

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMUARAMA

Pressupostos, conceitos e fundamentações



Organizadoras:
Elisângela Alves dos Reis
Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso
Nerli Nonato Ribeiro Mori
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato

Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino
de Umuarama

Pressupostos, conceitos e fundamentações

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMUARAMA

Pressupostos, conceitos e fundamentações



Organizadoras:

Elisangela Alves dos Reis
Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso
Nerli Nonato Ribeiro Mori
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2024 **Elisangela Alves dos Reis; Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso; Nerli Nonato Ribeiro Mori; Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato** Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P965

Proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Umuarama: pressupostos, conceitos e fundamentações / organização Elisangela Alves dos Reis; Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso; Nerli Nonato Ribeiro Mori; Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2024. 296 p. ; 21cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-2760-0

1. Educação. 2. Currículo. 3. Proposta Pedagógica. I. Reis, Elisangela Alves dos. II. Menegasso, Mauriza Gonçalves de Lima. III. Ribeiro, Nerli Nonato. IV. Stevanato, Patrícia de Araujo Abucarma. V. Série.

CDD: 370.19

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

A todos os profissionais da educação (professores, auxiliares de serviços gerais, secretários escolares, equipe multiprofissional, técnicos administrativos e gestores) da rede municipal de ensino de Umuarama que, com maestria, contribuem diariamente, para o exercício da função social da escola, com uma educação de qualidade, com respeito, equidade e comprometimento para com aqueles que são a nossa razão de existir, TODOS OS NOSSOS ESTUDANTES.

O saber que não vem da experiência, não é realmente saber.

(Vigotski, 1989)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso</i>	

PREFÁCIO	17
<i>Ângela Russi</i>	

CAPÍTULO 1	
OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMUARAMA	19
<i>Elisangela Alves dos Reis</i>	
<i>Dayane Horwat Imbriani Oliveira</i>	
<i>Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso</i>	

CAPÍTULO 2	
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	31
<i>Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato</i>	

CAPÍTULO 3. COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	51
<i>Silvia Regina Watanabe</i>	

CAPÍTULO 4 O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	75
<i>Marta Almeida de Souza Klichowski</i>	

CAPÍTULO 5 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	89
<i>Elaine Darli Baffilli Hirt</i>	

CAPÍTULO 6 COMPONENTE CURRICULAR ARTE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	113
<i>Andréa Pinesso da Silva</i>	

CAPÍTULO 7 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DESTAQUE AS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	139
<i>Maria Aparecida de Lima Meira Nakasugui</i>	

CAPÍTULO 8
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E A TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL **161**

Fábio Massamitsu Sakata

CAPÍTULO 9
COMPONENTE CURRICULAR
ENSINO RELIGIOSO E A
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL **195**

Gisele dos Santos Gasparetto

CAPÍTULO 10
A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E A TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES
TEÓRICAS METODOLÓGICAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL **213**

Eliza Reverso Vieira Pereira

Fátima Regina dos Santos Silva

Juliana Boleta Mattos

Michela Elisangela Ehrlich Tanaka

CAPÍTULO 11
EDUCAÇÃO ESPECIAL E TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL: UM OLHAR
SOBRE A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) **241**

Angela Pinto Tavares Baccarin

Maria de Lourdes Castanha de Freitas

Priscila Ramos Gimenez dos Santos

CAPÍTULO 12
EDUCAÇÃO ESPECIAL E
CURRÍCULO INCLUSIVO
NO CONTEXTO DA BNCC

261

Nerli Nonato Ribeiro Mori

CAPÍTULO 13
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

277

Gisele dos Santos Gasparetto

APRESENTAÇÃO

Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso

Este livro representa uma importante conquista da Rede Municipal de Ensino de Umuarama (SME) e o início de uma etapa que sucede um trabalho de identidade desta rede de ensino, que existe há anos e, conforme a estatística do mês de abril de 2023, tem matriculados 10.175 estudantes, 1.619 profissionais, que corresponde a 44,33% do funcionalismo público municipal, e 43 unidades educacionais.

Era um desejo da equipe da SME ter a sua teoria definida e estruturada. A Teoria Histórico-Cultural sempre permeou o trabalho teórico-metodológico na prática pedagógica da rede, porém não havia um documento construído que deixasse claro esse caminho. Isso ficou explícito na abertura da semana pedagógica de 2018, quando uma das palestrantes convidada perguntou para o auditório com 800 professores qual era a teoria que o município adotava e não obteve resposta, apenas uma pequena parte da equipe técnica da secretaria de educação tinha isso claro. Tal situação fez ressurgir a necessidade de esclarecer e adotar uma vertente teórica.

Antes de chegarmos a qual teoria adotar, percebi que a SME tinha uma identidade, mas não tinha a ideia de pertencimento dessa identidade. Sendo assim, precisava percorrer o caminho para tanto, bem como definir seus objetivos, traçar suas metas e estratégias, além das definidas no Plano Municipal de Educação, afinal, quem não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve (Lewis Carroll, 1862). A rede havia passado por troca de gestão no ano de 2017 e troca de secretária no final do ano de 2018, cenário que contribuiu para uma oscilação na identidade de qualquer rede, algo considerado normal, mas que com políticas públicas bem estabelecidas, tende a minimizar os efeitos colaterais na troca de gestão.

Inicialmente foi realizada uma parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Escritório de Umuarama, sob orientação do Prof. Dr. Jailson Arieira, e com a educadora Angélica Domingues, que concomitantemente colaboraram no trabalho de construção dessa, tão buscada, identidade. O Sebrae ficou com o trabalho técnico de plano estratégico e a professora Angélica Domingues com o trabalho socioemocional dos profissionais da secretaria.

A Secretaria Municipal de Educação de Umuarama (SME), no Paraná, preocupada com o estabelecimento interno de estratégias de ação de curto, médio e longo prazo, decidiu por desenvolver um trabalho de planejamento estratégico envolvendo toda equipe administrativa. Num trabalho dedicado e árduo, discutiu-se ampla e profundamente a vocação, responsabilidade e anseios que a SME deveria seguir para atingir seu objetivo de desenvolver cada dia mais um trabalho significativo, de qualidade e que fosse reconhecido pela sociedade umuaramense, mas que antes de tudo tivesse como frutos um processo educacional eficiente que reflita no aluno. Com essa estrutura, a secretaria de educação lançou as bases para suas ações futuras.

O resultado do trabalho foi a formatação de um relatório que sintetizou e formalizou por escrito toda a ação desenvolvida pela equipe durante o segundo semestre de 2019. Aqui segue para conhecimento dos leitores os principais tópicos desse documento.

Posicionamento estratégico

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Umuarama/PR é uma das secretarias que compõem a administração municipal e é responsável pelo gerenciamento de recursos públicos, definição de políticas municipais de educação, gestão de pessoas e aplicação de insumos destinados à pasta da educação.

Missão

Prover suporte técnico, administrativo e pedagógico à rede municipal de ensino de Umuarama, garantindo a formação humanizadora e equitativa.

Visão

Ser referência nacional em ensino, oferecendo um serviço de qualidade, promovendo desenvolvimento integral por meio da gestão de recursos públicos e de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, com comprometimento e excelência.

Valores

Imparcialidade

Resiliência

Respeito

Ética

Excelência

Comprometimento

No ano seguinte, em 2020, o trabalho foi estendido para as unidades educacionais. Foram criados dois grupos, um para as Escolas e outro com os CMEIs, que construíram sua identidade de forma conjunta. Dentro da identidade das unidades educacionais, chegou-se ao consenso de que os valores seriam os mesmos definidos pela equipe da SME e a missão e a visão ficou com a identidade conforme a atuação.

CMEI

Visão

Promover educação infantil de excelência, integrando o cuidar e o brincar, de forma humanizadora e equitativa, com foco no desenvolvimento integral da criança.

Missão

Ser referência na educação infantil com foco no desenvolvimento integral da criança, por meio de práticas inovadoras, lúdicas e humanizadoras, atuando em parceria com a família para a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos.

Escolas

Missão

Ofertar ensino de excelência, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem do estudante, visando seu desenvolvimento integral.

Visão

Ser reconhecido pelo processo de ensino e aprendizagem de excelência, por meio da gestão democrática, colaborativa e participativa, que priorize, em parceria com a comunidade escolar, o desenvolvimento integral do estudante.

Depois do plano estratégico da SME e das unidades educacionais finalizados, o foco foi na construção da proposta pedagógica em consonância com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Por que

essa teoria? Uma rede de ensino que tem em sua missão, *garantir a formação humanizadora e equitativa*, precisa buscar uma teoria que embase seus fundamentos, afinal só se consegue humanizar com diálogo, com interação e com a mediação intencionalmente organizada, por isso da PHC, uma teoria que explica o *funcionamento psicológico pautado pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico, onde o homem se coloca numa relação intencional de transformação da realidade*.

Considerando que a organização desse trabalho ocorreu em 2021, ano seguinte da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sala de aula, os capítulos que compõem esta obra são referentes aos componentes curriculares propostos na Base e trazem uma discussão sobre sua relação com a Teoria Histórico-Cultural e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica. Aqui faço um destaque para lembrar que a sala de aula foi a casa do aluno, em função do ensino remoto emergencial causado pela pandemia da covid-19.

Uma parte do resultado desse trabalho encontra-se nesta obra feita a várias mãos, com muita afetividade e reflexões. Para finalizar, quero aproveitar e agradecer a todos que colaboraram para que esta obra chegasse até você, leitor. Iniciarei meus agradecimentos pelo prefeito Celso Luiz Pozzobom, que confiou em nosso trabalho e não mediu esforços para investir o que fosse preciso na educação do município, colaborando fortemente para melhorarmos os nossos índices, progressivamente. A toda equipe da SME, aos membros da equipe pedagógica que escreveram os seus capítulos, à equipe administrativa e de documentação escolar que contribuíram com dados e com a viabilidade dessa impressão. Em especial, à professora Nerli Nonato que nos orientou com generosidade e maestria, às minhas companheiras que colaboraram na organização desta obra, Elisângela Alves dos Reis, nossa coordenadora-geral, e Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato, coordenadora da

equipe pedagógica e a todos os familiares que renunciaram a nossa companhia para estudarmos e produzirmos este livro.

Espero que o nosso trabalho inspire outras secretarias de educação a buscarem a sua identidade, como diria o nosso instrutor mineiro Prof. Jailson Arieira, que as secretarias possam reconhecer “onde estou”, “onde vou”, “como vou”. Boa leitura!

PREFÁCIO

Ângela Russi

Fui convidada para escrever o prefácio deste livro, que é uma obra do presente, dialogando com o passado e vislumbrando o futuro. Este livro traz muito orgulho a uma rede que, desde a origem da cidade de Umuarama, luta por uma educação de qualidade.

Escrever um prefácio significa que o escritor convidado lerá o livro antes que ele seja lançado ao público, e a honra de redigir o prefácio começa exatamente daí. Ao ler, tive o prazer de observar o quanto a educação evoluiu com o passar dos anos. Em uma cidade jovem como Umuarama, essa evolução tem acontecido rapidamente. Desde a chegada dos pioneiros, essa história tem sido escrita por todos que se dispuseram a fazer dela uma história de sucesso. Percalços, dificuldades e avanços compõem cada capítulo escrito até agora.

Entre o passado e o presente, há muita história. Sempre houve, e agora mais do que nunca, uma intencionalidade educativa. Um olhar atento às necessidades dos estudantes, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

Nesta obra, você, leitor, conhecerá uma rede municipal de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, valorizando a interação social para a promoção da aprendizagem. Sabe-se que é por meio das relações com o outro que nos tornamos humanos, nos apropriamos da história e fazemos parte dela.

Nas bem escritas palavras dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Umuarama, está o registro real de como o trabalho aconteceu e a importância da Teoria Histórico-Cultural para que ele continue acontecendo, garantindo uma educação de excelência no município. Essa teoria apresenta a escola como um

ambiente social que propicia o desenvolvimento, onde é possível que os estudantes se apropriem de conhecimentos milenares, estes existentes graças ao seu registro por uma sociedade letrada, e organizados e conduzidos para que as práticas educacionais sejam eficazes, cultivando a capacidade de raciocínio, análise e compreensão dos estudantes. Valorizando conteúdos sem permitir a transmissão mecânica de conceitos, busca-se colocar a educação a serviço das transformações sociais, contribuindo para a formação da base estrutural da sociedade contemporânea.

A Teoria Histórico-Cultural é direção e a base para a prática pedagógica, desempenhando um papel crucial ao apresentar princípios que permitem ao estudante compreender e aproximar-se dos principais processos da aprendizagem, consequentemente do seu desenvolvimento social e cognitivo. Por isso, este livro é tão importante: ele registra no presente as continuidades, descontinuidades, rupturas e permanências do passado, respeitando a história e a memória de quem passou pela educação em Umuarama ao longo dos anos, e lança os desafios e esperanças para o futuro da educação, mostrando o caminho a ser seguido.

Este livro é a representação de um trabalho primoroso que procura garantir, através de suporte técnico, administrativo e pedagógico, uma formação humanizadora e equitativa, com valores bem definidos: imparcialidade, resiliência, respeito, ética, excelência e comprometimento. Um trabalho que valoriza a pesquisa e o ambiente cultural para o desenvolvimento integral dos estudantes, facilitando o acesso à educação e a inclusão, e que busca construir a cada dia uma educação com práticas inovadoras, lúdicas e humanizadoras de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade religiosa e cultural.

Este trabalho, que preza pela excelência, certamente levará a educação do município de Umuarama a ser referência nacional em ensino. Diante de tudo isso, só posso afirmar: que honra escrever o prefácio deste livro!

CAPÍTULO 1

OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UMUARAMA

Elisangela Alves dos Reis

Dayane Horwat Imbriani Oliveira

Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso

Introdução

Outrora, circulava ao vento a narrativa de que para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve. Diante da necessidade de buscar uma identidade conceitual, da timidez em se posicionar ou até mesmo compreender qual vertente teórica fundamenta e aporta as propostas teórico-metodológicas da prática pedagógica da rede municipal de ensino de Umuarama, a Secretaria Municipal de Educação buscou indagações e esclarecimentos na teoria histórico-cultural. As aproximações com a vertente teórica se deram a partir dos pressupostos de que o homem, desde o seu nascimento, torna-se humano por meio das relações estabelecidas em espaços organizados pelos seus outros sociais, desenvolvendo-se como tal na medida em que se apropria de experiências culturais e históricas.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas considerações teóricas acerca do panorama histórico e basilar da BNCC e a proposta curricular pedagógica à luz da teoria histórico-cultural para que nos capítulos

seguintes possam ser problematizadas as suas implicações materializadas na prática pedagógica da rede municipal.

Para tanto, levantamos a seguinte problemática: como deve-se pensar e planejar uma proposta pedagógica curricular pautada em pressupostos da BNCC e da teoria histórico-cultural?

Diante disso, faz necessário compreender, brevemente, a concepção da Teoria Histórico-Cultural, seus fundamentos e balizadores; bem como a concepção de currículo, as implicações da teoria histórico-cultural e os pressupostos da BNCC nas propostas para o componente curricular Arte, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Ensino Religioso.

A relevância do tema está em identificar que a base da teoria histórico-cultural é a compreensão do caráter histórico do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação formal na humanização do homem.

A pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativa, apresenta os resultados divididos em três seções. Na primeira seção apresentamos o panorama histórico que circunda a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na segunda seção, destacamos os fundamentos que balizam os saberes entendidos como socialmente válidos e propostos pela BNCC. Na terceira seção, denotamos a importância da teoria histórico-cultural no currículo, bem como as suas implicações alinhadas aos pressupostos da BNCC para pensar e planejar a proposta curricular pedagógica da rede municipal de ensino.

Panorama histórico da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a política pública mais recente para a educação básica no Brasil. Conforme o documento oficial a BNCC

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2018a, p. 9)

Até a sua última versão em 2018, o documento percorreu um longo percurso iniciado na Constituição Federal de 1988.

A BNCC está prevista no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a importância da criação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Com base nas disposições preconizadas pela Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece no art. 9º as competências e diretrizes para todas as etapas da educação básica (EB) em regime de colaboração com os Entes Federados. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, estabelece a BNCC como estratégia de cumprimento das metas 2, 3 e 7.

Em 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, dando início às consultas públicas. A primeira versão foi concluída em março de 2016. Após um período de seminários com professores, gestores e especialistas, a segunda e a terceira versão foram elaboradas. O Ministério da Educação (MEC) entregou a terceira versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, e este homologou as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

Em novembro de 2018, o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, emitiram a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 que “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (Brasil, 2018b). No mês seguinte, os mesmos órgãos publicaram a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que:

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº. 15/2017. (Brasil, 2018, p. 22)

Assim como nas etapas anteriores, o currículo do ensino médio passa a ter como referência obrigatória a Base Nacional Comum Curricular conforme o art. 10. O documento oficial da BNCC determina as aprendizagens essenciais que os estudantes da educação básica devem possuir em cada modalidade e etapa de ensino para todo o território nacional.

A orientação proposta deve chegar à sala de aula. Portanto, estabeleceu-se um percurso que vai da fundamentação, concepção, formulação, implementação, avaliação, passa pela revisão dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, até o plano de aula do professor.

O documento enfatiza a ideia de que a BNCC não é propriamente um currículo, “A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (Brasil, 2018a, p. 9). Destaca-se que a base e o currículo se complementam; que a primeira estabelece os objetivos a serem alcançados pelos estudantes e mostra aonde se deve chegar; e a segunda situa o porquê de cada objetivo e o que fazer para alcançá-los, traçando o caminho para o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas.

Conforme a versão original, em toda essa reorganização a BNCC é assegurada a autonomia dos estados, municípios e escolas para inserirem suas diversidades durante cada etapa de construção. Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de

ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018a, p. 17). Com isso, os estados tiveram que elaborar um referencial curricular próprio e conseqüentemente, os municípios se apropriaram desse material, para selecionar os conteúdos entendidos como socialmente válidos, ao qual conheceremos os seus fundamentos na seção seguinte.

Fundamentos teóricos

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, no Brasil, marca nossa história educacional com a formalização desse texto político que é a consolidação de contextos que envolvem uma série de momentos de discussões e consultas públicas abrangentes que consideraram opiniões e estudos de especialistas individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País. De acordo com o texto da BNCC (2018a), esse é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2018a, p. 9)

A partir da publicação desse documento, acompanhamos em nosso país movimentos com o objetivo de propor reconfigurações nos modelos de currículos educacionais dos segmentos estaduais e municipais, por serem as esferas públicas que oferecem educação básica. A adequação dos currículos é necessária para que os objetivos fundamentais contidos na BNCC perpassem todos os componentes curriculares e propostas teórico-metodológicas das práxis das turmas de educação infantil ao ensino médio. O repensar reflexivo e curricular, objetiva contribuir com “[...] a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018a, p. 9), preconizado na BNCC.

Consideramos pertinente destacar que a BNCC é um documento complementar aos currículos estabelecidos pelos entes federados que ofertam os níveis de ensino da educação básica. Nesse sentido, o texto da Base é enfático quando assevera que ambos possuem papéis que se complementam na tarefa de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica.

Assim, os encaminhamentos que constituem a BNCC materializam-se em aprendizagens significativas mediante desdobramentos que caracterizam o currículo em ação (BNCC, 2018a). Por isso, é pertinente e fundamental que as redes de ensino, realizem adequações dessas proposições de acordo com suas realidades e características dos estudantes atendidos. A rede de ensino realiza, então, uma tomada de decisões (BNCC, 2018a) que envolvem ações relacionadas, por exemplo, a adequação dos conteúdos dos componentes curriculares a realidade do lugar e do tempo da rede, aspectos de organização interdisciplinar e gestão do ensino e da aprendizagem, atividades de selecionar e aplicar metodologias didático-pedagógicas diversificadas que aproximem os estudantes aos seus grupos de socialização.

Implicações pedagógicas

No cenário de escolha e eleição de uma vertente teórica alinhada aos pressupostos da BNCC e, considerando a necessidade de aproximação à realidade das ações do currículo em ação e os saberes propostos na Base Nacional Comum Curricular, entendemos que o delineamento teórico da concepção que fundamenta e justifica as tomadas de decisões, precisa ser explanado para que possamos compreender quais implicações pedagógicas ocorrem no pensamento e planejamento da proposta curricular pedagógica.

Isto posto, a proposta pedagógica curricular da rede municipal de ensino de Umuarama no Paraná, é sustentada nas ideias da teoria histórico-cultural. Contudo, o que efetivamente isso significa?

Quando pensamos na relevância da adequação do currículo ao meio em que ele está inserido, consideramos que o ambiente cultural é propício ao desenvolvimento integral e de formação dos estudantes. Dessa forma,

para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano tem uma forma específica de aprender em cada idade, uma forma pela qual melhor se relaciona com o mundo que o rodeia e que, por possibilitar sua atividade de apropriação (de atribuição de um sentido ao que vive e aprende) e de objetivação (de expressão do sentido atribuído ao vivido), promove as mudanças mais significativas em seu desenvolvimento. (Mello; Silva, 2016, p. 3)

Seus pressupostos foram apresentados e defendidos pelo psicólogo Lev Semionovitch Vigotski em 1924, e

[...] não apresenta proposições e conceitos rígidos. Representa mais um modo de ser e conceber o que se caracteriza por uma postura crítica, reflexiva diante do saber escolar, do processo ensino-aprendizagem e do papel sócio-político da educação escolarizada. (Fiorentini, 1995, p. 32)

É nessa perspectiva teórica que evidenciamos o compromisso em propiciar suporte para as ações que envolvem o pensar em uma educação pautada no respeito ao ser humano, que quando em idade escolar e frequentando uma instituição de ensino, aprenda mediante a organização de um currículo que considere a pertinência de um processo repleto de ações e intencionalidades que revelam a humanização e, por isso, seja

considerado em todo o processo educacional (Da Costa; Tapa-
jós; Santos, 2020). Pois, o desenvolvimento e aprendizagem

[...] não ocorrem naturalmente, espontaneamente, mas sim por meio de um processo intencional de superação por incorporação, no qual o aprendizado dos conteúdos de artes, ciências e filosofia permite uma resignificação dos conhecimentos cotidianos [...]. (Zocoler; Sforini, 2019, p. 42)

Consideramos, que “o currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação” (Silva, 2006, p. 2). Portanto, pensar o currículo é uma atividade que demanda um olhar frequente às necessidades dos estudantes atendidos. Aproximar as orientações da BNCC à realidade da rede é oportunizar a construção de uma concepção de currículo real. Esse que não é estático, visto que possui fundamentação teórica clara e fundamentada com o compromisso de perceber, escutar e validar as modificações necessárias ao longo dos processos educacionais.

