

ISSN:2317-0751

DiversaPrática

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 6. Número 1
1º Semestre de 2019**



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Pró-Reitor de Graduação

Armando Quilicci Neto

Diretor da EDUFU

Guilherme Fromm

Diretor de Ensino

Guilherme Saramago de Oliveira

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 212, Campus Santa Mônica – Bl. 3Q

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4632

www.edufu.ufu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

DiversaPrática : revista eletrônica da Divisão de Formação
Docente. - v.5, n. 1 (2018) - Uberlândia: EDUFU,
Semestral
Modo de acesso: World Wide Web

Volume especial de Lançamento - 2012

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

DiversaPrática

Direção

Cinval Filho dos Reis
Guilherme Saramago de Oliveira

Presidente do Conselho Editorial

Mariana Batista do Nascimento Silva - (UFU)

Conselho Editorial

Adilson José de Assis (UFU)
Ana Luiza de Quadros (UFMG)
André Ferrer Martins (UFRN)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
Bret Benjamin (SUNY-Albany)
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Camila Lima Coimbra (UFU)
Cintia Camargo Vianna (UFU)
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)
Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)
Deividi Marcio Marques (UFU)
Diva Souza Silva (UFU)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)
Flávia Santos (UFRGS)
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)
Glauco Coccozza (UFU)
Guilherme Fromm (UFU)
Hamilton Kikuti (UFU)
Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)

Helson Sobrinho (UFAL)
Iara Maria Mora (UFU)
Ivanilton José de Oliveira (UFG)
Linda Gentry El Dash (UNICAMP)
Luciene Lehmkuhl (UFU)
Mara Regina Nascimento (UFU)
Marco Barzano (UEFS)
Marcos Masetto (PUC/SP)
Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU)
Maria Socorro Ramos Militão (UFU)
Nilton Antônio Sanches (UFU)
Pedro Malard Monteiro (UFU)
Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Sônia Bertoni (UFU)
Tel Amiel (UNICAMP)
Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)

Revisão e Diagramação

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Fabiana Pádua de Urzedo Manzan

Luis Henrique Rodrigues da Silva (Estagiário – UFU)

Editoração

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Sumário

Expediente

Editorial - Renilda Aparecida Costa.....09

Artigos16

O PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL: entre o mínimo legal e a formação necessária - Adriele de Freitas Silva; Márcia Regina Gonçalves Cardoso16

PRÁTICA PEDAGÓGICA: A historicidade e a interdisciplinaridade na construção do sujeito - Aure Neire de Melo Bernardi; Natália Luiza da Silva51

CURRÍCULO: A partir de uma concepção multiculturalista - Josiane Aparecida Santos Alves; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda67

DO BULLYING À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: Relatos de experiências educacionais, sociais e laborais para comunidade lgbt+ - Maria Isabel Silva; Kyllian César Pires; Paula Magna Rezende Pereira88

GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA: A importância da comunidade no contexto educacional - Juarez Ribeiro dos Santos; Jane Maria dos Santos Reis106

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Repensando a atuação do professor em sala de aula - Fabiana de Oliveira Gomide; Olíria Mendes Gimenes128

Prezados leitores,

Com satisfação apresentamos mais um número da *Revista DiversaPrática*, composta por seis artigos, com temáticas sobre educação, formação de professores, gestão participativa, diferenças culturais e as implicações no processo educacional. Percebe-se, no decorrer das leituras que as diferenças culturais são resultado da intervenção dos sistemas educacionais, os quais são construídos a partir de contextos relacionais.

Mostrou-se, no entanto, ser difícil conviver com as diferenças culturais no Brasil, assim, a escola, muitas vezes, silenciou e silencia diante de situações que fazem de seus alunos alvo de discriminação, transformando-se em espaço onde se consolidam estigmas. Uma educação pensada nesta perspectiva é fadada ao fracasso como instrumento cultural. Por outro lado, novas possibilidades de pensar a prática pedagógica que privilegia o reconhecimento das identidades culturais que altera a lógica de se pensar a historicidade, a interdisciplinaridade, a formação do educador infantil, a gestão educacional estão se consolidando.

O primeiro artigo, O perfil do educador infantil: entre o mínimo legal e a formação necessária, de autoria de Adriele de Freitas Silva e Márcia Regina Gonçalves Cardoso, se propõe responder a uma questão central: o curso de magistério de nível médio corresponde à formação ideal para atender crianças da Educação infantil? Para dar conta desta indagação analisou a Política Municipal de Educação da cidade de Uberlândia no que se refere às necessidades educativas das crianças na faixa etária de zero a cinco anos, correspondente a Educação Infantil. Sistematizou ainda os principais saberes e competências que o professor (a) que atua na Educação infantil deve dominar e, se Curso de Magistério de nível médio, contempla estes requisitos básicos na sua matriz curricular e na formação dos futuros educadores infantis.

No estudo que ora se apresenta Prática pedagógica: a historicidade e a interdisciplinaridade na construção do sujeito, as autoras Aure Neire de Melo Bernardi e Natália Luiza da Silva, trazem uma reflexão sobre como o trabalho interdisciplinar com foco na historicidade e sua contribuição na formação de sujeitos letrados, ou seja, a percepção da construção histórica do sujeito diante do ambiente e da sociedade em que está inserido. Estas potencialidades das crianças e adolescentes a serem desenvolvidas devem ter como fundamento um currículo interdisciplinar, a complexidade da

realidade afim de que as mesmas percebam, de forma integrada, os diversos aspectos que envolvem a origem e o desenvolvimento do município em que vivem e a relação entre as disciplinas estudadas. Enfim a historicidade, por meio da interdisciplinaridade, para que possam formar alunos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. Além do reconhecimento da educação como melhor caminho na busca do desenvolvimento social e sustentável.

O terceiro artigo Currículo: a partir de uma concepção multiculturalista, de autoria de Josiane Aparecida Santos Alves e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, propõe uma discussão da construção curricular, das escolas públicas, a partir de uma perspectiva multiculturalista. As autoras justificam o estudo em questão afirmando que a escola é um lugar de “entre cruzamento” de culturas. Um aspecto relevante apontado é a necessidade da superação de um currículo construído com bases eurocêntricas e homogêneo que desconsidera os diferentes grupos étnico aos quais os alunos fazem parte. O estudo de cunho bibliográfico enfatiza a necessidade de promoção do diálogo das diferentes culturas presente no ambiente escolar para que haja um aprendizado através de um currículo multicultural que caminha na direção do respeito à dignidade humana.

O quarto artigo, Do bullying à precarização do trabalho: relatos de experiências educacionais, sociais e laborais para a comunidade

LGBT+, de Maria Isabel Silva, Kyllian César Pires e Paula Magna Rezende Pereira, evidencia que, a evasão escolar está relacionada com o ciclo inicial da precarização do trabalho na comunidade LGBT+. Assim, apresenta inicialmente uma discussão que leva em conta a relação entre a baixa escolaridade, o preconceito, discriminação e a precarização do trabalho para as pessoas da diversidade. Relata ainda, as vivências do programa “Viva Mais” em seu eixo focalizado “Viva Mais Diversidade” do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais. Os moradores desta região, pertencentes a este grupo com uma condição sexual diferenciada, passaram por um processo de triagem feita por uma equipe interdisciplinar e, posteriormente foram convidados a participar regularmente de atividades educativas tais como: filmes, palestras e sendo encaminhados para o mercado de trabalho. Com relação aos resultados, as pesquisadoras enfatizaram a necessidade de mais estudos, planos de ação e intervenção para as comunidades LGBT+, com a finalidade de educação, com vistas à empregabilidade, tendo fundamento a justiça e promoção social.

O intuito do quinto artigo Gestão participativa da escola: a importância da comunidade no contexto educacional, dos autores Juarez Ribeiro dos Santos e Jane Maria dos Santos Reis, é a compreensão da complexidade em se manter uma parceria, entre a

gestão escolar e a comunidade. Essa proximidade é essencial para o estabelecimento das condições favoráveis e necessárias para o desenvolvimento de um ambiente escolar autônomo e participativo com metas a serem criadas e compartilhadas entre os envolvidos no processo, ou seja, a participação coletiva de todos aqueles que trabalham com a educação. A metodologia utilizada para os estudos aqui realizados foi de caráter qualitativo no qual predominaram: 1) a pesquisa bibliográfica (livros, artigos de periódicos e dissertações); 2) as vivências profissionais dentro de uma escola pública, tanto como aluno quanto como professor. Os resultados evidenciam que, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar garantem, a qualidade na educação, uma vez que promove formação social, intelectual e profissional dos alunos.

Para finalizar o presente número deste volume, o artigo Práticas pedagógicas: repensando a atuação do professor em sala de aula, de Fabiana de Oliveira Gomide e Olíria Mendes Gimenes, enfatiza que o ensino baseado apenas em transmissão de conhecimentos limita os avanços no processo de aprendizagem, significando que a organização do trabalho docente está relacionada ao sucesso da aquisição de conhecimentos pelo aluno. Após estudo bibliográfico baseado em importantes referências, como de Fischer (2005, 2009, 2010), Morin (2000), Veiga (2005, 2010), Machado

(2006), Libâneo (1991, 1994), Perrenoud (2000) e Kenski (1995), conclui-se que é fundamental que o (a) professor (a) possa repensar suas práticas pedagógicas na sala de aula, na perspectiva da ação reflexão ação.

Por fim, desejamos uma ótima leitura a todos e a todas!

Uberlândia, MG, Julho de 2020

Profa. Dra. Renilda Aparecida Costa
Universidade Federal do Amazonas/UFAM

O PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL: ENTRE O MÍNIMO LEGAL E A FORMAÇÃO NECESSÁRIA

Adriele de Freitas SILVA¹

Márcia Regina Gonçalves CARDOSO²

Resumo: O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre o perfil do Educador Infantil: entre o mínimo legal e a formação necessária. Essa pesquisa foi norteadada pela busca de resposta da seguinte indagação: o curso de magistério de nível médio corresponde à formação ideal para atender crianças da Educação infantil? Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado analisar se a Política Municipal de Educação da cidade de Uberlândia corresponde às necessidades educativas das crianças na faixa etária de zero a cinco anos, correspondente a Educação Infantil. Além disso, também buscou-se de forma específica estudar as características das crianças na faixa etária corresponde a Educação Infantil e refletir sobre como elas aprendem; analisar e comparar a legislação nacional, bem como a municipal, da cidade de Uberlândia, quanto aos critérios de formação para atuar na Educação infantil; estudar e sistematizar os principais saberes que o professor que atua na Educação infantil deve dominar; e analisar o Curso de Magistério de nível médio, quanto aos saberes e competências que são contemplados no referido curso. Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foram desenvolvidos estudos de natureza bibliográfica. Os

¹ Pós-Graduanda em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. adrielefs@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

resultados da pesquisa indicam que a formação na modalidade Normal em nível médio é insuficiente para contemplar saberes tão complexos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, entre o mínimo legal e a formação necessária, a formação superior é de longe a mais indicada para uma atuação docente *profissional*.

Palavras-chaves: Formação; Educação Infantil; Educadores

Abstract: This article deals with the results of a research on the profile of the Child Educator: between the legal minimum and the necessary training. This research was guided by the search for answer of the following question: does the mid-level teaching course correspond to the ideal formation to attend children of the kindergarten? In view of this question, it was intended with the study to analyze if the Municipal Education Policy of the city of Uberlândia corresponds to the educational needs of children in the age group from zero to five years, corresponding to Early Childhood Education. In addition, we also specifically sought to study the characteristics of children in the age group corresponds to Early Childhood Education and reflect on how they learn; analyze and compare the national as well as the municipal legislation of the city of Uberlândia regarding the criteria for training to work in children's education; to study and to systematize the main knowledge that the teacher who works in the education of children must master; and to analyze the mid-level Teaching Course, as to the knowledges and competences that are contemplated in said course. In order to adequately respond to the research problem and achieve the intended objectives, studies of a bibliographic nature were developed. The results of the research indicate that training in the Normal modality at the intermediate level is insufficient to contemplate such complex knowledge that involves the teaching and learning processes.

Therefore, between the legal minimum and the necessary training, higher education is by far the most suitable for a professional teaching performance.

Key-words: Formation; Child education; Educators

1- INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre o perfil do Educador Infantil: entre o mínimo legal e a formação necessária. Essa pesquisa foi norteadada pela busca de resposta da seguinte indagação: o curso de magistério de nível médio corresponde à formação ideal para atender crianças da Educação infantil?

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado analisar se a Política Municipal de Educação da cidade de Uberlândia corresponde às necessidades educativas das crianças na faixa etária de zero a cinco anos, correspondente a Educação Infantil. Além disso, também buscou-se de forma específica estudar as características das crianças na faixa etária corresponde a Educação Infantil e refletir sobre como elas aprendem; analisar e comparar a legislação nacional, bem

como a municipal, da cidade de Uberlândia, quanto aos critérios de formação para atuar na Educação Infantil; estudar e sistematizar os principais saberes que o professor que atua na Educação Infantil deve dominar; e analisar o Curso de Magistério de nível médio, quanto aos saberes e competências que são contemplados no referido curso.

O estudo sobre o novo perfil do educador infantil na cidade de Uberlândia/MG se justifica sob o pressuposto de que a Educação infantil é o período de aprendizagem em que deve ser priorizado o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, cabendo ao educador promover práticas educativas que reconheçam as necessidades das crianças, respeitando sua individualidade e desenvolvendo suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB em seu artigo 29 define a Educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 20/2009, o educar e o cuidar são indissociáveis, as necessidades básicas da criança e as características específicas para a sua aprendizagem devem ser reconhecidas, sendo responsabilidade dos profissionais da Educação infantil a tarefa de mediar as construções e

concepções de aprendizagem, cuidado, autocuidado, conhecimento e afetividade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil – DCNEI (2013), as instituições de Educação Infantil devem oferecer condições para que a criança usufrua de seus direitos e possam reconhecer a possibilidade de junto com outras crianças e até mesmo com o adulto ampliar seus conhecimentos.

Pode-se afirmar que a formação profissional do educador infantil é um dos fatores que contribui de forma considerável para alcançar os objetivos aqui descritos de uma aprendizagem significativa nesta faixa etária. A criança deve, portanto, reconhecer o ambiente escolar como espaço de autonomia, criatividade e produtividade, e o educador deve assumir o papel de mediador no processo de interação das crianças com o ambiente, organizando momentos que promovam experiências estimuladoras na construção de novos conhecimentos.

A partir da implementação da Lei Municipal da cidade de Uberlândia - nº 11.967, de 29 de Setembro de 2014, foi criado um novo cargo no quadro da Educação denominado Educador II (profissional que trabalha com crianças de zero a cinco anos), onde a exigência mínima de formação para o provimento do cargo é o Magistério de nível médio. Ressalta-se que antes da referida lei, o pré-requisito para admissão de educadores para Educação Infantil no município era

possuir a formação mínima de nível médio da Educação Básica. A partir da aludida lei, o candidato que não possuir minimamente o Magistério de nível médio não poderá participar dos processos de seleção e concursos.

Atuando como gestora em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia desde o ano de 2013 e, portanto, vivenciando todo esse processo, foi possível acompanhar alguns questionamentos dos quais se pretende responder com o presente estudo. Será que a formação mínima exigida de acordo com a referida lei é correspondente às atribuições desse profissional da Educação infantil? A formação profissional do educador infantil II tem suprido as necessidades formativas e educativas das crianças de zero a cinco anos? Alterar a formação mínima de Ensino Médio geral para magistério de nível médio é suficiente para uma atuação pedagógica de qualidade?

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foram desenvolvidos estudos de natureza bibliográfica. Entendida a pesquisa bibliográfica como um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, em: Brasil (1971, 1996, 1998, 2005, 2009, 2013) e Uberlândia (2014). As principais fontes de pesquisa foram artigos, livros, teses e textos legais.

2- DESENVOLVIMENTO

2-1 - A Educação infantil no Brasil: breve retrospectiva

Nos últimos anos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil vêm sendo revisadas e atualizadas, a fim de contribuir para uma Educação de qualidade neste nível educacional, servindo também como parâmetro para a formação dos profissionais que atuam nesse nível.

