento do educando.

É na escola que a criança precisa desenvolver sua autoestima, autonomia, entender que é capaz de superar os obstáculos. E nada é mais significativo para a criança, do que, além de contar com a ajuda dos professores, os seus pais possam estar presentes sempre, vendo e participando do seu desenvolvimento.

Tudo que for o melhor para as crianças, que ajude no seu aprendizado, a escola precisa repensar o seu conceito, procurar uma forma de contribuir para que o aprendizado seja pleno e buscar meios para realizar essa conquista.

Para os novos pedagogos cabe o comprometimento com o amanhã e com o futuro da educação infantil. Cabe à Escola ao próprio Estado a implementação de ações voltadas para a formação do futuro cidadão, sendo hábito da leitura o mais ideal dos instrumentos para essa conquista.

O entrelaçamento da teoria com a prática deve-se acontecer em todos os seios da sociedade, um processo de subjetivação e objetivação que deveria começar na própria família e que se expandisse para outras instituições e principalmente nas instituições escolares.

Deste modo, a formação de bons leitores e cidadãos críticos é imprescindível a importância dos responsáveis estarem estimulando a criança através do mundo encantado da Literatura Infantil.

3. CONSIDERAÇÕES:

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Os conteúdos matemáticos devem ser trabalhos na educação infantil de modo onde a criança construa seus conceitos matemáticos de forma livre, por meio de brincadeiras, atividades lúdicas, onde a criança participe ativamente, assim despertando a sua curiosidade, a partir do seu modo de interpretar o mundo passando a valorizar as suas potencialidades.

O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, ela desenvolve o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica. As atividades lúdicas são fundamentais para uma aprendizagem divertida e de sucesso.

O professor tem um lugar importante na construção da aprendizagem. As atividades que ele realiza ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva para que funcionem de acordo com as exigências do meio. A importância do professor que orienta os estudantes é muito grande.

Deste modo as brincadeiras, as cantigas, os contos de fada ganham sua importância ao conectar as fantasias do mundo infantil com a cultura, através do ensino e aprendizagem.

Zilberman (1998, p. 14), considera a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade.

4. REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: A Educação é a Base.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988;

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990;

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, professores fascinantes.** Coleção Autoestima. Rio de Janeiro: Sextante, 2008;

FERREIRA, Luciene Braz ; TORRECILHA, Nara ; MACHADO, Samara Haddad Simões. **A Técnica De Observação Em Estudos De Administração.** 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf acesso em 03 de junho de 2017;

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008;

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta, 1992;

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996;

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor);

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976;

PILLETI, Nelson. **Psicologia educacional.** São Paulo: Ática, 2002;

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** 24. Ed. São Paulo: Gente, 2002;

VASCONCELOS, C.S. **Disciplina:** Construção da Disciplina consciente e interativa na sala de aula. São Paulo: Liberdadad, 2004.

A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA ESTADUAL ESPERANÇA/DISTRITO DE ITAPEAÇU.

Raidenor Cruz Stone ¹

Mailson Santos de Queiroz ²

Lucas Eustáquio de Paiva Silva ³

RESUMO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência que objetiva discutir o uso da música como metodologia didática para o ensino da disciplina de História, dinamiza e conceitua as práticas dos docentes no espaço escolar, promovendo um ensino-aprendizagem significativo para todos. A relevância de inovar as técnicas no ensino de História no Nível Básico desafia os docentes a desenvolverem metodologias voltadas à realidade dos alunos e da escola. A introdução da linguagem musical é essencial neste fazer/pedagógico, é de fácil manuseio e está bem presente no dia - dia dos alunos, a música é um recurso viável que flexibiliza a práxis diária do docente da disciplina de História, assegurando uma melhor inoculação do currículo conteudístico. A escola estudada vem condicionando uma formação profissional dotada de competências e habilidades aos docentes. Este estudo foi realizado revisões bibliográficas, observações empíricas e experiências vividas em uma turma do 9º ano do ensino fundamental II, numa Escola Pública da Rede Estadual do Amazonas, no Distrito de Itapeaçu/Urucurituba-AM. A música é construída por ritmos, rimas, simbologias e opiniões/reflexivas que, demonstra, realidade da sociedade no espaço-tempo. É obvio que esta arte popular (música) é um viés que facilita a compreensão dos alunos em relações os sócio espaciais em diferentes contextos históricos. As experiências e conhecimentos teórico/metodológicos assimilados na escola, aplicados em sala de aula, constatou-se como professor/pesquisador, que a linguagem musical deixa as aulas mais ativas, viva, atraentes e

¹ Graduando de Pós-Graduação em História do Brasil pela Faculdade Famart

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

³ Professor orientador do estudo e do artigo. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade Famart – Itaúna-MG.

prazerosas, produzindo um espaço de aprendizagem de maneira recíproca, entre sujeito/educador e sujeito/aluno.

Palavras-chave: História. Música. Metodologia. Ensino.