[...] desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver no todo as suas faculdades mentais [...]. (Kostiuk, 1991, p. 25)

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica sob a perspectiva da concepção de currículo que evidencia suas funções como “expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si” (Silva, 2006, p. 2). É assim que o ambiente escolar contribui com a formação do estudante enquanto ser social. Pois, aproxima os conhecimentos historicamente construídos pela ciência com seus contextos sociais e vivências.

Dessa forma, os conceitos da Teoria Histórico-Cultural nos permitem compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na práxis pedagógica com o objetivo de atribuir significados às atividades desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem (Da Costa; Tapajós; Santos, 2020). Construir significados ao currículo real é contribuir com a formação continuada de uma rede comprometida com a formação integral dos sujeitos, visa cooperar com a democracia de nosso país. No entanto, apesar de ser uma normativa que reconhece a criança em suas múltiplas etapas de aprendizagem, não esclarece o que fazer de fato para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral.

Considerações finais

Com base nos pressupostos da BNCC à baila da Teoria Histórico-Cultural, o presente capítulo entende que o sujeito se torna humano ao ser colocado em contato com a cultura, com os outros seres humanos e signos, que farão a mediação entre o sujeito e o conhecimento; de maneira geral, vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem na sua vida em sociedade.

Desta forma, na relação entre a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural, a proposta curricular pedagógica da rede municipal de Umuarama reconhece a criança como sujeito ativo em seu processo educacional, portanto, protagonistas.

Nesse contexto, todas as práticas pedagógicas oriundas da proposta curricular pedagógica devem ser, *a priori*, refletidas, selecionadas, organizadas, planejadas, mediadas e monitoradas. Afinal, tudo tem uma intencionalidade educativa, que deve preconizar os conceitos de vivência, experiência, emoções e afetos que contribuirão para o desenvolvimento da criança e aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PhMLxa>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 21-24. Brasília, DF, 13 nov. 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/452Wvzb>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DA COSTA, Sinara Almeida; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação Em Revista**, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.02.p9>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas: Unicamp, v. 3, n. 2, p. 1-36, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/37GGhz5>. Acesso em: 16 jun. 2023.

KOSTIUK, Georgij S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. *In*: LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev S. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice Ferreira. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?. [TESTE] **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/4cXSLs1>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Maria Aparecida. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2006. Disponível em: [https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/63644​:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/63644​:contentReference[oaicite:0]{index=0}). Acesso em: 16 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZOCOLER; Juliane Cristina; SFORNI, Marta Sueli de Faria. O ensino de ciências da natureza e a formação da concepção de mundo. *In*: SFORNI, Marta Sueli de Faria M.; SERCONEK, Giselda Cecília; BELIERI; Cleder Mariano (Orgs.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica**. Curitiba: CRV, 2019, , p. 40-55.

CAPÍTULO 2

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia de Araújo Abucarma Stevanato

Introdução

A Língua Portuguesa, idioma oficial do Brasil, considerada a língua materna dos brasileiros, é um componente curricular obrigatório na educação básica. Sua inserção nas escolas brasileiras é legitimada por documentos oficiais desde a reforma pombalina, período em que o país era colônia de Portugal.

Em diferentes períodos históricos, o processo de ensino e aprendizagem desse componente sofre rupturas e permanências motivadas por concepções de mundo e sujeito, constituídas em práticas sociais organizadas em função do modo de produção vigente. Essas concepções reverberam nos estudos e pesquisas sobre a linguagem e seu papel na constituição do sujeito histórico e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produto de um período histórico de mudanças econômicas, culturais e sociais influenciadas pelo avanço no desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação, é um documento que fixa os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum nacional. Tem a finalidade de orientar estados e municípios na

elaboração dos currículos de suas escolas, atendendo ao que preconiza o art. 210 da Constituição Federal de 1988.

Este capítulo tem o objetivo de compreender como o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa é proposto pela Base Nacional Comum Curricular e quais são as implicações na prática escolar na perspectiva histórico-cultural. Como a Língua Portuguesa se constitui como componente curricular? Qual a concepção de linguagem proposta pela BNCC para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e suas implicações na prática escolar na perspectiva histórico-cultural? No intuito de responder a esses questionamentos, ao tratar-se de uma discussão teórica, utilizamos uma revisão bibliográfica.

O estudo está organizado em três momentos. No primeiro, apresentamos alguns aspectos históricos, políticos e teórico-metodológicos que balizam a estruturação do componente curricular Língua Portuguesa. No segundo momento, apontamos a concepção de ensino e aprendizagem da língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural e na BNCC. No último, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, destacamos as implicações da BNCC na prática pedagógica de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental.

Do Império à redemocratização do Brasil: a constituição do componente curricular Língua Portuguesa

Na primeira metade do século XVIII, a Língua Portuguesa não estava presente no currículo escolar. O que existia era a alfabetização em português e, na sequência, o ensino de latim. Nesse período, a educação brasileira era organizada pelos jesuítas, por meio do programa de estudos da Companhia de Jesus, *Ratio Studiorum* (Malfacini, 2015).

Segundo Malfacini (2015), seriam três os possíveis motivos para essa ausência. O primeiro deles se deve ao fato de que o processo de escolarização ocorria nas classes privilegiadas, que tinham o latim como a variedade de prestígio da língua. O segundo refere-se às evidências de que a língua utilizada socialmente, à época, não era a língua portuguesa, mas a língua geral, uma junção de várias línguas indígenas faladas no Brasil. O terceiro decorre “de o idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar” (Malfacini, 2015, p. 47).

De acordo com Soares (2002), foram as reformas implementadas por Marquês de Pombal, em Portugal e suas colônias, que contribuíram para o uso e valor social da língua portuguesa e sua inserção nas escolas brasileiras. Segundo a autora, a reforma pombalina aderiu à proposta de Luís Antônio Verney, publicada na obra *O Verdadeiro Método de Estudar*, que apresentava um programa de estudos não só de alfabetização em português como também o estudo da gramática da língua portuguesa antes do estudo da gramática latina. Além disso, a orientação era de que os professores deveriam ensinar o latim em língua portuguesa. Desse modo, a partir da reforma pombalina, até o final do século XIX, o estudo da língua portuguesa, no Brasil, contemplou a gramática e a retórica.

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, as disciplinas “Retórica” e “Poética” foram incluídas no currículo do ensino secundário e, em 1838, a gramática nacional é mencionada como objeto de estudo no regulamento do Colégio, que por muitos anos foi modelo para a organização do ensino no país. Com o final do Império, as disciplinas “Retórica”, “Poética” e “Gramática” foram unificadas na disciplina denominada Português, que manteve a mesma prática pedagógica de estudo da retórica, poética e gramática para atender aos interesses dos grupos economicamente privilegiados, únicos que tinham acesso à escola (Soares, 2002).

Entre os anos de 1950 e 1960, com o aumento das reivindicações da classe trabalhadora sobre o direito de seus filhos ao acesso à educação, inicia-se a democratização do ensino brasileiro. Assim, as funções e objetivos da escola passam por reformulações para atender às necessidades objetivas da sociedade. Consequentemente, na disciplina de “Português, gramática e texto” são ensinados de forma articulada, ou seja, em um momento, busca-se na gramática elementos para compreender e interpretar os textos, em outro, recorre-se aos textos para encontrar estruturas linguísticas em que se possa ensinar a gramática (Soares, 2002).

Nesse período, ampliou-se o número de professores devido ao aumento de estudantes e, para Soares (2002), o processo de seleção de docentes ocorreu de forma menos seletiva, o que intensificou a desvalorização do magistério e a precarização do trabalho docente. Os professores passaram a apoiar-se nos manuais didáticos para lecionar.

Com a promulgação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, a denominação da disciplina mudou para “Comunicação e Expressão” (nas quatro séries iniciais) e “Comunicação em Língua Portuguesa” (nas quatro séries finais), o que denota a concepção de língua como objeto de comunicação. Destaca-se a ênfase no desenvolvimento da linguagem oral e o uso de textos literários para compreensão, em detrimento da gramática. Destarte, o ensino da língua materna passa a ter objetivos utilitários para atender aos interesses políticos e econômicos do momento histórico, o regime militar, cujo foco era a profissionalização da educação (Malfacini, 2015).

Na segunda metade dos anos de 1980, por meio do Conselho Federal de Educação, em decorrência das críticas da área educacional e da ausência de êxito na aprendizagem da língua materna, a disciplina voltou a ser denominada “Português” (Soares, 2002). Essa volta ocorre no período de redemocratização do

Brasil, momento histórico com interesses políticos, econômicos e sociais que não se apoiavam em uma concepção de língua em que os estudantes eram vistos como meros emissores e receptores de códigos verbais e não verbais (Soares, 2002).

Essa mudança de concepção foi motivada pela inclusão da Linguística nos cursos de Letras, na década de 1960. Paulatinamente, com a constituição de professores universitários e pesquisadores na área e o processo de redemocratização, a formação de professores com base nesse currículo, resultou em novas práticas pedagógicas de ensino da língua materna em sala de aula, o que possibilitou às teorias linguísticas a repercussão nas escolas brasileiras (Matencio, 2001). A autora relata que as concepções de ensino da língua materna que predominaram no Brasil até o final da década de 1980 foram duas: a primeira, considerada tradicional, entende que para aprender a utilizar a língua é necessário ter conhecimentos sobre a estrutura linguística (gramática); a segunda, presume que é pela utilização que se aprende uma língua.

Como consequência da retomada da democracia, em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com a finalidade de garantir a universalização da educação básica de qualidade a todos os brasileiros. Uma mudança significativa foi a inclusão do ensino médio como etapa final da educação básica. No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, 1º ao 5º ano, são instituídos como referenciais de qualidade para auxiliar as equipes escolares na elaboração do currículo. O volume destinado à apresentação da disciplina “Língua Portuguesa” propõe o ensino e a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Brasil, 1997).

No ano de 2018, considerando o art. 210 da Constituição Federal de 1988, as Conferências Nacionais de Educação (Conae), realizadas em 2010 e 2014, e as discussões e análises da primeira

e segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, foi homologado o documento final, correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um documento normativo que define as aprendizagens essenciais em todos os componentes curriculares, expressão que substitui o termo disciplina. Nesse documento, o componente curricular Língua Portuguesa está inserido na área de Linguagens, composta também pelos componentes curriculares Arte, Educação Física e, nos anos finais do ensino fundamental, Língua Inglesa.

No componente curricular Língua Portuguesa, os objetos de conhecimento são organizados a partir das práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/Escuta, Escrita/Produção de Texto e Análise Linguística/Semiótica (Alfabetização) e Análise Linguística/Semiótica (Ortografização). Mantém-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já anunciada nos PCNs, tendo o texto como ponto de partida e de chegada para o trabalho pedagógico de oralidade, leitura e escrita.

Para a BNCC, cabe aos dois primeiros anos do ensino fundamental consolidar o processo de alfabetização e ao 3º, 4º e 5º ano ampliar os conhecimentos a respeito do funcionamento da língua abrangendo os aspectos ligados à ortografização (Brasil, 2017a).

Considerando esse breve panorama histórico da língua portuguesa enquanto disciplina/componente curricular, é possível compreender as continuidades, descontinuidades, rupturas e permanências presentes na trajetória a respeito da seleção do que ensinar e como ensinar a língua materna no Brasil. Para Soares (2002), a problematização e compreensão da história da constituição da língua portuguesa em disciplina curricular permite inferir que os motivos de diferentes concepções de língua, ao longo do tempo, estão relacionados às condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período histórico e aos avanços nos estudos da área de conhecimento sobre a língua.

Nessa perspectiva, conhecer como a Língua Portuguesa se constituiu como disciplina/componente curricular no decorrer de diferentes momentos históricos, políticos e econômicos pelos quais o Brasil enfrentou, possibilita perceber que “o que ensinar e como se ensinar” sempre esteve atrelado aos interesses da classe dominante. Ainda que a classe trabalhadora tenha se organizado e reivindicado o direito à educação, o currículo é campo de disputa influenciado pelas condições objetivas de vida que visam atender aos interesses do mercado financeiro. Embora exista um movimento reacionário por parte de professores e pesquisadores que acreditam que a educação de qualidade é a que está comprometida com o desenvolvimento da formação humana, isso implica oferecer acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para que os sujeitos possam desenvolver suas potencialidades.

O ensino e aprendizagem da língua materna: pressupostos da teoria histórico-cultural e a BNCC

No contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna ancorado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, reconhece que a língua é uma construção social que consiste em um sistema de símbolos e signos que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2008; Delari Junior, 2013).

Segundo Garcia e Leão (2022), o referencial dessa teoria origina-se no contexto da Revolução Russa de 1917, na Guerra Civil de 1918 e 1920 e na instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nesse período, Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), intelectuais russos, fundamentados no materialismo dialético e histórico desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, realizaram

estudos e pesquisas atinentes ao processo de ensino, aprendizagem, linguagem e desenvolvimento humano.

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem escolar está relacionada ao ensino dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Essa aprendizagem não é inata, exigindo a organização de uma prática pedagógica intencional de ensino, orientada pelo(a) professor(a), que objetiva propiciar aos sujeitos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio lógico, entre outras.

Em relação à aprendizagem da escrita, Vygotsky (2008) explica que a criança precisa compreender a necessidade da escrita para aprender a escrever, pois essa atividade não é de necessidade imediata e nem se aprende naturalmente, necessita de ensino. Para o autor, é preciso que a criança compreenda que o que é falado pode ser desenhado, assim como os objetos e as ações. Luria (2016), em seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita na criança, afirma que os rabiscos são imitação da escrita e não estão relacionados à função da escrita. Em outro estágio, os rabiscos passam a ser desenhos que têm alguma relação com o que é solicitado para ser escrito. Posteriormente, esses desenhos dão lugar aos sinais gráficos. Soares (2016) sintetiza que o objeto de estudo de Luria é o uso da escrita como instrumento *mnemônico* antes de as crianças compreenderem o princípio alfabético da escrita.

Desse modo, a autora, assim como Vygotsky (2008), defende que a aprendizagem da escrita precisa de ensino. A alfabetização, definida por Soares (2016) como aprendizagem inicial da língua escrita, abrange a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções sociais da escrita. Esta faceta linguística do ensino da língua escrita consiste na compreensão de que os sons podem ser representados por símbolos escritos,

convencionados pelos grupos sociais ao longo da história da humanidade, de acordo com as necessidades sociais motivadas pela atividade humana e sua relação com o meio ambiente.

Além da faceta linguística, a autora relata que a aprendizagem da língua escrita compreende as facetas interativa e socio-cultural. A essas duas, Soares (2016) define como letramento, conceito utilizado para caracterizar o uso da leitura e escrita em diferentes situações e contextos sociais. Dessa forma, a autora, com base na concepção de linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin (2004), argumenta que é preciso “alfabetizar letrando”. Isso pressupõe reconhecer que o ensino do sistema de escrita alfabética ocorre em contextos interativos e dialógicos em que a língua é utilizada pelos sujeitos em função de finalidades discursivas que variam de acordo com as situações comunicativas.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2004) afirma que o uso da língua em enunciados orais ou escritos constitui a atividade social humana. Segundo o autor, um texto torna-se enunciado quando há um locutor, que considerando as diferentes finalidades dos campos de atuação da atividade humana, tem o que dizer a um destinatário que, por sua vez, ao concordar, discordar, argumentar, entre outros, atua de forma ativa diante do enunciado. Assim, o enunciado é uma atividade social, em que os interlocutores produzem textos orais ou escritos, na interação, de acordo com as finalidades das práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Sobre as aproximações dos aportes de Vygotsky e Bakhtin, Barros (2012) afirma que, tanto para a perspectiva histórico-cultural quanto para a perspectiva dialógica de Bakhtin, o signo/palavra é instrumento mediador que age sobre o próprio sujeito, os outros sujeitos, e sobre a cultura, desenvolvendo as funções psicológicas superiores, que primeiro ocorre nas relações sociais que o sujeito estabelece com o meio em que vive e, em seguida, no plano interno, psicológico.

Considerada essa ótica, Smolka (2003) argumenta que alfabetizar é uma atividade que envolve tanto processos cognitivos quanto processos discursivos. Segundo a autora,

o processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do ‘discurso interior’, da ‘dialogia interna’. (Smolka, 2003, p. 62)

Marcuschi (2001) defende que a oralidade e escrita são formas de uso da língua para “produção textual-discursiva”, ou seja, produção de enunciados com finalidade comunicativa. Nesse sentido, Geraldi (1997) salienta que o ensino da língua acontece por meio da leitura e escrita de textos que circulam em sociedade.

As discussões apresentadas apontam que o processo de ensino e a aprendizagem da língua materna envolve o ensino inicial da escrita a partir de enunciados produzidos pelo e para os sujeitos, em diferentes contextos sociais onde a atividade humana se faz presente. A aprendizagem inicial da escrita compreende a apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, requer do sujeito a percepção de que as unidades sonoras (fonemas) podem ser representadas por meio de grafemas/letras. Esses grafemas vão constituir sílabas, palavras, frases e textos, enquanto o sujeito também reconhece as necessidades contextuais que o leva à produção e ao uso da leitura e da escrita em situações sociais.

A esse panorama, acrescenta-se uma breve análise da BNCC de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, a fim de verificar a concepção de linguagem do documento nacional, de caráter normativo, que objetiva estabelecer parâmetros que, desde 2018, estruturam o ensino de língua portuguesa ao determinar os direitos de aprendi-

zagem, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em estudantes dessa etapa de ensino.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017a), a concepção de linguagem presente no componente curricular Língua Portuguesa é a enunciativo-discursiva, a mesma assumida nos PCNs, em 1997. Nessa concepção, a linguagem é produzida e apropriada pelo sujeito nas relações sociais em diferentes contextos sociais elaborados em função das finalidades discursivas. De acordo com Geraldi (2015), essa posição é resultado dos estudos da Linguística da Enunciação, aporte teórico de Mikhail Bakhtin. Para o autor, o documento mantém coerência com essa concepção, ao afirmar que o sujeito se constitui em práticas de linguagem presentes em diversos campos de atuação humana.

O texto é apontado como unidade de trabalho a ser abordada a partir da relação das condições de produção (locutor, interlocutor, finalidade, conteúdo temático, gênero textual, suporte em que o texto se apresenta) e “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017a, p. 67).

A finalidade do componente curricular Língua Portuguesa é oportunizar a ampliação do uso da leitura e escrita por meio da participação dos estudantes em situações de ensino em que a oralidade e a escrita se fazem necessárias para efetivar práticas sociais comunicativas, o que inclui práticas de linguagem contemporâneas influenciadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), pela diversidade cultural e pela diversidade linguística (indígenas, afro-brasileiras, crioulas, imigrantes, de sinais e do português e suas variedades) (Brasil, 2017a).

Os objetos de conhecimento são organizados com base nos eixos que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de texto (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (relacionados aos conhecimentos

linguísticos, textuais e discursivos da língua) (Brasil, 2017a). Geraldi (2015) explica que essa organização representa um avanço no ensino da língua, pois reitera a prática metodológica pautada no uso e reflexão da língua e linguagens em práticas de linguagem, já apontada nos PCNs como uma forma efetiva para aprender a utilizar os recursos expressivos necessários de serem mobilizados na compreensão e produção de textos escritos e orais.

Os eixos relacionam-se com as práticas de linguagem que aparecem na BNCC, organizadas por campos de atuação. Nos anos iniciais, os campos de atuação são: “Campo da vida cotidiana”, “Campo artístico-literário”, “Campo das práticas de estudo e pesquisa” e “Campo da vida pública” (Brasil, 2017a). Esses campos remetem-se à esfera de produção/circulação de linguagem, um conceito da teoria de Bakhtin. Quanto às motivações para a escolha desses campos de atuação, o documento pontua:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemiótico. (Brasil, 2017a, p. 84)

Os objetos de conhecimento e as habilidades são apresentados a partir das práticas de linguagem, por campo de atua-

ção. Arranjo, que segundo o documento, é um dos possíveis e, portanto, não deve ser considerado obrigatório na elaboração dos currículos brasileiros (Brasil, 2027a).

Por fim, é importante destacar o contexto de discussão e elaboração da BNCC. Para isso, recorremos a Geraldi (2015), que explica que o documento foi elaborado no cenário econômico neoliberal que, na educação, objetiva implantar avaliações de larga escala para mensurar resultados e orientar o que e como se ensina nas salas de aula, além de elencar metas a serem alcançadas na gestão escolar. O autor revela que o documento assume a concepção dialógica de linguagem, porém foi elaborado sem diálogo com os professores que estão nas salas de aula.

Contudo, sem desconsiderar as contradições de sua produção e finalidades educacionais, é necessário pontuar que a BNCC de Língua Portuguesa concebe o estudante como sujeito histórico e cultural, constituído em atividades humanas de práticas sociais em que ocorrem o uso e a produção de discursos, evidenciando pressupostos da teoria histórico-cultural e dos estudos do campo da linguística, sobretudo da Linguística da Enunciação.

Implicações na prática pedagógica

Com a homologação da BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com esse documento, os estados e municípios, considerando a realidade local, tiveram até o início do ano letivo 2020 para adequar e alinhar seus currículos e propostas pedagógicas às proposições da BNCC (Brasil, 2017b).

Dessa forma, no ano subsequente, o sistema estadual de ensino do Estado do Paraná constituiu o Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, com a participação da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação

(CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), cujo objetivo era elaborar uma versão preliminar do referencial curricular que, em junho de 2018, foi disponibilizado 30 (trinta) dias para consulta pública. Diante da versão preliminar, as redes municipais de ensino se organizaram para que seus professores e gestores realizassem estudos, análise e contribuições ao documento (Paraná, 2019).

Sistematizadas as contribuições recebidas pelo Comitê e Assessoria Técnica, o documento passou pela análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que emitiu parecer normativo. Finalizado o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, em 2019, a Secretaria Estadual de Educação (SEED), por intermédio de seus Núcleos Regionais de Educação (NREs), orientaram as redes municipais de ensino na reelaboração das propostas curriculares e Projetos Político Pedagógico e na promoção de formação continuadas aos professores para a implementação dos currículos a partir de 2020 (Paraná, 2019).

Posto isso, em 2019, a rede municipal de ensino de Umuarama, por meio de sua equipe pedagógica, realizou as orientações aos gestores municipais para mobilizar a comunidade escolar na reelaboração da proposta curricular e dos Projetos Políticos Pedagógicos. Todos os professores participaram das formações ofertadas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e dos encontros realizados por ano e componente curricular para reorganizar e adequar os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, sob a assessoria pedagógica da coordenação de cada componente curricular, na SME. Os encontros ocorreram na hora-atividade dos professores, no Núcleo Municipal de Tecnologia (NTM).