Sabe-se que historicamente as instituições de Educação infantil (creches e pré-escolas) caracterizam-se em um processo dual com objetivos diferentes, de acordo com a classe social das crianças. O caráter assistencialista era predominantemente e designado às crianças

mais pobres, enquanto as práticas escolares se desenvolviam nas instituições que atendiam a classe média e alta.

Entre o brincar e o cuidar, as instituições que atendiam as crianças das classes populares se ocupavam muito mais com a parte do cuidar e assim gastavam a maior parte do tempo entre atividades como: alimentar, escovar os cabelos, os dentes, dar banho, cortar unhas e dormir. Se desse tempo, deixavam brincar livremente, sem o direcionamento dos cuidadores (ou monitores). Só cuidavam para não se machucarem.

Historicamente as concepções de crianças influenciam de forma direta a oferta e a qualidade da Educação formal. O assistencialismo toma grande proporção à medida que o Estado cria programas de reparação social aos mais carentes dentro das instituições escolares, descaracterizando sua função educativa, sendo divergente na sua função social.

Em consequência disto, fragmenta-se a concepção de educação, o cuidar destina-se a classe popular e o educar, às classes privilegiadas. Além disso, por muito tempo não houve investimento por parte do governo neste segmento da educação e não foram criadas políticas públicas no sentido de avançar e melhorar a não profissionalização dos educadores desta área.

A Educação infantil da forma como existe hoje, mesmo não sendo ainda universalizada a todas as crianças, representa um grande avanço no cenário nacional. Antes da Constituição de 1988 o Estado era praticamente ausente quanto a sua responsabilidade na oferta desse nível de ensino. Existiam poucas creches e as existentes eram da iniciativa privada do tipo filantrópicas e custeadas com poucos recursos da Assistência Social.

Não havia uma preocupação pedagógica com as crianças atendidas. As creches eram inclusive, vinculadas à Assistência Social e não recebiam financiamento em quantidade suficiente para atendimento às suas demandas. As poucas creches existentes eram construídas por associações de classe, voluntariamente, com recursos de doação e frequentemente vinculadas a entidades religiosas. O Estado era omissor quanto a Educação infantil. Só bem recentemente, com a inclusão das creches na pasta da Educação, através da Constituição Federal (CF/88) é que esse nível de ensino passou a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006) e a dar atenção às questões pedagógicas.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação,

oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, inciso IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para o acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art.206, inciso I) (BRASIL, 2013, p. 83).

Pode-se afirmar que na Constituição de 1988 o atendimento a Educação infantil é tido como direito, sendo dever do Estado ofertá-lo. Essa transformação ocorreu com a ampla participação dos movimentos sociais e principalmente dos profissionais da Educação. Diante dessa realidade surge a demanda de superação entre a dicotomia entre o atendimento assistencialista e a escolarização.

2.2- Concepção de infância, características do desenvolvimento e de como aprendem

A Lei 9.394/96 estimula a autonomia das instituições de Educação infantil no sentido curricular e pedagógico, cabendo aos profissionais a responsabilidade de assegurarem o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a LDB, “a educação básica tem por

finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 9).

Considerando estes objetivos da educação, é necessário compreender e interpretar a criança, considerando que a mesma está inserida em uma cultura e em processo de apropriação de conhecimentos. Sujeito histórico e de direitos, a criança em suas relações deve ser autônoma nos diferentes grupos e diversas culturas.

É nas suas experiências, brincando, questionando, imaginando e observando que a criança se constitui enquanto cidadão e constrói sua identidade. Sua curiosidade e inquietações lhe conferem de forma gradual o conhecimento de mundo, à medida que amplia suas relações com o outro e com a sociedade.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das

interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998, p.21).

Desta forma, na Educação infantil devem ser criados momentos e oportunidades lúdicas de forma consciente e objetiva, ressaltando a importância de deixar as crianças brincar. O profissional desta área deverá utilizar a observação para contribuir com o desenvolvimento das crianças à medida que compreende as suas necessidades, interesses e potencial, respeitando e ressaltando sua individualidade.

A Educação infantil é o espaço e o tempo onde se possibilita a socialização entre as diferentes crianças acolhidas em seu cotidiano. O prazer de brincar e as diferentes brincadeiras devem ser utilizados como estratégia e atividades sempre presentes no planejamento do educador, reconhecendo que no ato de brincar pode-se promover o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos: físicos, mentais, afetivos, sociais, morais, culturais, linguísticos, entre outros. Além disso, o ato de brincar favorece a interação da criança com o meio físico e social e contribui no desenvolvimento da personalidade e da inteligência.

A Educação formal deve se preocupar com o desenvolvimento integral do sujeito e na Educação infantil o educador deve estimular a

formação do cidadão sensível, criativo, curioso, descobridor, crítico, encorajando a autonomia. A relação educador/aluno deve ser pautada pelos sentimentos de afetividade e confiança, já que o caminho para a aprendizagem passa pela motivação. Em suas interações com o meio físico e social a criança constrói ideia própria sobre as coisas e expressa de maneira original sentimentos e pensamentos.

Diante disso o educador deve assumir uma postura profissional que possibilite tempo, espaço e recursos materiais para as brincadeiras no espaço escolar, além de se relacionar com as crianças adotando a escuta ativa, estimulando nas crianças sua autonomia e desenvolvimento social.

Portanto, esta concepção de criança e, conseqüentemente, de educação permite as instituições de Educação infantil em seu planejamento curricular atender as necessidades individuais da criança, colocando-a como centro das ações pedagógicas. Daí a importância da formação adequada de seus profissionais, pois precisam compreender essa criança e suas peculiaridades e assumir o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

2.3- O perfil do profissional que atua na Educação infantil

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), as instituições de Educação infantil devem incorporar de maneira integrada as funções de educar, alcançando a partir de então seu papel socializador de propiciar à criança a possibilidade de desenvolver sua identidade, aprendendo de forma diversificada e interagindo com o meio em que está inserido.

A criança possui características particulares no processo da aprendizagem, e nas brincadeiras orientadas em situações pedagógicas é possível ampliar sua noção de cultura, sociedade e mundo. Neste processo, o profissional da Educação infantil se torna orientador e em suas ações, previamente planejadas, contribui para o desenvolvimento das capacidades de cada criança, respeitando sua individualidade e ampliando suas relações interpessoais. “Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas [...]” (Brasil, 1998, p.23).

A Resolução nº 5, de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as em seu artigo 3º orienta que no currículo da Educação Infantil, as experiências e saberes das crianças devem ser trabalhados de forma articulada com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e

tecnológicos. Além disso, especifica em seu artigo 6º os princípios que a proposta pedagógica de cada educandário deve atender:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda de acordo com a Resolução nº 5, em seu artigo 7º ela estabelece que na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária,

socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.2).

O planejamento do profissional da Educação infantil deve incluir a escuta ativa e o relacionamento com as crianças deve ser concebido como instrumento na construção do conhecimento. A criança nas situações de aprendizagem deve ser estimulada a apropriar-se dos conceitos dos códigos, das linguagens, por meio da experimentação e da reflexão.

Surge então o desafio de caracterizar o profissional da Educação infantil. Quais são as atribuições necessárias que estes profissionais devem assumir em sua prática pedagógica? Qual a formação mínima deve ser exigida para a garantia da qualidade na Educação, que atenda a necessidades da criança aqui descrita e as especificidades da Educação Infantil?

No Brasil, em um passado recente, os profissionais da Educação infantil na pré-escola (4 a 5 anos) tinham a formação de habilitação de magistério em nível médio e aqueles que atuavam na creche (0 a 3 anos) não possuíam formação alguma. O discurso de que para trabalhar na Educação infantil bastava gostar de crianças reforçou por muito tempo este perfil de educador, destinando às crianças atendimento inadequado e muitas das vezes precário nas condições pedagógicas.

Essa realidade faz refletir novamente sobre a cisão entre o educar e o cuidar, sendo destinados aos profissionais com baixa escolaridade a função de cuidar, e aos profissionais com formação superior, o educar. No entanto, na prática os profissionais com maior formação na maioria das vezes passavam a ocupar cargos de coordenação, direção e supervisão.

Está claro que a instituição dos documentos legais mais recentes e aqui citados, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), entre outros que tratam da Educação Infantil, encaminham para superação deste dualismo educacional: cuidar x educar.

Faz-se necessário que a formação do educador infantil supere a característica assistencialista da Educação aqui citada, e passe a se pautar a partir de aspectos teóricos e metodológicos educacionais. Cabe a este profissional a capacidade de planejar seu trabalho de maneira qualificada, deixando para trás o papel de executor de tarefas que não assume uma postura reflexiva sobre o seu trabalho.

A formação do educador se torna desta forma um dos aspectos mais importantes na construção de uma escola que respeite de fato os direitos garantidos às crianças. Deve-se ter claro que o modelo conteudista e de transmissão de conhecimento não é suficiente para a construção da identidade desse profissional. O educador infantil deve

ser criativo, sensível e autônomo e dominar os saberes teóricos, curriculares, disciplinares e experienciais relacionados a Educação e ao desenvolvimento da criança. Essas características devem permear sua formação afim de que se adquira autoconfiança e construa desta forma uma nova forma de se relacionar com as crianças e com o espaço escolar.

É evidente a importância e a necessidade de formação do Educador infantil, pois novas práticas escolares são requeridas. À medida que se melhorar a formação profissional do educador infantil, maiores são as chances de exercer suas funções adequadamente.

2.4- A legislação nacional e municipal sobre a formação profissional em nível médio para atuar na Educação infantil

Nas últimas décadas o tema sobre a formação de professores se tornou recorrente, desencadeando uma discussão mais qualificada e respaldada em estudos e pesquisas. No entanto, sabe-se que a formação docente tem sido apresentada em inúmeras legislações com diferentes objetivos correspondentes a demanda de uma determinada época e/ou sociedade. Desta forma, uma breve revisão histórica sobre o tema será oportuno para melhor compreensão do assunto, com destaque a

algumas leis que foram determinantes para o modelo de formação docente utilizado atualmente.

Começando com a LDB revogada pela atual 9394/96, a Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quando fala sobre a formação docente no seu artigo 30 evidencia a fragmentação da Educação ao criar um esquema em que é determinado o grau de formação corresponde ao nível da Educação em que o docente atuará:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: **a)** no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; **b)** no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; **c)** em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Além disso, destaca-se que os níveis de formação passam a determinar também os níveis salariais, independentemente dos profissionais atuarem no mesmo grau de ensino. Pode-se caracterizar a formação profissional nesta época como sendo indefinida uma vez que a lei previa de forma distinta a formação necessária para a atuação docente.

Desta forma surge uma mobilização coletiva e organizada dos docentes que recorrem pela afirmação do seu caráter profissional, e

lutam também por melhores condições de trabalho e por uma escola de qualidade para todos com princípios em uma Gestão Democrática.

Nas décadas de 80 e 90 muitas foram as transformações sociais resultado do envolvimento coletivo de uma sociedade que buscava por meio de manifestações e lutas a garantia de seus direitos. Em consequência disto em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 62 descreve a formação necessária para a atuação docente. O referido artigo teve sua redação alterada posteriormente pela Lei nº 12.796, de 2013 e esclarece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Diante da nova caracterização da formação docente para atuação na Educação, destaca-se que a noção de qualidade solicitada pela sociedade em suas diferentes esferas, inclusive pelos profissionais da Educação, define o texto da referida lei. Desta forma, a formação dos docentes passa a ser um dos índices a serem avaliados na busca dessa qualidade.

Pode-se observar que a nova LDB descreve diferentes graus de formação para atuação na Educação Básica, admitindo-se a formação em nível médio para minimizar a carência de profissionais com habilitação mínima para atuar na Educação infantil, principalmente no período de transição entre as leis (antiga LDB x nova LDB).

No entanto, a nova LDB sinaliza um ponto final para essa permissão, como sendo um ato transitório, ao declarar em seu artigo 87, parágrafo 4º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

No entanto a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003, esclarece e se posiciona a favor dos profissionais com a formação em nível médio na modalidade normal que atuam na Educação infantil.

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

A Resolução CNE/CEB 01/2003, em seu artigo 1º, dispõe que:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar, em todos os atos praticados, os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9.394/96 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

Além disso, em seu artigo 2º, reforça que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Parágrafo 1o: Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

E assim o artigo 87 da LDB 9394/96 é revogado pela lei nº 12.796, de 2013, colocando um ponto final na disputa jurídica.

Em relação a Política Nacional de Educação Infantil/MEC (2005), o documento declara em suas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil que “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos

de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2005). E aponta como uma de suas metas “admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal” (BRASIL, 2005).

Fazendo um contra ponto a legislação nacional, apresenta-se o Plano de cargos e salários do município de Uberlândia para analisar como se relaciona a questão da formação e credenciamento de educadores para atuar na Educação, em especial na Educação infantil. O novo Plano de Cargos e Salários contempla um novo cargo de Educador Infantil II que define a formação inicial dos Educadores infantis. Vale destacar que a elaboração do Plano de Cargos e Salários ocorreu de forma coletiva onde todos os segmentos do funcionalismo público tiveram a sua representatividade eleita na Mesa Permanente de Negociação.

Desta forma na elaboração e na aprovação do plano segue o seguinte texto em seu artigo 7º:

São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, sem prejuízo das atribuições específicas de cada cargo e das especialidades, observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especialidades: I - Educador Infantil: a) desenvolver atividades na educação infantil; b) garantir o atendimento

de qualidade às crianças, mantendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; c) contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino-aprendizagem (UBERLANDIA, 2014).

Em anexo, descreve as atribuições deste novo cargo e os Pré-requisitos para o provimento do cargo sendo que a formação mínima exigida é o Ensino Médio na modalidade Normal, ou Curso Normal Superior ou Pedagogia.

2.5- O curso de Magistério: saberes e competências

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em Nível Médio (1999), apresenta características sobre o Magistério, afirmando ser um curso próprio para formar professores da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental por apresentar estrutura e estatuto Jurídico.

Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa

modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Reconhecida como direito de todo cidadão, o curso de Magistério ganha seu espaço dentro das escolas à medida que é mais um nível da Educação Básica a qual busca sua universalização para a conquista da cidadania plena, onde o sujeito deve usufruir dos seus direitos e reconhecer os seus deveres.

No entanto no Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação ficou estabelecida a diferença entre os estudos de formação básica e os de natureza profissionalizante:

Aos primeiros, reservou, para assegurar o que está disposto nos arts. 35 e 36 da Lei 9394/96, 2.400 horas de trabalho pedagógico, distribuídos no período de três anos letivos com, no mínimo, 200 dias para cada um. Também estabeleceu que não há impedimentos, salvo a exigência de **um limite máximo de 25% da carga horária mínima deste nível de ensino** (estabelecidas no Decreto 2208/97), para aproveitamento de tais estudos em cursos profissionais. O inverso não tem suporte legal (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998).

Os profissionais a serem formados em nível médio na modalidade Normal, em sua formação inicial devem saber o que e como ensinar. Dessa forma estes cursos devem em seu currículo traduzir os princípios e objetivos dos documentos oficiais da Educação, como as

Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Fundamental e da Educação Infantil. Além de superar o paradigma da teoria e da prática, unindo as necessidades pedagógicas às demandas sociais as quais devem dialogar de forma direta nos espaços da escola, a fim de garantir uma educação de qualidade.

Trata-se, como se vê, de um patamar a ser alcançado e de condições a serem criadas, num país que ainda conta com um grande contingente de professores leigos, com escolarização no nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, sem a habilitação de Magistério. Exercem a docência nas redes estaduais e municipais [...] exigindo, particularmente em algumas regiões, uma política de formação continuada que assegure a curto e médio prazo, condições mínimas para o exercício (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

Pode-se observar que a realidade educacional apresenta-se de forma diversa no país, e o curso de ensino médio na modalidade Normal, representado dentro dessas especificidades se torna um meio de profissionalização mínima do educador.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (1999) são descritas as práticas que devem ser assumidas como “foco de iluminação” na formação do educador, considerando a autonomia das escolas, a realidade específica dos alunos e professores, das competências e capacidades cognitivas sociais e afetivas tidas como

objetivos no curso, da estruturação das propostas pedagógicas preparando os professores para articular conhecimento e valores, a reflexão sistemática sobre o saber fazer, também sobre a sistematização da reflexão sobre a prática, a gestão pedagógica que integre os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos e da prática circunscrita ao processo de investigação e participação do aluno.

Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

No entanto, sabe-se a formação mínima em nível médio modalidade Normal leva ao inverso do que se espera da universalização em todos os segmentos da Educação para o alcance da qualidade, uma vez que os cursos de Magistério vêm atender uma demanda social, de condições, e cultural de algumas regiões do país que não possuem a estrutura necessária para a formação dos profissionais da educação infantil.

A formação de nível médio na modalidade normal é de certa forma precária e indubitavelmente insuficiente para uma atuação

profissional refletida e de qualidade. Se para uma atuação de qualidade na Educação Infantil são requeridos saberes teóricos, disciplinares, práticos e pedagógicos, que habilite o educador para uma prática consciente, planejada, não resta dúvida que uma formação em nível médio constitui um tempo escasso para tanto.

O curso técnico de magistério, ainda que admitido legalmente como formação mínima para atuação na Educação infantil, não é a formação ideal. Ensinar é um processo complexo que exige saberes diversos, sendo insuficientes os saberes práticos adquiridos no cotidiano escolar e através de trocas de experiências com colegas. Os saberes práticos são importantes e necessários, mas devem ser acompanhados dos saberes teóricos, curriculares e disciplinares que sustentam as escolhas do profissional docente. Caso contrário, esse profissional pode ser meramente um tarefeiro.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a Educação como um direito inerente a todos os sujeitos e sendo responsabilidade da União, estados, municípios e família garanti-la, conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a sociedade passa a reconhecer um nível de qualidade a cerca da oferta do ensino e aprendizagem e desta forma passa a exigir dos

educadores saberes e competências vistos como pré-requisitos para o alcance desta qualidade.

Diante disso, a formação do educador passa a ter destaque nas discussões e pesquisas que tratam do assunto. O processo de escolarização passa a ser visto sob um novo olhar social e cultural, já que a educação é vista como o meio de emancipação do sujeito, compreendendo a escola como o espaço onde são formados verdadeiros cidadãos conhecedores de seus deveres e seus direitos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação são definidas atribuições aos professores/educadores, definindo sua participação efetiva na elaboração da proposta pedagógica da escola, além de zelar pela Educação escolar e o direito de aprender de cada aluno, com o tempo renumerado para planejamento de suas atividades, conferindo desta forma uma mudança para a formação deste profissional.

Em sua formação deve assumir em sua identidade profissional que o seu papel na Educação deve superar a tendência fragmentada de que o professor/educador é responsável apenas por transmitir sua matéria e fazer do seu exercício uma ação reflexiva sobre a aprendizagem, o ensino, o aluno e as diferentes relações que se constrói no cotidiano escolar e com a comunidade.

Por tanto os educadores devem assumir o papel de aprendizes em sua formação desenvolvendo a práxis em pensar sobre sua prática,

de forma colaborativa, pautada nos princípios da gestão democrática, identificando as dificuldades e buscando alternativa para alcançar os resultados positivos que levam a aprendizagem.

Retoma-se nesse ponto a pergunta de partida do presente estudo para em seguida respondê-la: o curso de magistério de nível médio corresponde à formação ideal para atender crianças da Educação infantil? Pode-se então afirmar que a formação inicial do educador apenas em nível Médio Geral ou na modalidade Normal é no mínimo questionável, para não dizer insuficiente para uma atuação refletida e com qualidade. Não há como falar de exercício profissional uma atuação docente pautada apenas em uma formação técnica e aligeirada ofertada em nível médio.

É importante que fique bem claro que não está se discutindo a qualidade dos cursos de magistério de nível médio. Longe disso, o que está em debate é que a referida modalidade de formação é insuficiente para contemplar saberes tão complexos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. O curso Normal é até interessante, pois contempla saberes e técnicas bem específicas para atuar na Educação infantil, e seria uma boa preparação para a formação superior. No entanto, como formação única para atuar no magistério, mesmo que seja na Educação infantil, ele é insuficiente.

Para uma *atuação profissional docente* são necessários saberes e competências de natureza diversas, incluindo os saberes teóricos que respaldam e sustentam as escolhas diárias do professor. Com base no presente estudo, pode-se afirmar que o caminho para uma Educação de qualidade nas escolas de Educação Infantil passa necessariamente pela formação em nível superior.

Ainda que a LDB 9394/96 em seu artigo 62 tenha flexibilizado a formação mínima para a preparação dos docentes para a Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio “no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país” (BRASIL, 1996, p. 14), não resta dúvida que essa não é a formação ideal, apenas uma medida paliativa e provisória (supõem-se) para atender situações específicas.

Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela formação dos Professores (ANFOPE) insistem que a qualidade na formação docente e sua valorização ocorrerá de maneira efetiva quando as universidades assumirem o compromisso da formação de todos os professores/educadores em todos os níveis da Educação, sendo exigida dessa forma a formação em nível superior.

Portanto, entre o mínimo legal e a formação necessária, a formação superior é de longe a mais indicada para uma *atuação docente*

profissional na Educação Infantil. A busca pela universalização da Educação Básica deve estar relacionada com a busca da qualidade e a formação em nível superior para todos os docentes, inclusive os que atuam na Educação infantil, é mais uma meta a ser fortemente alcançada para se alcançar esse fim.

É dever do Estado (União, estados, municípios e Distrito Federal) garantir o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública, gratuita e de qualidade, em igualdade de condições de acesso. Logo, a formação insuficiente e precária de docentes para atuar na Educação infantil já está lesando o direito a Educação com qualidade. O que se busca é a universalização (Educação para todos), mas com qualidade, ou seja, alcançar a tríade: acesso, qualidade e permanência.

É direito da sociedade e dos profissionais da Educação exigir do poder público a garantia do direito pleno a uma Educação infantil para todos, gratuita e de qualidade. E se a qualidade passa pela formação dos profissionais que atuam no referido nível de ensino, que isso seja posto na pauta de debates de forma urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de Abril 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: 1998. v.1

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: 1998. V. 3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, DF: 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: 2005

_____. FUNDEB. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº: 01/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96. Brasília, DF: 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 03/2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. DF: 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf.. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 ago. 2015.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. O plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: A HISTORICIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Aure Neire de Melo BERNARDI¹

Natália Luiza da SILVA²

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre como o trabalho interdisciplinar com foco na historicidade pode contribuir para a formação de sujeitos letrados. Pretende abordar a construção histórica do sujeito diante do ambiente e da sociedade em que está inserido, utilizando o currículo como base para promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos escolares. Parte do pressuposto de que cabe à escola desenvolver estratégias para que os/as estudantes percebam, de forma integrada, todos os aspectos que envolvem a origem e o desenvolvimento do município em que vive e a relação entre as matérias estudadas. As cidades se mostram cheias de motivos para aguçar a pesquisa em busca

¹ Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. aureneire.m.b@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. nat_luiza@yahoo.com.br

do conhecimento histórico e preparo para uma nova perspectiva de sustentabilidade urbana. A elaboração do artigo é focada nos sujeitos atuantes e atualizados com as diferentes formas de abordar a historicidade, por meio da interdisciplinaridade, para que possam formar alunos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. O conhecimento dos fatos históricos, pertinentes em cada época, desde o surgimento até os dias atuais, bem como de suas consequências e influências no desenvolvimento das sociedades, auxiliam na construção da criticidade dos alunos. Portanto, o trabalho visa o reconhecimento da educação como melhor caminho na busca do desenvolvimento social e sustentável. Tornando-se a chave para conscientização e construção de uma nova forma do viver, autossuficiente.

Palavras-chave: Historicidade. Interdisciplinaridade. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

Os nativos do século XXI, na maioria das vezes, não têm a noção real de como era o mundo a dez ou vinte anos atrás. Essa consciência coletiva de modernidade parece, a princípio, natural, como se as coisas fossem sempre assim. Nossas crianças e adolescentes são

diretamente ligados à modernidade e fazer um paralelo entre o passado e o presente parece-lhes em primeira mão algo muito chato.

A primeira dificuldade encontrada pelos/as professores/as é atrair a atenção do/a estudante, devido ao meio tecnológico apresentar-se como o grande concorrente dos livros que trazem os fatos históricos. A segunda dificuldade é a formação do/a professor/a para garantir o domínio das novas tecnologias e assegurar, de forma desejável, um planejamento dinâmico, voltado para a realidade do aluno.

Levar aos/às alunos/as antigas novidades é um grande desafio para os/as professores/as. E fazer com que o/a aluno/a perceba que sua história é construída por meio da retrospectiva dos fatos, tanto no seu entorno, quanto no modo de vida da sociedade em que vive, é uma tarefa a ser construída de maneira dinâmica e atualizada, por meio de novos métodos, para atrair a curiosidade do/a aluno/a para tais fatos históricos que influenciaram e influenciam em sua realidade atual. Isto significa compreender o passado para situar-se no presente e projetar-se ao futuro.

Percebemos que a atual geração de estudantes está conectada simultaneamente a diversos assuntos ao mesmo tempo. Seu raciocínio dinâmico funciona de maneira concomitante. Assim, trabalhar o currículo de forma interdisciplinar é trabalhar a relação entre as disciplinas e basear-se em uma situação real.

Trazer para a sala de aula um planejamento interdisciplinar é fazer um paralelo entre os fatos históricos do desenvolvimento social e humano, para promover uma reflexão maior do aluno sobre de onde viemos, como viemos, para onde vamos, onde queremos chegar e a que custo isso tudo ocorreu. Nessa perspectiva, podemos desencadear em nossos/as alunos/as uma consciência cidadã de civilidade e de sustentabilidade.

No espaço escolar, estão inseridos diversos recursos para uma aprendizagem efetiva. É necessário avançar na metodologia utilizada na intenção de contribuir e auxiliar na construção do conhecimento e na aprendizagem do/a aluno/a por meio de processos mais adequados à sua forma de aprender.

Trabalhar a historicidade do sujeito por meio da interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas. Quando isso ocorre, insurge uma nova composição para as instituições de ensino. Significa não apenas o/a professor/a ser interdisciplinar, mas sim a instituição adotar esse novo modelo, permitir-se ao novo, permitindo o mesmo a todos os sujeitos que dela fazem parte – alunos/as, responsáveis, professores/as e comunidade escolar.

Promover a interdisciplinaridade não significa eliminar disciplinas, mas sim torná-las acessíveis entre si, instaurá-las em um

processo histórico e cultural, tornando-as imprescindíveis quando se diz respeito às práticas dos processos de aprendizagem.

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2008, p. 41).

A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação. Segundo os Parâmetros Curriculares,

[...] É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vá além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar

inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88 e 89).

A educação, por meio da cultura e da história, transforma o sujeito histórico, ressalta a aprendizagem na construção do interesse do indivíduo. É na educação que nos tornamos humanos e históricos, autores/as no modo de refletir sobre a realidade, sobre o mundo e sobre nós mesmos.

A realização do indivíduo, como sujeito histórico, distingue sua conexão com a coletividade e seu acordo com a mudança social.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica em que buscamos compreender de que forma o trabalho interdisciplinar pode contribuir na construção do saber do aluno no mundo contemporâneo com o foco na historicidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde 1960, a interdisciplinaridade vem sendo debatida no contexto educacional brasileiro. Fazenda (1993, p. 23) assegura que essas discussões chegaram ao Brasil como um modismo, com deformidades e sem as necessárias reflexões. Uma discussão mais crítica sobre o tema só foi proposta em meados de 1976 por Japiassú, que chegou a duas questões principais: a diferenciação conceitual, que

auxiliou os educadores a estabelecer finalidades, destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares, afirma a autora (ibid., p. 24). E a contribuição da metodologia interdisciplinar diz respeito à análise de condições de um projeto interdisciplinar em que seja possível estudar as relações e inter-relações entre as ciências.

Edgar Morin (2005) entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinaridade do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele,

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23).

Compreender o passado para atuar no presente como cidadão crítico e participativo, que possa influenciar no futuro de maneira

sustentável, não é uma tarefa muito fácil diante do enfurecido consumo do dia-a-dia dos cidadãos.

O movimento histórico marcado pelo enfoque interdisciplinar na educação está diretamente relacionado a um contexto mais largo e complexo de transformações que abrangem a área educacional e outros setores da vida social, como a economia, a política e a tecnologia. Trata-se de uma grande mudança de postura em pleno curso.

Essa mudança de ponto de vista apresenta novos espaços e saberes, em que o diálogo entre o modelo positivista moderno e a proposta de alternativas possibilita abrir a compreensão de racionalidade da ciência moderna e pronunciar o conhecimento existente, produzindo novos conhecimentos.

A complexidade exigida no ato de aprender requer um esforço que vá além da aquisição do conhecimento. Conduz para o nível da experiência afetiva e emocional, transpõe o social e se estende por meio da cultura, diante da diversidade em que o sujeito encontra a si mesmo.

Na análise de Frigotto (1995, p.26), “a interdisciplinaridade se impõe pela própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Pensando a escola como uma instituição social, e considerando as relações que se estabelece na sociedade, ela tem o papel claro de também promover a cidadania. Deve se apresentar como instituição mediadora entre a

sociedade e os cidadãos, sendo parceira e promovendo a transformação social.

Nesse aspecto, a prática pedagógica se apresenta como uma prática social com atributo de caráter histórico e cultural, que transpõe a prática docente advinda das atividades didáticas dentro da sala de aula. Deve compreender os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

Sobre o princípio da interdisciplinaridade, acreditamos que o currículo, como dimensão cultural, epistemológica e metodológica, pode mobilizar profundamente os/as alunos/as, utilizando os vários recursos didáticos disponíveis construídos coletivamente. Por meio dessa ação, existe a possibilidade eminente de se fomentar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva lógica, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais do próprio sujeito. Determinadas maneiras metodológicas podem atribuir ao currículo um aspecto de totalidade, acatando as particularidades das áreas de conhecimento e das disciplinas.

Assim, a disposição dos planos de estudo devem ocorrer de forma interdisciplinar, de modo que o processo pedagógico tenha como base: o trabalho sistematizado com leituras de publicações diversas; a produção própria e coletiva dos textos; a utilização intensa da

biblioteca; o uso de diversos recursos pedagógicos disponíveis na escola; a exploração de recursos externos à escola (os cinemas, os teatros, os museus, as exposições etc); e a investigação de problemas de ordem socioeconômica, do ponto de vista histórico, geográfico, sociológico, filosófico e político; a realização de atividades práticas (laboratórios e visitas de campo); e o uso de acervos e patrimônios histórico-culturais da região.

Deste modo, é possível abordar pedagogicamente as atividades do dia-a-dia e considerá-las referências que ajudem os/as professores/as em seu intercâmbio com os/as alunos/as, em seus diálogos interdisciplinares, para o significado de objetivos e projetos proferidos, no processo ensino-aprendizagem.

Conforme 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. Busca-se a expressão interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma A ação pedagógica, por meio da interdisciplinaridade, marca a construção de uma escola participativa e definitiva na formação do sujeito social, orientada por um trabalho coletivo e solidário.

A concepção de interdisciplinaridade tem a capacidade de se estabelecer como elemento estruturante para a organização escolar e para as práticas pedagógicas. É fundamental debater o trabalho interdisciplinar com todos os/as profissionais que trabalham na escola para ir além do processo de fragmentação, que caracteriza a organização escolar.

A interdisciplinaridade necessita fazer parte do processo educacional, ser entendida como um compromisso.

Para Luck (1994, p. 20-21), a interdisciplinaridade se constitui num reforço que vem interessando os/as educadores/as conscientes da limitação do seu trabalho pedagógico, dada a fragmentação do paradigma que o vem orientando. Portanto, compete aos/as profissionais da educação promover a superação da fragmentação presente nas práticas que tem se efetivado no contexto do ensino.

Com a utilização de dinâmica interdisciplinar, é possível promover a interligação do currículo, fazer com que o/a aluno/a perceba sua própria história, sua realidade, seu entorno.

Analisar as diferentes transformações que ocorrem durante o tempo nos permite entender a existência de vários lugares e de como a sociedade se constitui em função da urbanização.