Abstract

This article is an experience report that aims to discuss the use of music as a didactic methodology for the teaching of the discipline of History, dynamizes and conceptualizes the practices of teachers in the school space, promoting a meaningful teaching-learning for all. The relevance of innovating techniques in the teaching of History at the Basic Level challenges teachers to develop methodologies focused on the reality of students and the school. The introduction of musical language is essential in this teaching/making process, it is easy to handle and is very present in the students' day-to-day. content curriculum. The school studied has been conditioning a professional training endowed with skills and abilities to teachers. This study was carried out bibliographical reviews, empirical observations and lived experiences in a class of the 9th year of elementary school II, in a Public School of the State Network of Amazonas, in the District of Itapeaçu/Urucurituba-AM. Music is built by rhythms, rhymes, symbologies and opinions/reflections that demonstrate the reality of society in space-time. It is obvious that this folk art (music) is a bias that facilitates students' understanding of socio-spatial relationships in different historical contexts. The experiences and theoretical/methodological knowledge assimilated in the school, applied in the classroom, it was verified as a teacher/researcher, that the musical language makes the classes more active, alive, attractive and pleasant, producing a learning space in a reciprocal way, between subject/educator and subject/student.

Keywords: History. Music. Methodology. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é caracterizado pelo relato de experiência, elaborado a partir de pesquisas bibliográficas, observações e participações nas aulas do componente curricular de História, na turma do 9º ano 01, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental II, localizada no Distrito de Itapeaçu/Am. O presente trabalho procurou discutir

o uso da música como uma metodologia para o ensino-aprendizagem de História, no qual dinamiza e conceitua os trabalhos pedagógicos dos docentes.

Os debates, questionamentos, e discussões envolvidas do componente curricular de História ensinada nas escolas públicas de Nível Básico, tem-se compreendido a esta Ciência, em pleno século XXI, ainda como uma disciplina monótona e fragilizada metodologicamente, caracterizada como uma didática tradicional ou pouco renovada. Mediante a pouquidade de técnica no âmbito da sala de aula, busca-se discutir o uso da música como uma metodologia didática para o ensino de História, no qual dinamiza e conceitua os trabalhos pedagógicos dos docentes, tendo a perspectiva de se promover um ensino-aprendizagem significativo para todos.

Diante deste contexto, faz-se necessário enfatizar que o referido trabalho objetivou analisar de forma crítica e reflexiva a música como metodologia no ensino-aprendizagem de História no 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Esperança, no Distrito de Itapeçu. Entretanto, fica perceptível que a linguagem, música, tem sido uma ferramenta de suma importância e de fácil uso nesse fazer pedagógico, sendo de tal forma cabível para se produzir uma práxis, voltada a criação de uma aprendizagem, que acompanha e está inerente às mudanças processuais da relação homem-meio no espaço modificado.

Este trabalho enquadra-se na abordagem da pesquisa qualitativa, o qual fez-se um estudo subjetivo, do objeto pesquisado. Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa proporcionou um novo olhar em compreender a temática em estudo abordada dentro das suas particularidades e experiências individuais entre outros. Frente a esta pesquisa ficou evidente que além da música trazer uma ótica, permite desenvolver um trabalho direcionado os sentidos e percepções, dos sujeitos-alunos, sobre relações multiculturais materializadas na realidade, o qual o aluno convive no seu contexto histórico do seu cotidiano real e concreto.

Justifica-se tal trabalho pela importância de desenvolver este trabalho de pesquisa de campo juntos a alunos e professor, com objetivo de aproximar ambas partes, fazendo sempre um diálogo dos conhecimentos teóricos e metodológicos, no intuito de ajudar professor e aluno a desenvolver de forma recíproca um aprendizado com qualidade, proficiência e íntegro. Conforme Consoante Silva (2003, p. 35) Assinala:

Os PCN's (Propostas Curriculares Nacionais) apontam a inserção de várias linguagens no Ensino Básico, como por exemplo, a linguagem musical. A música compreende ser um meio para análises e reflexões, ao mesmo tempo, que traz uma criticidade ao contexto histórico da realidade do homem no espaço/tempo em que vive o qual, também fomenta a ressignificação e valorização dos conteúdos do componente curricular de História. As letras musicalizadas abordam questões

socioculturais e da natureza, quando exploradas pelos professores nas aulas, as canções contribuem para desenvolver as percepções do sujeito, ou seja, sua leitura de mundo.

Espera-se que por intermédio deste trabalho seja apresentado metodologias alternativas e sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de História no Ensino Fundamental II, que possibilite ao educando o desenvolvimento do senso crítico, nova visão de mundo, emancipação, autenticidade e um espírito solidário a favor de um trabalho democrático de seu cotidiano escolar, com os demais alunos de sala de aula.

2. BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Refletir sobre o Histórico do ensino de História no Brasil não poderíamos deixar de falar da educação e essencialmente do Ensino de História data no ano de 1837 quando foi criado o ensino secundário no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II, no período do Império. Esse viria a ser o laboratório para as experiências educacionais no Brasil, tendo uma ligação direta com o Estado brasileiro já existente entre 1822 e 1889, e a monarquia constitucional parlamentarista como seu sistema político. Pois, precedeu a República dos Estados Unidos do Brasil, depois e atualmente, República Federativa do Brasil, assim afirma Borges e Braga (2007).