Na reorganização do currículo municipal do componente Língua Portuguesa, o termo “objeto de conhecimento” substituiu

o termo “conteúdo”, e “objetivos de aprendizagem” explicitam as aprendizagens as quais os estudantes dos anos iniciais da educação básica têm direito ao acesso. Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem foram organizados a partir das práticas de linguagem/eixos de integração: “Oralidade”, “Leitura/escuta”, “Escrita/produção de texto” e “Análise linguística/semiótica”.

Na elaboração e implementação das estratégias de ensino em sala de aula, as práticas de linguagem/eixos devem ser trabalhadas de forma articulada, para que os estudantes possam apropriar-se do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Nos três anos seguintes, amplia-se os conhecimentos linguísticos, por meio da apropriação de estratégias de leitura de textos com nível de complexidade crescente e de prática de produção textual, de acordo com os gêneros discursivos e a intenção comunicativa (Paraná, 2019).

Além disso, é preciso considerar que o estudante traz para a escola a língua que aprendeu no convívio com o grupo social do qual faz parte. Não se trata de substituir a variedade que domina por outra, mas aumentar os recursos que já dispõe para que possa usar adequadamente a maior escala possível de potencialidades de seu idioma. Isso implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua, especificamente o domínio da norma culta e da variante escrita. Significa estabelecer parceria, dar voz, escutar o que tem a dizer, em experiências de uso concreto da língua, de forma dialógica, combatendo intolerâncias e preconceitos (Brasil, 2017a).

A prática pedagógica centra-se no texto, que é trabalhado com os estudantes na perspectiva das práticas de linguagem/eixos de integração em situações enunciativas reais, conforme os campos de atuação. No documento municipal, os campos de atuação não estão explícitos como organizador curricular, mas se revelam na seleção de gêneros textuais orais e escritos agrupados por semestre e por ano escolar e no trabalho com os objetivos de aprend-

dizagem relacionados às condições de produção do gênero textual. Isso contextualiza que as práticas de linguagem surgem das necessidades criadas pelos sujeitos no desenvolvimento de suas atividades em diferentes espaços e por finalidades específicas.

Aprender a ler e escrever requer interação com a diversidade textual que circula socialmente. É preciso garantir em sala de aula atividades que possibilitem aos alunos manusearem portadores diversos e participar de atividades de leitura que contemplem uma variedade de finalidades (ler para aprender, para descontraír, para escrever, entre outras), além de utilizar as diferentes modalidades de leitura (silenciosa, em voz alta, jogralizada, individual, entre outras) e as estratégias de decodificação, antecipação, inferência, seleção e verificação.

A prática de escrita exige compreensão do funcionamento dos textos escritos e a sua utilização em situação real de comunicação. Desse modo, a aprendizagem ocorre por meio da prática de planejar, revisar e reescrever, tendo o que, para que, como e para quem escrever.

Desse modo, o trabalho com atividades variadas que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversas, com textos que circulem socialmente, produzidos em processos interativos, são fundamentais para a apropriação da língua materna.

Diante do exposto e das contradições existentes no modo de produção vigente, as redes municipais de ensino desempenham o importante papel de garantir, a seus professores, processos dialógicos de formação continuada que possibilitem a reflexão acerca da função da escola e a formação dos sujeitos. Uma rede educacional comprometida com a formação humana e o direito ao acesso aos conhecimentos historicamente elaborados e validados pela humanidade planeja e organiza práticas pedagógicas intencionais, em que a leitura e a escrita propiciam a seus estudantes a

apropriação do conhecimento científico, a resultar no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Considerações finais

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa propostos pela BNCC reconhecem o estudante como sujeito constituído pelas relações sociais e históricas estabelecidas em um processo ativo com seus interlocutores em diferentes esferas comunicativas.

O presente capítulo evidencia que a BNCC de Língua Portuguesa apresenta a mesma concepção de linguagem veiculadas em documentos anteriores, a perspectiva enunciativo-discursiva, validando a história e a memória dos estudos e pesquisas sobre a área, reconhecendo as contribuições da Linguística ao delinear um ensino da língua materna em que o texto se constitui como unidade de ensino.

Os aportes teóricos da teoria histórico-cultural e os pressupostos apresentados na BNCC para orientar o ensino da leitura e escrita nas escolas brasileiras convergem à formação de sujeitos por meio do desenvolvimento da linguagem oral, escrita e gestual, em situações que exigem a mobilização dos recursos expressivos em questão, em função das finalidades de diferentes esferas da comunicação humana.

Inúmeros são os desafios na implementação dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa na prática pedagógica. Um dos caminhos possíveis passa pela formação continuada de professores que, voltada para os aspectos teóricos e metodológicos dos objetos de estudo dessa área, possibilita que os professores planejem práticas pedagógicas intencionais de ensino da língua materna que, ao ter o texto como unidade de ensino para a leitura, escrita/produção de texto e análise linguística/semiótica, resulta na ruptura do ensino meramente normativo e prescritivo da língua, que ainda parece permear as salas de aula brasileiras.

A produção de múltiplas linguagens deriva das relações estabelecidas pelo sujeito com a natureza e com outros sujeitos ao buscar satisfazer suas necessidades materiais de sobrevivência. Essas relações denominamos trabalho, uma atividade produtiva e não alienante, responsável pelo processo de humanização dos sujeitos. O domínio da natureza permitiu a mediação e regulação de suas ações por meio de instrumentos, como os objetos que, posteriormente, passaram a ser representados cognitivamente por novos instrumentos, como a língua/linguagem, demandando o desenvolvimento de novas funções cognitivas.

Desse modo, é oportuno destacar que o componente curricular Língua Portuguesa é a ponte para que a escola exerça sua função social. Isso porque, além de ter suas finalidades específicas para o ensino da língua materna, ao trabalhar com a compreensão e a interpretação de múltiplas linguagens produzidas pelos sujeitos, é o meio pelo qual os estudantes acessam e se conectam aos conhecimentos científicos abordados nos demais componentes curriculares retratados neste livro.

Referências

AUROCA, Daniela. **A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 58.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARROS, João Paulo Pereira. Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 133-146, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GARCIA, Avany Aparecida; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Livro didático e o ensino de língua portuguesa no sexto ano do ensino fundamental: perspectivas da teoria histórico-cultural. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 6, n. 1, jul./2022. Disponível em: <https://bit.ly/3VcULhW>. Acesso em: 1 maio 2024.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 181-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus estágios e processos**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Uma perspectiva bakhtiniana**. Campinas: Papirus, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 3

COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Silvia Regina Watanabe

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o panorama histórico do componente curricular Matemática, o processo de sua estruturação nas escolas, bem como as suas implicações na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Umuarama, segundo o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais as implicações na prática pedagógica sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A matemática é um meio de comunicação, uma linguagem formal e precisa que requer uma prática constante de forma direta e global. A matemática é uma ferramenta essencial na solução de vários tipos de problemas, fornecendo instrumentos eficazes para compreender e atuar no mundo que nos cerca.

A disciplina de Matemática é um componente importante na formação das pessoas, nos recursos tecnológicos e nos conhecimentos científicos, pois procura desenvolver nos estudantes competências para compreender e transformar a realidade.

A aprendizagem em matemática está ligada ao entendimento, e é resultante das conexões entre todas as disciplinas nos seus diferentes temas. Os recursos didáticos, como a calculadora, livros, computadores, jogos entre outros, são instrumentos importantes utilizados como suporte no desenvolvimento das aulas, é um papel

importante no processo ensino-aprendizagem, pois servem como objetos de motivação do interesse para se ensinar os estudantes.

A organização deste capítulo segue os seguintes tópicos: na primeira parte descrevemos os aspectos históricos e políticos do componente curricular de Matemática; em seguida, a relação da Matemática com a Teoria Histórico-Cultural; logo depois, as implicações pedagógicas propostas pela BNCC; e, na última parte, as implicações pedagógicas que trazem a BNCC.

Buscaremos ao longo deste capítulo responder algumas problemáticas relacionadas ao componente como: qual a proposta da BNCC para o componente curricular Matemática e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica? Qual a relação da teoria Histórico-Cultural com o componente curricular: Matemática? Quais as intervenções que a Teoria Histórico-Cultural exerce na Matemática?

Esperamos que os tópicos abordados neste capítulo propiciem a abertura para reflexões e contribuições para o conhecimento sobre o componente curricular: Matemática e o seu papel na formação humana dos estudantes.

Panorama histórico

Desde a Antiguidade, por necessidades da vida cotidiana de precisar contar, calcular e medir, a Matemática se fez presente na vida das pessoas de algum modo. Zimer (2010) explica que até os povos mais primitivos possuíam algum senso numérico, ao ponto de reconhecer “mais” ou “menos” quando se acrescentavam ou retiravam alguns objetos de uma coleção. Deste modo, indícios matemáticos são encontrados desde a Antiguidade, os quais mostram como esse conhecimento foi se construindo de uma época para a outra, de um povo para o outro.

Sabe-se que são muitas as maneiras de o conhecimento matemático ser transmitido em sala de aula e que cada uma delas leva a certa perspectiva de ensino e aprendizagem da Matemática. Sendo assim, parte-se do princípio de que a história da constituição do conhecimento matemático se desenvolve juntamente com a história da própria humanidade, visto que as

ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência (D'Ambrosio, 1999, p. 97)

da Matemática. Compreende-se então, a Matemática como produto cultural e social, que assume diferentes visões conforme a época e o contexto. Índícios matemáticos encontrados desde a Antiguidade, mostram como esse conhecimento foi se constituindo de uma época para a outra, de um povo para o outro.

Para os historiadores, da Antiguidade até meados da Idade Média, a matemática era dividida em duas partes do conhecimento. Uma dizia respeito às necessidades práticas da vida diária, utilitária, ensinada por mestres de ofícios em suas próprias oficinas. Isso resultava em uma aprendizagem mecânica a respeito dos elementos técnicos necessários às várias profissões.

Segundo Miorim (1998), observa-se que muito do que ocorre no ensino-aprendizagem da Matemática, o treino da repetição de procedimentos e o tipo de aprendizagem memorística ou repetitiva, parece ter suas raízes em ações que ocorriam no Egito antigo.

A outra parte era a consequência da valorização do caráter teórico e racional da Matemática. Para os gregos, a Matemática era vista como uma fonte rica de conhecimento que auxiliava os filósofos no desenvolvimento da inteligência, a contemplação divina do conhecimento. Uma Matemática teórica, abstrata, a

qual servia para formar os mais bem-dotados, isto é, aqueles que tinham maior facilidade de memorizar e de aprender. Essa visão não se relacionava com questões práticas.

Devido ao poder que a Igreja Católica exercia sobre a sociedade da época, o conhecimento matemático não se difundiu, pois era considerado inadequado aos princípios cristãos na Idade Média, sendo assim, não favoreceu uma evolução significativa do conhecimento da Matemática na Europa. Porém, com a organização das Cruzadas em direção ao Império Islâmico, permitiu-se que a sociedade europeia entrasse em contato com novos conhecimentos, contribuindo assim para a modernização da Europa, isto por volta do ano 1000.

Já no século XV, com as grandes navegações, o estudo da astronomia e da lógica, o conhecimento matemático começou a ser organizado por especialidades, isto é, organizado em aritmética, álgebra e geometria. Inicia-se nesse período a estruturação que hoje conhecemos, ou seja, uma área do conhecimento específica.

No século XVI, as ideias a respeito da Matemática foram conflitantes devido às confrontações entre os conceitos estabelecidos na Antiguidade e os conceitos novos na Idade Média, segundo Boyer (2002).

Já no século XVII, surge a necessidade de criação de instrumentos próprios para a observação de fenômenos da natureza, além das reflexões a respeito do homem e de sua natureza intelectual. Esses avanços tecnológicos foram denominados de Ciência Moderna. Sendo assim, o ensino da Matemática começa a se desenvolver e a se modificar na Europa, surgindo então escolas práticas para desenvolver novos ramos do conhecimento matemático como aritmética prática, álgebra, contabilidade, navegação e trigonometria.

Com o avanço da ciência moderna e da tecnologia, a Matemática passou a ter importância na escola básica. Porém, essa modernização gerou preocupação, visto que o conhecimento desenvolvido nas escolas ainda estava pautado na ciência dos antigos (geometria grega, álgebra elementar e cálculos aritméticos), não

correspondendo ao novo contexto social, político e econômico e nem ao progresso da ciência. Era necessário uma série de ações visando a melhoria do ensino em várias localidades do mundo.

No Brasil, em relação ao ensino da Matemática, muito pouco se registrou a respeito nos períodos da Colônia e do Império. Segundo Valente (1999), no ensino jesuítico quase nada se encontrou sobre as origens da matemática escolar, pois as escolas da Companhia de Jesus transmitiram um caráter secundário, utilizando da matemática somente como um instrumento para o desenvolvimento do raciocínio para a Física e outras ciências.

Somente no início do século XVIII, nas Escolas de Fortificação, destinadas ao ensino militar, é que os registros referentes à origem da Matemática escolar foram constatados.

E foi a partir da metade do século XIX, que a matemática escolar começa a passar dos cursos militares para o ensino em colégios, buscando conciliar um ensino clássico com outro pautado em tendências modernas garantindo o lugar das matemáticas – aritmética, geometria e álgebra – e pelo desejo de fazer com “[...] que o aluno se encontrasse bastante exercitado para tratar as questões de um modo abstrato” (Valente, 1999, p. 200).

Foi a partir do século XX, em 1908, que o ensino e o aprendizado da Matemática começaram a tomar outros rumos através da criação de uma Comissão Internacional para o Ensino de Matemática. “os trabalhos realizados pela Comissão acabaram influenciando de maneira decisiva o ensino da Matemática de muitos países, daquele momento em diante” (Miorim, 1998, p. 50), inclusive o Brasil.

No século XX ocorreram grandes reformas no ensino da Matemática, visando a modernização e o desenvolvimento de certas ideias voltadas às melhores maneiras de ensinar e aprender Matemática. Essas mudanças tiveram influência e contribuições da Comissão Internacional do Ensino da Matemática e das várias áreas do saber como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia.

Percebe-se então, uma mudança na trajetória da Matemática para uma Matemática Escolar ativada pela preocupação crescente com o ensino e o aprendizado do conhecimento matemático.

Com a preocupação pelas mudanças do sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, o conhecimento matemático surgiu do mundo físico por meio de manipulações de materiais didáticos e/ou concretos como o ábaco, blocos lógicos, material dourado, entre outros e de experimentações desenvolvidas pelos alunos, para que eles pudessem aprender fazendo (Passos, 2006).

Seriam privilegiadas atividades em pequenos grupos com a utilização e manipulação de diversos materiais didáticos e os ambientes de sala de aula deveriam ser estimulantes para que os estudantes pudessem construir o conceito matemático a partir de situações vivenciadas, reais.

Tal perspectiva de ensino contribuiu para que a Matemática fosse unificada, isto é, passasse a ser uma única disciplina a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931. Contudo, as orientações desta metodologia não foram incorporadas pela Reforma (Pinto, 2004), e ainda levou ao entendimento de que a aprendizagem do estudante era de que só aprenderia o conceito matemático mediante simples manipulação de objetos.

O ensino de Matemática, influenciado pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM) e pela tendência pedagógica do tecnicismo, resultou na ideia de que a modernização do ensino da Matemática se resumiria a propor os estudantes seguirem regras mediante uma série de técnicas, além de fazerem e refazerem os exercícios até que alcançassem os objetivos instrucionais. E por muito tempo, os livros didáticos cujo texto temático era organizado em passos sequenciais como uma série de exercícios do tipo *siga o modelo*.

A influência do MMM no ensino da Matemática, segundo Onuchic (1999) e Onuchic e Allevatto (2005), não propiciou

que os alunos percebessem a relação entre as propriedades anunciadas com a matemática dos problemas com o conhecimento matemático utilizado fora da escola.

Já na década de 80, a Resolução de Problemas começa a ser vista como o centro do ensino da Matemática, e assim, os educadores matemáticos estavam voltados em fazer com que a Resolução de Problemas norteasse tanto a organização do currículo de Matemática quanto às estratégias e os modos de apresentação do conteúdo e o ambiente em sala de aula.

Passando a ser entendida como o ponto de partida e como um meio de ensinar Matemática, a Resolução de Problemas foi vista como uma metodologia de ensino em que o problema é tido como um elemento desencadeador de um processo de construção do conhecimento, já na década de 90.

Entende-se então que a Resolução de Problemas é uma via de acesso aos aspectos construtivos e comunicativos da Matemática e que contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático, uma vez que o estudante reconhece a necessidade de ampliar seus conhecimentos matemáticos.

Onuchic (2012) propõe que resolver um problema matemático abre para se pensar matematicamente, para fazer matemática enquanto se resolve problemas, de modo que, em meio à construção, haja a necessidade de rever os conhecimentos prévios que cada um tem, encadeando-os e articulando-os, indo e voltando para criar conexões, propiciando conhecer, a seu modo, as estruturas que compõem um ou mais conceitos matemáticos, que ganham movimento ao estarem contextualizados em uma situação-problema.

Uma das experimentações concretas que leva o estudante ao processo de construção de conhecimento matemático são os jogos matemáticos, os quais desenvolvem habilidades de raciocínio lógico, organização, atenção e concentração para a resolução de problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento da linguagem

e da criatividade nos estudantes e suas habilidades. É uma disciplina prazerosa que proporciona a criação de vínculos positivos na relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo que este caráter lúdico proporciona maior integração interpessoal, além de estimular a imaginação, a concentração e o raciocínio lógico do estudante.

De acordo com a BNCC, o estudante se expressa e interage durante o brincar/jogar e assim está se comunicando de diferentes maneiras, envolvendo o corpo, a emoção e a linguagem.

Valorizando uma nova visão de Matemática e de Educação Matemática, entende-se que o conhecimento matemático não está restrito apenas à esfera acadêmica, mas também às práticas cotidianas dos diversos grupos culturais, como as comunidades indígenas, quilombolas e científicas, grupos de estudantes, de profissionais de diferentes especialidades, entre outros. O ensino de Matemática resulta em mudanças de concepções de ciência, de ensino, de aprendizagem, de currículo, de práticas pedagógicas e valores. Logo, a Matemática tratada na escola não pode estar alheia a esta abordagem, deve programar essa ciência como atividade própria do ser humano e das relações sociais e políticas do meio, no qual o indivíduo está inserido.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da educação básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

No ensino fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver proble-

mas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações.

Fundamentos teóricos

A Teoria Histórico-Cultural traz uma concepção de aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito a respeito da natureza do conhecimento matemático, sobre a função social da escola e qual a função da matemática no início da escolarização à luz da mesma perspectiva. As ações visam o desenvolvimento do pensamento teórico dos que dela participam, isto é, manter a unidade do conhecimento matemático na sua forma teórica e o propósito pedagógico no planejamento e do desenvolvimento das ações de ensino.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (Vigotski, 2007, p. 100)

É por meio da mediação de instrumentos como a linguagem e dos objetos, que o indivíduo interioriza os elementos culturalmente estruturados. Vigotski chama de a reconstrução interna de uma operação externa de internalização.

O desenvolvimento de uma criança acontece em dois momentos, segundo Vigotski. Um primeiro momento é a aprendizagem que ocorre entre pessoas, momento este muito importante no processo ensino-aprendizagem e envolvendo a mediação do professor. Em um segundo momento é a aprendizagem que ocorre no interior da criança, momento este da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

Para Vigotski (2007), a descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado do aluno, se faz mais importante do que determinar os seus níveis de desenvolvimento. Sendo assim, dois níveis de desenvolvimento devem ser estudados: o nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento atual, que é o desenvolvimento da criança onde suas funções mentais já se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento completados. Neste momento, a criança já é capaz de realizar atividades de maneira independente, isto porque suas funções psíquicas necessárias já amadureceram. Já o nível de desenvolvimento proximal ou potencial ou zona de desenvolvimento imediato, a criança precisa de orientação de um adulto para fazer as atividades ou fazê-las em colaboração com os colegas mais capazes, visto que suas funções psíquicas necessárias ainda não amadureceram completamente. Este seria o nível de desenvolvimento determinado através da capacidade de solução de problemas.

De acordo com Eidt e Tuleski (2007, p. 7),

aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente.

Entende-se então que a aprendizagem precede o desenvolvimento, isto é, a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo.

Segundo Vigotski (2007), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, e adequadamente organizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em de-

envolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 2007, p. 103)

A mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola, pois o nível de desenvolvimento imediato só se consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes, ou seja, alguém que faça a mediação dos processos mentais que ainda não estão internalizados. No processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola, de acordo com esta perspectiva.

Ao pesquisar atividades de estudos dos estudantes em diferentes níveis de ensino, Davidov e Márkova (1987) apresentam como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da habilidade do sujeito, a apropriação dos conhecimentos teóricos. Neste caso, apropriar-se significa “incorporar o objeto de conhecimento como meio de operações físicas ou mentais” (Moura; Sforini; Araújo, 2011, p. 43). Isso nos leva a inferir que, organizado de maneira adequada, o processo educativo torna-se capaz de impulsionar o desenvolvimento humano, o que não se restringe à ação do professor ou à do aluno, mas ao processo como um todo, considerando o ensino e a aprendizagem uma unidade, como essência da atividade pedagógica (Moura, 2017). Para isso, importa-nos, também, evidenciar nossa compreensão a respeito da natureza do conhecimento matemático, pois, assim como pondera Fiorentini (1995, p. 4):

[...] o professor que concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada, certamente terá uma prática pedagógica diferente

daquele que a concebe como uma ciência viva, dinâmica e historicamente sendo construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais.

Ao olharmos para o conhecimento matemático, entendemos tal ciência como fruto de necessidades práticas da vida social.

O conceito de número, por exemplo, e referimo-nos neste momento aos números inteiros positivos, que nos é tão familiar, requereu muitas contribuições para a sua elaboração ao longo da história humana. Como produto de práticas da vida social para o controle de quantidades discretas, o número é a propriedade das coleções de objetos que é comum a todas as coleções, cujos objetos podem colocar-se em correspondência biunívoca (um a um) uns com os outros, e que é diferente daquelas coleções para as quais tal correspondência é impossível. No entanto, foi preciso que milhares de comparações entre coleções de objetos fossem realizadas para que este conceito fosse criado como resultado de uma análise consciente, assim como suas relações dadas pelas operações aritméticas (Alexandrov, 2016).