Compreender o lugar de vivência, a cidade e sua paisagem, é dar sentido à identidade que os indivíduos têm dos objetos naturais e

fabricados. Ao perceber-se e ter-se como referência os movimentos contínuos da sociedade, clareia-se o entendimento dos padrões de distribuição dos lugares, ou seja, que o lugar é ponto de referência de várias redes e conexões existentes no território. Desse modo, é possível perceber a cidade como o espaço de vivência, onde se localiza a maior parte da população, local onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo e onde se criam as redes de relações operacionais. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, diversificados e ao mesmo tempo compartilhados.

Articular a ideia de currículo com a composição de cidade é um aspecto que vai além da sala de aula e dos muros da escola. É colocar o assunto da vida lá fora dentro da sala de aula e até onde os conteúdos das disciplinas se entrelaçam com as necessidades do cotidiano urbano na prática do dia-a-dia do sujeito.

A vida cotidiana transcorre nas redes constituídas e percursos da cidade, mesmo que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constitua um dos elementos mais significativos da organização da vida urbana, na construção da historicidade dos sujeitos ali estabelecidos.

Estudar a cidade é originar para o currículo escolar essas dimensões. Esse estudo implica compreender as relações, na cidade e a

cidade, como afirma Bernet (1997), enquanto lugar das contradições e como um fenômeno dual.

Levar o assunto para sala de aula é estudar seus sistemas, seus acessos, suas inter-relações, sua dinâmica econômica e cultural as quais geram as características peculiares de cada região dentro de uma mesma cidade.

Ensinar e estudar de forma interdisciplinar o objeto cidade, como ponto de partida, facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os/as alunos/as articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos, trazendo para seu conceito básico seu papel na sociedade em que vive. De fato, potencializa as capacidades de ação dos sujeitos que ali vivem.

As marcas decorrentes da estrutura física do lugar, do contexto em que vive, interferem nas formas de organização das pessoas para realizarem seu acesso aos bens, de maneira em que se constitui o tratamento da diferença e da justiça social. Por isso, é fundamental relacionar o sujeito histórico e sua importância no contexto social em que vive. Relacionando-o, desse modo, com o processo de ensino e aprendizagem, bem como com o currículo a ser criado. É preciso considerar essas questões para que esse currículo seja significativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos mostrar de que modo é possível abordar na educação escolar a transformação das cidades, em todas as áreas e aspectos, (como culturais, sociais, econômicos, geográficos e históricos). Este assunto pode ser incluído no currículo escolar, tomando como base o conhecimento dos fatos históricos e a mudança de comportamento e hábitos de seus habitantes.

A proposta é perceber as mudanças geradas pelo desenvolvimento urbano e o que isso tem haver com as disciplinas aplicadas em sala de aula e o currículo escolar. Dessa forma, é possível promover a interdisciplinaridade dos conteúdos, aguçando a percepção dos/as alunos/as e a promoção dos planejamentos coletivos, contextualizando no dia a dia da sala de aula, isto é, trazendo para o/a aluno/a a importância de observar o entorno para uma visão geral e globalizada, partindo do micro (sujeito) para o macro (sociedade).

Dessa maneira, as reflexões que aportamos aqui com diversos/as autores/as buscam, na interdisciplinaridade, contribuições sobre a ação da prática pedagógica em sala de aula e até mesmo em toda a escola.

Desse modo, é preciso pensar em uma organização do trabalho pedagógico que possibilite a vivência e o diálogo entre as várias áreas de conhecimento. Para tanto, é necessário compreender qual concepção de currículo que os atores sociais que vivenciarão o trabalho

pedagógico possuem, pois o currículo é uma construção dos atores que o constituem, ele expressa uma identidade (SILVA, 2005).

REFERÊNCIAS

BERNET, J. T. Cidades educadoras: base conceptuales. In: ZAINKO, M.A.S (org). **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed.
Caxias do Sul, RS: Educ, 2008.

SILVA, T. Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às
teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

CURRÍCULO: A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO MULTICULTURALISTA

Josiane Aparecida Santos ALVES¹

Arlete Aparecida Bertoldo MIRANDA²

Resumo: O presente artigo visa discutir a construção curricular, das escolas públicas, a partir de uma perspectiva multiculturalista, visto que, a escola é um lugar de entrecruzamento de culturas, devido à diversidade dos alunos, apesar da pluralidade cultural observa-se uma homogeneização do currículo através da imposição de um conhecimento oficial e padronizado. A padronização curricular proveniente dos valores do homem branco europeu discrimina a cultura do alunado, contribuindo para o fracasso escolar. A escola deve promover o diálogo com os alunos com a finalidade de verificar as diversas culturas que compõem o ambiente escolar com o intuito de criar um currículo que relacione o conhecimento proposto à realidade do aluno. O trabalho foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Multiculturalismo.

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). josifilo@yahoo.com.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente da Faculdade de Educação, FAGED da Universidade Federal de Uberlândia - (UFU); arlete@ufu.br

CURRICULUM: FROM A MULTICULTURALIST CONCEPTION

Abstract: This article aims to discuss the curricular construction of public schools from a multicultural perspective, since the school is a place of intercrossing of cultures due to the diversity of the students, despite the cultural plurality there is a homogenization curriculum through the imposition of official and standardized knowledge. The curricular standardization derived from the values of the European white man discriminates the student's culture, contributing to school failure. The school should promote dialogue with students in order to verify the diverse cultures that make up the school environment in order to create a curriculum that relates the proposed knowledge to the student's reality. The work was carried out from the bibliographical research.

Keywords: Curriculum. Education. Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a construção do currículo das escolas públicas a partir de uma concepção multiculturalista, ou seja, da valorização da pluralidade cultural da escola para seleção e organização dos conteúdos curriculares, para tanto, busca-se respostas para a seguinte indagação: Quais são as dificuldades encontradas pelas escolas estaduais na construção de um currículo multiculturalista?

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado, analisar as dificuldades encontradas pelos professores das escolas públicas na construção de um currículo multiculturalista.

O estudo sobre a dificuldade de implementação do currículo multiculturalista nas escolas públicas se justifica, pois, de acordo com Moreira e Candau (2003) a construção do currículo deve ocorrer de forma autônoma, conjunta e criativa no interior das escolas, tomando como ponto norteador a cultura do coletivo escolar. A padronização dos conteúdos e dos sujeitos da escola é um fechar de olhos para o que ocorre no ambiente escolar, produz uma falsa realidade e mascara os conflitos de um ambiente pluricultural.

A cultura assume uma centralidade em âmbitos diversos na contemporaneidade inclusive na educação, pois a escola é um espaço que recebe uma pluralidade de culturas. Portanto faz-se necessário um currículo escolar que dê voz as identidades étnicas, raciais, de gênero e outras que foram silenciadas pelas propostas monoculturalistas. A abordagem multiculturalista objetiva a valorização cultural do educando tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o professor com o papel de mediador do processo, diminuir a taxa de evasão e consequentemente a distorção idade série das escolas públicas.

Com o objetivo de responder as questões levantadas a partir do problema da pesquisa foi desenvolvido um estudo de natureza bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida baseou-se, dentre outros, nos estudos de Silva (2000), McLaren (2000), Canen & Moreira (2000), Canen (2001), Canen e Moreira (2002), Moreira e Candau (2003), Silva (2004).

DESENVOLVIMENTO

Currículo multicultural

A educação pautada na gestão democrática possui como uma de suas principais características a participação efetiva da comunidade escolar e do seu entorno através da construção de um projeto político-pedagógico que direcionará a gestão escolar, com o objetivo de permitir realmente o acesso do educando a uma educação de qualidade.

A diminuição da evasão escolar requer ações concretas em diversos segmentos da educação, e um deles é a construção curricular, que nas escolas estaduais de Minas Gerais, é norteadas pelos Currículos Básico Comuns (CBCs), que são embasados formalmente

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), dentre outros.

Normalmente os conteúdos expressos nos documentos oficiais, de referência, são embasados, nos conhecimentos científicos historicamente construídos, ou seja, o currículo formal e cabe à escola adequá-los a realidade escolar ou apenas reproduzi-los.

A construção curricular multiculturalista através da valorização do pluralismo cultural, uma vez que, a escola pública é por excelência um ambiente pluricultural devido à diversidade de indivíduos presente no seu interior, deve estimular a participação efetiva dos alunos através da efetivação do seu papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem permitindo, desta forma, vislumbrar uma educação de qualidade e igualitária. Para tanto é necessário ter claro o conceito de cultura como construção da identidade dos indivíduos e dos grupos sociais, que estão em constante movimento através de negociações de sentidos historicamente e socialmente construídos nas relações sociais e nas lutas de poder, desta forma o multiculturalismo permite:

Entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais, (...) busca caminhos

alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos.” (CANEN, 2008, p.60)

O multiculturalismo traz a tona à necessidade de compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, raças, classe social, padrões culturais e linguísticos e outros marcadores identitários (CANEN; OLIVEIRA, 2002) inseridos em relações conflituosas com a marca da exclusão.

Uma construção curricular que trabalha a diversidade cultural transforma a escola em um ambiente de respeito e valorização das diferenças contribuindo para uma formação cidadã dos discentes e docentes.

O multiculturalismo conforme afirma Canen (2007) é construído a partir de três perspectivas, sendo a folclórica ou liberal; a crítico ou intercultural crítica e a pós-moderna e pós-colonial que também faz críticas às duas referidas.

Conforme afirma Canen (2002) o multiculturalismo folclórico é uma das possíveis construções curriculares e reside na perspectiva de incorporação da valorização da diversidade cultural como apenas um recurso do planejamento curricular já construído, incluindo as festas, os ritos, as datas comemorativas, as formas de pensar e sentir de diversos povos, etnias, raças, classes sociais e religiões.

Um ponto a ser observado na abordagem do multiculturalismo folclórico é a ausência de questionamentos sobre a construção histórica na formação das diferenças culturais trabalhando apenas características consideradas como essências de determinado grupo social

Do ponto de vista do multiculturalismo pós-colonial, a abordagem é direcionada a partir das diferenças que influenciam uma a outra causando um movimento de transformação, afastando a concepção de identidade pura e reconhecendo uma identidade híbrida, ou seja, diferentes identidades se relacionam formando novas identidades e culturas. “Linguagem, dos discursos na construção e na reconstrução dessas identidades, entende-se o currículo como artefato cultural constituído de discursos que forma realidades que podem reproduzir discriminações ou, ao contrário, valorizar a diversidade.” (CANEN, 2009, P. 82)

No multiculturalismo crítico ou intercultural crítico, identifica-se em que medida o currículo tem levantado questões a respeito das relações de poder entre as culturas de maneira a desafiar estereótipos e propondo práticas pedagógicas que dê condições para que as culturas tenham voz através dos alunos. Para tanto, busca-se perceber e desafiar as raízes históricas de preconceitos e discriminações dentro das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras.

Segundo Canen (2009) as escolas devem passar pelas três perspectivas multiculturalistas, no sentido de evoluir suas práticas pedagógicas e formulações curriculares para valorização do pluralismo cultural, para as discussões sobre o preconceitos e discriminações relativos às diferenças culturais disseminados pelas ideologias dominantes e para entender o poder do discurso, da linguagem na construção cultural dos indivíduos e dos grupos sociais.

O Papel do Professor na Construção Curricular Multicultural.

O papel do professor na construção curricular multicultural é de fundamental importância, pois o multiculturalismo é uma forma de questionar as verdades absolutas impostas na construção do conhecimento a partir de uma visão monocultural permitindo uma interpretação pluricultural do conhecimento.

Canen afirma que:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcado por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a

mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos. (CANEN, 2005, p.336)

O professor como a figura detentora do conhecimento verdadeiro, da cultura verdadeira impõe sobre os alunos verdades prontas e acabadas, a serem assimiladas somente, anula a história de vida, ou seja, a cultura dos alunos.

A imposição dos conhecimentos prontos e acabados silencia a identidade dos educandos, ocorre desta forma uma relação de poder, na qual a escola e os professores se sobrepõem.

Uma grande parte da construção curricular, das escolas públicas, visualiza o educando como um ser vazio de cultura ou cheio de uma cultura “errada” e tentam inculcar nele o que é “certo”, gera com isso o fracasso escolar.

Entender como o aluno constrói a interpretação do mundo a sua volta e conseqüentemente como elabora o seu entendimento dos conteúdos trabalhados pelos professores, dos acontecimentos no interior da escola é fundamental para o êxito escolar.

O multiculturalismo no âmbito escolar, dentre outras possibilidades, auxilia os docentes a identificarem e trabalharem com as dificuldades da ausência do respeito a cultura popular da maioria

dos alunos inseridos nas escolas públicas, apontando para formas mais adequadas de atender o aluno real e concreto, questionando e contrapondo-se a um currículo que parte de um estereótipo homogeneizador do aluno de classe média branca, para elaborar o conteúdo e a forma de como aplicá-lo nas escolas públicas.

Conforme afirma Canen (2002) uma das dificuldades encontradas na construção de um currículo multicultural está na perspectiva de incorporação da valorização da diversidade cultural como apenas um recurso do planejamento curricular já construído através de comemorações de datas especiais já previstas nos calendários escolares e que para muitos educadores significa parar com o conteúdo e trabalhar com um projeto sobre culinária, dança, música de determinada cultura, sem vinculação com o conteúdo proposto na disciplina.

Por isso, as questões sobre educação multicultural e seu impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem devem ser inseridas de forma mais contundente nos cursos de formação docente, com relação a isto Canen e Oliveira (2002) argumentam que o alargamento das questões sobre educação e cultura pouco estão presentes nos cursos destinados a preparar futuros professores para trabalhar em sala, e que as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e

diversidade cultural vivenciadas pelas escolas, permanecendo basicamente no campo teórico.

Nesse sentido é fundamental que a teorização sobre multiculturalismo e educação presente nos estudos e pesquisas desenvolvidas seja inserida nos currículos destes cursos de modo a nortear a formação dos futuros professores e que os mesmos apliquem no cotidiano escolar.

A formação deve ajudar os professores a desenvolverem uma nova identidade, uma nova postura, assim como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”. (MOREIRA e CADAU, 2003, p, 157). No atual estado em que se encontram a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática docente com vistas a diminuir a marginalização dos grupos subalternos.

Tomar a cultura como eixo do currículo é, dentre outras coisas, transformar o professor em um agente cultural capaz de ouvir os membros da escola, em especial o aluno e sobre a orientação multicultural criar práticas pedagógicas em que predomine o diálogo, a crítica, a análise das relações de poder expressas nas relações culturais.

De acordo com Teixeira e Bezerra (p. 56 2007):

A diversidade cultural é um empecilho que deve ser superado por meio da implantação de uma cultura oficial, estabelecendo-se, assim, uma educação comum e igual para todos. No entanto, ao pensar dessa forma, verifica-se que acabam confundindo igualdade com homogeneização.

A igualdade defendida no interior das escolas é justamente o contrário de homogeneização, pois defende dentre outros pontos o acesso igual dos alunos a uma educação de qualidade independente das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras.

A diversidade cultural deve ser o ponto de partida para estabelecer um currículo, que consiga fazer com que conhecimento tenha significação para todos os discentes.

A identidade é elaborada mediante características culturais, isto é, ela se qualifica através do conjunto de elementos culturais assimilados pelo indivíduo através da herança cultural. A identidade confere diferenças aos grupos humanos. Ela se evidencia justamente pela diferença existente e contrastante entre os diversos grupos sociais.

A escola brasileira é fundamentada numa visão eurocêntrica, contrariando o pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. E os educadores são responsáveis pela formação

educacional dos jovens na sua grande maioria vítimas dessa educação preconceituosa, da qual fazem parte, muitas vezes silenciados.

O professor não recebe uma formação voltada para as questões da diversidade e preconceitos que tem de lidar todos os dias no interior da escola e da sala de aula.

A pequena quantidade de alunos oriundos de grupos marginalizados nas escolas é resultado, na realidade, da desigualdade praticada pela instituição escolar e pelo próprio processo de seu desenvolvimento educacional.

Trabalhar igualmente essas diferenças não é uma tarefa fácil para o professor, porque para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e outros níveis e no direito de ser diferente, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando uma educação mais democrática.

Embora saibamos que seja impossível uma escola igual para todos, acreditamos que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais.