De acordo com Borges e Braga (2007), o ensino religioso ocupava a maior parte da grade curricular, estando inserido no contexto de todas as disciplinas, só anos depois houve um incentivo para uma mudança curricular, para que houvesse um ensino mais plural e menos religioso, com a inserção de disciplinas voltadas para as ciências da natureza.

Embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), o ensino de História foi caracterizado a partir de dois momentos, iniciando-se na primeira metade do século XIX, com a introdução no currículo escolar. O segundo momento veio ocorrer a partir das décadas de 30 e 40 deste século.

Segundo Borges e Braga (2007), para o ensino elementar das séries iniciais do ensino fundamental, foi discutida a inserção dos estudos sociais no currículo escolar, advindo dos Estados Unidos. Esse tinha como objetivo ser instrumento de preparação do cidadão, antes que ele ingressasse na sociedade para o exercício de uma profissão. Mas foi durante a

ditadura militar no Brasil que a História é substituída de fato pelos Estudos Sociais, sendo uma combinação de temas da Geografia e da História.

Conforme os PCNs (1998), os conteúdos selecionados de História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A partir de 1860 a História Nacional apareceu sistematicamente nos currículos, tendo como conteúdos seus heróis e datas históricas. O sentido patriótico das propostas curriculares enfatizava valores e comportamento cívico, como por exemplo, a obediência às leis. Com a criação da Lei 5.692/71(1970) que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, os conteúdos de História e Geografia para as séries iniciais foram substituídos pelos Estudos Sociais que englobavam ainda a Educação Moral e Cívica e os conteúdos de História permaneceram no Segundo Grau.

Para Turazzi (2006), a concepção que orientava a seleção e a organização dos conteúdos priorizava uma visão harmônica da sociedade e o grande objetivo era preparar o aluno para a cooperação nos grupos sociais de convivência e para o cumprimento dos deveres com a Comunidade, o Estado e a Nação. O programa impunha um ensino diretivo, acrítico, no qual o passado aparecia como uma sucessão linear de fatos de caráter político-institucional, livre de conflitos e as desigualdades sociais eram tratadas como fatos universais e naturais.

Sublinha Brasil (2008), o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, na década de 1980, marcou a retomada do ensino de História como campo específico do saber escolar. Os debates e as discussões dos professores de todos os níveis colocaram novos problemas, e a necessidade da reestruturação dos conteúdos e metodologias objetivava um ensino de história mais crítico, dinâmico, participativo, que superasse a linearidade, o mecanicismo, o factualismo e o ufanismo nacional.

Corroborando Turazzi (2006) comenta que a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico e os governos militares de 1964 em diante permitiu a proliferação dos Cursos de Licenciatura Curta, contribuindo assim para o avanço das entidades privadas no ensino superior e para uma desqualificação profissional docente. Esta colaborou para um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus, além de prejudicar o diálogo entre pesquisas acadêmicas e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola e impossibilitando-as de transmitir o conhecimento de toda história da humanidade em todos os tempos. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em todas as

disciplinas, nas quais os alunos começaram a ser reconhecidos como participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

De acordo com a concepção de Turazzi (2006) cita que na década de 1980 os debates foram marcados pela retomada da disciplina de História como oportunidade para o ensino crítico situado em discussões do cotidiano dos alunos e sujeitos históricos. A década de 1990 é marcada pela inserção de novos modelos teóricos com o intuito de uma adequação a temas que se tornassem significativos dentro da sociedade atual, que possa situar os alunos formadores de sua própria história como cidadãos conscientes para o cumprimento da cidadania e não meros reprodutores de ideologias.

Diante deste contexto Brasil (1998), ressalta a História foi marcada por embates envolvendo reformulações curriculares, projetos continuavam a defender o currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadoras do espírito. Outros desejavam introduzir um currículo mais científico, mais técnico e prático, adequado à modernização a que se propunha ao país. Tanto no currículo humanístico como no científico a História, entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade.

3. A RELEVÂNCIA DA MÚSICA COMO METODOLOGIA DIDÁTICA NO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Percebe-se que a real função do papel do professor de História diante da formação crítica/reflexiva do aluno, é preciso enfatizar as diversas possibilidades existentes que podem contribuir na formação dos mesmos e que dê resultados significativos no ensino.

Trabalhar a música na sala de aula como metodologia didática no ensino do componente curricular de História, visou apresentar de maneira lúdica, diferenciada e atrativa os conteúdos trabalhados na unidade pelo professor regente. Como ressalta Schroeder (2009), a música se constitui em linguagem imbuída de sentimentos, apresenta representatividade da vida e de diferentes concepções de mundo. É, portanto, um elemento de comunicação que perpassa diferentes circunstâncias e fatos sociais. Assim, permite “aliar” os conteúdos das disciplinas, neste caso de História, com a mensagem transmitida pela linguagem musical. (SCHROEDER, 2009).