Caraça (2010) traz a matemática como uma ciência viva e dinâmica, construída a partir de necessidades sociais e interesses a partir da movimentação intensa da vida em sociedade, pois cada vez mais surgiu a necessidade de comunicar resultados de operações a outras pessoas, anotarmos a quantidade e contar coleções cada vez maiores. Sendo assim o símbolo numérico (numeral) surge por essa necessidade, e o sistema de numeração permite-nos escrever o nome de qualquer número possível, a partir do seu posicionamento, ou seja, um mesmo signo possui diferentes significados de acordo com a sua posição no símbolo numérico.

Compreendida como um produto cultural, o conhecimento matemático constitui-se como uma riqueza humana que serve para satisfazer as necessidades da vida social de cada ser humano, bem como ser apropriada por todos. Sendo uma ferramenta

essencial e necessária por parte dos que integram a escola, compreendendo que a escola é um espaço privilegiado no qual, de modo intencional, os conteúdos constituem-se, como afirma Moura (2013, p. 133), como objetivos de uma atividade humana,

[...] capaz de possibilitar aos que dela participam ações rumo ao objetivo de apropriação dos instrumentos simbólicos e do modo de usá-los, com o objetivo profícuo de se fazer compreender e agir em um universo cultural complexo, cujas relações são pautadas em processos comunicativos em que a leitura e a escrita são imprescindíveis.

Implicações pedagógicas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a Matemática como sendo umas das cinco áreas do conhecimento que tem como propósito a plena formação dos estudantes do ensino fundamental – anos iniciais.

A matemática (anos iniciais), é composta por campos diferenciados que juntos compõem ideias elementares para o desenvolvimento do pensamento matemático dos estudantes.

Esta componente curricular, além de assumir uma função social, possibilita ao estudante contribuir na mudança de uma nova forma da realidade social, cultural, econômica e política de forma ética e consciente.

O conhecimento matemático é necessário para todos os estudantes da Educação Básica, seja pela grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. (Brasil, 2017)

Elaborou-se, em complementaridade à BNCC, o documento denominado de “Referencial Curricular do Paraná: Princípios,

Direitos e Orientações”, onde se procurou na área de Matemática, minimizar a divisão de conhecimentos e a ruptura na transição do ensino fundamental – anos iniciais, sendo proposto para cada ano um conjunto de conhecimentos matemáticos que ao final do ensino fundamental, o estudante tenha sua aprendizagem garantida.

É proposto no Referencial Curricular do Paraná, Princípios, Direitos e Orientações – Matemática, as Unidades Temáticas na área: “Números”, “Álgebra”, “Geometria”, “Grandezas e Medidas” e “Probabilidade e Estatística”, ao que está proposto na BNCC. Essas Unidades Temáticas devem se associar entre si, cada uma delas pode receber ênfase diferente de acordo com o ano de escolarização. A unidade temática “Números” tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais, envolvendo diferentes significados das operações e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução. Quanto aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, estimativa e cálculo mental. Espera-se também o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais por meio da identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos. Na perspectiva de que os alunos aprofundem a noção de números, é importante colocá-los diante de tarefas. (Brasil, 2017)

A Unidade Temática “**Álgebra**”, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – fundamental para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e em situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos.

É imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. (Brasil, 2017)

A Unidade Temática “Geometria”, estuda a posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, espera-se que os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos. Em relação às formas, espera-se que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associem figuras espaciais e suas planificações e vice-versa. Espera-se, também, que nomeiem e comparem polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos. (Brasil, 2017)

A Unidade Temática “Grandezas e Medidas” propõe o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas – favorecendo a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como a Ciências, nas grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica e outros e na Geografia, escalas de mapas e guias e outros. Contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. (Brasil, 2017)

O tratamento de dados é estudado nesta unidade temática “Probabilidade e Estatística”. Propõe-se nessa unidade a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas.

Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

No que concerne ao estudo de noções de probabilidade, a finalidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. É muito comum que pessoas julguem impossíveis eventos que nunca viram acontecer. Nessa fase, é importante que os alunos verbalizem, em eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral. (Brasil, 2017)

Os Objetos de Conhecimento são os conhecimentos básicos essenciais que os estudantes têm o direito de aprender ao final de cada ano, sendo delimitados nos objetivos de aprendizagem. Neste processo de ampliação e desdobramento das habilidades propostas na BNCC, que denominamos de Objetivos de Aprendizagem no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Matemática, levou-se em consideração alguns aspectos: os objetivos de aprendizagem se originam dos objetos de conhecimento e se expressam de forma clara os conhecimentos matemáticos que o estudante tem direito em aprender ao final de cada etapa de ensino (Paraná, 2018).

Esse documento permite que as especificidades e as características local e regional de cada escola e do Estado do Paraná sejam contempladas, assim como as diferentes modalidades de ensino (Educação Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indí-

gena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância), atendendo, assim, às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. É um documento orientador para (re)elaboração democrática que cada escola deverá ser contemplada com as suas características e especificidades.

No desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos historicamente construídos, as legislações obrigatórias nacionais e estaduais que tratam de temas contemporâneos devem ser contempladas, tendo como princípio o respeito e valorização das diferenças. Estas questões podem ser abordadas no ensino da Matemática de forma contextual e articuladas.

Outro aspecto considerado importante foi a articulação com as competências gerais e as competências específicas de matemática para o ensino fundamental da BNCC neste documento, como Direitos Gerais de Aprendizagem e Direitos Específicos de Matemática para o ensino fundamental, respectivamente.

Ao elaborar esse documento do ensino fundamental – anos iniciais, olhou-se para a etapa da educação infantil, pois as crianças, ao chegar no 1º ano, possuem um conjunto de saberes e conhecimentos matemáticos constituídos no contexto das práticas sociais e por meio das experimentações já realizadas.

Para desenvolver, sistematizar e consolidar os conhecimentos matemáticos, os estudantes do ensino fundamental – anos iniciais, precisam fazer uso de recursos didáticos pedagógicos; negociar significados; sistematizar conceitos por meio dos diálogos que estabelecem no espaço de comunicação. O processo de sistematização percorre algumas etapas que considera a manipulação, a experimentação, o registro espontâneo, seja ele pictórico e/ou simbólico e por fim, a linguagem matemática estabelecida convencionalmente (Paraná, 2018).

Os processos mentais básicos como classificar, seriar, sequenciar, incluir, conservar, corresponder e comparar são essenciais

para o desenvolvimento do letramento matemático e por isso, são contemplados nos objetivos de aprendizagem para educação infantil com continuidade e aprofundamento no ensino fundamental – anos iniciais. O letramento matemático refere-se à

capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (Brasil, 2017, p. 264)

É também o letramento matemático que assegura aos estudantes, em toda etapa de escolarização, reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação, a criatividade, as descobertas, a imaginação e a intuição, tornando-se, assim, um processo prazeroso (Brasil, 2017). Tais processos podem ser potencializados com o uso de materiais didáticos, atividades lúdicas (literatura, brincadeiras, jogos didáticos, outros) e recursos tecnológicos, incluindo os digitais.

Considerações finais

Considerando a apresentação desse capítulo, a disciplina de Matemática nos anos iniciais apresenta papel fundamental na sociedade e na formação integral de cada cidadão, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades de pensamento lógico, de interpretar, argumentar, analisar e desenvolver nos estudantes competências para compreender e transformar a realidade, além de servir como suporte para os anos seguintes,

ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico e crítico sobre os conceitos construídos, além do que é aprendido no dia a dia.

Sendo assim, a disciplina de Matemática se mostra fundamental na organização da sociedade em que vivemos, atendendo a demanda da sociedade por tais conhecimentos, segundo Skovsmose (2001), a Matemática, em conjunto e articulada com outras áreas do conhecimento, é essencial para que a escola se consolide como uma instituição democratizadora e inclusiva.

O enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental é reconhecido como “alfabetização matemática na perspectiva do letramento” (Brasil, 2014), na qual estudantes criam diferentes maneiras de compreender os sistemas de representação sem contrapor de seus aspectos formais, mas ir além da reflexão sobre o que ela significa nas práticas sociais nas quais estão inseridas, bem como em sua vida.

Segundo Cury (2008), identificar erros, dúvidas, impasses e lacunas de entendimento constituem-se como possibilidades de aprendizagem. Ainda conforme Cury (2008), análises apoiadas nos erros têm a intenção de contribuir na compreensão de como os estudantes se apropriam de um determinado conhecimento e quais os possíveis entendimentos que ainda precisam ser alcançados em relação aos conteúdos matemáticos em questão.

Portanto, o erro deve ser discutido e verificado como uma hipótese construída, um processo de construção de conhecimento bem como possibilitador de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e com a intervenção do professor, o erro passa a ser percebido como um caminho em construção.

Na BNCC, as unidades temáticas, que orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, estabelece que a escola precisa preparar o estudante para entender como a Matemática é aplicada dentro e fora da escola, em diferentes situações. Nessa perspectiva, entende-se que, a História da Matemática, como um fator cognitivo, social, cultural e emancipatório que tem

possibilitado outras formas de ver e entender o componente curricular de matemática, tornando-a mais acessível e compreensível aos alunos, que de certa forma vêm viabilizando discussões e reflexões acerca de uma matemática mais homogênea e humanizada, produto histórico-cultural, conforme D'Ambrosio (1999, p. 97) nos mostra:

As ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e saber. (D'Ambrosio, 1999, p. 97)

Diante disso, os saberes, unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem para o componente curricular de Matemática da rede municipal, buscam aproximar os aspectos teóricos e práticos, a partir das diferentes vivências do estudante, de modo que esse produto histórico-cultural, seja materializado para além dos espaços escolares.

Referências

- ALEXANDROV, Aleksandr Danilovich. Visión general de la matemática. *In*: ALEXANDROV, Aleksandr Danilovich *et al.* **La matemática**: su contenido, método y significados. Madrid: Alianza Editorial, 2016.
- BOYER, Carl B. **História da Matemática**. Tradução de Elza F. Gomide. 2. ed. São Paulo: Edgar Blücher LTDA, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Gradiva, 2010.

CURY, Carlos Alberto. Educação matemática: erros e aprendizagem. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. **La psicología evolutiva y pedagogia em La URSS – Antologia**. Moscou: Progreso, 1987.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. O método da Psicologia HistóricoCultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA – CIPSI, 2007, Maringá. **Anais [...]** Maringá: UEM, 2007.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, ano 3, n. 4, 1995.

Miorim, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Eliane Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista Teoria e prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2011.

ONUChic, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Vig-

giani. **Pesquisa em Educação Matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 199-220.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2005, p. 213-231.

ONUCHIC, Lucília. **Resolução de problemas**: fundamentos e prática para uma aprendizagem ativa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes de aprendizagem matemática**. 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf]. Acesso em: [20 set. de 2024].

PASSOS, Carmen L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. *In*: LORENZATO, Sergio (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 77-92.

PINTO, Neuza. Bertoni. Tendências no ensino da matemática. *In*: **Anais do XII ENDIPE**. Curitiba, 2004. CD.

SKOVSMOSE, Ole. Competência Democrática e o conhecer reflexivo na Matemática. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus Editora, 2001.

VALENTE, Wagner R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIMER, Tânia Teresinha Bruns. Matemática. *In*: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 153-165.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marta Almeida de Souza Klichowski

Introdução

A educação científica contemporânea envolve as múltiplas funções da ciência e tecnologia no desenvolvimento da sociedade. Nesta perspectiva, o ensino da Ciências da Natureza é um empreendimento humano que o estudante deve compreender como científico provisório, cultural e histórico. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Ciências e suas implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica, assegurando aos estudantes compreender as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade.

Para tanto, é preciso romper com o ensino por memorização e possibilitar ao estudante situações de ensino em que possa ter acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, além de promover atividades numa perspectiva investigativa que propicie ao estudante elaborar conceitos científicos e ser capaz de compreender os avanços da ciência e tecnologia.

Neste sentido, o currículo deve prever atividades desafiadoras reconhecendo a diversidade cultural que estimule o interesse e a curiosidade científica. Diante disso, é preciso pensar num currículo que deixe claro: o que ensinar em ciências? Como ensinar? E o que avaliar?

Para responder a essas perguntas é necessário repensar o ensino de ciências por meio da reestruturação do currículo reelaborando os conteúdos e objetivos de aprendizagem, considerando a Base Comum Nacional Curricular (BNCC) e Referencial Curricular do Paraná (RCP).

Outro aspecto a destacar é o letramento científico no ensino da Ciências da Natureza como promotor de conhecimentos que proporcione ao estudante do ensino fundamental – anos iniciais compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, além de possibilitar que façam em seu contexto diário escolhas e intervenções conscientes relacionadas aos conhecimentos científicos.

Panorama histórico

O ensino de Ciências no Brasil apresenta diferentes momentos históricos e passou a ser obrigatório nas oito séries do primeiro grau, atualmente (1º ao 9º) em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692. Nesse período, o projeto nacional era ter uma sociedade moderna e desenvolver o país, portanto, o ensino de ciências assume a função de preparar o indivíduo para mão de obra qualificada que o mercado de trabalho constituído pela sociedade da década de 70 exigia (Krasilchik, 2004).

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal, e em seu artigo 210, sinalizava a necessidade de estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (Brasil, 1988). Essa necessidade foi materializada nos documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Na década de 90, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, então a educação escolar é vinculada ao mundo do trabalho e a prática social. Sendo assim, o ensino de

ciências complementa a formação básica do cidadão que exige o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, e dos valores em que a sociedade é fundamentada.

O ensino de Ciências ao logo da história vem contribuindo com a formação da base estrutural da sociedade contemporânea, sendo assim, a ciência tem determinado o modo de vida dessa sociedade que está diretamente interligada ao desenvolvimento científico e tecnológico que passou pela metalurgia, que produziu ferramentas e armas, por máquinas e motores automatizados, até os atuais chips semicondutores.

Nessa trajetória, é válido salientar que o ensino de ciências apresenta consequências que afetam a sociedade, pois o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços para atender as necessidades da sociedade, também podem promover desequilíbrios na natureza e na própria sociedade.

Na busca pelo desenvolvimento tecnológico, surge o desequilíbrio da natureza e na própria sociedade. Nesse contexto, surge o interesse e a necessidade de inserir no ensino de Ciências a educação ambiental com o objetivo de propiciar, aos estudantes discussões das implicações sociais do desenvolvimento científico e promover debates para o reconhecimento da não neutralidade da ciência (Krasilchik, 1987).

Diante das consequências causadas pelo desequilíbrio ambiental e da sociedade, é necessário repensar o ensino de ciências por meio da reestruturação do currículo reelaborando os conteúdos e objetivos de aprendizagem, considerando a Base Comum Nacional Curricular (BNCC) e Referencial Curricular do Paraná (RCP), garantindo o desenvolvimento integral do estudante, tornando-o sujeito ativo e participativo. Além de possibilitar ao estudante compreender como a ciência e a

tecnologia é produzida, demonstrar que, por meio dela, obtêm-se conhecimentos sobre os fenômenos naturais.

Nessa circunstância, o ensino-aprendizagem de ciências deve assegurar ao estudante situações em que possa levantar hipóteses para aprender sobre os fenômenos físicos e químicos, em relação aos seres vivos e as relações que se estabelecem envolvendo a natureza e a tecnologia (Corsino, 2007).

Fundamentos teóricos

Durante o ensino fundamental – anos iniciais, o ensino de Ciências deve assumir o compromisso com o desenvolvimento científico, com a finalidade de propiciar ao estudante compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, além de transformá-lo com base nas contribuições teóricas e processuais das ciências.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural é aporte teórico que apresenta elementos direcionando a prática pedagógica, por destacar o papel da aprendizagem conceitual no desenvolvimento humano, além de apresentar princípios que norteiam possibilidades de atividades pedagógicas que permitem ao estudante a aproximação gradual aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, explica a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente e afirma que a linguagem é um instrumento fundamental para construção do conhecimento. Sendo assim, podemos dizer que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre sujeito e natureza e no caso do ensino de Ciências, entre conceito espontâneo e conceitos científicos.

Dessa forma, o processo investigativo é essencial no ensino de Ciências e cabe ao docente planejar situações didáticas, que

garanta ao estudante analisar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vive.

Neste sentido, é válido salientar que a afirmação de Vigotski, Luria e Leontiev é imensamente reflexiva e propõe análise da prática pedagógica: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (Vigotski; Luria; Leontiev, 1998, p. 115).

Portanto, ao longo do ensino fundamental – anos iniciais, o ensino de Ciências deve ser organizado garantindo um currículo que propõe atividades desafiadoras reconhecendo a diversidade cultural que estimule o interesse e a curiosidade científica, além de orientar o que ensinar, como ensinar e o que e quando avaliar.

Outro aspecto importante no ensino de Ciências é o letramento científico que possibilita ao estudante a capacidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico que o cerca, bem como torná-lo capaz de transformá-lo fundamentado nos conceitos científicos.

Nestes termos, os conceitos científicos assumem papel essencial nas aprendizagens e na formação da consciência, sendo assim “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” (Vigotski, 1993, p. 214).

Os conceitos espontâneos, quando mediados pelos conceitos científicos, desenvolvem o pensamento abstrato, levando a compreensão da realidade objetiva. Luria (1991) elabora essa questão em seu texto “Palavra e conceito”.

Diante dessa afirmação, a mediação docente entre conceitos espontâneos e conceitos científicos deve ser orientada pela teoria histórico-cultural constituindo-se objeto central do ensino de ciências promovendo a sistematização dos conhecimentos.

Implicações pedagógicas

Considerando que o objetivo deste capítulo é discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Ciências, suas implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica, e assegurar ao estudante compreender as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, além de proporcionar ao estudante um currículo que promova situações de ensino com acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens essenciais para o ensino de ciências na educação básica. Sendo assim, sua finalidade é orientar a elaboração dos currículos, considerando a diversidade e as especificidades de cada contexto educacional, priorizando sua identidade assegurando ao estudante os direitos de aprendizagem descritos na BNCC.

Essa reorganização do currículo resulta em mudanças significativas em relação ao que ensinar, como ensinar e o que avaliar. Nessas condições, o que ensinar em Ciências?

Durante a educação básica – anos iniciais, o processo de ensino-aprendizagem de ciências deve assegurar ao estudante que compreenda as relações entre seres humanos com o ambiente e com a tecnologia e desse modo entenda os aspectos sobre a evolução e os cuidados da vida humana, da biodiversidade e do planeta.

Para isso, a Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná preveem para o componente curricular de Ciências uma organização que se constitui de Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e três Unidades Temáticas, sendo elas: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução e Terra” e “Universo”. Essas Unidades Temáticas definem a organização dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

A Unidade Temática “Matéria e Energia” leva em consideração os estudos que envolvem as características dos materiais e suas transformações, bem como as fontes e tipos de energia empregadas no contexto diário (Paraná, 2018, p. 307).

Nessa circunstância, essa unidade temática tem por finalidade propiciar aos estudantes reflexões sobre as características dos materiais, identificando sua origem e utilização de modo consciente, percebendo o uso desses materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia.

Ao ingressar na escola, os estudantes trazem experiências que envolvem fenômenos, transformações e tecnologia, apresentando as primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade. Essas experiências devem ser consideradas como ponto de partida para o professor mediar conhecimento espontâneo e conhecimento científico, além de despertar no estudante a consciência do consumo consciente desenvolvendo hábitos saudáveis e sustentáveis, minimizando os riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. Outro aspecto a ser compreendido pelos estudantes é a importância da água para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas (Brasil, 2017, p. 325).

Na Unidade Temática “Vida e Evolução”, é priorizado o estudo dos seres vivos com base nas experiências e saberes que os estudantes trazem ao ingressarem na escola. O Referencial Curricular do Paraná define na Unidade Temática “Vida e Evolução” o estudo dos seres vivos, enfatizando suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, além de identificar quais elementos são fundamentais para manutenção da vida (Paraná, 2018, p. 307).

Em conformidade com o Referencial Comum Curricular do Paraná, a unidade temática Terra e Universo contempla os estudos sobre as características da Terra, do Sol, da Lua e de outros

corpos celestes, suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes demonstram maior interesse pelos objetos celestes, e isso ocorre em função da propaganda efetivada pelos meios de comunicação envolvendo essa temática, objetivando comercializar brinquedos, desenhos animados e livros infantis (Brasil, 2017).

Diante disso, a escola assume a função de estimular a curiosidade do estudante para os fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir de experiências cotidianas. Nessa abordagem, é preciso sistematizar as observações possibilitando ao estudante compreender os fenômenos e regularidades que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da agricultura, na conquista de novos espaços, na construção de calendários etc. (Brasil, 2017, p. 328).

Ao longo da etapa de escolarização dos anos iniciais, essas três unidades temáticas devem ser desenvolvidas de modo integrado aos demais objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares, para que o estudante possa desenvolver as Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental definidas, sendo elas:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 324)

Outro aspecto importante a considerar é: como ensinar? Para tanto, é preciso mediar os conhecimentos espontâneos que os estudantes trazem ao iniciar sua vida escolar, pois já convivem com fenômenos, transformações e equipamentos tecnológicos em seu dia a dia. Dessa forma, o professor deve considerar suas vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico ao elaborar as estratégias de ensino que resulte em sistematização de conhecimento científico.

Para Sasseron e Duschl (2016), o ensino de Ciências deve acontecer por meio de práticas pedagógicas que priorizem momentos de discussões, permitindo a proposição, a comunicação, a avaliação e a legitimação de ideias dos estudantes. E devem promover momentos de interações discursivas pertinentes ao componente curricular de Ciências, propiciando práticas epistêmicas em que os estudantes possam monitorar o progresso, planejar investigações, utilizar conceitos para planejar ações, considerar diferentes fontes e dados para concluir suas hipóteses e utilizar diferentes formas de registro, podendo ser orais ou escritos: escrevendo definições, descrevendo, explicando, classificando, escrevendo narrativas, tabelas, gráficos e figuras.

Nessa conjuntura, as situações de aprendizagem devem garantir que os estudantes possam desenvolver postura investigativa, ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação. Acrescente-se ainda a formação de posturas mais colaborativas e busca de sistematização de suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza.

Outra prioridade a ser considerada é a flexibilização de tempos, espaços escolares, a diversidade de materiais/recursos e o planejamento de atividades que mobilizem o raciocínio e as

atitudes investigativas, para que o estudante tenha condição de elaborar hipóteses e desenvolver as funções cognitivas.