A sala de aula não está localizada a parte do mundo, como se fosse possível deixar do lado de fora toda história de vida do discente, para inculcar nele o conhecimento verdadeiro.

A principal dificuldade encontrada pela escola e consequentemente pelos professores na elaboração do currículo a partir da perspectiva multiculturalista reside no fato de trabalhar somente a cultura ou trabalhar somente o conhecimento historicamente produzido, para a maioria dos educadores, construir uma relação entre cultura e conhecimento e até mesmo entre disciplinas diferentes é difícil e improdutivo.

É necessário vincular cultura e conhecimento e para isso o professor deve ser preparado através da formação continuada principalmente para entender a pluralidade cultural dos alunos. Pois respeitar a cultura, promover a igualdade e o respeito não significa parar de ensinar o conteúdo e sim fazer de outra forma, dando voz as identidades silenciadas.

O educador, através de sua disciplina, dever criar mecanismos que superem a hegemonia cultural europeia e propor uma interpretação a partir do olhar das diversas culturas, como os negros, os índios, as mulheres, as crianças, dentre outros.

Currículo como forma de exclusão dos estudantes.

A educação como direito subjetivo universaliza o acesso à escola e o torna obrigatório, desta forma a escola começa a receber sujeitos que em suas experiências de vida sofreram de alguma maneira a exclusão social.

Para isentar a escola da responsabilidade da exclusão que os alunos sofrem afirmar-se que estes não são excluídos pela escola ou pelo currículo escolar, mas pela sociedade como um todo. Porém, ao se tornar universal o acesso à escola, esta neutralidade acaba, pois surge a exclusão escolar através do currículo, da homogeneização, dentre outros, gerando a defasagem idade/série e a evasão da escola.

Estes mecanismos próprios da escola podem ser percebidos através da classificação em que alunos com bom rendimento sobem na hierarquia escolar, enquanto que aqueles que fracassam são empurrados para fora do sistema ou para o próximo passo sem que a aprendizagem tenha ocorrido, pois o sistema escolar tradicional só consegue ensinar os alunos que a ele se adéquam.

Além disso, a prática seletiva da escola silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão do aluno de origem negra pobre, das pessoas que apresentam necessidades especiais e de outros.

Se a elaboração curricular das escolas públicas não valoriza o pluralismo cultural que as formam e estabelecem um padrão de conhecimento a ser seguido com o objetivo de igualar o ensino-aprendizagem, provavelmente deparam com um alto índice de evasão e reprovação.

A cultura definida como prática social, ou seja, o mundo e os acontecimentos existem, mas os sentidos são atribuídos a partir do contexto do indivíduo através principalmente da linguagem, desta forma compartilhar cultura é compartilhar um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados por um certo grupo.

Atualmente é incontestável a diversidade cultural do mundo em que vivemos e que se faz presente em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa diversidade constantemente gera confrontos e conflitos, tornando cada vez mais sérios os problemas a serem enfrentados pelos profissionais da educação. Entretanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

O estudante não consegue atribuir significados positivos a conteúdos que estão fora de sua realidade, à exclusão de culturas por não serem consonantes com a cultura padrão consequentemente exclui do processo de ensino-aprendizagem grandes partes dos alunos.

O currículo deve dialogar com os alunos que são representantes de diversas culturas, através da valorização, do debate e como afirma Teixeira e Bezerra (2007):

Uma cultura no encontro com outra não assimila passivamente as influências, mas se hibridiza e se recria na interação, valorização e no reconhecimento das especificidades de cada uma, levando a construção de um currículo multicultural e híbrido a apresentar-se como opção para desestabelecer hierarquias entre as diferenças culturais. (TEIXEIRA e BEZERRA, 2007, p. 58)

A escola que constrói sua proposta curricular baseada na perspectiva monocultural justificada pela igualdade mais precisamente na padronização do comportamento do educando, provoca uma exclusão gigantesca, uma vez que, homogeneidade cultural é baseada na cultura eurocêntrica e que o significado do termo igualdade é vinculado ao acesso, à permanência, à qualidade e ao respeito à diversidade.

Quando a escola organiza os conhecimentos como superiores e inferiores e conseqüentemente uma cultura melhor que outra, subordina o alunado a assimilar apenas um tipo de cultura excluindo todas as demais.

Conforme afirma Teixeira e Bezerra, (2007)

Diante dessas seleções em torno do que deve compor os conteúdos curriculares, brota, em muitos alunos, o sentimento de que há conhecimentos que, se não fossem transmitidos, não lhes fariam falta. Tais conhecimentos tornam-se algo a ser transmitido e assimilado, objetivando resultados, e não o valor do processo de aprendizagem. Determinados saberes deveriam ser contextualizados de forma que os alunos entendessem melhor a sua importância e a sua relação com a vida cotidiana, esclarecendo dúvidas para as quais nunca encontram respostas porque elas não fazem parte do currículo. (TEIXEIRA E BEZERRA, 2007, p. 56)

O conhecimento escolar deve permite ao aluno ir além do seu mundo, mas para tanto deve partir deste mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto ao longo do texto ficou evidenciado que na proposta educacional multiculturalista será preciso rever o conceito de

saber escolar, em especial na valorização do pluralismo cultural e como este pode melhorar o processo de ensino aprendizagem e também investir na formação do educador e na modificação do currículo das instituições de ensino superior através da inclusão da temática multiculturalista, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da atual baseada na homogeneidade cultural e no currículo monocultural. O currículo deverá ser revisado, nas escolas públicas, através do diálogo com os alunos, professores e comunidade escolar.

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, que esteja aberta as diferentes manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o preconceito cultural, ainda bastante presente nas escolas.

O professor deve valorizar as diversas culturas encontradas nas salas de aulas e precisa trabalhar tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. Deste modo, verá todos os estudantes como diversos, levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

REFERÊNCIAS

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados**, n. 21, p. 61-75, set. /dez. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antonio F. B.; Candau, Vera M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008a.

CANEN, A., (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-150.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. **Multiculturalismo:**
diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis:Vozes, 2008.

TEIXEIRA, C.R.; BEZERRA, R.D.B. Escola, currículo e cultura (s):
a construção do processo educativo na perspectiva da
multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v.6 p.55-63, 2007.

DO BULLYING À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E LABORAIS PARA A COMUNIDADE LGBT+.

Maria Isabel SILVA¹

Kyllian César PIRES²

Paula Magna Rezende PEREIRA³

RESUMO – O bullying, a evasão escolar são frutos do ciclo inicial da precarização do trabalho na comunidade LGBT+. Para que se forme e reforme a sociedade, as minorias precisam de alteridade, estima e perspectivas reais. Este artigo pretende apresentar, num primeiro momento, uma discussão da relação entre a baixa escolaridade, o preconceito, discriminação e a precarização do trabalho para as pessoas da diversidade, além de relatar as vivências do programa “Viva Mais” em seu eixo focalizado “Viva Mais Diversidade” do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais. Em instituição local, uma equipe interdisciplinar triava e cadastrava os moradores desse perfil, sendo convidados a participar, quinzenalmente, de sessões de filmes, palestras e encaminhamento para o mercado de trabalho. Nos resultados, tanto por parte dos profissionais quanto os próprios participantes, as vivências superaram

¹Assistente Social, Fisioterapeuta. Mestre em Fisiologia e Biofísica, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, fisiomis@yahoo.com.br

²Graduando em Gestão de Saúde Ambiental, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, kyllianpires@gmail.com

³Graduanda em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, paulamagna1@hotmail.com

as expectativas propostas. Nesse sentido, nota-se a relevância de mais estudos e planos de ação e intervenção a fim de se estabelecer estratégias para educação e empregabilidade das comunidades LGBT+, tendo como base a justiça e promoção social.

Palavras-chave: Educação; Bullying; Trabalho; Vulnerabilidade; Comunidade LGBT+

ABSTRACT -The bullying, truancy are fruits of the initial cycle of precarious work in the LGBT community +. In order to form and reform society, minorities need otherness, esteem and real prospects. This article intends to present, at first, a discussion of the relationship between low schooling, prejudice, discrimination and the precarious work for people of diversity, in addition to reporting the experiences of the program "Live" in your shaft focused "Live Diversity" of the complex of the neighborhoods in the municipality of Uberlândia, Minas Gerais. In local institution, an interdisciplinary team and had recorded triava residents of this profile, being invited to participate, fortnightly, movie sessions, lectures and forwarding to the labour market. The results, both on the part of the professionals as the participants, the experiences have exceeded expectations. In this sense, the importance of further studies and plans of action and intervention in order to establish strategies for education and employability of the LGBT+ communities, based on justice and social promotion.

Keywords: Education; Bullying; Work; Vulnerability; LGBT+ Community

1. Introdução

A pesquisa deve ser como um espelho do social, ou seja, refletindo as questões sociais e suas transformações. Segundo Franco (2016), baseada na consciência crítica, um dos compromissos da pesquisa é entender a realidade para mudá-la.

Da interlocução entre a prática comunitária e a academia é possível conhecer determinados fenômenos de forma não apenas a levantar fatores como orientar estratégias e planos de ação, permitindo ampliar a óptica e promover mudanças sociais. Nessa perspectiva, estudos com conjunto de variáveis, como perfis socioeconômicos, por exemplo, são imprescindíveis para elaboração e execução de políticas sociais, sejam universalistas ou focalizadas (FRANCO, 2016; PEREIRA & STEIN, 2010).

À guisa do desejo de entendimento dessas questões sociais, a justificativa e as bases teóricas desse artigo traçam uma linha mestra pelos dados e argumentos os quais demonstram, de forma breve, as dificuldades e desafios enfrentados pela comunidade LGBT+, no que tange à educação e ao trabalho.

Para tanto, há que se desenvolver o olhar e a humanidade para o sensível entendimento dos muitos fatores que compõem essa engrenagem.

Entendendo que a formação escolar e profissional desse público é comprometido pelo preconceito e discriminação que levam a precarização da formação escolar e a empregabilidade da comunidade LGBT+ do município de Uberlândia/MG.

2. Fundamentos teórico metodológicos

Assim sendo, inicia-se tal proposta chamando atenção para um dado alarmante: Desde 2011, o Brasil alcança mais um recorde: o de campeão mundial de crimes contra pessoas LGBT+, termo acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e intersexuais (ISNA, 2015).

Os números mais atuais revelam que em 2017, o saldo foi três vezes maior do que o registrado há 10 anos: 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos em crimes motivados por homofobia (rejeição ou aversão ao homossexual e à homossexualidade), representando uma vítima a cada 19 horas. (VALENTE, 2018).

Embora os dados sejam altos (sugiro: os números sejam altos ou os dados sejam alarmantes), acredita-se em subnotificação tendo em vista a dificuldade de reconhecimento dos crimes violentos praticados contra homossexuais, transgêneros e intersexos. Além do alto índice, o que assunta é a violência conferida nas mortes, caracterizadas por ataques em vias públicas ou no ambiente domiciliar e com requintes de crueldade.

Esse cenário preocupante destaca dentre muitos fatores, a exposição social constante na rotina da comunidade LGBTQ+ a qual se dá pelo lado direito do preconceito: a precarização social, com reflexos mais visíveis na vida escolar e profissional (MARINHO, 2016; SANTOS NETO, 2015).

Segundo o Grupo Gay da Bahia, uma das mais antigas entidades militantes brasileiras, a estatística estadual confere ao Nordeste o título de região mais homofóbica, na qual o risco de morte para o homossexual seja próximo de 80% maior do que no Sudeste.

Contudo, ainda que na região Sudeste os crimes sejam em menor número, o que chama atenção é que estados como São Paulo e Rio de Janeiro ocupam o terceiro lugar no *ranking* dos crimes motivados pela homofobia. Isso quer dizer que a região mais populosa do país carece de estudos que visem educar, prevenir e alertar que,

para além das fronteiras geográficas e/ou quantitativas, o preconceito tem atingido seus alvos e a estatística continua crescendo.

Além dos números preocupantes, a morte ou violência por motivação homofóbica é a coroação de um processo cruel que se inicia nos bancos escolares e segue até a vida profissional, fechando o ciclo da discriminação e da segregação.

No início do novelo pode-se dizer que a escola ainda é um ambiente hostil para muitos alunos LGBT+. Deles, 68% dos jovens entre 13 e 21 anos declaram já ter sido vítimas de agressões físicas ou verbais, no ambiente escolar, por causa de sua orientação sexual. (BERNARDO, 2016; BRASIL, 2011).

Isso mostra que os processos escolares e educacionais ficam comprometidos por conta do bullying e, em menor escala, pela falta de preparo profissional e humano dos profissionais da área (sugiro: profissionais da Educação, ou que trabalham nas escolas). Em decorrência disso, os altos índices de evasão escolar acarretam baixa escolaridade e a precarização da formação profissional, levando à ocupação de subempregos, trabalhos informais e outros (incluindo a profissão do sexo), reforçando ainda mais, a discriminação e a marginalização (BERNARDO, 2016; MARINHO, 2016; JUNQUEIRA, 2012).

Para além das fronteiras da escola, a discriminação considerando a orientação de gênero e sexual estende suas teias até o trabalho., Ainda que 75% das empresas possuam políticas anti-discriminação(sugiro: contrárias à discriminação) por identidade de gênero e orientação sexual, 61% dos funcionários LGBTQ+ no Brasil preferem esconder sua sexualidade para colegas e gestores (BELLONI,2016)alegando perda de vagas, inviabilização de processos seletivos para carreiras e até prejuízos em (sugiro: fechamento de parcerias) e oportunidades de negócios (BELLONI, 2016; PASSATORE, 2016).

O mundo do trabalho, fundamentado no social e no capital controla e fomenta as relações de trabalho baseada nas diferenças. Segundo Antunes (2018) e Harvey (2011), a força de trabalho potencial tem gênero, raça e etnia, se dividindo por meio da língua, política, orientação sexual e crença religiosa.

Não há nesse contexto, direcionamento à vitimização. Ao contrário, se por um lado grande parte da comunidade LGBTQ+ enfrenta problemas na base escolar e profissional, as gerações anteriores que omitiram sua orientação e identidade de gênero foram capazes de lograr êxito, alçando postos de trabalho e posições sociais de destaque capazes de torná-los bons consumidores e um ótimo nicho de mercado (OLIVEIRA JUNIOR, 2014).

Nessa dualidade, a comunidade LGBTQ+ se mostra fragilizada socialmente, situação que ainda mais se agrava se citados os comprometimentos nas relações familiares e de saúde mental, o que leva aos altos índices de suicídio.

Os argumentos supracitados demonstram a importância de se discutir questões que entrelaçam escola, trabalho e homofobia para que os sujeitos se empoderem de forma não apenas a resistir e sim, como maneira de dar respostas sociais, econômicas e políticas (ANTUNES, 2018; SAVIANI, 2011).

3.Procedimentos Metodológicos

O artigo aqui apresentado tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético e entendendo que as questões sociais estão arraigadas no objeto, a pesquisa deve, além de problematizar a realidade, fazer proposições para intervenções.

Segundo Gil (2007), a metodologia é a espinha dorsal da pesquisa e sendo assim faz-se necessário detalhar os procedimentos metodológicos a serem utilizados bem como a coleta de dados e análise dos resultados. Para iniciar tal descrição classificamos a proposta apresentada como qualitativa, tendo como foco a pesquisa-ação que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998).

A proposta desse artigo se traduz em os relatos de vivências compõem uma pesquisa qualitativa, ou seja, um tipo de investigação que considera os aspectos qualitativos da questão da diversidade no contexto escolar e no mundo do trabalho, voltado para os princípios da pesquisa-ação emancipatória, considerando o contexto investigado em sua totalidade, e contexto social no qual estão inseridos (IBIAPINA, 2008).

Atendendo a demanda espontânea e dos encaminhamentos do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais, os moradores foram acolhidos em uma Organização Não Governamental (ONG), sendo cadastrados e convidados a participar do programa “Viva Mais Diversidade”.

O programa Viva Mais foi idealizado para trabalhar temáticas sobre saúde, promoção da saúde, violência, educação, empregabilidade dentre outras questões trazidas pelos associados da instituição local. Com as ações voltadas à comunidade geral, dois eixos mereceram atenção específica: as mulheres e a comunidade LGBTI. Para esse último público foi criado o eixo “Viva Mais Diversidade” de forma a direcionar ações para lidar com os direitos sociais de educação, saúde e trabalho.