Refletir de forma crítica e analítica sobre a perspectiva de aprimorar a qualidade do ensino impõe ao professor o desafio em desenvolver atividades críticas-reflexivas sobre o

mundo da educação e sobre suas práticas. Esse desafio contribui para que as experiências individuais e coletivas possam ser postas a todo o momento em confronto. Dessa maneira, esse exercício crítico e reflexivo contribui para aprimorar e expressar suas habilidades profissionais, se constituindo como componente fundamental no momento em que o docente provoca seus alunos, instigando-os a refletirem acerca da sua realidade, do seu mundo vivido, para aproximar as escalas de análise do geral para o particular, do global para o regional, do regional – global para o local. Dentro desse contexto Rupel (2008, p.13), afirma que a música é uma linguagem que está presente na vida cotidiana das pessoas. “Ela deve estar inserida no processo educativo em qualquer área do conhecimento, sendo utilizada como recurso incentivador, como elemento para fixação de noções e aprendizagens, de recreação e de expressão”.

Linguagem musical proporciona ao aluno adentrar o mundo imagético e real ao mesmo tempo. Pesquisar, explorar e indagar sobre uma música reflete-nos a pensar e fazer uma leitura do tempo e espaço, sobretudo dos tempos históricos. Porém, diante disso, precisa-se conhecer o que está posto na vida do aluno, respeitando as experiências prévias, os valores, a cultura, a maturidade e sua motivação interna ou externa a escola. Como aborda Brito (2003), a música é um caminho mais curto e cheio de possibilidades que permite a construção do conhecimento. Brito (2003, p. 52) assinala que:

a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música a partir dessa ótica significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar e inventar. A Inovação como ferramenta pedagógica é de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.

Diante deste contexto percebe-se o quanto a música se torna parte integrante da formação do aluno como ser humano torna o professor atuante e insere o aluno no contexto de práticas de interação com o meio, com a comunidade escolar e com temas diversos que estimulem a todo o momento a reflexão.

Vale ressaltar a importância de destacar o caráter lúdico que a música traz, enfatizando que ela é um jogo de relações entre o som e o que nela aborda. Porém deve-se considerar a necessidade de conhecer a realidade do aluno e compreender como eles se inserem no novo contexto de escola, de educação, do processo de ensino/aprendizagem. Como eles se relacionam entre si e com a música, seja interna ou externa a escola. Nesse

processo, dá-se autonomia ao educando para escolher o estilo de música que será utilizado em determinada oficina pedagógica.

Esse contexto contribui para que professor e aluno se reconheçam como sujeitos e protagonistas do conhecimento. O aluno passa a entender que ele pode sim ser capaz de atuar como pesquisador. Para tanto, basta romper com o chamado modelo tradicional de ensino e despertar no educando o olhar diferenciado, curioso, instigador nas aulas e na disciplina. De acordo com Pinheiro (2004, in: Pereira, 2012, p.139).

Para romper esse estigma, alguns professores buscam várias maneiras de renovar e inovar o ensino. Nas transformações por que passa a escola, com vista à reformulação dos métodos educacionais, os materiais didáticos são de fundamental importância no trabalho do professor. Eles se constituem em instrumentos que possibilitam planejar boas situações didáticas, buscando promover a ampliação dos conhecimentos dos alunos, permitindo-lhes desenvolver conceitos, problematizar questões e articular conteúdos. Para isso, o professor deverá criar situações concretas de aprendizagem.

Compreende-se que o cotidiano do aluno é, também, conteúdo recorrente em debates. Partir desse princípio, de trazer e contextualizar um conteúdo a partir da realidade deles é imprescindível. Em alguns momentos o conteúdo lecionado pelo professor é “distante” do real e do imaginário do aluno. Portanto, trazer o que está no livro didático e contextualizar a partir do que se vê, do que se ouve no lugar e do contexto no qual os alunos estão inseridos facilita muito no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vesentini (2001, p. 30).

O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) – nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da geografia escolar -, como também psicogenética, existencial, social e econômica. Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino. Afinal o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando e ele também deve estar a par e participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais.

Dentre esses e outros fatores, a conexão música e história torna-se mais real, mais factível, utilizando a interdisciplinaridade, fundamentando-se numa relação mais completa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ferreira (2012) a música e a história podem ser inter-relacionadas através da interdisciplinaridade. Ela pode proporcionar ou facilitar, no ser humano, o desenvolvimento do campo auditivo através da melodia, o campo comunicativo

pela expressão de ideias, o raciocínio, a contextualização, a percepção, a concentração, a criatividade e a aproximação da realidade de cada educando.

O contato com outras ciências e/ou outros conteúdos gera um efeito mais amplo e complexo na aprendizagem do aluno, e faz com que o seu olhar, a sua compreensão do mundo se amplie. Verifica-se que as ampliações se fazem de maneira clara e consciente. O discente vai incorporando novos conteúdos e conhecimentos e conseqüentemente redimensiona a apreensão dessa absorção. Isso qualifica de maneira singela a prática do docente, do exercício profissional e a relação ensino aprendizagem.