Sendo assim, o professor deve garantir situações de aprendizagem em que os estudantes sejam capazes de compreender e analisar o contexto vivenciado, propor problemas, levantar hipóteses, coletar dados, sistematizar o conhecimento por meio de registros, elaborar conclusões e argumentos que contribuam para qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.

A reestruturação do currículo, conforme Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe reflexões sobre o que ensinar, como ensinar e por consequência o que é prioritário avaliar. Tendo em vista esse contexto, a avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino aprendizagem que revela como e o que o aluno aprendeu e desse modo estabelece uma relação entre o ato de ensinar e o de aprender, além de possibilitar ao professor diagnosticar o que precisa ser retomado ou alterado em sua estratégia de ensino.

Desta forma, a avaliação compõe um processo contínuo, cumulativo e processual com caráter diagnóstico e formativo do percurso de aprendizagem do estudante e assume a função de subsidiar o professor com elementos para repensar a prática pedagógica na organização das estratégias de ensino.

No ensino de Ciências, a avaliação deve ser realizada com base nos objetos de conhecimento/conteúdos e pautas avaliativas/objetivos de aprendizagem. Para organizar esse instrumento, o professor deve considerar atividades avaliativas escritas com questões subjetivas e objetivas, tais como a escrita de definições e descrições, produção de narrativas, tabelas, gráficos e figuras, produções artísticas como desenhos, colagens, recortes, pinturas, atividades avaliativas orais e relato ou ficha de avaliação a partir de observação direta do professor. O professor registra em relato ou ficha, contendo as pautas avaliativas, acompanhados ou não de fotografia, a aprendizagem do aluno durante a execução da atividade.

Na abordagem Histórico-Cultural, o processo avaliativo constitui uma prática interativa, mediada, dinâmica e prospectiva que muito contribui com o processo de ensino aprendizagem (Vigotski, 1994). Desse modo, é essencial avaliar o processo de ensino e aprendizagem por meio de instrumentos que propiciem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A partir dessa premissa, podemos concluir que o desenvolvimento das funções superiores está relacionado às diversidades de oportunidades de interações por meio da mediação durante o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, o professor deve considerar os aspectos qualitativos como foco no processo de avaliação promovendo a formação humana.

Diante dos aspectos, discutidos com a implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Ciências, é válido salientar a importância do letramento científico, que propicia ao estudante a capacidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, além ser capaz de transformá-lo de acordo com os aportes teóricos científicos.

Considerações finais

É fato que a implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Ciências promoveu muitas implicações no currículo em relação ao que ensinar em ciências, como ensinar e o que avaliar.

No entanto, essa proposta vem contribuindo para romper com o ensino por memorização e possibilitar ao estudante situações de ensino com acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história.

Outro aspecto relevante nesse contexto é propiciar ao professor repensar sua prática pedagógica e subsidiá-lo em seu planejamento priorizando situações de aprendizagem, partindo de questões

que sejam desafiadoras e que contemplem a diversidade cultural, estimulando o interesse e a curiosidade científica dos estudantes possibilitando a eles definir problemas, levantar, analisar e representar resultados, comunicar conclusões e propor intervenções.

Nessa lógica, o ensino de Ciências da Natureza precisa assegurar aos estudantes acesso progressivo aos processos, práticas e procedimentos da investigação científica. E assim, propiciar aos estudantes condições de fazer escolhas e intervenções conscientes com aporte nos fundamentos teóricos científicos.

Partindo dos pressupostos discutidos neste capítulo o ensino de ciências deve estar comprometido com situações didáticas desafiadoras que devem ser planejadas ao longo de toda a educação básica, com a finalidade de propor aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem.

Referências

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

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Ciências. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf]. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

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

LURIA, Alexander R. Palavra e conceito. *In*: LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. Vol. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 17-51.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, 2018.

SASSERON, Lucia Helena; DUSCHL, Richard Allan. Ensino de ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 52-67, 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. A Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa no campo da Didática. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3UDYNQ8>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elaine Darli Baffilli Hirt

Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos históricos, políticos e teórico-metodológicos que balizam a estruturação do componente curricular Geografia, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica nos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Umuarama.

Partimos do pressuposto de que a Geografia é a ciência que estuda a relação do homem com o meio em que está situado. Por meio dessa relação, surge o espaço que vivemos, o espaço geográfico, produto histórico e social formado pelo conjunto dos elementos naturais e dos objetos humanos.

Embora se trate de uma ciência relativamente nova no Brasil, tendo as primeiras ideias geográficas inseridas no currículo escolar no século XIX e tomando como referência o Imperial Collegio Pedro II, fundado em 1837, até as primeiras décadas do século XX predominavam nas escolas as concepções tradicionais, com ênfase na memorização de fatos e informações e foco na descrição do espaço, fortalecimento do nacionalismo para consolidação do Estado Nacional brasileiro.

Ao longo da história e memória da educação a Geografia, como componente curricular da educação básica, passou por

significativas mudanças respaldadas nas políticas públicas vigentes de cada período e por exigências da própria ciência.

Nesse sentido, levantamos a seguinte problemática: Qual a proposta da BNCC para o componente curricular Geografia e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica? Quais aproximações há entre os saberes prescritos para o componente curricular e a teoria histórico-cultural?

Este capítulo está organizado levando em conta os seguintes tópicos: na primeira parte descrevemos os aspectos históricos e políticos do componente curricular de Geografia; na segunda parte, a relação do componente curricular e sua relação com a Teoria Histórico-Cultural; e, por fim, na última parte, as mudanças e rupturas na área provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, este texto apresenta a seguinte problemática: como romper um ensino de Geografia baseado na memorização e descrição do espaço geográfico e desenvolver um ensino que instigue o estudante a compreender o espaço geográfico em sua concretude com metodologias que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e o do pensamento espacial.

Panorama histórico

O conhecimento geográfico teve início na antiguidade. Os gregos foram os primeiros a fazer registros sistemáticos de geografia. Estudavam a forma da Terra e tentavam traçar um mapa que representasse o mundo, pois sua intensa atividade comercial permitia explorar e conhecer diferentes povos e lugares. A origem da palavra é grega, “geo”, que quer dizer terra e “grafia”, escrita, descrição (Filizola; Kozel, 1996).

Com o desenvolvimento do mercantilismo os conhecimentos relacionados ao conhecimento geográfico foram sen-

do sistematizados devido aos interesses comerciais e o desejo de expandir as navegações.

Ao longo do século XIX na Europa, houve um aumento da sistematização dos conhecimentos geográficos, favorecendo uma conduta científica no estudo das questões geográficas (Filizola; Kozel, 1996).

Nesta perspectiva, os países europeus que se destacavam nas pesquisas e organização de expedições científicas deram início a pesquisas e catalogação das riquezas naturais e subsidiaram o surgimento das escolas nacionais de pensamento geográfico. No entanto, Ratzel (1884-1904), conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), “é apontado como o fundador da Geografia sistematizada, institucionalizada e considerada científica”.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) descrevem que, para Ratzel e a escola alemã, as condições naturais do meio em que vivia determinado povo influenciavam as conquistas cultas e tinham uma relação direta com seu nível de vida, seu domínio técnico e sua forma de organização social. Para ele, quanto mais culto um povo, maior o domínio sobre a natureza.

Neste sentido, “a geografia foi utilizada como justificativa para dominação dos povos colonizados” (Filizola; Kozel, 1996, p. 13). Para Ratzel, a interação entre homem e natureza consistia em afirmar que o ambiente tinha interferência direta no desenvolvimento de uma sociedade.

Outra linha de pesquisa do pensamento geográfico teve como principal representante Vidal de La Blache, da escola francesa. Para este autor, Pereira (2012) explicita que foi responsável em produzir um novo discurso geográfico, colocando o homem como um ser ativo que pode interferir e modificar a natureza ao atuar sobre ela, mas que, no entanto, também sofre a influência do meio nessa transformação.

Assim, notamos que ambos os autores corroboram com a mesma perspectiva em relação ao homem sofrer influência do meio, po-

rém, para La Blache, o homem na sua relação com a natureza pode alcançar níveis de desenvolvimento econômico, político e social.

As ideias dos mestres alemães chegaram também ao Brasil, trazidas pelos geógrafos franceses, mas acrescidas de críticas embasadas na escola criada por La Blache e seus discípulos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 43).

A partir do século XIX, as ideias geográficas foram inseridas no currículo escolar brasileiro e apareciam de forma indireta nas escolas de primeiras letras. Em 1837, tendo como referência o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a estrutura curricular se fez presente definida pelo art. 3º do decreto de 2 de dezembro de 1837, que previa como um dos conteúdos contemplados, os chamados princípios de Geografia. A partir da década de 1930, a Geografia no Brasil iniciou um processo de mudança que se consolidou, quando pesquisas foram desenvolvidas em busca de compreender e descrever o território brasileiro com o objetivo de servir aos interesses políticos do Estado, na perspectiva do nacionalismo econômico (Brasil, 2008).

Nesse contexto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 48) destacam que

[...] a formação de uma Geografia com caráter científico efetivou-se a partir de 1930, ao serem criadas as primeiras faculdades de Filosofia, o Conselho Nacional de Geografia e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Embora possamos observar que havia um movimento de expansão do ensino no país, as mudanças ainda estavam amparadas em interesses econômicos e a criação de faculdades e institutos de pesquisas e estatísticas buscava fazer um levantamento de dados e informações que correspondessem às perspectivas do

nacionalismo econômico, como por exemplo, a exploração dos recursos naturais do país.

Uma

[...] forma de abordagem do conhecimento em Geografia perdurou até os anos de 1950-1960, caracterizando-se por um ensino de compêndio e dos conteúdos em si, sem levar a compreensão do espaço. (Brasil, 2008, p. 42)

Essa concepção não se restringia ao ensino de Geografia, mas demonstrava o contexto histórico na consolidação de um modelo de estado nacional brasileiro. Nesse período, o ensino tinha foco na descrição do espaço, na formação e no fortalecimento do nacionalismo patriótico, denominado de tradicional, uma perspectiva de ensino que permaneceu durante todo o século XX, até o início dos anos de 1980. Durante esse período, ocorreu o golpe militar de 1964, e educação como outros campos passou por adequações seguindo os novos moldes vigentes.

O marco principal das adequações ficou conhecido como acordo MEC/Usaid, que segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), implicou em reformas no ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5692/71. No 1º grau, os conteúdos de Geografia e História passaram a ser visto como disciplina de Estudos Sociais e, com isso, os conteúdos das disciplinas de Geografia e História foram reunidos e empobrecidos.

Somente nas décadas finais do século XX, essa concepção de Geografia e suas repercussões no currículo escolar perderam forças no cenário educacional brasileiro. Alguns fatos históricos contribuíram para o movimento crítico na área, como o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, que teve como principal tema a discussão da Geografia Crítica. Esse movimento era orientado por uma

aproximação entre a Geografia, o materialismo histórico¹, como teoria, e a dialética marxista com método “[...] para a abordagem dos conteúdos de ensino da Geografia” (Brasil, 2008, p. 46).

No estado do Paraná, as mudanças relativas ao currículo foram promovidas pela Secretaria de Estado e Educação que divulgou, no ano de 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e expressava a necessidade de repensar os fundamentos teóricos e conteúdos das disciplinas no ensino fundamental (Paraná, 2008).

Ainda na década de 1990, a Geografia Crítica no ensino básico passou por avanços e retrocessos em função do contexto histórico. Quando ocorreram reformas políticas e econômicas vinculadas ao pensamento neoliberal que atingiram a educação. No contexto dessas reformas, havia a necessidade da formação de um trabalhador adequado ao sistema capitalista, e coube à escola formar estes trabalhadores (Paraná, 2008).

Na busca desse novo perfil de trabalhador, organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, condicionaram empréstimos aos países, inclusive ao Brasil para a implantação de políticas sociais e educacionais. A partir destas mudanças, foi produzida e aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovado em 1998 (Paraná, 2008).

A partir do ano de 2003, foi iniciado o processo coletivo de elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, publicada oficialmente, no ano de 2008. Em 2010, houve a construção do documento Ensino Fundamental de Nove Anos, um conjunto de

1. O **método materialista histórico-dialético** caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade **histórica** da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a **história** da humanidade (Pires, 1997).

orientações pedagógicas para os anos iniciais, reguladores das redes públicas do sistema estadual de ensino (Paraná, 2018).

Em 2015, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ao final do mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discussão do documento preliminar. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação. Neste documento, na etapa do ensino fundamental – anos iniciais, o ensino de Geografia está inserido na Área de Ciências Humanas. A disciplina recebeu a nomenclatura de Componente Curricular de Geografia e está organizada em cinco Unidades Temáticas: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, em cada uma das unidades há objetos de conhecimento e habilidades.

Seguindo a estrutura da BNCC, o Referencial Curricular do Paraná, disponibilizado em 2018 para consulta pública, estabeleceu os princípios orientadores da educação básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino, bem como trouxe para a realidade paranaense discussões sobre os princípios basilares dos currículos no estado do Paraná. A organização deste documento se aproxima da BNCC, pois se utiliza das mesmas unidades temáticas com algumas variações nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem. Outro aspecto desse documento são os conhecimentos relacionados ao estado do Paraná que foram inseridos nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem, com o intuito de mostrar ao estudante que a produção do espaço paranaense está ligada aos demais conhecimentos curriculares trabalhados no ensino de Geografia.

Fundamentos teóricos

O ensino de Geografia, como componente curricular da educação básica, desde sua inserção no currículo escolar brasileiro no século XIX até os dias atuais, passou por significativas mudanças respaldadas nas políticas públicas vigentes de cada período e por exigências da própria ciência.

Por muitos anos, a abordagem desse componente curricular caracterizou-se por ensino de compêndio e pela ênfase na memorização de fatos, dos elementos naturais e humanos do espaço geográfico tratados de maneira fragmentada. O foco do ensino de Geografia estava na descrição do espaço, na formação e no fortalecimento do nacionalismo patriótico. Essa maneira de ensinar ficou conhecida como Geografia Tradicional e permaneceu até o início dos anos de 1980 (Paraná, 2008).

A escola primária lidava com aqueles saberes que possibilitavam a formação de valores pátrios. [...] cabia à Geografia desenvolver um trabalho pedagógico que assegurasse a reprodução de conceitos básicos dos elementos formadores da “paisagem natural”, como os rios e as formas de relevo, além de atribuir os nomes geográficos a esses elementos. [...] as aulas de geografia tratavam de disseminar imagens e símbolos que reforçassem a inculcação do nacionalismo patriótico. (Filizola, 2010, p. 100)

Havia uma preocupação da construção de uma nação com o sentimento de pertencimento de um território, no esforço de consolidar a ideia de uma pátria única, pois, ao final do século XIX, a população brasileira era ainda pequena comparada à dimensão do território nacional e uma parte considerável era constituída por afrodescendentes, nações indígenas e imigrantes que não se sentiam brasileiros, e não estavam de

acordo com os mesmos ideais e valores da classe dominante. Assim, a Geografia, como conteúdo escolar, foi imprescindível na construção desse modelo de nação (Paraná, 2010).

Nas décadas finais do século XX, ocorreu um movimento que se contrapunha a concepção do ensino com enfoque tradicional e criticava seus vínculos políticos e ideológicos. Neste contexto, encontros organizados pela Associação de Geógrafos Brasileiros contribuíram para mudanças significativas nesta disciplina. Esse movimento foi marcado pelo calor de discussões teóricas sobre o caráter ideológico e foram incorporados elementos importantes da dialética marxista na análise dos arranjos espaciais. Essa nova forma de conceber o ensino ficou conhecido como Geografia Crítica, uma possibilidade de organização do ensino em que:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nesta perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino da Geografia, assim, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à memória dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (Cavalcanti, 1998, p. 20)

Sob esse olhar, a chamada Geografia Crítica, em seus fundamentos teórico-metodológicos, apresentou novas interpretações aos conceitos e ao objeto de estudo dessa ciência, passou a priorizar aspectos históricos, e a análise de processos econômicos,

sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando, para isso, o método dialético (Paraná, 2008).

Nesta perspectiva, a Teoria Histórico-cultural, a qual tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, apresenta-se como uma forma de abordagem significativa para o ensino:

[...] o princípio fundamental da teoria histórico-cultural consiste na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos, isto é, da natureza social do funcionamento mental superior do homem, bem como de suas origens sociais, sua historicidade e sua cultura. De acordo com esse método, as relações materiais que os homens estabelecem e o modo como produzem seus meios de vida formam a base de todas as suas relações. (Ossucci; Saito, 2010, p. 6)

O objeto de estudo da Geografia, pensado neste método, propõe a análise do espaço geográfico a partir de suas categorias: totalidade, contradição, aparência e historicidade, ou seja, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente. Para que haja a compreensão da produção espacial é necessário ver além dos aspectos visíveis e compreender como determinantes políticos, culturais e econômicos se constituem nas relações entre o homem e o meio e produzem transformações espaciais (Paraná, 2008).

As problemáticas como: qual é o lugar da Geografia nos anos iniciais? Como aprender a pensar o espaço? Apareceram para auxiliar a aplicação da Geografia no contexto escolar e levar o estudante a “[...] ler o espaço ao seu redor e compreender que as paisagens vistas são resultadas da ação dos homens, na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (Callai, 2005, p. 228).

Considerando que a ação de aprender a pensar o espaço deve ser superada pela lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados, ou seja, por níveis espaciais que vão se ampliando suces-

sivamente, os espaços não podem ser fragmentados e nem considerados isoladamente, pois a dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (Callai, 2005, p. 230).

Deste modo, o espaço é socialmente construído pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens e, também, na concepção de que a aprendizagem é social e acontece na interlocução dos sujeitos (Callai, 2005).

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico, mas são produto da atividade cerebral, que se caracteriza por possuir uma origem social; ou seja, resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens e o mundo exterior, na dinâmica do processo histórico, e são mediadas por um sistema simbólico. (Ossucci; Saito, 2010, p. 7)

Nesse sentido a criança deve ser percebida como agente que participa desse espaço, partindo do “eu”, seus espaços de vivência, aprendendo a ler o mundo fazendo ligações do seu lugar de vivência com outros espaços geográficos, estabelecendo diferenças e semelhanças nesses espaços e assim relacionando o nível local com o nível global. Essas ações possibilitam o raciocínio geográfico, que é uma maneira de exercitar o pensamento espacial para compreender aspectos fundamentais da realidade.

As concepções do professor sobre a educação podem fazer a diferença na interlocução desses saberes. Reggo, Suertegaray e Heidrich (2000, p. 8) consideram que

[...] o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona.

Contudo, para que haja essa interlocução na construção do aprendizado, Vygotsky (2007, p. 57-58) esclarece que:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos e humanos.

Assim, percebemos a importância do papel do professor na interlocução dos saberes, trabalhando conceitos basilares da geografia como lugar, paisagem, território, região e o espaço geográfico, mas que não são concebidos por definição, mas sim fazendo relação com o espaço vivido da criança com outras sociedades e grupos sociais.

Cavalcanti (2005), apoiando-se em Vygotsky, destaca a importância de ligar o ensino de conceitos científicos ao cotidiano do aluno. A autora expressa essa afirmação nos seguintes termos:

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. (Cavalcanti, 2005, p. 201)

Neste movimento, a criança vai formando seu próprio conhecimento estabelecendo conexões entre seu espaço vivido com outros espaços. O professor gradualmente afina esse olhar sobre o espaço, na medida em que apresenta os elementos presentes nos

lugares, nas paisagens e assim, ampliando e interiorizando esse conhecimento construído socialmente numa dinâmica dialética.

Considerando que a geografia é uma ciência humana, mas que ao estudar a sociedade, busca compreender sua dimensão espacial, assim ao ensinar conceitos e escolher temas e conteúdos para compor propostas curriculares de Geografia deve se levar em consideração o desenvolvimento do raciocínio geográfico exercitando o pensamento espacial.

Filizola (2010) aponta conteúdos básicos para os anos iniciais do ensino fundamental associados aos conceitos basilares deste componente curricular. De acordo com o autor, para assegurar um caráter mais geográfico aos conteúdos conceitos como lugar, paisagem, espaço e território devem ser utilizados, pois são centrais na ciência geográfica.

Nesse sentido, para que haja aquisição de conceitos científicos pelas crianças, Callai (2018, p. 11) afirma que

[...] como base para interpretação da educação geográfica e formação para a cidadania, considera-se o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem.

E Vygotsky (1982, p. 214) explicita que “A tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”.

Ao abordar o objeto de estudo da geografia e seus conceitos basilares, percebemos que eles não se explicam por si só. É necessário ancorar em um suporte teórico, nos seus conceitos referenciais, nos conteúdos de ensino e em abordagens metodológicas que considerem o espaço produzido e apropriado pela sociedade.

Ao estudar o conceito de lugar deve considerar o espaço vivido, os laços afetivos e identitários que unem as pessoas aos seus espaços de vivência. O lugar também se encontra no mundo e,

ligado a ele, uma série de aspectos econômicos, políticos e culturais. Santos (2000, p. 112) descreve:

Os lugares, são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.

E relacionado ao conceito de lugar está o de paisagem. Contemplar, descrever e analisar são exemplos de operações mentais envolvidas em seu estudo. Callai (2005, p. 238) descreve

o que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza [...].

Sforni (2010, p. 102) defende que os conceitos científicos são formados com a aprendizagem sistematizada e como parte de um sistema organizado de conhecimentos que, normalmente, são apreendidos na escola. Cabe ao professor organizar esses conhecimentos estabelecendo a conexão entre eles utilizando-se dos campos como percepção, atenção, memória e o raciocínio, no caso da Geografia, o raciocínio geográfico que se amplia com a compreensão do conhecimento científico. Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural tem muito a contribuir para o ensino de Geografia, pois, segundo Libâneo (2009, p. 117) “[...] para a leitura de mundo a chave é a internalização da ideia da construção social do espaço que somente se realiza com o domínio do conceito teórico”.

Implicações pedagógicas

A Geografia, como componente curricular da educação básica, passou por significativas mudanças ao longo da história, respaldadas nas políticas públicas vigentes de cada período e por exigências da própria ciência.

No atual contexto histórico em que vivemos, o componente curricular de Geografia tem o desafio de romper com um ensino baseado na memorização e descrição do espaço geográfico e desenvolver um ensino que instigue o estudante a compreender o espaço geográfico em sua concretude com metodologias que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e o do pensamento espacial.

Para cumprir com esse propósito adequando, as mudanças e rupturas tomemos como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações pedagógicas no ensino de Geografia.