Idealizado e executado por uma equipe formada de assistente social, pedagogo, psicólogo, técnico de enfermagem, agente de saúde e dois estagiários (um do Serviço Social e outro da Psicologia), o projeto era composto de sessões de filmes, rodas de conversas, palestras, grupo de apoio (coach) e direcionamento para cursos e emprego.

Nos meses de novembro de 2016 e janeiro de 2017, o grupo se reuniu em dias e horários agendados para assistir aos filmes Milk, Transamérica, Somente Elas, Eu vos declaro marido e Lary, seguidos de roda de conversa sobre a temática do Bullying, ansiedade e depressão na comunidade, HIV/AIDS, ações de prevenção à homofobia.

Além desses encontros, completando as quinzenas e enfatizando o sentido preventcionista do Projeto, os facilitadores

(assistente social e pedagogo) se revezavam para realizar oficinas e palestras sobre organização de currículo, postura e etiqueta para entrevista, seleção e recrutamento de trabalho.

Como a ONG apresentava parceria com empresas e possuía programa mensal de captação de talentos, as pessoas que passavam pelo “Viva Mais Diversidade”, apresentando interesse eram encaminhadas para esses estabelecimentos, com política de diversidade estabelecida.

Respeitando e empoderando a diversidade, essas empresas ofereciam como ação afirmativa, a oportunidade de bolsas para estudantes a fim de que os mesmos continuassem sua qualificação e formação profissional.

Para os que demonstraram interesse em empreender, a equipe encaminhava para cursos de formação na área de beleza (cabelereiro, depilador, design de sobrancelhas) e tecnologia (manutenção de computadores e celulares).

4. Considerações Finais

Aqui trouxemos alguns resultados de vivências para além das reuniões profissionais, o artigo destaca a importância de grupos para construção de identidade e autoestima.

Nos dois meses de projeto “Viva Mais Diversidade”, a equipe acolheu e orientou trinta e cinco pessoas, na faixa etária de 18 a 42 anos.

O público trazia em seu discurso relatos diversos de bullying, homofobia e transfobia, os resultados demonstraram interesse em palestras e orientações quanto as temáticas de retorno à vida escolar, planos para formação técnica e trabalho.

Como relato de vivências, nós ressaltaremos algumas falas iniciais trazidas pelos profissionais, sem identificação do mesmo ou participantes, guardando o anonimato.

“A gente não tem espaço para debater sobre nossa vida e dificuldade na escola e de trabalho.” Relatou um dos participantes.

Contudo, a mudança maior se mostrou na oralidade dos participantes, destacando duas falas:

“Olhar para mim, como profissional, mudou meu olhar como ser humano...me fez voltar a acreditar que sou capaz de ser produtivo”, homem, de 30 anos.

“Mudar de vida...é mudar tudo, a forma de valorizar o trabalho de cada dia”, mulher trans, 35 anos, que voltou ao mercado de trabalho após 10 meses desempregada.

Como resultados dessa vivência observou-se os participantes tinham dificuldade de debate sobre os temas, sob a justificativa de já

terem sido vítimas ou terem presenciado situações de bullying, assédio moral no trabalho, assédio sexual e homofobia.

Notou-se nas falas necessidade de programas específicos para saúde da mulher lésbica e mulher trans, grupo prejudicado pela invisibilidade social, bem como reforço nas ações preventivas sobre doenças sexualmente transmissíveis.

O projeto “Viva Mais Diversidade” precisa ganhar mais força. Não apenas nos campos do município de Uberlândia, mas também em cidades em que a homofobia faz vítimas, para além das fatais, da precariedade de formação educacional e de trabalho.

As equipes de profissionais dos campos de saber da saúde, ciências sociais aplicadas e educação precisam de reflexões e formação contínua para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar.

Sem julgamentos, as populações advindas da minoria, como se classificam socialmente, a comunidade LGBTI precisam de políticas públicas e ações afirmativas focalizadas.

Num tempo em que o fascismo e moralismo tende a imperar no cenário socioeconômico e político, a educação, a saúde e o respeito às diferenças são ainda mais importantes.

É uma construção diária de justiça e igualdade social, que se inicia nos bancos escolares, na formação de bons professores até a vida corporativa e o mundo do trabalho, para todos, sem distinção,

sabedores dos direitos e deveres que todo cidadão exerce cotidianamente.

Dessa forma, as vivências desse projeto demonstram que ação efetiva da equipe interdisciplinar e a necessidade de trabalhar essas questões dentro dos muros das universidades, formando pessoas preparadas para enfrentar, formar e empreender, sem precariedade, discriminação ou preconceito de qualquer ordem.

5. Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.

BERNARDO, N. Agressões já atingiram 68% dos jovens LGBT em escolas. **Revista Gestão Escolar**, 2016. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1670/agressoes-ja-atingiram-68-dos-jovens-lgbt-em-escolas>>. Acesso em: 02. julho. 2019.

BELLONI, Luiza. 61% dos profissionais LGBT brasileiros escondem sua orientação no trabalho, 2016 - Disponível em: <<https://www.huffpostbrasil.com/2016/02/04/61-dos-profissionais->

[lgbt-brasileiros-escondem-sua-orientacao-n_a_21695997/](#)>. Acesso em: 02. julho. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, jul. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 06 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília, 2017. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em 09/07/19.

ISNA - IntersexSocietyof North America. **LGBT+: O que é intersexo?** - tradução de Sandra Cunha, 2015. Disponível em: <<https://www.esquerda.net/artigo/LGBT+-o-que-e-intersexo/37566>>. Acesso em 09/07/19.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line**, (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

MARINHO, S. **Precarização social da população LGBT**: um debate sobre trabalho, relações sociais no capitalismo e tendências contemporâneas do modo de produção capitalista. IV Seminário Internacional de Educação e Sexualidade; II Encontro Internacional de Estudos de Gênero, Vitória/Espírito Santo, 2016.

PASSATORE, Gabriela **Uma análise da falta de inclusão da população LGBT no mercado de trabalho atual**, 2016. - Disponível em: <<https://gabrielapassatore.jusbrasil.com.br/noticias/338644133/a->

discriminacao-da-populacao-lgbt-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 02. julho. 2019.

PEREIRA, POTYARA AMAZONEIDA P.; STEIN, ROSA HELENA. **Política social**: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs). Capitalismo em crise, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130.

SANTOS NETO, Francisco. A reprodução heterossexista na sociedade brasileira: A construção da vulnerabilidade das identidades LGBTS. In: **Inventudes**: Diálogos Sobre Infâncias e Juventudes na Amazônia, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. **Coleção educação contemporânea**, 2003.

VALE, João Henrique do; Silva, Cristiane. Homem confessa assassinato de dois homossexuais em Uberlândia. 2016. Disponível: <
https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/18/interna_gerais

,824958/homem-confessa-assassinato-de-dois-homossexuais-em-uberlandia.shtml>. Acesso em: 02. julho. 2019.

VALENTE, J. Agência Brasil - Direitos Humanos. Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017, 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>>. Acesso em: 02. julho. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Tomaz Edson Ribeiro de. **A importância da comunidade LGBT como segmento de interesse da hotelaria nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo no século XXI**. 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Tecnólogo em Hotelaria do Curso de Tecnologia em Hotelaria da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

THIOLLENT, M. & SOARES, V. M. S. The subject of interdisciplinarity in the Production Engineering. **International Conference on Education Engineering**. Rio de Janeiro, CD-ROM, agosto 1998.

GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA COMUNIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Juarez Ribeiro dos SANTOS¹

Jane Maria dos Santos REIS²

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender e refletir sobre a complexidade da manutenção da parceria entre a gestão escolar e a comunidade, estabelecendo metas a serem criadas e compartilhadas entre ambos. Trata-se de uma parceria essencial para o estabelecimento das condições favoráveis e necessárias para o desenvolvimento de um ambiente escolar autônomo e participativo. Diante dos desafios atualmente postos nas escolas públicas, fica evidente a necessidade da participação coletiva de todos aqueles que trabalham com a educação em conjunto com a comunidade, visando o compromisso e a qualidade da educação. Nesse sentido, este trabalho tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de métodos eficazes na solução dessas questões e conseqüentemente garantir uma escola onde seus atores principais sintam o prazer de ensinar e de aprender. A metodologia utilizada para os estudos aqui realizados foi de caráter qualitativo no qual predominaram: 1) a pesquisa bibliográfica (livros, artigos de periódicos e dissertações); 2) as vivências profissionais dentro de uma escola pública tanto como aluno quanto como professor, nas quais se observa o pouco interesse dos pais e/ou responsáveis com assuntos referentes aos alunos e especificamente ao processo de ensino-aprendizagem. O problema de pesquisa dessa reflexão é entender quais os fatores e/ou aspectos que influenciam diretamente na participação da comunidade escolar nas ações da escola. Com isso foi possível concluir que a gestão

democrática e a participação da comunidade escolar garantem a qualidade na educação, uma vez que promove formação social, intelectual e profissional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática participativa; Gestor Escolar; Conselho Escolar; Comunidade.

PARTICIPATORY MANAGEMENT OF THE SCHOOL: THE IMPORTANCE OF THE COMMUNITY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract: The objective of this article is to understand and reflect on the complexity of maintaining the partnership between school management and the community, establishing goals to be created and shared between both. It is an essential partnership for the establishment of favorable and necessary conditions for the development of an autonomous and participatory school environment. Faced with the challenges currently posed in public schools, it is evident the need for the collective participation of all those who work with education together with the community, aiming at the commitment and quality of education. In this sense, this work aims to contribute to the development of effective methods to solve these issues and consequently guarantee a school where its main actors feel the pleasure of teaching and learning. The methodology used for the studies carried out here was qualitative in which: 1) bibliographical research (books, periodicals and dissertations) predominated; 2) the professional experiences within a public school, both as student and teacher, in which the lack of interest of the parents and / or those responsible for subjects related to the students and specifically to the

teaching-learning process is observed. The research problem of this reflection is to understand the factors and / or aspects that directly influence the participation of the school community in the actions of the school. With this, it was possible to conclude that the democratic management and the participation of the school community guarantee quality in education, since it promotes the social, intellectual and professional formation of the students.

KEYWORDS: Participatory Democratic Management; School Manager; School Board

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa contribuir para uma participação mais efetiva da comunidade com o ambiente escolar e ao mesmo tempo entender por que a escola enfrenta dificuldades em manter um trabalho coletivo junto à comunidade. Nessa perspectiva, busca entender a relação comunidade e escola, a partir da gestão escolar, pois é notório perceber que ambas não mantêm um diálogo satisfatório que possa contribuir para a qualidade da educação. Pois caso o trabalho escolar seja desenvolvido coletivamente, sua tendência é alcançar um resultado eficiente.

É notória nas unidades escolares a ausência de pais e responsáveis, fato esse que tem prejudicado na formação dos alunos,

pois essa parceria é essencial para a formação tanto ideológica quanto social, pois o entendimento do contexto do qual o aluno faz parte é essencial para desenvolver métodos e didáticas indispensáveis para a sua formação.

Sendo assim, exercer a gestão democrática é levar a democracia para dentro da escola, sem que haja o autoritarismo, respeitando as funções de cada um, todos para um bem comum, também visando o desenvolvimento da educação e a formação social dos alunos.

Nesse sentido buscamos respostas para os seguintes questionamentos:

- Por que a comunidade é tão distante da escola?
- Qual (is) são a (s) dificuldade (s) que a escola enfrenta para manter uma aproximação com a comunidade?
- Será que a comunidade é convidada a participar da vida de seus filhos dentro da escola?

Ao longo dos anos, percebemos o quanto a organização da escola vem sendo discutida, principalmente pela participação ativa dos profissionais da educação e da comunidade. Eis então o problema de pesquisa do presente trabalho: será que a comunidade ou a escola querem ou não um diálogo para firmar uma parceria que vise a qualidade da educação.

Tal problemática foi refletida a partir de experiências pessoais vivenciadas durante o contexto escolar de ensino público, desde a época em que estudávamos no ensino fundamental até os dias atuais, uma vez que percebemos que historicamente não há o entrosamento necessário e/ou satisfatório entre a comunidade e a escola.

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo compreender os principais fundamentos da gestão escolar democrática que viabilizam a participação ativa da comunidade na escola. Apresenta-se, assim, a necessidade de reflexão sobre gestão escolar. E como objetivos específicos:

- a) Analisar os fundamentos da gestão democrática e sua importância para a organização da escola;
- b) Compreender e identificar qual (is) é (são) a(s) dificuldade(s) da escola para trazer a comunidade para participar das ações escolares;
- c) Explorar conceitos relacionados à prática pedagógica sob a perspectiva da gestão democrática.

Nesse sentido, é de grande importância a ação do diretor e do professor em adotar um olhar crítico em relação a sua própria prática pedagógica, questionar a si mesmo os seus objetivos, admitir sua necessidade de busca de informação em relação às famílias, enfim

diversas ações, que podem contribuir para o desenvolvimento gestão da educação que vai ao encontro da Gestão Democrática.

Assim essa pesquisa, busca refletir sobre essa necessidade, de rever conceitos e práticas de conhecimentos ligados a gestão democrática e a participação da comunidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico a qual se pretende trazer a frente, uma reflexão sobre os dados levantados e também o questionamento em relação à gestão democrática e participação de pais e professores.

Diante de todo esse contexto, a gestão participativa na escola pública se torna uma ferramenta essencial para mudarmos a trajetória que a educação pública vem percorrendo nos últimos anos. Pois aprofundar nessa temática se traduz na garantia de ter, voz e reconhecimento profissional mediante as autoridades competentes e a sociedade em geral, levando-nos a acreditar que a participação na escola e na educação de qualidade é um dever de todos, conscientes na busca de uma educação com qualidade.

A importância da participação da comunidade na gestão escolar

A escola é o centro do sistema educativo e exige relações intersubjetivas, corresponsabilidade, compromisso coletivo e

compartilhamento de saberes e práticas. Portanto, a autonomia da escola e a gestão democrática são duas dimensões indissociáveis e inalienáveis na construção de uma prática educativa de qualidade (WITTMANN, 2000, p. 91).

Buscar respostas para a não participação da comunidade na vida escolar de seus filhos pode ser a melhor maneira para levá-los a entender, que eles são um dos atores principais para a formação social e intelectual em questão, sendo o alicerce para a formação e futura atuação como profissionais.

Sendo assim é de grandiosa importância que a comunidade faça parte do conselho escolar, da elaboração do projeto político pedagógico, sendo atuante junto à gestão escolar. Fazer parte da administração da escola e buscar entender como ela realmente funciona é essencial tanto por parte da gestora e quanto dos demais profissionais envolvidos, visando dessa forma desenvolver um trabalho eficiente e satisfatório.

Os avanços, no pensar e fazer da educação vem demonstrando que todos podem aprender que a construção de um processo educativo de qualidade para todos implica, nesse caso, na construção corresponsável e compartilhada do projeto político pedagógico no âmbito da escola (WITTMANN, 2000, p.88).

A gestão democrática começa pela elaboração do projeto político pedagógico, onde a comunidade participa com opiniões, discutindo aquilo que será trabalhado durante o ano letivo e que possa efetivamente contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem.

Pois a escola tem que entender que a comunidade é uma grande parceira na construção da aprendizagem e que a escola não é um lugar onde os seus filhos estão indo para passar o tempo e sim o local de formação tanto social, intelectual como profissional.

O sentido etimológico do termo gestão vem de “gentio”, que por sua vez vem de “gerere” cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Gestão é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), “Mas também é algo que traz em si porque nele está contido. E o conteúdo deste é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia” (CURY, 1997, p. 27).

A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de administração da mesma, pode ser tão mais efetivamente democrática, na medida em que o componente domine o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade. Isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da

escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber (HORA, 1994, p. 135).

Sendo assim é possível perceber que a democratização faz parte da aprendizagem, pois pode fazer com que os alunos tenham confiança para demonstrar suas capacidades e desenvolver da sua maneira de aquisição de conhecimentos, desenvolvendo a aprendizagem de acordo com a capacidade de cada um.