Baseando-se nas reflexões acerca da temática, Ferreira (2012) citando Fazenda (1998) também comenta que conceitualmente pode-se dizer que a didática é a arte do ensino. Por tanto, a condição para que o professor e o aluno tenham uma melhor apreensão do que se trabalha está também relacionada à aplicação da interdisciplinaridade.

Alcançar uma inhomogeneidade dentro de condições adversas no ensino público implica cada vez mais em inovar e aderir a métodos que incluam o aluno na condição de sujeito. O professor irá mediar o que está proposto no projeto político-pedagógico, no currículo. Para Ferreira (2012, p. 39),

Atualmente a educação formal tem levado em conta o aspecto humano, e emocional do aluno, valorizando a sua individualidade, dando a ele a oportunidade de se expressar através de uma didática mais aberta e uma pedagogia democrática, onde ele também é o sujeito no processo, participando de modo ativo, expressando suas razões e emoções efetivadas em seu mundo vivido. É de suma importância frisar que o real significado da educação escolar deve estar associado ao vínculo professor/aluno, aluno/professor motivados pelo desejo de descortinar o mundo e nele atuar para a consolidação pedagógica de uma sociedade democrática, justa, fraterna e igualitária.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é fruto de trabalhos pedagógicos didáticos desenvolvido por meio de estudo de caso o qual, foram sistematizadas em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino Fundamental, no Distrito de Itapeçu-Am. Este trabalho é considerado uma pesquisa de campo por trazer nos seus respectivos componentes metodológicos; observações empíricas, participações reflexivas e experiências em sala aula e revisões bibliográficas de autores, como Correia (2009), Kimura (2008), Silva (2003) e outros. Isso foi se caracterizando através da inserção de novas metodologias de ensino.

É, de suma relevância sublinhar que este trabalho foi realizado em três momentos, ou seja, inicialmente apresentou-se e explicou-se o conteúdo. No segundo, introduziu-se o estudo do conteúdo “O Brasil de Vargas a Lula” e “Do bem-estar social o neoliberalismo”, como fonte textual, simbólica e crítica. No último momento, buscou-se conjuntamente – professor e aluno – interpretar e analisar a subjetivada os conteúdos citadas acima, levando em consideração, a temporalidade da realidade social descrita nas temáticas abordadas com o intuito de correlacionar com cotidiano dos alunos.

Estas práticas resultaram em produções textuais e, em outro momento, na criação das paródias. Mediante deste contexto faz-se necessário ressaltar que no decorrer das atividades o qual, os alunos pesquisaram os temas das músicas a serem debatidos em sala de aula. Procurou-se enfatizar da melhor forma possível assinalando que a música é uma linguagem de múltiplos significados e auxilia na problematização do conteúdo escolar.

Assim, como também fornece subsídios para a construção da leitura de mundo e para o pensamento crítico dos educandos. Os procedimentos metodológicos efetivados neste trabalho foram focados em cativar o potencial dos alunos por meio de propostas didático-pedagógico, neste sentido, o uso da música na aula de História, implica a inserir o alunado no contexto principal onde se apresenta professores e alunos. A aprendizagem e a formação do discente como pessoa deve-se ser o foco e o objetivo maior de existência da educação formal.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As mudanças sociais que vem ocorrendo frente o momento histórico de profundas e constante mudanças, é entendida e observada nos fenômenos socioculturais da humanidade ao longo do tempo, implica a História, ciência que estuda as mudanças e permanências ocorridas na sociedade, ou seja, estuda o tempo passado e também o presente. Por isso, pode se dizer que a História é o estudo dos seres humanos no tempo e no espaço. Os conhecimentos teóricos sobre as ações do homem nos tempos, e nos espaços naturais e transformados, quando sistematizados em um currículo conteudístico escolar, remete aos professores, neste caso, do componente curricular de história, a competência de desenvolver procedimentos didáticos que viabilize uma maior transmissão destes saberes para os alunos em sala de aula para que possa internalizar novos conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes, costumes e valores ideológicos.

É importante lembrar que o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas que utilizaram a música em sala de aula influenciou significativamente na aprendizagem dos discentes, que conseguiram compreender os conteúdos e participar ativamente das aulas, por meio de um ensino inovador e interdisciplinar, alcançando resultados significativos e profícuos por intermédio das atividades propostas em sala de aula com a orientação e apoio do professor titular junto o acadêmico no estudo de caso da temática abordada. Os alunos mostraram-se mais interessados e participativos durante as aulas de história em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da Rede Pública Estadual, no Distrito de Itapeçu/Urucurituba-AM.

Ficou perceptível que no decorrer desse processo educacional, as experiências adquiridas no fazer/docente/pesquisador, reafirmam a importância de inovar as práticas-pedagógicas de ensino por parte dos docentes. Para tal pensamento, possamos a partir de agora, assumir outro posicionamento metodológico, ou seja, trata-se de introduzir metodologias de cunho dinâmico e flexivo na educação, principalmente, a da Educação Básica. Kaercher reforça que, “é preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas como o próprio conhecimento” (KAERCHER, 2006, p. 222).