Ao longo do desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil, consolidou-se o espaço geográfico como seu objeto de estudo, associando com questões econômicas, políticas, culturais e socioambientais presentes na realidade socioespacial. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

O estudo do Componente Curricular de Geografia oportuniza a compreensão do mundo onde vivemos tratando das ações humanas construídas nas diferentes sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Concomitantemente, o ensino da Geografia, contribui para formação do conceito de identidade, no entendimento da paisagem, pois ao percebê-la, observam-se também os indivíduos, suas relações com estes lugares vividos, seus costumes e a consciência de que eles são sujeitos da história e diferentes uns dos outros.

Para fazer a leitura do mundo e compreender o espaço geográfico, por meio das aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser instigados a desenvolver o pensamento espacial estimulando o raciocínio geográfico. E de acordo com Duarte (2016, p. 119):

O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa modalidade da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade, para distinguir a forma da letra “A” e da letra “H”, para reconhecer os símbolos utilizados nas placas de trânsito, para organizar os móveis de um cômodo, para praticar um desporto [...].

Assim, considerando a afirmação do autor para compreender aspectos fundamentais da realidade, o pensamento espacial necessita ser exercitado por meio do raciocínio geográfico que dispõe dos seguintes princípios: analogia, um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre; conexão, um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes; diferenciação é a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre, resultando na diferença entre as áreas; distribuição, exprime como os objetos se repartem pelo espaço; extensão, espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico; localização, posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais); ordem, ou arranjo espacial é o princípio geográfico

de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

O raciocínio geográfico como forma de exercitar o pensamento espacial precisa ir além das aparências, pois por trás de toda paisagem, temos sempre uma dinâmica particular, que a determina, que a constrói, que a mantém com determinada aparência. Por isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos.

Para cumprir este desafio, o componente curricular Geografia foi dividido em cinco Unidades Temáticas comuns ao longo do ensino fundamental, em uma progressão: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.

Na Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, o foco principal se dá nas noções de identidade e pertencimento territorial construída a partir do espaço de vivência. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 360):

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a

aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo.

Em Conexões e escalas, a consideração está na articulação de diferentes escalas de análise, possibilitando aos educandos a compreensão das relações entre fatos nos níveis local, regional e global. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 360-361):

no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

Na Unidade Temática “Mundo do trabalho”, os anos iniciais do ensino fundamental desenvolve-se de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 360-361):

os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas.

No que se refere às “Formas de representação e pensamento espacial”, além da ampliação gradativa da concepção do que são mapas e distintas formas de representações gráficas (cartas e croquis), englobam-se aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico.

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. (Brasil, 2017, p. 361-362)

Por fim, na Unidade Temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, articula-se a Geografia física e a Geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. (Brasil, 2017, p. 362)

Mas afinal, o que a BNCC mudará nas práticas pedagógicas de geografia do 1º ao 5º ano?

De início, consideremos que a BNCC não é um currículo, mas apenas diretrizes para a elaboração dos currículos pelas escolas. Contudo, fazendo uma análise do documento, podemos observar que o texto especifica os conteúdos e objetivos do ensino. Os conteúdos mínimos estão definidos no documento. Na prática, a BNCC define as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento sequenciados, indicando o ano em que devem ser trabalhados.

Em todas as Unidades Temáticas, ressaltam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à prática de conhecimentos da Geografia diante das situações e problemas da vida cotidiana, como por exemplo: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos e propor ações de intervenção na realidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças devem ser instigadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, bem como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, identificar a presença ou ausência de dispositivos públicos tais como: transporte, segurança, saúde e educação.

Outro aspecto aparente no documento para os anos iniciais é a preocupação com a abordagem das diferenças étnico-raciais e a diversidade étnico-cultural. Também, há o enfoque em relação aos problemas ambientais, às formas e usos da natureza e a qualidade ambiental. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, o conhecimento científico permite observar esses processos e construir criticidade nos alunos que serão utilizadas fora da escola.

O trabalho com a cartografia, ou alfabetização cartográfica, também está presente em todos os anos do ensino fundamental, e o pensamento espacial é destacado no documento estimulando o raciocínio geográfico.

Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (Brasil, 2017, p. 371)

Os critérios de organização das habilidades na BNCC, considerando a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em Unidades Temáticas, expressam um arranjo possível e não devem ser tomados como modelo obrigatório para composição do currículo.

Considerações finais

Neste capítulo procurou-se apresentar o contexto histórico do ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto abordado foi a fundamentação teórica baseada na Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o ensino de geografia. Para completar, destacamos as implicações pedagógicas deste componente na elaboração do currículo.

Vimos que, a princípio, o ensino da geografia no Brasil tinha papel de compreender e descrever o território brasileiro com o objetivo de servir aos interesses políticos do Estado, na perspectiva do nacionalismo econômico. O componente curricular desde sua inserção no currículo escolar brasileiro no século XIX até os dias atuais passou por significativas mudanças respaldadas nas políticas públicas vigentes de cada período e por exigências da própria ciência.

Ressaltamos neste capítulo alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural que implicam diretamente no como ensinar a geografia, considerando que a escola tem papel fundamental na construção de conceitos, um aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, fica evidente que no processo de internalização de conceitos científicos básicos da geografia a escola influencia diretamente no desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos.

Por fim, destacamos a proposta da BNCC para o componente curricular Geografia e suas implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica na elaboração do currículo da rede municipal de ensino.

Referências

BRASIL. **Geografia e nacionalismo econômico**: um estudo sobre o território brasileiro. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [<http://www.bibliotecadigital.mec.gov.br/>]. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2PhPSCA>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf]. Acesso em: 20 set. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia**, Norte Grande, n. 70, p. 9-30, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino da geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. n. 66, p. 185-207, maio/agosto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

DUARTE, Newton. **Educação e sociedade**: contribuições da psicologia histórica. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 119.

FILIZOLA, Roberto. Geografia. *In*: AMARAL, Arleandra Cristina Talindo; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 99-117.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. **Didática de Geografia**: memórias da terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OSSUCCI, Rosamaria Schlatter; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Teoria Histórico-Cultural como princípio educativo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Professor PDE e os Desafios da escola pública paranaense**. Vol. 1. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3V6J2CJ>. Acesso em: 7 jun. 2021.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/4bJzvN>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica de Geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia Vol. 11** - Coleção A Reflexão E A Prática No Ensino Médio. São Paulo: Editora Blücher, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Núria Hanglei; CACE-TE, Tomoko Iyda. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

REGGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria; HEIDRICH, Alvaro Luiz. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectiva de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010, p. 97-110. (Caderno temático).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas: problemas de psicologia geral**. Madrid: Gráficas Rogar: Fuenlabrada, 1982.

CAPÍTULO 6

COMPONENTE CURRICULAR ARTE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Andréa Pinesso da Silva

Introdução

A Arte enquanto componente curricular tem seu trabalho assegurado nas diferentes etapas da educação básica, pelo disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da Arte, sofrendo alteração pela Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, em seu art. 1º no § 2º do art. 26, passando a vigorar com a seguinte redação:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Componente Curricular Arte integra a área de Linguagens, juntamente aos componentes Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, abrangendo quatro Unidades Temáticas: “Artes Visuais”, “Música”, “Dança” e “Teatro”. Cada uma dessas unidades temáticas possui objetos de conhecimento e objetivos que exigem abordagens específicas e sistemáticas trabalhadas a partir da reflexão sensível, imaginativa e crítica dos sujeitos (Brasil, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que:

Ao oportunizar ao estudante o contato com as manifestações artísticas diversas, de diferentes tempos e locais,

possibilitamos uma experiência estética, que é um olhar mais profundo, subjetivo, carregado de significado diante de uma imagem, um objeto, uma cena, uma música, uma dança, um filme, a vida, a ele mesmo e ao outro. Com isso, o respeito a estas manifestações artísticas culturais e ao patrimônio cultural da humanidade torna-se possível, pois, durante esta apropriação de conhecimento e fruição, o respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas se evidenciam. (Paraná, 2018)

Este capítulo apresenta um material que considera a Arte na escola como conteúdo e não apenas como uma atividade espontaneísta ou de desenvolvimento da psicomotricidade, propondo uma relação entre os elementos formais de cada área, a composição e os movimentos e períodos históricos (Subtil, 2010).

Neste sentido, como podemos propor um trabalho com o Componente Curricular Arte de forma a oportunizar às crianças possibilidades diversas de desenvolvimento da expressão criativa e apropriação da cultura infantil e de manifestações artísticas de diferentes povos e tempos?

O objetivo deste capítulo é responder a essa pergunta refletindo à luz da proposta da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na prática pedagógica.

Panorama histórico

Nas primeiras décadas do século XX, os currículos escolares apresentavam a Arte como trabalhos manuais, desenho decorativo, desenho geométrico, desenho natural e desenho pedagógico que era utilizado nos Cursos Normais para ilustrar aulas. As atividades de teatro e dança aconteciam nas festividades escolares, nas celebrações de datas comemorativas e o teatro tinha apenas a finalidade de apresentação (Subtil, 2010).

Nesse período, o ensino a Arte pautava-se na reprodução de modelos tendo o professor como figura central do processo de ensino aprendizagem e exercendo a função de “transmitir” aos alunos os códigos e conceitos ligados aos padrões estéticos (Brasil, 2001).

No contexto da ideologia nacionalista, que difundia ideias de coletividade e civismo, ao final da década de 1920 e início da década de 1930, as escolas brasileiras incorporavam em suas práticas de música o canto orfeônico, um projeto criado pelo compositor Villa-Lobos.

No que se refere ao ensino da música, iniciou-se, então, um amplo movimento, apoiado pelo Governo, de Canto Orfeônico nas escolas regulares do Brasil. Essa modalidade de canto, [...], é definida como canto em grupo, mas com características diferentes do canto coral, que está ligado à formação profissional do músico [...]. O canto orfeônico, por sua vez, utilizava cantores amadores em conjuntos, não exigia/exige conhecimentos vocais apurados ou classificação de vozes e tinha por finalidade a alfabetização musical nas escolas regulares. (Dia; Lara, 2012, p. 912)

A partir da segunda metade do século XX, o ensino da Arte passou a valorizar a livre expressão e as atividades eram centradas na imaginação e espontaneidade da criança. Nesta prática espontaneísta, foi dada a ênfase no aluno como sujeito central do processo de ensino, transferindo a ele a liberdade para criar e se expressar sem a intervenção do professor, o que caracterizou um ensino descomprometido com o saber artístico (Brasil, 2001).

Durante o processo de aprofundamento da ditadura militar a partir do final de 1960, articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira e estabeleceu-se a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas propondo um trabalho com música, teatro e artes visuais (Subtil, 2010).

Nas décadas de 60 e 70, ocorreu uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas que ocorriam fora do espaço escolar e o que se ensinava dentro dele, e então, as escolas passaram a mobilizar os estudantes para a realização de festivais de canção e novas experiências teatrais. Contudo, este lugar da arte ainda desconhecia o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento (PCNs, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 incluiu a Arte no currículo escolar com o título de “Educação Artística”, considerada como uma atividade educativa e não como uma disciplina. A introdução da Educação Artística no currículo foi considerada um avanço por ditar um pensamento inovador, porém foi contraditória, pois muitos professores não estavam habilitados nem preparados para o trabalho polivalente das atividades de artes visuais, educação musical e artes cênicas (PCNs, 2001).

Sob os fundamentos da Psicologia Genética de Piaget, a área da Educação Artística foi integrada ao campo de conhecimento “Comunicação e Expressão” e proposta como atividade de 1ª a 4ª série, o que reduziu a arte como campo de conhecimento na formação estética dos estudantes, centrando-se no treinamento de habilidades e aptidões, com o auxílio dos livros didáticos (Subtil, 2010).

No início da década de 80, sob a influência das concepções propostas pela Pedagogia Histórico Crítica, houve uma abertura para debates críticos sobre a função da educação bem como uma discussão sobre o ensino da Arte, a histórica marginal dessa área na escola e as práticas vigentes adotadas. Após debates e seminários com diferentes segmentos da sociedade e instâncias colegiadas, foram elaboradas as versões preliminares do Currículo Básico para o estado do Paraná. Apenas no ano de 1990, foi oficializada a versão final do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, onde a disciplina de Educação Artística

se apresentava contemplando metodologia e conteúdo de Teatro, Música e Artes Plásticas de pré a 8ª série (Subtil, 2010).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná concebe a Arte como trabalho e prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: humanização dos objetos e dos sentidos, familiarização cultural onde valoriza-se o apreciar, ver ouvir e conhecer e o trabalho artístico que prioriza o fazer artístico. Neste mesmo período, o movimento pela arte-educação colocou em cena a Metodologia Triangular com três eixos: História da Arte (contextualização), Leitura de obras de arte e Fazer Artístico que influenciaram nas orientações metodológicas dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs, 2007) (Subtil, 2010).

Ao final da década de 90, as novas tendências curriculares em Arte, reivindicaram a alteração da identificação da área de Educação Artística para “Arte”, incluindo conteúdos e objetivos próprios em sua estrutura curricular, sendo assim reconhecida como um campo de conhecimento equivalente ao de qualquer outra área (PCNs, 2001).

No ano de 1997, foi lançado os Parâmetros Nacionais Curriculares Nacionais para a disciplina de Arte (PCNs – Arte), com o acréscimo da linguagem da dança, além do teatro, da música e das artes visuais, porém sem definir conteúdos e metodologias para o ensino (Subtil, 2010).

No ano de 2008, foram lançadas as Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná, que apresenta e compreende a Arte como conhecimento e instrumento de emancipação das classes sociais (Subtil, 2010).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a Arte torna-se obrigatória na educação básica, conforme apresenta o art. 26, inciso II. No ano de 2010, a Lei nº 12.287 alterou a redação do artigo que passou a vigorar com a seguinte redação:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nos tempos atuais, o ensino da Arte tem como uma das referências para a elaboração do seu currículo a Base Nacional Curricular e o Referencial Curricular do Paraná.

No ano de 2015, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ao final do mesmo ano, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discussão do documento preliminar. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação.

O Referencial Curricular do Paraná, disponibilizado em 2018 para consulta pública, estabeleceu os princípios orientadores da educação básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino. A organização desse referencial se aproxima do conteúdo da BNCC, apresentando no Componente Curricular Arte as mesmas unidades temáticas e algumas variações nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem.

Fundamentos teóricos

O ensino de Arte, no Brasil, passou por várias transformações durante a sua trajetória histórica. Nesse percurso, as mudanças foram seguindo as tendências da época vivida. Entre as tendências Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista, descrevemos a concepção de ensino de Arte como técnica, no pré-modernismo; como expressão e, também, como atividade, no modernismo, e, finalmente, a concepção do ensino de Arte como conhecimento na pós-modernidade (Soares, 2016).

A concepção de ensino de arte como conhecimento, defende a ideia da arte na educação, com ênfase no processo mental envolvido na criação, denominada por Eisner (2008) como o essencialismo no ensino de arte. A corrente essencialista acredita ser a arte importante por si mesma e não como um instrumento para fins de outra natureza.

Compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição (Soares, 2016).

Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 63),

O estudo da arte em sala de aula é importante para que os educandos compreendam a arte como fruto da relação do ser humano com a sociedade em que vive. A criança reflete continuamente suas impressões do meio circundante [...] sua compreensão do real faz-se por meio de uma inter-relação dessas impressões com as coisas percebidas.

Pela percepção e compreensão do meio “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (Biesdorf; Wandscheer, 2011).

É imprescindível entender a arte com caráter cognitivo, pois os sentimentos artísticos são de caráter racional/cognitivo e isso demonstra que a arte pode ser tão completamente educacional devendo ter a mesma consideração que os demais componentes curriculares (Biesdorf; Wandscheer, 2011).

Greca (2011, p. 78) enfatiza que toda arte educa, pois amplia a visão de mundo de quem a consome, servindo-lhe de meio para o crescimento e aperfeiçoamento físico, intelectual, emocional, moral e espiritual.

Segundo Silva e Zanatta (2019), a arte é compreendida como uma linguagem através da qual se estabelece complexas inte-

rações do sujeito com o outro, com a cultura e com o mundo, oportunizando o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, ou seja, elevando sua consciência acima dos níveis elementares que se constituem no seu cotidiano.

A linguagem artística veicula significados e sentidos que,

ao serem apropriados, auxiliam na organização do comportamento gerando transformações qualitativas nos modos de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Ao promover mediações entre diferentes contextos (culturais/simbólicos/antropológicos) por meio dos objetos artísticos, no contexto educacional, o ensino de arte pode gerar produções subjetivas fundamentais para o desenvolvimento psicológico humano. (Silva; Zanatta, 2019)

Ao trazer para o contexto educativo a produção artística desenvolvida pela humanidade, amplia-se o repertório visual e estético dos estudantes, mobilizando sua imaginação criadora e nessa perspectiva, Lima (2000, p. 80) ressalta que a vida imaginativa nas artes diz respeito à plasticidade do mundo interior, das estruturas internas do sujeito. Dialeticamente, o ser humano é capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque é capaz de transformar-se a si mesmo. Esta transformação não se daria sem o concurso da arte (Silva; Zanatta, 2019).

O ensino da Arte propicia o desenvolvimento da capacidade de criação e produção bem como aprendizado estético, nas linguagens artísticas definidas nas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Parte-se do princípio de que, na contemporaneidade, a comunicação e expressão são essenciais, pois o aluno, por meio delas, expande seu conhecimento, desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação (Soares, 2016).

Sobre o ensino da Arte, Silva e Zanatta (2019) afirmam que

possibilita trabalhar sobre a ‘plasticidade’ interior do educando porque o próprio objeto de arte veicula as relações intersubjetivas (afetivas e cognitivas) de que é historicamente constituído, permitindo a aproximação com contextos subjetivos e culturais diversos. Dessa forma, promove identificações com a própria cultura do educando e seu mundo interior, ampliando sua capacidade de imaginar para além de seu cotidiano, projetar ideias, relacionar e produzir novas formas a partir daquelas que já são conhecidas. Neste sentido, um ambiente rico de elementos artísticos e estéticos é necessário para promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes, desde que a mediação com estes elementos seja feita de modo a explorar seus conteúdos simbólicos em aproximação com suas motivações subjetivas.

Com aporte na teoria histórico-cultural, vale ressaltar que os conceitos específicos do componente curricular Arte podem ser apropriados pelos estudantes mediante a educação formal, pois acredita-se que o ensino organizado exerce uma profunda influência no desenvolvimento psicológico, acarretando a ampliação da percepção e da leitura estética dos estudantes (Silva; Zanatta, 2019).

Vigotski apresenta, em seu livro *Psicologia da Arte* (1925), a necessidade da ênfase no conhecimento mais profundo acerca da natureza da linguagem artística, tendo em vista que este conhecimento é primordial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Silva; Zanatta, 2019).

Desse modo, para Silva e Zanatta (2019),

é importante permitir que os estudantes observem, analisem e interpretem obras de arte, mas também se expressem por meio da linguagem artística para elaborarem novas formas de comunicação por meio de seus códigos expressivos, que nem sempre são possíveis por meio de outras formas de linguagem, sobretudo em contextos

educativos que priorizam o saber cognitivo em detrimento do afetivo e negligenciam o papel da imaginação nos processos de ensino-aprendizagem. A experimentação da matéria plástica da arte permite estabelecer uma profunda conexão entre o pensar, o sentir e o fazer, com um grau de liberdade imaginativa que não costuma ser franqueada em outras áreas de conhecimento na escola.

Fischer (1983, p. 252) destaca que “A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo”. É possível estudar a arte de forma agradável, que venha a despertar no aluno o interesse para conhecer a história (Biesdorf; Wandscheer, 2011).

O professor necessita, segundo Fusari e Ferraz (1993), compreender o processo de conhecimento da arte pela criança, o que significa mergulhar em seu mundo expressivo. Por isso, o professor precisa procurar saber por que e como a criança compreende a arte, deve conhecer arte, e saber ser professor de arte junto às crianças. No encontro que se faz entre a arte e criança, situa-se o professor, cujo trabalho educativo será de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos (Biesdorf; Wandscheer, 2011).

Pougy (2011, p. 12) enfatiza que as aulas de Arte não devem ser comandadas de forma direta e objetiva só para execução de tarefas. Além da distribuição dos materiais e observação do trabalho dos alunos, é preciso incentivar o diálogo a respeito de suas escolhas e preferências, considerando o objetivo de mediar o desenvolvimento do gosto estético.

Finalizando essas ideias conceituais sobre o ensino da Arte na escola, reiteramos o valor da alfabetização das linguagens artísticas por acreditarmos que através do estudo de seus códigos na busca de entendê-la e interpretá-la o estudante po-

derá compreender e respeitar a multiculturalidade existente no mundo (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 14).

Implicações pedagógicas

O Componente Curricular Arte apresenta-se, na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais como parte da Área de Linguagens. A partir das diferentes linguagens verbais e não verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais, pretende-se proporcionar aos estudantes que se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que os levem ao diálogo, para atuarem criticamente frente a questões contemporâneas (Referencial Curricular do Estado do Paraná, 2018).

Conforme as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) para o ensino da Arte (Paraná, 2008), a metodologia do ensino da Arte perpassa três momentos interligados da ação pedagógica: o momento do fazer artístico/produção, o momento da fruição/sentir e perceber e o momento da reflexão/teorização/contextualização.

Estes caracterizam-se da seguinte forma: no momento do fazer artístico acontece a prática criativa, ou seja, é o momento em que o estudante produz um trabalho artístico através de exercícios com os elementos artísticos; no momento da fruição o estudante aprecia, lê e mergulha na obra de arte e em todo o universo a ela relacionado; no momento da teorização/contextualização o estudante reflete e contextualiza a obra de arte a partir de seu contexto histórico, social e cultural para formar conceitos artísticos (Subtil, 2010).

Nessa abordagem, portanto, Soares (2016, p. 66) afirma que

a construção do conhecimento em Arte realiza-se quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e

a informação. O programa do ensino de Arte deve, assim, ser elaborado a partir de três ações básicas: i) ler obras de Arte - baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos, no sentido de que a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência e o objeto de interpretação é a obra e não o artista; ii) fazer Arte - baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação; iii) contextualizar: consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Essa tríade permite que o aluno compreenda uma obra de arte e em que condições o faz.

O fazer artístico, a fruição e a contextualização são momentos que perpassam os quatro componentes curriculares, que são: artes visuais, música, teatro e dança.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o fazer artístico está relacionado ao ato da criação, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas, permeados por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Para estimular o fazer artístico na Unidade Temática “Artes Visuais”, o professor precisa instrumentalizar seus alunos para que possam interpretar imagens, refletir sobre elas considerando o objeto de estudo das artes visuais que é a forma e seus elementos específicos: cor, linha, plano, volume e textura (Honório, 2007).