Por isso é de extrema importância verificarmos o quanto a participação ativa da comunidade na escola pode contribuir para incentivar o trabalho coletivo, com a responsabilidade de oferecer aos alunos um ambiente favorável ao seu desempenho escolar.

O fato de “olhar” para a escola como um local de interação e participação, pode mudar a concepção de um lugar único, onde os frequentadores são somente, alunos, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários, e assim trazer a comunidade para a participação efetiva no espaço escolar. O espaço escolar, então, passa a ser não apenas lugar onde se trabalha com o conhecimento sistematizado, mas também um local de trocas de experiências e aprendizagens mútuas – a família aprende com a equipe escolar, e está com aquela. Todos aprendem entre si (ASSUMPCÃO, 2005, p.25 e 26).

Os objetivos é levar a escola e a comunidade a alcançarem seus objetivos intraescolares e extraescolares, formando cidadãos críticos capazes de buscarem com sabedoria e competência as condições necessárias para exercerem a cidadania e promover seu crescimento profissional. Para isso o gestor tem que desenvolver um trabalho voltado a incentivar a comunidade a participar de todos os projetos desenvolvidos pela escola, e conseqüentemente levar novas ideias para serem incorporadas aos que já existem na instituição escolar. Assim, escola e comunidade juntas, poderão obter sucesso contribuindo para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

O papel do gestor escolar e do conselho escolar na promoção de uma gestão participativa da comunidade

A gestão democrática está definida por lei e indica a importância da participação da comunidade. Sendo assim, é necessário que o gestor coloque em prática o que já está estabelecido em termos legais, como uma das maneiras de condições favoráveis para obter uma educação de qualidade com a participação efetiva da comunidade. No artigo 14 da Lei n.9.394/96, está expresso que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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. (LDB, 1996, s/p.).

Para o diretor promover uma gestão participativa é necessário demonstrar, que a escola é um local onde se pratica a democracia, e com ela entender a o pensamento mutuo. Ou seja, pensar a democratização implica, portanto, em compreendermos a cultura da escola e dos seus processos, bem como articulá-los com as relações sociais mais amplas.

A compreensão dos processos culturais na escola envolve diretamente os diferentes segmentos das comunidades locais e escolares, seus valores, atitudes e comportamentos. Ou seja, a escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no compartilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos.

Assim os gestores exercerão o seu papel executando simultaneamente a democracia e não o autoritarismo, levando ao conhecimento de todos os professores, coordenadores, comunidade, alunos e demais funcionários da escola os ideais de uma administração voltada para qualidade da educação com o trabalho coletivo.

Assim como o gestor escolar, conselho escolar também é essencial para a o incentivo da atuação coletiva da comunidade escolar. Manter um conselho escolar atuante é primordial para uma gestão democrática participativa, pois além de participar da administração da escola podem contribuir para que a escola consiga manter certa disciplina sobre os alunos, fato esse que vem sendo um dos principais motivos para interferir no processo ensino aprendizagem.

O conselho escolar propicia a vivência de aprendizagens que levam a um crescimento para além das relações entre pais e filhos, entre professor e aluno, entre diretor e professor. Pela sua composição, o conselho exige que nos desloquemos de nossas posições usuais para olhar os demais como indivíduos, que querem colaborar com a gestão da escola. (WERLE, 2003, p. 59).

Assim demonstramos o quanto a participação dos pais é importante para a vida escolar de seus filhos e também para que eles

entendam o espaço escolar como um lugar de construção, no qual se forma uma base sólida para um futuro melhor.

Buscar a participação da comunidade no Conselho Escolar não é uma tarefa fácil, diante da correria do dia a dia das pessoas que saem cedo para o trabalho e voltam somente à tarde. Muitos sem ao menos saberem como foi o dia de seus filhos na escola. A complexidade do problema não pode afetar o seu desenvolvimento, pois há uma grande necessidade de que o gestor desenvolva um trabalho de conscientização da comunidade para que seus membros participem do conselho escolar e entendam a sua importância para a consolidação de um trabalho com qualidade.

Para que isso aconteça, o gestor precisa criar mecanismos para que a comunidade comece a frequentar a escola e participar das atividades que nela ocorrem, pois, um dos fatores que impede essa participação está relacionado ao trabalho, onde a maioria dos pais afirma não ter tempo (pois chegam muito tarde do serviço e ainda tem o trabalho de casa), sendo que além disso na maior parte das famílias, pai e mãe trabalham. Paro (1999) acredita que é importante o oferecimento de condições mínimas de participação e representação dos pais na escola. Sem eles fica difícil trabalhar, uma vez que eles são as pessoas da família que devem auxiliar no estímulo aos estudos e no acompanhamento das lições de casa.

Nessa perspectiva, a escola, por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social indispensável na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor da atuação que mobiliza os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios socialmente impostos (PARO, 1997).

Desta maneira, pode-se verificar que a escola deve criar mecanismos para acabar com a dificuldade em trazer a comunidade para dentro da escola, tais como: marcar reuniões em horários em que a maioria da comunidade possa estar presente; criar um conselho escolar tendo a efetiva participação da comunidade; observando aqueles que queiram participar e tenham um tempo disponível para irem à escola, participando das decisões contribuirão com o sucesso escolar.

Sabemos que não é uma tarefa fácil encontrar os motivos, mas fica claro que as escolas não buscam respostas para essa questão e nem tampouco tentou solucionar um problema tão grave quanto à aprendizagem, pois com a participação efetiva da comunidade o desenvolvimento da escola obterá um desempenho melhor.

O conceito de participação aqui utilizado é entendido como “[...] participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO 2004, p. 16).

É notório que a comunidade não se interessa pelas tomadas decisões da escola e nem mesmo a escola compartilha com a comunidade, mas esse distanciamento muitas vezes é em razão do tempo, da falta de conhecimento, da falta de aproximação com gestor e professores. Como afirma Paro (1990), é nesse aspecto que devemos tratar do tema participação da população na escola, pois, dificilmente se conseguirá alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos seus usuários, em especial com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo oportunidades de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola.

Sendo assim se percebe que a escola deve ter a iniciativa para atrair a comunidade, sendo o gestor responsável para articular meios e conseguir a participação da comunidade na escola.

A falta de interesse da comunidade em relação às ações desenvolvidas na escola e para a escola é vista como um dos principais motivos para não manterem uma aproximação de fato. Para as escolas, a comunidade não participa das reuniões, o número de pais e responsáveis que participam das reuniões escolares é pouco e os que comparecem são aqueles em que os filhos não apresentam problemas disciplinares e pedagógicos. Existem alguns pais que não vão à escola nem mesmo para buscar o boletim escolar do filho, e, diante disso fica

quase impossível a possibilidade de a escola conseguir realizar um trabalho em conjunto com a comunidade.

Como afirma Assumpção (1993), a família em si mesma constitui uma unidade social significativa. É nela que se aprende a ser único, a desenvolver a individualidade e a tornar-se uma pessoa criativa, em busca da auto realização.

Dessa maneira, se a escola não consegue manter uma aproximação com a comunidade, automaticamente o trabalho escolar se torna um trabalho mais complexo, pois toda a responsabilidade de formação dos alunos ficara por conta da escola, ficando os pais cada vez mais ausentes de suas responsabilidades.

Quando a família e a instituição escolar se unem com o objetivo determinado e assumido para ajudar, pedagogicamente os filhos/filhas e os alunos deficientes ou não, exercem um papel fundamental para o desempenho escolar favorável e de qualidade. Esta afirmativa fundamenta-se, em um estudo realizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, em 2009), conjuntamente com o MEC (Ministério da Educação) e demonstra que essa aproximação favorece a recuperação da singularidade do (a) aluno (a), em um contexto mais amplo. Vários estudos, nessa lógica, têm demonstrado positivamente a boa influência

do papel da relação entre família e a escola para o desenvolvimento da criança, (ZABALZA, 1998).

Assim quanto mais resistente for a participação da comunidade para as ações escolares, maiores serão as dificuldades das escolas para realizar um trabalho coletivo em busca de uma educação de qualidade.

Além disso, a participação da comunidade na escola não diz respeito somente a ela e ficam algumas indagações, tais como: até que ponto a escola aceita a participação da comunidade? Um assunto bastante complexo, pois existem algumas controvérsias a escola afirma que a comunidade não participa e a comunidade, por seu turno, reivindica por não ter espaço na escola. Trata-se de um dilema que pode levar ao fracasso escolar, por falta de um trabalho coletivo.

Perrenoud (2000, p.113) sinaliza a necessidade do desenvolvimento de competência de informações específicas, para envolver os pais, dentre outras competências do professor e dos gestores escolares. Mas explica que, apesar dessa necessidade, a formação dos profissionais de educação em relação a essa temática relacionada às famílias não tem sido satisfatória e, quando se foca na formação dos gestores escolares, esta é também ainda mais falha.

E diante dessa constatação fica evidente a necessidade de um trabalho de capacitação para os profissionais da educação e a conscientização da comunidade, com o objetivo de levá-los a acreditar

que a coletividade é o melhor caminho para que consigam um trabalho de formação com qualidade.

Como afirma Diogo (1998, p.88) “[...] a questão da integração escola-família está na moda” pela dimensão de sua visibilidade e necessidade de debate, em torno da problemática. De acordo com o autor, vários países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos fizeram da cooperação com os pais um elemento de suas políticas educacionais recentes.

Fato esse que faz com que as escolas abram espaços para a comunidade e juntos tornem possível um trabalho coletivo, pois é fundamental que os pais saibam o que se passa com seus filhos dentro da escola, até mesmo para orientá-los e ajudá-los quando necessário. O incentivo dos pais é muito importante para que os filhos saiam de casa com vontade de estudar e consigam uma formação intelectual e social.

E se a escola não convida à comunidade, a mesma pode questionar, pois se trata do futuro de seus filhos, da sua formação como cidadão, com capacidades de conviver, buscar, criticar e se impor perante a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessas análises, pode se verificar que o gestor desempenha um papel fundamental na educação, não sendo apenas um administrador, se tornando o ator principal para o início de trabalho um pedagógico com qualidade, sendo ele responsável pela articulação, unindo no mesmo processo todos que trabalham na escola com a comunidade.

Mas deixa claro que a comunidade tem a sua parcela de responsabilidade, pois sem a sua colaboração o trabalho do gestor e dos demais professores acaba não tendo o mesmo resultado.

Nesse contexto é evidente que nos dias atuais a educação precisa da participação de todos, para desenvolver um trabalho coletivo de qualidade, sem dispensar os saberes locais, a cultura, o modo de vida de cada um.

É obrigação tanto da escola quanto dos pais oferecerem aos alunos um ambiente favorável à aquisição de conhecimento, à formação social e à produção científica.

E com esse pensamento conscientizar os alunos que a escola pode ser um local de recreação, mais o seu principal objetivo está relacionado à aprendizagem e a formação do aluno como cidadão.

Com base nas análises dos autores referidos, podemos contatar o quanto esse assunto vem sendo discutido, pelos educadores, pois o que falta agora é ação o resultado dos estudos apontam que a escola e a comunidade são os principais responsáveis pela formação dos alunos e cabe a eles buscar e cobrar do estado a sua participação, pois além de ideias precisaram de estrutura.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Tania Maria Testai. **Reflexões sobre a escola e sua interação com a comunidade:** um estudo de caso, 2005.

_____. **Deficiência mental, família e sexualidade.** São Paulo: Memmon (Série Outros), 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394/96.

CURY, C. R. J. **As Vozes da LDB:** Presença Pedagógica. V. 3, n. 15, p. 31-37. Belo Horizonte 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 06 nov.2015.

DIOGO, Ana M. **Famílias e escolaridade**. Lisboa: Colibri, 1998.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MEC. **Programa de fortalecimento dos conselhos escolares, caderno 5, Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF. Novembro de 2004.

PARO Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 9 ed, SãoPaulo: Cortez, 1999.

_____. **Qualidade de ensino**, a contribuição dos pais: Xamã, 1997.

_____. **Administração escolar: introdução**. São Paulo: Cortez, 1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre Artmed, 2000.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Pesquisar é preciso porque “navegar é preciso, viver é preciso”.** *Revista Seminários em Revista*, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 47-57, mar. 1999.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso neves. Porto Alegre: Artmed. 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Fabiana de Oliveira GOMIDE¹

Olíria Mendes GIMENES²

Resumo: O ensino baseado apenas em transmissão de conhecimentos limita, em grande medida, avanços no processo de aprendizagem, significando que a organização do trabalho docente está relacionada ao sucesso da aquisição de conhecimentos pelo aluno. Assim sendo, o presente artigo objetiva identificar e analisar os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. O estudo de natureza bibliográfica foi baseado nos estudos de Fischer (2005, 2009, 2010), Morin (2000), Veiga (2005, 2010), Machado (2006), Libâneo (1991, 1994), Perrenoud (2000) e Kenski (1995). Os resultados apresentados indicam ser necessário uma reflexão sobre a didática, o planejamento das aulas e a construção de currículos para se obter êxito no processo ensino-aprendizagem. Este estudo permitiu concluir que é de suma importância o professor repensar suas ações pedagógicas na sala de aula, a partir de uma preparação profissional para seu trabalho docente.

Palavras-chave: Metodologia. Aprendizagem significativa. Formação de Professores.

¹ Especialização em Coordenação Pedagógica - Universidade Federal de Uberlândia. fabigomide@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - (USP). oliriamg@gmail.com

Abstract: Teaching based on knowledge transmission limits, to a large extent, advances in the learning process, meaning that the organization of teaching work is related to the success of the acquisition of knowledge by the student. Thus, this article aims to identify and analyze the knowledge needed for the development of teaching work. The study of bibliographical nature was based on the studies of Morgen (2000), Veiga (2005, 2010), Machado (2006), Libâneo (1991, 1994), Perrenoud (2000) and Kenski (2005) 1995). The results indicated that it is necessary to reflect on didactics, lesson planning and the construction of curricula to be successful in the teaching-learning process. This study allowed to conclude that it is of paramount importance the teacher to rethink his pedagogical actions in the classroom, from a professional preparation for his teaching work.

Keywords: Methodology. Meaningful learning. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A imagem tradicional do ensino como transmissão de conhecimentos, até certa época, privilegiava a amplitude e a profundidade do conhecimento do docente relacionando-as diretamente com a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Nas décadas de 60 e 70, o desenvolvimento de recursos tecnológicos e didáticos quase autônomos e a focalização do professor como gerente desses recursos e fonte de motivação da aprendizagem

dos estudantes obscureceram de certa forma a importância do conhecimento científico do docente em favor de habilidades de organização. (Gouveia, 1992).

O estudo de metodologia aplicada se justifica pelo fato de que predomina nas instituições escolares uma prática pedagógica baseada na transmissão verbal do professor, na cópia de textos nas lousas, de atividades somente em livros didáticos ou apostilas, na memorização de conceitos e definições. Essas práticas, de maneira geral, são destituídas de experimentação, de compreensão, enfim de uma aprendizagem significativa.

Esse modelo de trabalho educativo não tem se mostrado correspondente aos alunos de nossa sociedade, pois nasceram em um ambiente repleto de tecnologias em que o ensino de forma linear não mais os alcança, requerendo um novo pensar sobre o processo de ensino.

Além disso, o resultado apresentado nas avaliações externas é a constatação de que algo não vai bem na escola, ou seja, é um reflexo da realidade educacional brasileira estampada nos baixos índices apurados e apresentados na mídia.

Estudar metodologias de ensino se torna, portanto, imprescindível para que cada professor repense o processo de construção de conhecimentos, por parte dos alunos, de forma mais

efetiva. Isto significa dizer que a prática pedagógica necessita acompanhar o contexto histórico no qual o aluno está inserido.

Assim, se faz necessário uma reflexão sobre planejamento das aulas, a construção de currículos para alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, bem como a avaliação. Ao se promover essa reflexão estaremos contribuindo na e com a formação de alunos críticos, pois estaremos proporcionando o desenvolvimento humano do ser de forma integral.

Nesse sentido, ao se falar em práticas pedagógicas é evidenciar o professor. Ser um profissional reflexivo é surpreendente e inevitável, mas hoje em dia, de maneira geral, é difícil encontrar um professor que tenha vontade de fazer a diferença ou que queira repensar sua prática, a fim de contribuir para que seus alunos sejam pensantes, críticos e autônomos. Nos atuais tempos, é imprescindível pensar numa forma de ser criativo com os alunos.