Com tudo, saiba-se que às discussões teórico-filosóficas acentuadas a História (Ensino Superior) tenha demorado muito a chegar ao ensino de História nas Escolas Básicas, tendo pouca introdução, no entanto, já é possível encontrar alterações no cotidiano escolar desta disciplina. Pois, “há muitos, professores, insatisfeito com o modelo tradicional e pouco produtivo da História escolar são pressionados pela necessidade de ensinar, educar e explicara realidade que nos cerca, vêm buscando novas referenciais para constituir suas aulas” (CARLOS, 2008, p. 42). Superada a imagem conservadora da disciplina de História, superados os conteúdos, simultaneamente, está ganha um novo sentido para os alunos em sala de aula.

Nota-se claramente que a inovação do ensino de História, não necessariamente, deve acontecer apenas por meio da inserção de tecnologias sofisticadas, mas, pode advir do uso de recursos didáticos considerados simples, de fácil acesso e manuseio técnico. Por exemplo, a utilização de filmes, literatura, vídeos, teatro, cordéis, ilustrações fotográficas, mapas e músicas. Assinala a música grandes potencialidades didático-metodológicas para dinamizar as aulas de história. Sendo que a música pode ser usada por docentes e estudantes

para obtenção de informações de diversa natureza de conhecimentos assistemáticos e sistemáticos.

Kimura (2008) reforça a ideia de se repensar as práticas na disciplina de história e, principalmente, renovar as metodologias utilizadas para alcançar os objetivos propostos. O autor ainda chama atenção para um comprometimento maior do professor sobre o fazer-pensar de história destinado ao ensinar-aprender do componente curricular de História na Escola Básica.

Isso significa que, o ensino de história na atualidade, tem-se voltado para uma nova realidade, onde o aluno deve interpretar o que lhe é ensinado para melhor compreender o que passa a sua volta, ou seja, o lugar que ele ocupa dentro do contexto histórico, e sua relação com as demais áreas do conhecimento (GEOSABERES, 2012, p. 15).

No momento contemporâneo pensar no ensino de história nos dias de hoje, compete aos docentes buscar desenvolver uma série de procedimentos teóricos e metodológicos que produza uma aprendizagem significativa em sala de aula, lugar onde ocorrem os processos de ensino/aprendizagem e confrontos de ideias de forma coletiva. Segundo Cavalcanti (2002), o ensino entende ser um processo de conhecimento do aluno mediatizado pelo professor, estando envolvidos, de maneira interligada, os objetivos, estrutura curricular dos conteúdos, os métodos, práticas-didáticas, de modo geral, o modo que está organizado o ensino, “o professor de História que busca medir o diálogo dos alunos com a realidade pode ajudá-los a apreender o significado dos movimentos sociais” (KIMURA, 2008, p. 180).

Para isso, cabe ao educador dedica-se em inovar seus procedimentos, trazer para ser analisado e discutido em sua rotineira prática de ensino, o cotidiano dos alunos – realidade social dos estudantes fora da escola – e correlacioná-lo aos conteúdos trabalhados em aula. Deve-se introduzir também, ferramentas didático-pedagógicas que fomentem mudanças consideráveis na transposição de sua instrução e na vida dos jovens estudantes.

Mediante este contexto é viável que seja feito de um lado, o emprego de novas metodologias, sobretudo, aquelas que são de domínio e usual na realidade dos educandos, de outro, possibilite ao professor, instrumentos pedagógicos que chame atenção dos alunos, sensibilize-os e assegure produção de um senso crítico.

Os PCN's (Propostas Curriculares Nacionais) já tem recomendado o uso das diversas linguagens para o Ensino Básico, como verbal, musical, gráfica e plástica para o ensino/aprendizagem. A utilização destas linguagens condiciona os alunos dialogar e

expressar suas ideias, acessar as produções culturais e interpretar, primeiramente, as partes do mundo, para que depois, compreenda o seu todo.

“Os PCN’s resgatam a subjetividade e valorização da compreensão do mundo simbólico junto com as representações que orientam as relações sociais com o mundo” (SILVA, 2003, p. 20). A ideia do simbólico, do imaginário, pode ser muito bem trabalhada como proposta metodológica para os alunos em sala de aula, onde propiciará espaços de saberes e aprendizagem. Brasil in (1998) Silva (2013) explica que, pensar sobre o imaginário real em história, é ir atrás dos tempos e espaços subjetivos, das particularidades dos lugares e, também, buscar estudar os eventos passados o qual tem sua importância na medida em que são uma maneira de conhecermos como nossos antepassados viviam, como sentiam e agiam no mundo.

Além disso ficou perceptível que os alunos ao compreender historicamente os fatos ajudaram a refletir sobre a convivência em sociedade, no qual auxiliaram no entendimento das diferenças entre culturas e países, avaliando os caminhos que levam determinados grupos sociais a agir de uma maneira ou de outra, assim como desenvolveu o pensamento crítico do educando diante o componente curricular de História.

Este imaginário real se refere ao mundo das representações, ou seja, o que é observado no tempo e espaço histórico e organizado (raciocinado) na mente humana. A História das representações procura estudar os processos sociais que moldam os comportamentos das pessoas e são moldados a partir das experiências culturais de cada sujeito, nesse processo, confirma-se a presente relação entre o imaginário real e as representações e práticas humanas.