A leitura de imagens não é um processo natural e inerente a todos os indivíduos, tanto quanto a formação escolar para a leitura de textos escritos, mas sim o resultado de um processo contínuo de aprendizado (Auroca, 2012, p. 37).

Ensinar a ler imagem é ensinar a ler o mundo e quanto à importância desta leitura nas aulas de arte, Auroca (2012, p. 38) destaca:

Ao inserir nas práticas pedagógicas situações de leitura de imagens nas aulas de arte, além de contribuir para melhorar a qualidade das produções dos alunos, está também colaborando direta e indiretamente para inúmeras e diferentes situações de aprendizagens, nas quais a compreensão de signos é fundamental.

É papel do professor auxiliar os estudantes quanto ao melhor uso dos materiais. Para isso, o professor deve sempre observar enquanto eles produzem e, quando achar necessário, interferir, aconselhando seu uso adequado (Tatit; Machado, 2003).

Ao término da produção das atividades de Artes Visuais, quando o estudante apresenta o resultado do seu fazer artístico, cria-se um espaço propício para a leitura do professor diante da produção do aluno. Este é um momento bastante importante onde o professor não deve apenas dizer “Seu trabalho ficou lindo!”. Ao em vez de emitir um comentário banal como esse, cabe ao professor ter um olhar crítico a respeito da produção e realizar comentários com critérios técnicos como quanto à ocupação do espaço, o uso das cores, as formas, o acabamento, entre outros. Ao oferecer uma crítica técnica do trabalho do estudante, o professor precisa respeitar seu esforço e seu percurso de desenvolvimento criativo (Tatit; Machado, 2003).

Vale ressaltar também a importância do momento da fruição, que se refere ao momento de prazer e sensibilidade diante de uma obra artística onde o estudante é afetado de forma intensa, pois o contato com a obra de arte lhe provoca sentimentos e mobiliza funções cognitivas como por exemplo, a atenção, a percepção, a imaginação e a memória que possibilitam a construção do conhecimento (Pougy, 2011, p. 34).

É preciso entender que o momento de contextualização consiste em refletir sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que a obra foi criada, produzida ou divulgada. Implica em o estudante reconhecer o tempo, o lugar e as práticas sociais envolvidas na manifestação artística. O estudo da matéria-prima utilizada pelo artista que pode estar relacionada ao local onde o artista vivia também poderá auxiliar o estudante a criar um contexto para a obra estudada (Pougy, 2011, p. 46).

O ensino de Arte, na etapa do ensino fundamental, deve valorizar e dar continuidade a ludicidade da educação infantil, oportunizando aos estudantes, por meio de atividades lúdicas, a experimentação de materiais diversos, improvisações teatrais, pesquisa de sons, movimentos corporais, brincadeiras musicais, dentre outras atividades (Paraná, 2018).

De acordo com Fusari e Ferraz (1993, p. 84),

O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético em que está inserida.

Nas aulas de Arte, é importante que os alunos possam ter a liberdade de circular pela sala de aula, pois as trocas visuais que vão acontecendo naturalmente interferem no trabalho de um e outro criando um modo de aprendizagem (Tatit; Machado, 2003).

Nos primeiros anos de escolaridade, os alunos passam a ter os primeiros contatos com o conhecimento estético e é nesse período que devemos oportunizar o farto convívio com obras e arte das variadas linguagens e de variados artistas para que desta forma ocorra o enriquecimento de suas experiências estéticas. Quanto mais os estudantes observarem imagens, ouvirem música, cantarem, produzirem trabalhos artísticos, mais vivenciarão intensamente à experiência artística (Pougy, 2011, p. 9).

Para Pougy (2011, p. 11), é muito importante propiciar experiências estéticas os estudantes através da apreciação de obras de arte diversas e, também, através do fazer artístico onde serão convidados à experimentação de diversos materiais (tintas, pincéis, lápis de cor, giz de cera, massinha, tesoura, argila, materiais recicláveis, sucatas, materiais sonoros, fantasias, entre outros) e suportes (papéis de diferentes tamanhos e espessuras, chão, parede, muro, entre outros).

Ao utilizar-se da linguagem artística, os estudantes revelam o que está a sua volta e o que faz sentido para eles, portanto, é imprescindível que o professor intervenha intencionalmente para o aprimoramento da percepção dos estudantes (Pougy, 2011, p. 11).

Para que essa intervenção intencional aconteça, Pougy (2011, p. 11) orienta aos professores que

proponham exercícios que exijam todos os sentidos dos alunos. Ao vivenciarem a percepção visual, tátil, espacial, sonora e gestual os alunos também desenvolvem a capacidade de dar sentido aos símbolos, característica da linguagem. Serão capazes também de armazenar conteúdos na memória, criando repertório sempre útil em várias situações ao longo da vida. Reconhecer o estilo do desenho de um artista antes mesmo do professor despertar a percepção deles para os diferentes tipos de linhas, maneiras de desenhar texturas e formas, nuances entre cores é indispensável.

Em relação à Unidade Temática “Música”, cabe ao professor levar seus alunos a descobrirem o amplo e vasto universo musical, considerando como objeto de estudo o som e os elementos que o caracterizam: altura, duração, timbre e intensidade. Esse trabalho não pode se restringir à mera audição, mas sim ser expandido para o aprendizado da percepção do som, da análise de sua qualidade, da confecção de instrumentos e materiais sonoros, para a participação em brincadeiras e jogos musicais, para o conhecimento de

diversos gêneros musicais, da descoberta de formas de se registrar o som, de realizar-se execuções musicais através da percussão corporal entre outras diversas atividades (Honório, 2007).

Segundo Medeiros (2011, p. 9), nosso corpo e nossa voz são nossos primeiros instrumentos musicais e podemos fazer música exclusivamente com eles. No entanto, para boa parte das crianças, o maior atrativo ao trabalhar com música em sala de aula está na manipulação de instrumentos e materiais sonoros. Portanto, é importante que se apresente a “bandinha rítmica” às crianças para que “toquem música” efetivamente, lembrando que esses instrumentos podem ser confeccionados em sala de aula com a colaboração das crianças utilizando-se materiais recicláveis.

Outra sugestão metodológica para a aula de arte quando for trabalhada a Unidade Temática “Música” é tornar esse momento diferente e agradável onde o professor poderá propor aos alunos que afastem as carteiras, sentem-se em diferentes formações no chão, em grupos, em círculo ou em duplas para que, em seguida, realizarem as atividades musicais (Medeiros, 2011, p. 10).

Sobre silenciar as crianças nas aulas de música, Medeiros (2011, p. 28) argumenta:

Silenciar as crianças é importante antes de qualquer atividade que exija concentração. Em música é essencial. Antes de cantar, é necessário ouvir e aprender a canção; não basta saber as palavras, é preciso ouvir a entonação que é emitida por quem canta. Uma correta percepção auditiva proporciona uma melhor afinação, ou seja, o ato de cantar corretamente começa no ouvido, não na boca.

Nas aulas de música, não basta às crianças ouvirem uma canção, é preciso estimulá-las a escutá-la, a desfrutar da sua essência através de uma escuta ativa que leve à fruição estética. É prazeroso nessa

escuta deixar-se invadir pelas imagens que a narrativa da canção propõe, pelas nuances das melodias, pelos timbres dos instrumentos e das vozes que cantam. Nas aulas de música precisamos dar a oportunidade à criança de “dar ouvidos” à canção (Greca, 2011, p. 86).

Para facilitar a escuta de músicas e canções, Pougy (2011, p. 37) indica que,

o professor, por meio da fala, deve estimular as crianças a perceber suas características musicais: ressaltar os timbres dos instrumentos musicais, a harmonia das vozes, a intensidade e a duração de alguns sons, o ritmo acelerado ou lento da música e pedir para que eles observem se a textura é suave ou densa, solicitando as sensações e os sentimentos que a música causou.

Segundo Pougy (2011, p. 36), para a fruição das crianças em relação a música, é preciso atentar-se para o repertório musical escolhido, pois as temáticas das canções devem estar relacionadas ao mundo infantil e à diversidade cultural.

Além de considerarmos a escuta ativa das canções como fundamental nas aulas de música, reforçamos também a importância da relação entre o lúdico e o conhecimento, lembrando que a emoção, o movimento, a imitação, a percepção e a interação com os objetos e os outros sujeitos também devem fazer parte do processo cognitivo. Por exemplo, as crianças já reconhecem o conceito de altura do som quando dizem que um som é fininho ou grosso, porém não dominam a linguagem apropriada. Cabe ao professor oportunizar audição de sons corporais, da natureza, de objetos, de músicas, de instrumentos, entre outros, identificando esta relação de altura sonora utilizando os termos som agudo e som grave para que a criança vá se apropriando desta linguagem sistematizada (Subtil, 2010).

As práticas musicais constantes promoverão a tomada da consciência corporal nos estudantes e promoverão o desenvolvimento da coordenação rítmica cabendo ao professor propor atividades que propiciem desafios motores e rítmicos estimulantes e compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos (Medeiros, 2011, p. 24).

Entre as metodologias utilizadas no trabalho com a unidade temática música é importante destacar-se o canto, pois, segundo Deckert (2012), o cantar é o primeiro passo para a alfabetização musical.

A presença do canto em sala de aula é significativa na medida em que exerce uma influência na formação do indivíduo e, para Greca (2011), o canto é capaz de

processar sentimentos, aplacar conflitos emocionais, promover o respeito e a amorosidade entre as crianças. Possui a capacidade de elevar sua auto-estima, levá-los a vencer a inibição, desenvolver a expressividade de sua voz e de seu corpo, proporcionar-lhes prazer, alegria e diversão, promover suas relações sociais, sensibilizá-las às artes da música e da poesia. O canto coletivo possui o poder extraordinário de harmonizar o ambiente escolar. Levar as crianças a interpretar canções de diferentes origens, culturas e estilos musicais, enriquece seus referenciais artísticos e culturais além de fortalecer seus valores éticos e morais.

Ao trabalhar o canto em sala de aula, o professor precisa escolher um repertório adequado ao desenvolvimento da criança e cantar com uma técnica apropriada para que o momento do canto seja um momento de prazer e não seja um momento de “tortura” para as crianças (Deckert, 2012, p. 75).

Antes de iniciar a atividade de ensaio de uma música com a turma, o professor deverá estudar o texto da música, cantar várias vezes a música até ter a certeza de que aprendeu e informar-se sobre o autor. A boa preparação do professor é

condição básica para que o momento do canto tenha sucesso, ou seja, para que os alunos cantem, ampliem seu repertório musical e se desenvolvam musicalmente (Deckert, 2012, p. 75).

Ao pensarmos em metodologia de ensino na Unidade Temática “Teatro”, é necessário ter em mente que o objeto de estudo é a representação e que seus elementos caracterizadores são: texto, personagem, caracterização, sonoplastia, cenografia e iluminação (Honório, 2007).

Devemos observar que a prática teatral escolar deve se basear na observação e na improvisação, possibilitando o exercício da imaginação e da expressão de sentimentos e emoções. O teatro na escola não busca a formação de atores, mas o constante exercício da prática social dos alunos permitindo que eles trabalhem melhor em conjunto, se expressem com mais desenvoltura e, obviamente, desenvolvam sua consciência corporal (Cenpec, 2001).

Segundo Japiassu (2008), a metodologia do trabalho na Unidade Temática “Teatro” incorpora diversas estratégias e entre elas destacam-se os jogos teatrais, que são procedimentos lúdicos com regras explícitas, onde o grupo se divide em “times” que se alternam nas funções de jogadores e de público e se exercitam em criar personagens e assumir diferentes papéis.

A seguir elencamos algumas sugestões de jogos teatrais que podem ser desenvolvidos com os estudantes:

1. Caminhar, livremente, e ao ouvir o nome de um animal, imitá-lo. Primeiramente só com movimentos corporais e depois introduzindo o som característico;
2. Em duplas, um participante faz uma pose e o outro imita e depois invertem-se os papéis;
3. Um grupo de 5 ou 6 alunos montam uma cena (festa de aniversário, partida de futebol, pose para retrato etc.). Pode-se usar ou não objetos. Após a cena pronta, todos

ficam imóveis. O restante do grupo observa e tenta descobrir do que se trata;

4. O grupo, sentado ou em pé, acompanha, somente com a cabeça, o movimento de um objeto na mão do professor. Após entenderem o jogo, pode-se dividir em duplas, um fica com o objeto e o outro faz os movimentos, depois se invertem os papéis;

5. O professor passa uma bola de jornal dizendo tratar-se de um pássaro ferido. O “pássaro” irá de mão em mão, cada um deve recebê-lo com cuidado, atentando para o peso da ave, que deve ser imaginado pelo aluno e para sentimentos como pena, carinho, atenção. A um dado momento, que o professor sinaliza, quem estiver com o pássaro na mão, o transforma em algo diferente e o jogo continua agora com um outro tipo de conduta dos jogadores, dependendo no que foi transformado este pássaro;

6. Brincar de um jogo de faz de conta onde todos serão balões infláveis. O professor dará os comandos para os balões se encherem, parte por parte do corpo até que os balões estourem;

7. Em dupla, um de frente para o outro, um aluno é a marionete e o outro o manipulador. Ao sinal, o manipulador movimentará fios invisíveis no corpo do colega, que deve agir como uma marionete. Depois de algum tempo, trocam os papéis;

8. Vivenciar uma caminhada imaginária sobre diferentes tipos de solo (escorregadio, quente, gelado, pedregoso, com poças, com obstáculos etc.).

Além dos jogos teatrais o professor poderá incluir:

- Jogos de integração: desenvolvem a capacidade de trabalhar em conjunto;

- Jogos de percepção: melhoram a capacidade de observar o mundo que nos cerca, conhecendo a realidade;

- Jogos de expressão: contribuem para que as pessoas se movimentem com mais liberdade, expressividade e criatividade;
- Jogos de imaginação: ampliam o dom de criar e de resolver problemas.

O professor precisa ter em mente que, para iniciar as atividades de linguagem teatral, o ambiente da sala de aula deve estar organizado com espaço livre que permita a expressão e movimentação corporal dos estudantes.

Outra orientação é realizar exercícios de aquecimento corporal antes da prática com jogos que preparem o corpo para se expressar e encerrar a aula com exercícios de relaxamento.

Nas aulas de teatro, cabe à escola promover o contato dos estudantes com diversos tipos de encenação: teatro de sombras, de bonecos, cinema, peças de teatro com atores. Caso não seja possível levar os estudantes para assistirem a uma peça de teatro a escola, poderá apresentar uma peça teatral gravada (Pougy, 2011).

Ainda ao pensar nas práticas de teatro, é importante considerar e compreender o conceito de teatro como uma forma artística que aprofunda e transforma a visão de mundo, sob a perspectiva de que a ação dramática é uma construção social da humanidade (Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte, 2008).

No componente curricular Arte, a Unidade Temática “Dança” tem como premissa o movimento e seus elementos caracterizadores que são: força, espaço, tempo e fluência (Honório, 2007).

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 138) afirmam que para a criança se apropriar da linguagem da dança é preciso que realize movimentos corporais a partir de diferentes formas de deslocamento e orientação no espaço além de ter acesso a espetáculos de dança de diversos gêneros e culturas.

Na escola, a dança deve ser trabalhada para além da simples imitação de gestos e movimentos que acompanham as

músicas, precisamos apresentá-la na sua dimensão social e cultural onde ela aparece em ritos, na religião, nas festas populares e em cerimônias (Subtil, 2010, p. 36).

A metodologia para o ensino da dança deve contemplar exercícios que propiciem a criação como também o estudo dos elementos que caracterizam o movimento: força, espaço, tempo e fluência, lembrando-se que este estudo tem como objetivo o desenvolvimento da percepção estética dos estudantes e não a produção de espetáculos de dança (Honório, 2007, p. 1-32).

Ao trabalhar a Unidade Temática “Dança”, é importante que os estudantes assistam e apreciem espetáculos de dança. Para isso, o professor poderá procurar grupos profissionais de dança em seu município ou utilizar vídeos da internet acessando obras de dança de coreógrafos e companhias renomadas buscando apresentar a maior variedade de gêneros de dança possível como: dança clássica, dança contemporânea, folclórica, entre outras (Modínger *et al.*, 2012, p. 27-28).

Pougy (2011) salienta que, ao apreciarem diferentes tipos de dança, os alunos devem ser chamados a observarem o figurino dos dançarinos, o cenário, a trilha sonora, a coreografia e as características dos gestos e movimentos: são gestos contidos ou expansivos, acontecem nos planos alto, médio ou baixo, de forma lenta ou rápida, com giros ou torções etc.

Ao trabalhar com esta Unidade Temática, o professor poderá propor aos estudantes que ao som de músicas de diferentes ritmos e utilizando pequenos retalhos de tecido ou fitas os experimentem criar movimentos em duplas ou em grupos até que descubram suas capacidades e adquiram segurança para dançar (Pougy, 2011).

Buscando estimular o pensamento sinestésico a partir da linguagem corporal, na metodologia do ensino da dança, o professor poderá propor atividades corporais aos estudantes através dos seguintes encaminhamentos: deslocamento em diferentes

formas e orientação no espaço, movimentos corporais de curvar, esticar, balançar, sacudir, escorregar, saltar, agachar, respondendo a pulsações rítmicas e mudança de tempo.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou um panorama histórico do Componente Curricular Arte, descrevendo as diferentes concepções que embasaram o ensino da Arte ao longo dos anos nas escolas do Brasil bem como as diferentes metodologias aplicadas a esse ensino.

Nesse panorama histórico, entendemos que as transformações ocorridas ao longo do tempo seguiram as tendências de cada época histórica. No período pré-modernista, o ensino de Arte foi entendido como técnica; no modernista, foi entendido como livre expressão e, também, como atividade. Foi apenas no período pós-modernista que surgiu a concepção do ensino da Arte como conhecimento a ser adquirido, ou seja, a Arte passou a ser entendida em seu caráter essencialista.

Em toda a trajetória do ensino da Arte nas escolas, percebe-se avanços significativos, porém, ainda é necessário embasarmos cada vez mais nossa metodologia de trabalho na Teoria Histórico-Cultural em busca de atingir os objetivos e as habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular embasados na Teoria Histórico-Cultural.

Nessa perspectiva, é de suma importância enfatizarmos a necessidade de um conhecimento mais profundo da linguagem artística por parte dos estudantes e dos educadores, assim como a necessidade da aplicação de metodologias que busquem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade que fazem parte das funções psíquicas superiores do ser humano.

Para isso, é necessário um contínuo investimentos de recursos na formação dos professores que atuam como professores de

Arte na rede municipal de ensino e a implementação de novas metodologias de ensino utilizando a linguagem artística como um instrumento de transformação na vida dos estudantes.

Referências

AUROCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na Escola**: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Ed. Anzol, 2012.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis** - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, Universidade Federal de Goiás, v. 2, n. 11, p. 1-9, nov. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/4cAIPOx>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Artes da representação**. A arte de todos. Brasília, DF: Cenpec, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, 2001.

CENPEC. **Teatro e educação**: reflexões e práticas. São Paulo: CENPEC, 2001. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2024.

DECKERT, Marta. Educação **Musical**: da teoria à prática na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa, **Anais** [...] Paraíba: UFPA, 2012, p. 908-936. Disponível em: <https://histedbrantigo>.

fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf.

Acesso em: 30 nov. 2021.

EISNER, Elliot W. **A escola que queremos**: a reforma da educação e o futuro da escola. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRAZ, Maria Helena C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte** - Fundamentos e Preposições. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2019.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1983.

FUSARI, Marília; FERRAZ, Érika. **A arte e a educação**: uma abordagem crítica. São Paulo: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, José Roberto. **Educação e desenvolvimento humano**: uma perspectiva histórica. São Paulo: Cortez, 2012. p. 42.

GRECA, Rosy. **A canção para crianças**. Uma contribuição ao reencantamento da infância. Curitiba: Ed. Gramofone, 2011.

HONÓRIO, Cintia Maria. **Arte e caminhos**. Construção e Fruição. Curitiba: Base, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 7. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2008.

LIMA, Sérgio. **Estética da Arte**: Reflexões sobre o papel da criatividade no desenvolvimento humano. São Paulo: Scipione, 2000.

MARTINS, Ana; PICOSQUE, José; GUERRA, Marco. **Arte e educação no Brasil**: história e práticas. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998. p. 277.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte**. A Língua do Mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: Ed. FTD, 1998.

MEDEIROS, André M. de. **O corpo como instrumento**: uma proposta de ensino musical. São Paulo: Editora, 2011.

MODINGER, Roberto Carlos *et al.* **Práticas pedagógicas em Artes**: espaços, tempos e corporeidade. Erechim: Ed. Edelbra, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Arte**: soluções para dez desafios do professor, 1º ao 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2011.

SILVA, José Maria; ZANATTA, Carla. **A Arte como Linguagem**: Desafios e possibilidades no ensino. São Paulo: Loyola, 2019.

SOARES, Célia. **O Ensino de Arte na Escola Brasileira**: Fundamentos e Tendências. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba.

SUBTIL, Maria José Dozza. Os processos históricos do ensino da Arte para as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. 22. ed. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 29-39.

TATIT, Ana; MACHADO, Maria Silva Monteiro. **300 propostas de artes visuais**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

CAPÍTULO 7

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DESTAQUE AS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Aparecida de Lima Meira Nakasugui

Introdução

O presente capítulo traz luz e reflexões acerca do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, problematiza-se algumas indagações operantes como: Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, qual a concepção de História se propõe para o currículo dos anos iniciais da rede municipal de Umuarama? Quais percursos metodológicos podem ser empregados no componente curricular História, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?

As propostas metodológicas, sob a óptica da Teoria Histórico-Cultural, priorizam o estudo de saberes históricos em diferentes perspectivas pedagógicas e objetiva promover um diálogo entre os componentes curriculares de modo a despertar a curiosidade no estudante, desenvolver no sujeito a imaginação e promover a reflexão sobre um acontecimento histórico.

Diante disso, um trabalho com fontes históricas e sobre as fontes históricas, bem como o tratamento metodológicos dos documentos escritos, iconográficos, materiais e imateriais, deve ser propiciado desde os anos iniciais do ensino fundamental, para facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações

sociais que os produziram, de modo a levar o estudante a compreender uma história em movimento e não anacrônica. Pois, na pesquisa histórica, causa e consequência, verdade e mentira não se pode consideradas, pois a história em si não pode ser apreendida, mas sim, as práticas sociais, que permitem dar um sentido àquele recorte. É uma questão de representação. Essa ideia possibilita identificar como aconteceu alguma situação na origem e como está depois, ou seja, é possível comparar (Reis; Rodrigues, 2012).