Segundo Libâneo (1994), as práticas educativas é que verdadeiramente podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Afirma, ainda, que a pedagogia investiga estas finalidades da educação na sociedade e a sua inserção na mesma.

Seguindo esse pensamento, “ensinar é, certamente, provocar o crescimento intelectual e isso não se faz através de aulas onde, ao

longo do semestre, só o professor fala e/ou faz demonstrações no quadro.” (FISCHER, 2009, p. 314).

Nesse sentido, o presente artigo trata de uma reflexão sobre a atuação dos professores em sala de aula, a qual será norteadada pelo seguinte questionamento: quais conhecimentos, habilidades, atitudes que podem, efetivamente, contribuir para que o trabalho do professor seja de fato eficaz?

Diante desta questão, este estudo tem como objetivo geral identificar e analisar os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Acreditamos que, em grande medida, a organização do trabalho do professor esteja relacionada ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem do aluno, estando este pautado nos princípios da didática, dentre eles o planejamento, a metodologia e a avaliação.

Para responder a problematização deste estudo e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvida uma pesquisa de natureza bibliográfica. Esse tipo de pesquisa se constitui em uma investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Beatriz Terezinha Daudt Fischer (2005, 2009, 2010), Edgar Morin (2000), Ilma Passos Alencastro Veiga (2005, 2010), João Luís de Almeida Machado (2006), José Carlos Libâneo (1991, 1994), e Philippe Perrenoud (2000) e Vani Moreira Kenski (1995).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Saberes necessários à atividade docente

Em tempos passados, o aluno que estava na educação básica sonhava em chegar à faculdade para obter conhecimentos advindos de mestres, pois adentrar na academia era também uma conquista do respeito dos que estavam mais próximo a ele.

Hoje, a disputa por uma vaga, ainda que seja mais concorrida, fez com que o aluno mudasse sua postura. Mudaram os alunos, mudaram os mestres, conseqüentemente, a postura desses atores

também mudou. Poderia aqui discorrer a respeito das ações pedagógicas do professor. Não cabe, no entanto, nesta oportunidade, adentrar nas questões de ordem política, econômica e cultural, tendo em vista que o propósito deste estudo estar diretamente relacionado com as questões de ordem didático-pedagógica.

A escola, mais especificamente, a sala de aula – depois do lar e da família – é um dos espaços que tais modificações têm deixado marcas significativas, sejam positivas e/ou negativas.

Nosso país possui uma história constituída, grande parte dela, na ditadura. Esta deixou marcas profundas de autoritarismo em várias entidades sociais, sendo refletida, dentre elas, na educação proporcionada pela família e pela escola por professores disciplinadores. Assim, alguns desses atores revelam certa dificuldade em lidar com seu papel enquanto autoridade legítima.

Assim, por receio de assumirem, mesmo sem querer, atitudes autoritárias, muitos professores têm se omitido, abrindo mão até mesmo do seu papel social legítimo, ou seja, de constituírem-se enquanto autoridade de direito e de fato – condição fundamental no processo educativo.

Nesse sentido, se faz necessário pensar no significado dos termos autoridade e autoritário, para pensarmos no que eles se diferenciam. Conforme consta no dicionário:

Autoridade – *sf.* **1.** Direito ou poder de fazer-se obedecer, de dar ordens, tomar decisões, agir, etc. **2.** Aquele que tem esse direito ou poder. **3.** *fig.* Influência, prestígio.

Autoritário – *adj.* relativo a autoridade; que se firma numa autoridade forte, ditatorial; revestido de autoritarismo; dominador; impositivo; a favor do princípio de submissão cega à autoridade. (MACHADO, 2006, p. 1).

O professor não consegue nada com chantagem. Argumentos sobre reprovação por frequência; atitudes com autoritarismo ditatorial; ações dominadoras e repreensoras; relações a partir de imposições, não serão levadas em consideração pelo aluno durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No mais, serão considerados entraves na aprendizagem e estopim de doenças ocupacionais.

Ao contrário disso, a cooperação, o diálogo para uma melhor compreensão dos direitos e deveres do aluno, o entendimento do contexto de sala de aula são atitudes imprescindíveis para o professor conseguir êxito em seu trabalho no âmbito escolar.

O docente precisa constituir sua autoridade respaldada numa aula bem preparada, com domínio dos conteúdos, com respeito aos seus alunos, e com amparo nos conhecimentos didático-pedagógicos, utilizando-se sempre de um planejamento adequado. Seguindo essas

premissas, o professor usará de sua sensibilidade para conquistar a confiança e respeito de seus alunos.

Sua voz também deve ser de comando e autoridade, sem gritos. Não é necessário ser autoritário. Na verdade essa forma de agir pode até funcionar em certos casos e durante algum tempo. Há casos de escolas onde diretores e professores se fazem escutar a partir de sanções, ameaças, ofensas que são reconhecidas por possuírem comportamento exemplar de seus alunos. No entanto,

a autoridade do professor deve derivar de sua postura profissional, da firmeza com que esclarece conceitos, dos planos de aula bem pensados e produzidos, de sua capacidade de ouvir, de seus estudos e atualização constantes e da clara consciência de que, naquele espaço sagrado chamado de sala de aula, ele deve exercer um comando que demonstre sua paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo e, principalmente, experiência e inteligência (MACHADO, 2006, p.1).

De maneira geral, percebemos a falta de pré-requisitos para o exercício da docência, ou seja, professores não conseguem ensinar. O fato de não conseguir ensinar um conteúdo pode estar ligado ao fato do professor utilizar metodologias e recursos didáticos impróprios para determinado conteúdo, ou seja, matemática, por exemplo, precisa ser contextualizada e problematizada.

A decoreba já não cabe mais no contexto histórico, social e cultural dos alunos do século XXI, mesmo que em alguns livros didáticos proponham algumas práticas dessa natureza.

Segundo Dante (2000, p.10) um problema matemático deve

fazer o aluno pensar produtivamente, desenvolver o raciocínio do aluno, ensinar o aluno a enfrentar situações novas, dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática, tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras, equipar o aluno com estratégias para resolver problemas, dar uma boa base matemática às pessoas. (DANTE, 2009, p.11-15).

Dentre os saberes necessários ao trabalho docente encontram-se os fundamentos da didática. A didática enquanto conhecimento científico é a palavra mestra de todo o fazer e pensar dos professores.

A didática, como disciplina, assegura o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão política, social e técnica, assegurando o caráter pedagógico, definindo-se como mediação escolar entre objetivos e conteúdos do ensino. (LIBÂNEO, 1994).

Se a didática se coloca como mediadora entre objetivos e conteúdos de ensino, então define o “currículo como expressão dos conteúdos de instrução; e a metodologia como conjunto dos procedimentos de investigação quanto aos fundamentos e validade das

diferentes ciências, sendo as técnicas recursos ou meios de ensino seus complementos”. (LIBÂNEO, 1994, p.5).

De acordo com Libâneo (1994), o processo de ensino é uma sequência de atividades do professor e dos alunos tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. Para que qualquer aprendizagem seja significativa deverá haver afetividade. Ninguém consegue aprender alguma coisa se não houver um registro nas emoções e nas relações.

O professor Libâneo (1991) faz uma síntese sobre os conteúdos de ensino, afirmando que

[...] conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios nos métodos e forma de organização do ensino. Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de

que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social. (LIBÂNEO, 1991, p.128-129).

Desta forma, o professor precisa conhecer os conteúdos de ensino junto com a metodologia para produzir e elaborar os processos de aprendizagem e os saberes na escola. Libâneo (1991) acrescenta que escolher os conteúdos de ensino não é tarefa fácil; por isso, quanto mais planejado, ordenado e esquematizado estiver mais os alunos entenderão a sua importância social para atenderem aos critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal; sem esses critérios, o professor corre o risco de escolher conteúdos sem relevância para seus alunos. Portanto, devem se contextualizar com a realidade. Caso contrário, não haverá interesse e nem aprendizagem.

O professor conquistará os alunos se apresentar instrumentos de conhecimento. Nada adiantará se tiver diplomado em todas as instâncias (graduação, mestrado ou até mesmo doutorado), se não conquistar seus alunos demonstrando o conhecimento, se não conseguir ensinar o principal: aprender a aprender, a conviver, a

raciocinar, a comunicar, a construir competências, a instigar a ansiedade para o conhecimento.

Manifestar a cada momento respeito ao aluno como ser humano, ao seu ritmo de aprendizagem, às suas necessidades, aos seus direitos, isto é, o professor não pode desconsiderar as especificidades de seu aluno, pois,

[...] em uma prática pedagógica repetitiva, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Em um trabalho desenvolvido a partir de modelos propostos anteriormente, o professor desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional definida pelos órgãos competentes. O trabalho do professor é mais um instrumento de luta pessoal pela existência, não criativo, isolado (ALENCASTRO, 2005, p.19).

O professor que escolhe a prática pedagógica repetitiva fica sendo um executor, onde não desenvolve nenhum estímulo em seus alunos, não valoriza o que cada um já sabe, a sua cultura e não estimula a criatividade e não constrói conhecimentos.

É imprescindível que o professor repense a organização do seu trabalho com embasamento teórico-científico para compor sua prática educativa, para delinear sua didática, com motivação e muito estudo.

Os professores precisam de ousadia, para experimentar outras práticas pedagógicas que orientam suas ações educativas; quem ainda copia os planos de aulas antigos, com as folhas amareladas, não se dá a oportunidade de experimentar e nem consegue testar ações inovadoras e isto não é viável aos alunos de hoje, pois é necessário o professor se pautar numa didática inovadora, explicando os nexos, as relações e ligações no ensino e aprendizagem.

2.2 Repensando as práticas pedagógicas

O professor necessita de formação continuada para atualizar-se e repensar a sua prática pedagógica para compor e reelaborar os seus saberes, visando colocá-las em prática e construir seu planejamento didático.

Segundo Villani e Pacca (1992), a habilidade didática pode ser expressa como a capacidade de executar com sucesso as tarefas, ou seja, definição das metas específicas a serem atingidas em cada aula; elaborar uma representação dos conhecimentos prévios dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo; planejar o desenvolvimento das aulas, propondo uma sequência *a priori* das atividades coerentes com a representação das capacidades dos alunos e com as metas a serem atingidas, um diagnóstico prévio.

A constante avaliação com os alunos, modificando as metas de aprendizagem, renovando ou aprimorando o seu conteúdo, resultará uma grande segurança metodológica do professor. Este deverá ter a competência do conhecimento específico da disciplina e do processo de aprendizagem.

Villani e Pacca (1997) sintetiza a habilidade didática, como sendo

[...] o ponto essencial a ser desenvolvido durante a formação do professor é o monitoramento concreto do processo de planejamento didático. Nos parece que é indispensável oferecer ao futuro professor a possibilidade de experimentar, mesmo que em pequena escala, a elaboração e execução de um planejamento didático, também sua análise após a conclusão da experiência (VILLANI; PACCA, 1997, p.7).

Utilizar da pedagogia diferenciada significa enfrentar desafios, pois, ela conta com abordagens pedagógicas diversas, porém, é necessário colocar aos professores questões básicas em relação à aprendizagem para que elevem as discussões e transponham esse embate. (PERRENOUD, 2000).

A reflexão do professor deve ser diária, um exercício constante, mesmo atuando em espaços físicos precários, sem materiais, salas lotadas, com alunos supostamente fracassados ou

excluídos por um currículo inadequado e com salários baixíssimos. Mesmo assim, deve manter seu objetivo a partir do seu planejamento didático, coerente e contextualizado, direcionado para a construção de saberes dos seus alunos.

O professor precisa se conscientizar de que a didática faz parte de sua profissão e, ter um entendimento claro de seu conceito e de seu papel, merece atenção especial, pois a

[...] didática também exerce função importante na sistematização e organização do ensino, ao procurar estabelecer o vínculo entre teoria e prática. O conteúdo educativo, isto é, o saber sistematizado, não pode ser adquirido de maneira espontânea e desorganizada e muito menos arbitrária. Sua transmissão deve ser orientada para os objetivos da proposta educativa comprometida com a transformação social (ALENCASTRO, 2005, p.23).

De acordo com Veiga (2010), especialmente no livro “A Escola Mudou. Que Mude A Formação dos Professores!”, enfatiza a importância dos educadores e a formação de profissionais da educação. Sua relevância, dentre outros aspectos, repousa na apresentação e análise de possibilidades concretas de efetivação dos debates teóricos quanto à formação dos professores e sua articulação com a prática docente na educação básica.

Para que isso aconteça, o Especialista da Educação Básica - Supervisor Escolar, que está em contato direto com os professores, precisa constantemente organizar, planejar, orientar o professor em várias formações continuadas. É imprescindível que todos partícipes da escola estudem durante os dias escolares para pensar e repensar o planejamento de cada turma e para melhorar o nível e a qualidade de ensino da escola.

Apesar de todos os problemas vividos pelo professor, é importante a reflexão com toda a equipe da escola, instigar o aluno a se interessar em construir o seu próprio conhecimento, buscar objetivos para desenvolver as habilidades dos alunos despertando atitudes dos mesmos e dinamizar sua prática com a teoria.

É primordial saber que não basta refletir se não houver uma ação transformadora e que todos os envolvidos se preocupem pela fundamentação teórica, trocando experiências e buscando novas metodologias para realização de um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto ao longo do texto, ficou evidenciado que é imprescindível o professor ter organização pedagógica e didática

(incluindo também a parte administrativa) para conseguir desenvolver seu planejamento e realizar o currículo proposto pela unidade escolar. A auto avaliação e a reflexão do seu trabalho pedagógico tem a finalidade de sistematizar o conhecimento dos alunos e conscientizá-los para o trabalho, para a família e para a vida real.

O professor reflexivo, criativo, inovador e participativo criará condições no grupo a que pertence para introduzir reflexões sobre valores, levantando a bandeira da solidariedade e da coletividade, pois,

[...] terá respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crenças nas possibilidades de transformação da sociedade, entre palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e cada um se preocupa com o bem de todos. (LIBÂNEO, 2006, p. 43-44).

Formar o aluno como um cidadão crítico, reflexivo, autônomo é responsabilidade do professor. Há características importantes na sua atividade profissional: a mediação entre o aluno e a sociedade, provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino), sempre desenvolvendo suas aulas e avaliando todo o processo de ensino.

O professor tem papel decisivo, enquanto profissional, com papel de líder na preparação dos alunos é essencial para um ensino de qualidade. Os processos metodológicos ultrapassados comprometem, num aspecto geral, e se não for repensado e revisto com ações pedagógicas diferenciadas e com embasamento teórico, nunca haverá uma educação desejada, com qualidade do ensino demonstrada em todos os âmbitos educacionais.

Portanto, é de suma importância o professor repensar suas ações pedagógicas na sala de aula, a partir de uma preparação profissional para seu trabalho docente. Assim sendo, coloca-se também como uma responsabilidade emergente das licenciaturas, dos cursos de Pedagogia, bem como dos cursos de magistério, em nível de Ensino Médio.

4 REFERÊNCIAS

FISCHER. Beatriz Terezinha Daudt. **Docência no ensino superior:** questões e alternativas. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.gpeas.ufc.br/disc/hidr/texto1.pdf>. Acesso em: 1.nov.2015.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. 1994. Disponível em <http://www.iesp-rn.com.br/ftp/iesp/ DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%203/2DID% C1 TI CA_DO_ENSINO/Texto%204.pdf>. Acesso em: 1.nov.2015.

MACHADO. João Luís de Almeida. **Autoridade e Autoritarismo na sala de aula**: repensando a relação professor-aluno. 2006. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=526>>. Acesso em: 18.jan.2016.

MORIN. Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD. Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

VEIGA. ILMA PASSOS ALENCASTRO. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/3039/2637>>. Acesso em: 19.ago.2015.

VEIGA. ILMA PASSOS ALENCASTRO. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/3039/2637>>. Acesso em: 19.ago.2015.

VILLANI, A.; PACCA, J.L.A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de Ciências. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol.23, n.12, p.7, Dez, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100011>. Acesso em: 16.jan.2016.