No decorrer das atividades desenvolvidas entre professor/alunos verificamos que todos os educandos se interligaram com a disciplina de História, por meio da música e os diferentes tipos de linguagem, podendo se fazer uma comunicação intercultural. Isso se dá quando os povos entre se trocam experiências socioculturais em um determinado momento.

Fica evidente de forma lídimo que tudo o que se escuta, se absorve e troca informações, de tal forma que, vai sendo estruturalmente organizada na mente do indivíduo. Isso produz outras perspectivas metódicas para o ensino de História enquanto uma Ciência da sociedade. Entretanto, considera-se a linguagem musical um excelente recurso para auxiliar o professor a dinamizar seu trabalho e estimular os alunos a ampliar sua compreensão dos arranjos temporais, espaciais e representações estruturais que se formam mediante as

múltiplas relações da sociedade no contexto histórico do indivíduo, frente os diferentes problemas sociais oferecido pela vida na sociedade que esta intercalado.

Constatou-se que “A música é uma ferramenta, que está acoplada a linguagem, a expressão artística que fala de um tempo, de uma ideologia, de uma paisagem, de uma cultura, um universo” (FERREIRA, 2007, apud GODOY, 2009, p. 6). Cada interpretação musical apresenta em forma de rimas e metáforas, o imaginário das coisas (representações físicas ou abstratas). Este meio de comunicação consegue discutir problemas ambientais, questões culturais e religiosas.

Todavia “Os professores da área de História podem usar a música de diversas formas, tanto sua letra, quanto seu ritmo, seu compositor, para facilitar a compreensão dos alunos em determinados temas abordados” (GODOY, 2009, p. 9). As canções chamam a atenção, despertando sentimentos e sensibilidades no sujeito. As composições, os arranjos musicais, vão bem mais além do que uma distração ou de um entretenimento, mas necessariamente, narram e enfatizam fatos corriqueiros do cotidiano social, com tanto, da relação homem/tempo, homem/espço, homem/natureza e homem/sociedade.

Como se sabe, a [...] “história real e carregada de sentidos vivos e latentes, possibilitando ao indivíduo ser um verdadeiro agente construtor e modificador do mundo, como a realidade é” (GODOY, 2009, p. 43). Desse modo, presume-se que o aluno faz parte da construção dessas representações espaciais, ou melhor, desse mundo. O aluno é um agente direto e indireto, tanto das representações quanto de um conhecimento pleno, capaz de entender as múltiplas relações sociais necessárias à reorganização da sociedade.

Verificamos que a introdução de letras musicalizadas tem levado os alunos a viver esta História por meio do seu imaginário ativo, vivo, presente e real. Por meio desta arte popular (linguagem musical), é possível aprender história, conhecer os lugares, as paisagens naturais e sociais, pesquisar e analisar o modo de vida das pessoas, as relações culturais e interculturais etc.

Compreendeu-se que para as aulas de história não basta apenas os alunos ouvirem as canções, mas, de entendê-las. Ao levar em consideração a visão do compositor, na qual fala de uma fração social e de um tempo, o indivíduo (aluno) depois de analisar-refletir sobre os textos musicais, o mesmo compreende formular novas concepções, observando o mundo com outro olhar histórico. Por vez, a geodinâmica das representatividades, musicalizadas, tende a estimular o imaginário dos jovens a percorrerem por várias realidades. Correia (2009, p. 47) explica que,

o aluno, sujeito da percepção, por meio de canções pode organizar conteúdos históricos, pois suas expressões culturais, constantes nas melodias trazem detalhes dos elementos da natureza e da sociedade, os quais entram em seu saber a partir do momento de sua percepção. As canções oferecem texto estruturado, poético e temático, além de outros elementos que ajudam na ressignificação e valorização dos conteúdos trabalhados.

Os estudantes passaram a descobrir e investigar universos musicais pouco ou ainda não pesquisados, como as músicas regionais ou da MPB (Música Popular Brasileira), pois, estas retratam questões circunscritas à política, a economia, as riquezas naturais, aos costumes tradicionais, as regiões, as paisagens entre outros. A linguagem musical pode apresentar e traçar um novo perfil para o ensino de história escolar, de modo, a produzir novas experiências e perspectivas no entendimento das representações físicas, abstratas e simbólicas. Assim sendo, uma alternativa metodológica e facilitadora na absorção e assimilação dos assuntos.

A música tem a capacidade de penetrar no mundo individual de cada pessoa, de explorar as competências cognitivas e representações subjetivas, em síntese, atingi o lado emocional e racional dos aprendizes, resgatando o sentido da aprendizagem para os conteúdos abordados pelo docente no ambiente escolar. Os conteúdos intercalados a determinadas letras musicais vão alimentando a imaginação dos indivíduos. “As ideias são organizadas através de uma linguagem a qual se estrutura em nosso pensamento, os quais determinam e condicionam nossas representações” (CORREIA, 2009, p. 49).

Esta arte se mostra nas instituições escolares e fora delas, uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento das percepções cognitivas dos jovens em sua vida social.

No entanto, os conteúdos curriculares de história não é o suficiente para que se desenvolva um ensino-aprendizagem completo (Correia, 2009). As percepções e saberes comuns dos estudantes, quando tratados com relevância no ensino diário do professor, contribuem substancialmente para elevar a qualidade das práticas em todos os Níveis de Ensino. O senso comum e a ciência, ambas devem ser unidas e executadas em práticas pedagógicas que presem na qualificação da apreensão dos sabres dos alunos.

Diante disso, não queiramos passar o ensino que impotencialize o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O objetivo do ensino é dá condições para que estes estejam preparados para enfrentar as situações corriqueiras do cotidiano, sejam elas pessoais ou profissionais. Para isso, trata-se de ser, no caso, o professor, o mais didático possível,

tendo vista, desencadear um processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula, onde os sujeitos descubram outros horizontes na realidade em que estão inseridos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo de caso desta pesquisa realizado nesse novo universo escolar que se atrela as novas mudanças tempo e espaço, ao ensino de História se apresenta como uma Ciência ampla e móvel no estudo desses fatos. Manifesta-se uma carência metodológica para aplicação das práticas dos trabalhos pedagógicos de ensino em sala de aula, por ora, alguns professores têm encontrado dificuldades em saber qual melhor forma de transmitir os conteúdos.

Vale ressaltar que, é importante utilizar métodos que não se prendam ao tradicional, a uma didática com aulas monótonas, mas, seja uma práxis socializadora, estreitando os laços entre a relação professor-conteúdo e aluno. A partir desta concepção é coerente fomentar a construção do senso crítico-reflexivo tanto dos alunos quanto dos professores. Há imensas ferramentas pedagógicas que fazem parte ou estão presentes na vida dos estudantes, são meios que promovem trocas de ideias e de experiências, assegurando aulas mais interativas e empolgantes no ambiente escolar o qual os alunos se deparam todos os dias com o processo de ensino de História.

Compreende-se que não só apenas os licenciados de História, mas, de todos os outros cursos, busquem complementar a teoria apreendida na Universidade com novas práticas-didáticas em sala de aula. Por outro lado, compete assumir uma postura crítica, reflexiva e avaliativa do nosso fazer/docente, ou seja, partindo-se da realidade, do cotidiano escolar, do perfil alunado e dos conteúdos programados, procuremos sempre, melhorar e inovar as metodologias com a finalidade de desempenhar um ensino de qualidade para todos.

É, imprescindível que o professor tem que renovar sempre seus métodos e formas de trabalhar com os alunos, tendo em vista, desenvolver o lado cognitivo e físico destes sujeitos em sala de aula, palco onde, a cada dia, são manifestadas novas relações sociais e educacionais. É a partir do ato de desenvolver os seus trabalhos pedagógicos na teoria e prática que se percebe a importância da figura do professor, compreendendo o papel social de formar a mentalidade dos sujeitos-alunos em suas diferentes modalidades de ensino.

É, nítido que cabe em particular, ao professor de História buscar outros métodos e torná-los interessantes quando levados aos alunos. Com instrumentos pedagógicos que

possibilite correlacionar o saber científico com a realidade social, socioeconômica dos mesmos, de forma recíproca, agregue novos saberes e experiências intelectuais a partir da relação professor-aluno. Proposto por uma didática desafiadora e instigante no ensino diário, tendo a perspectiva de se fazer no espaço escolar, um lugar de formação do sujeito emancipado de seus direitos e ciente de seu papel ético, moral e social.

7. REFERÊNCIA

BORGES, M. BRAGA, J. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**; Cortês: 2007

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Fundamental. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A História na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **História escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtiva**. IN: **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: alternativa, 2002, p.71-100.

CORREIA, Marcos Antônio. **Representação e ensino: a música nas aulas de história**. Curitiba-Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2009, p. 1-118. Disponível em: dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/.../1/Marcos%20Correa.pdf 1h:07min de 18 de maio de 2015.

GEOSABERES. **O Ensino de História / Geografia e o Uso dos Recursos Didáticos E Tecnológicos**. Fortaleza, v. 3, n. 5: Universidade Federal do Ceará, p.12-20, jan. / jun. 2012.

GODOY, Moema Lavínia Puga de. **A música, o ensino a história**. Uberlândia –MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2009, p. 1-46.

KIMURA, Shoko. **História No Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

RUPEL, Palvelski Aparecida Maria. **Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da História escolar**. PDE/2008 SEED/UFPR.

SILVA, Marcelo Marchioretto da. **O uso da linguagem musical no ensino de geografia**. Curitiba: Universidade federal do Paraná, 2013, p. 1-73.

SCHOEDER, Hélio. **A música como linguagem no ensino do tempo e espaço histórico Urbano**. Guarapuava –PR, 2009.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino de História: Instrumento de dominação e / ou libertação**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 14 – 31.

TURAZZI, M. GABRIEL, C. T. **Tempo e história**. São Paulo: Moderna, 2006.