Nesta perspectiva, é importante o alinhamento conceitual entre os propósitos apresentados no componente curricular História e as determinações da legislação vigente, principalmente no que se refere aos projetos institucionais, projetos pedagógicos e as discussões sobre o multiculturalismo que embasam o ensino.

A partir da BNCC, o ensino de História no Brasil passa por uma transição que considera, principalmente a História, com suas características próprias, como componente curricular, que busca a valorização da troca de experiência entre as diversas áreas do conhecimento. Isso inclui diversas linguagens, como a literatura, música, as imagens e significados, buscando tornar os conhecimentos mais significativos para a garantir a integração e a sequência dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa concepção do ensino de história tem o intuito de possibilitar ao estudante novas leituras e outros pontos de vistas dos fatos, a fim de promover um trabalho pedagógico significativo reflexivo e articulado com outras áreas do conhecimento, norteado por questionamentos dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, este capítulo está organizado a partir dos seguintes tópicos:

- Na primeira seção será delineado um panorama do ensino de história como disciplina escolar ao longo do tempo, que iniciou com a finalidade de catequizar indígenas e africanos e outros povos que aqui viviam. Os conteúdos eram voltados para

a História Sagrada, instruídos por um ensino doutrinário que, com o passar do tempo, quando inserida a História Nacional, foi laicizado, e por consequência, muitas mudanças ocorreram.

- A segunda seção refere-se aos fundamentos teóricos e as implicações pedagógicas em que concebe um sujeito reflexivo em busca de compreender e refletir a realidade em que se vive, que respeite as diferenças e valorize os direitos de aprendizagens para isso busca ampliar a importância da construção didática do ensino de história, fundamentada na divergência, no conflito e no questionamento dos fatos (a quem servia e serve, se houve rupturas, permanências, semelhanças, diferenças ou alterações no tempo e espaço), busca trabalhar com diferentes fontes históricas e diferentes linguagens, num processo interdisciplinar dinâmico e flexível, fazendo uso de procedimentos como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

- E nas considerações finais trata-se de extrair as competências do componente curricular História para os anos iniciais em todas as expectativas expressas no contexto apresentado. Vem reafirmar que reconhecer os diferentes sujeitos e suas vivências, selecionar e descrever registros de memórias produzidas em diferentes tempos e espaços, elaborar, questionamentos significativos e levantar hipóteses e argumentos, descrever, comparar e analisar processos históricos, faz do aprendiz um indivíduo preocupado com a realidade em que se vive, com consciência de si, do outro e do mundo, desta forma o trabalho deste componente curricular estará se efetivando com significado e qualidade.

Panorama histórico

Ao longo dos anos no Brasil, o ensino de história marcou presença, sobretudo no Brasil Colônia. Por meio do ensino jesuítico, as aulas régias foram responsáveis pelas primeiras formas de

educação, as quais seguiam as exigências estabelecidas pelo reino português, e era organizado em código de ensino conhecido como *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudo da Companhia de Jesus.

A educação jesuítica tinha como base a história sagrada, com a finalidade de catequizar indígenas e africanos e outros povos que aqui viviam. Em 1838, fundou-se no Brasil Imperial o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, com o objetivo de tornar-se escola modelo para o ensino secundário. Inicialmente, os trabalhos pedagógicos com os alunos atendiam ao ideário positivista, ou seja, uma escola pública em defesa da presença feminina direcionada para a instalação de uma ordem livre com a presença carregada por uma formação moral, que dominava a época.

[...] o nascimento da disciplina de História, com “ple-no direito” de ser inserida nos currículos educacionais ocorre segundo os moldes positivistas que a marcam como “genealogia da nação”, estando diretamente ligada com o ideal de construir e apresentar uma história da civilização e construção de uma identidade comum da nação, tendo a elite como principal público do colégio, assim a História foi instituída como disciplina escolar. (Peres; Schirmer; Ritter, 2015, p. 197)

Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. De antemão, tinha-se a intenção de formar filhos de pessoas nobres da corte do Rio de Janeiro, para que estes, na idade adulta, pudesse assumir os melhores cargos do Império. Com a criação do instituto, programas e métodos de ensino passaram a propor um enfoque mais geral, porém ainda voltado para a História Sagrada. Entende-se por este ensino um Estudo da História Universal e da História Sagrada, que perdurou até a Proclamação da República do Brasil, quando

o ensino passou a ser laico, e mesmo assim os princípios que envolviam a área de história perduraram por muito tempo. Mais tarde, foram desenvolvidas as primeiras tentativas para uma escola elementar para introduzir uma História Nacional.

Várias mudanças ocorreram no final do século XIX (Implantação da república, mudanças na relação de trabalho e a vinda de imigrantes para o país), e o ensino de História reveste-se de um caráter civilizatório e patriótico. Já no século XX, especificamente nos anos de 1930, a união dos conteúdos de Língua Portuguesa, História e Geografia fundamentaram a união nacionalista e patriótica da população brasileira, consolidando tradições e festas cívicas. Nos trinta anos finais do século XX, durante os anos 70, em plena ditadura militar, o ensino de História era, estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram (Referencial Curricular do Paraná, 2018, p. 447 e 148).

Naquele contexto, o ensino era estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável. Uma concepção pedagógica que reproduzia as práticas iniciais do ensino de História ainda do período do Brasil Império, baseadas nos princípios da Escola Metódica e do Positivismo. Esta abordagem via a História de um ponto de vista da linearidade dos fatos, sem utilizar documentos oficiais como fonte histórica, valorizando personagens considerados heroicos e identificando o Brasil como uma extensão da Europa. Expressava nossa identidade nacional como um resultado da mistura das três etnias existentes: o branco, o indígena e o negro (Paraná, 2010, p. 121 e 122).

Por meio da Lei 5.692/1971, foi instituída a união das áreas de História e Geografia, sendo transformadas em Estudos Sociais, o que gerou muitas discussões. O ensino tinha como objetivo afinar

o aluno aos moldes da sociedade, estimulando o estudante sobre os padrões da ordem para o progresso, sem levantar reflexões e opiniões a respeito das atitudes das pessoas sobre a história (Reis, 2014).

Assim posto, a história foi ancorada nos círculos concêntricos (família, escola, bairro, município, estado), fazendo com que a criança iniciasse seus estudos por meio de contexto mais próximo, o que promoveu uma aprendizagem desconectada do todo. Este estudo poderia ter sido pensado com um olhar para diferentes tempos e lugares, ampliando a visão do aprendiz com diálogos constantes sobre o que está perto e sobre o que está longe, mas não foi o que ocorreu.

Nos anos 80, com a organização da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), houve aumento das pesquisas quanto aos Estudos Sociais, e para os anos finais do ensino fundamental, houve uma pequena mudança, incluindo a separação da História e da Geografia, porém ainda nos anos iniciais as aulas de Estudos Sociais permaneceram, sendo ministradas por professores sem formação nesta área (Reis, 2014).

Nos meados dos anos 80 e 90, houve uma grande mudança, especialistas nas áreas de História e Geografia do Estado do Paraná e outros estados, optaram por separar as duas áreas, extinguindo os Estudos Sociais e apresentaram propostas específicas de cada área do conhecimento História e Geografia.

Com um olhar específico na área de História, priorizaram o estudo das mudanças e permanências, porém “para organizar os conteúdos priorizaram o tempo cronológico, buscou-se também o estudo das fontes, mas faltavam abordagens para trabalhar com essas fontes” (Bittencourt, 1998, p. 153). Estas abordagens que contribuiriam para a mudanças e rupturas na concepção do ensino de história e na formação do cidadão crítico e político, no entanto, faltavam trabalhos com as fontes.

No início dos anos 90, a partir do surgimento do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (1990), a preocupação

dos professores estava na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e a não retenção dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. O documento representava a ideia de uma linha teórica fundamentada na pedagogia histórica-crítica, que defendia a ideia de o aluno adquirir saberes sobre a ciência (saberes elaborados) para que houvesse uma transformação social.

O documento oficial trouxe uma grande contribuição para as formas de se conceber o ensino de História, pois manteve a preocupação com a história de vida do aluno, possibilitou a necessidade de expandir o olhar para as realidades do presente e do passado, de modo a propor encaminhamentos metodológicos de comparação e identificação das diferenças, semelhanças, continuidades e descontinuidades históricas.

Durante a década de 90, o Currículo Básico do Paraná foi o principal documento norteador das propostas para o ensino fundamental anos iniciais, conhecido como o currículo da “capa branca”.

Após a promulgação da LDB pela Lei nº 9.394/96, o Governo Federal elaborou e colocou em circulação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental, o qual teve um olhar voltado para os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conhecer. Todas as práticas pedagógicas propostas para o ensino de história voltaram-se para essa nova concepção e deixaram o Referencial Curricular,1990 em segundo plano. O PCN de História (1997) aborda três aspectos fundamentais para o estudo da história: a relação entre o particular e o geral, a construção das noções de diferenças e semelhanças e a noção de continuidade e de permanência. Além disso, aspectos como o fato histórico, sujeito histórico, o tempo histórico.

[...] tinha como objetivo desenvolver o senso de observação do aluno por meio dos estudos das fontes. Esses conceitos têm como fundamental motivo o de transformar o

aluno em um observador atento das realidades a sua volta, capaz de estabelecer relações, comparando e relativizando sua atuação no tempo e no espaço. (Brasil, 1997, p. 39)

Em 2001, a Lei 13.381 apresenta a obrigatoriedade dos estudos de História do Paraná para o ensino fundamental e médio, incorporando abordagens sobre a cidadania paranaense, por meio de trabalhos com o Hino do Paraná, Bandeira e Brasão. Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no entanto, é alterada em 2008, ampliando a obrigatoriedade para História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A Lei descreve a necessidade de se trabalhar com a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes a história do Brasil.

Em 2017, o Governo Federal com uma nova política de implantação de um novo sistema educacional em nível de União, elaborou e lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para todas as unidades educacionais do país em todas as modalidades de ensino. Diante disso, o Estado do Paraná replicou a iniciativa, juntamente com os diversos órgãos governamentais voltados para a educação, lançando uma proposta baseada na BNCC.

O Referencial Curricular do Paraná (2018) é o documento basilar no Estado do Paraná. Sua elaboração foi fruto de uma colaboração entre o estado e municípios, cujo objetivo foi estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado na perspectiva de garantir condições necessárias para que aprendizagens fossem efetivadas.

É necessário considerar os elementos que antecedem as etapas do ensino fundamental – anos iniciais. Nesse sentido, a articulação da área de História no contexto do Referencial Curricular do Paraná, elaborado de acordo com a BNCC, oferece o suporte

necessário. Isso garante a continuidade dos direitos de aprendizagem, apoiando a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, e assim assegura o processo das aprendizagens dos estudantes. Destacando as ações humanas ao longo do tempo, o objeto de ensino de história é o tempo em si, compreendendo que o passado é articulado com o presente e o futuro. Isso posto, as fontes históricas são evidências claras que proporcionam a compreensão da veracidade dos fatos, auxiliando na compreensão, confrontos e análises. Isso facilita questionamentos e contribui para o entendimento de um passado específico, possibilitando as expectativas para o futuro. Tais informações favorecem o conhecimento regulado a partir de diferentes vivências, realidades, temporalidades, lugares, movimentos, saberes, pessoas (Paraná, 2018).

Fundamentos teóricos

O Ensino de História sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural concebe um sujeito reflexivo em busca de compreender e refletir a realidade em que se vive. Ou seja, um ensino de história voltado para a investigação, fazendo com que a criança encontre estímulos e desafios durante seus estudos, na busca da construção de um conhecimento social, na interação com o outro de forma a refletir sobre o meio em que se vive.

Esta proposta aponta um profissional preocupado com o seu planejamento escolar, onde busca estruturar e organizar as atividades educativas no intuito de desenvolver o processamento cognitivo de seus alunos. Nesta perspectiva, a reflexão da relação entre o passado e o presente, condição teórica necessária para o estudo da História, que busca o “por quê”, o “como era” e “como é”, na investigação, é o primeiro passo ensinado ao ser humano para internalizar como os fatos ocorrem.

A Teoria Histórico-Cultural ensina que as atividades de estudo são formadas por um conjunto de ações as quais possuem

muitos aspectos que despertam o aluno para a apropriação do saber. Esta proposta amplia a percepção do saber sobre a importância da construção didática do ensino de história, fundamentada na contradição, no conflito e na indagação dos fatos.

Ter diferentes olhares sobre o que é fundamental, como o acesso aos direitos de aprendizagens; considerar as ações e relações humanas ao longo do tempo; a construção do sentido de responsabilidade coletiva; o respeito ao ambiente e a própria coletividade; o fortalecimento dos valores sociais; na preocupação da igualdade sociais, econômicas, políticas e culturais e as fontes históricas, obter é essencial para a obtenção de diversas reflexões sobre aspectos da realidade e das vivências, ampliando a visão do estudante na busca de concluir o pensamento sobre o ensino de história.

A partir das fontes históricas e os demais elementos/vestígios que envolvem o conhecimento elaborado sobre diferentes realidades, o ensino de história busca desenvolver um trabalho voltado em favorecer diálogos entre passado e presente para promover reflexões e questionamentos eles, visando desencadear um cotejamento entre essas diversas realidades e, conseqüentemente, fazer com que o aluno tenha um olhar voltado para as transformações futuras. Pois,

[...] para se pensar o ensino de História é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais e imateriais), capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e as relações sociais que o geraram. (Brasil, 2017, p. 398)

As diferentes fontes e linguagens podem ampliar o olhar do historiador, no campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível (Guimarães, 2012) . Além disso, permitem a problematização para além das fronteiras disciplinares, o que permite a religação dos saberes e possibilita ao estudante reconhecer a estreita relação entre os saberes escolares e a vida social.

As fontes são vestígios de diferentes tipos escritos, iconográficos, materiais e imateriais, e possibilitam a compreensão do passado e do presente, problematizando conceitos e fazendo entender momentos históricos, especialmente da história local. Nesse sentido,

cabe intensificar a pesquisa sobre os elementos que formentem e instiguem no espaço escolar novas formas de ver e pensar o objeto de estudo, promovendo a criatividade, a capacidade analítica e a criatividade dos estudantes. (Libâneo, 2001, p. 160)

Nesta perspectiva, o estudo da história local está intrinsecamente relacionado ao espaço vivido, sendo uma relevante fonte de pesquisa, entre eles está a educação patrimonial, que se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que tem como foco colaborar com o reconhecimento, valorização e preservação das manifestações culturais, podendo assim obter importantes reflexões sobre a história da localidade. Nesta reflexão sobre a educação patrimonial Bittencourt (2004, p. 277) relata que:

a educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de história têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento da atividade lúdica e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: **como é preservado, o que é preservado e por que é preservado.** (Bittencourt, 2004, p. 277)

Assim, nesse processo educativo, são remetidos os “lugares de memória”, preparando o aluno para a necessidade de preservação do patrimônio cultural, onde monumentos como construções antigas, praças, avenidas, igrejas entre outros lugares, repre-

sentam uma memória coletiva, que permitem reflexões como: “para que construíram?”, “qual a importância tinha na época que construíram e para os dias de hoje?”, “por que ainda preservam?”. Devemos considerar o ambiente em que o estudante vive, visto que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, e as influências sociais essenciais para a aprendizagem.

Assim, percebe-se a importância da interação dos fatos ocorridos no meio social (familiar e comunitário), que influenciam a criança a buscar explicações para suas curiosidades, estimulando o diálogo e a busca por conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre as vivências.

Quanto à diversidade cultural, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que foi uma conquista para o reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena, bem como a Lei Estadual nº 13.381/2001, que trata sobre os conteúdos do ensino de História do Paraná, Lei nº 10.741/2003 da Pessoa Idosa, Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 dos Direitos da Mulher, vem assegurar o trabalho com práticas educacionais promovam diferentes formas de aprendizagens, possibilitando ao aluno o desenvolvimento do senso crítico na defesa do diferente. Por meio das leis, os direitos de aprendizagem do sujeito são garantidos, possibilitando interações sociais respeitadas à diversidade e preparando-o para agir como um cidadão melhor e mais capacitado para atuar no mundo a sua volta. Assim, é necessário que os educadores tenham conhecimentos das leis de obrigatoriedade e dos direitos de aprendizagens para proporcionar aos estudantes reflexões condizentes aos temas sugeridos, oferecendo um ensino voltado para a cidadania.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), o Componente Curricular de História deve promover os seguintes **Direitos de Aprendizagens**:

1. Compreende acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manuten-

ção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historicamente.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Esses Direitos de Aprendizagens ampliam a visão de mundo proporcionando ao estudante um aprofundamento dos seus conhecimentos, interpretando contextos históricos de culturas e povos diferentes, promovendo o respeito e proporcionando uma convivência digna na sociedade, respeitando o outro na convivência social e futuramente no trabalho.

Assim, na medida que a criança avança no conhecimento histórico, observamos um desenvolvimento do raciocínio histórico estabelecendo a capacidade de pensar e argumentar sobre as ações dos sujeitos no tempo e no espaço em que vive.

Implicações pedagógicas

No processo do ensino de História, propõe-se a importância de estabelecer articulações do passado com as outras estruturas temporais, como passado e presente. Esse exercício é materialmente realizado por meio das fontes. As fontes históricas evidenciam vestígios do passado com todas as suas complexidades, ajudando na manifestação de acontecimentos por meio de explicações, problematizações, análises e confrontos estabelecendo conexão entre ambas as escalas temporais (Paraná, 2018).

Nesse sentido,

a História possui um conteúdo escolar que necessita estar metodologicamente articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas. (Bittencourt, 2004, p. 197)

Trata-se, dessa forma, de conferir-lhe o *status* de problematizadora de questões contemporâneas via interlocuções com o passado histórico, que por sua vez, deixa de ser compreendido como um depositário de respostas ao presente, mas como um

“lugar” em movimento, que também pode ser ressignificado à luz de operações intelectuais e domínios conceituais.

Ao promover o diálogo entre o passado e o presente, por meio de objetos e/ou fontes históricas selecionadas, constatamos que os mesmos atuam como mediadores entre os sujeitos e temporalidades distintas uma vez que pensar e discutir realidades distantes e abstratas, torna-se possível mediante elementos que materializem e aproximem contextos presente e passado. (Paraná, 2018, p. 2)

O Referencial Curricular do Paraná elenca como fontes para problematizar o ensino de História sob uma abordagem metodológica: documentos, fotografias, imagens, pintura mapas, gravuras, músicas, acervos particular e familiar, particular e institucional, como: cartas, jornal, propagandas, literatura, edificações, percursos de narrativas orais e escrita, além de visitas técnicas e pedagógicas em locais diversos, ou seja, todo material necessário que explica o objeto de estudo. Enfim, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

O uso desses artefatos auxilia o professor e os alunos a compreenderem o significado das coisas do mundo, estimulando e desenvolvendo os saberes no âmbito escolar.

Segundo Alves, a Teoria Histórico-Cultural na prática educativa deve proporcionar métodos que instiguem o desenvolvimento da criatividade onde a mente libera situações e estímulos, e a criticidade dos estudantes onde estes podem fazer suas críticas, analisando a situação, fazendo pensar, refletir e atuar de forma mais consciente tendo em consideração o pessoal e o coletivo. Afirmar ainda que, enquanto disciplina, a história habilita analisar e compreender as trajetórias humanas no tempo, comunicando com o passado e com o presente, e ainda criar possibilidades de transformação futuras.

Assim, ao mediador da ação, no caso o professor, cabe investigar o aluno a levantar problemas, expor ideias, enfrentar desafios, para modificar as aulas de história em problemáticas. Contudo, é necessário que o mediador tenha acesso a diversificação de materiais teórico-metodológicos para compreender o contexto atual e problematizar.

As implicações pedagógicas decorrentes da Base Nacional Comum Curricular culminaram na ênfase nos procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos, aguçando ideias. Isso permite a reflexão sobre como foram feitos, sua produção, a quem servia e serve, se houve rupturas, permanências, semelhanças, diferenças ou alterações no tempo e espaço:

-A **IDENTIFICAÇÃO** só acontece quando se conhece várias possibilidades que favoreça a compreensão do objeto, pesquisa ou relações sociais, decifrando características relacionadas.

-A **COMPARAÇÃO** possibilita parâmetros de identificação e classificação no apontamento de características de mudança e permanência, semelhanças e diferenças sobre o assunto ou objeto estudado.

-A **CONTEXTUALIZAÇÃO** é a habilidade de apontar ou apresentar as circunstâncias por meio de registro ou discurso, demonstrando conhecimento sobre o assunto ou fato.

-A **INTERPRETAÇÃO** se dá por meio da observação ou conhecimento do objeto de estudo, no contexto das relações sociais no tempo e espaço, desenvolvendo o pensamento crítico. As hipóteses e argumentos são fundamentais para a apropriação do conhecimento com significados, esse processo é marcado pela oralidade, escrita e imagens por meio de produções individuais ou coletivas.

-A **ANÁLISE** é o estudo pormenorizado sobre o assunto, agindo com autonomia de acordo com a época e o lugar em que vive, favorecendo a preservação e/ou transformação, hábitos e conduta. Na análise propõe desenvolver narrativa histórica significativa com percepção na existência de diversidade de sujeitos e suas histórias, na formação da cidadania. (Brasil, 2017)

Desta maneira, professores e alunos podem desempenhar o seu papel assumindo uma atitude historiadora diante do objeto de conhecimento, que nos desafia a indagar o passado em relação ao presente, analisando continuidades e discontinuidades das práticas compartilhadas entre os grupos sociais. Como afirma Mauad (2018), essa atitude que, por meio da pesquisa, nos faz refletir sobre a ação humana em diferentes temporalidades e a agir como sujeitos críticos e comprometidos com a coletividade (Paraná, 2018, p. 29).

Essas ações metodológicas aproximam os estudantes e permite levá-los a pensar os espaços e sujeitos que os ocupam, de modo que, a partir de suas possibilidades, professores(as) oportunizem estudos de campo, visitas técnicas pedagógicas, participação em eventos culturais e o contato com as narrativas e vivências de outros indivíduos e/ou grupos, características efetivadas pela pedagogia urbana. (Paraná, 2018, p. 2)

Para que haja um cotejamento entre o passado e presente, o professor deve organizar, estudar, buscar referências sobre as fontes a serem exploradas antes de apresentar aos estudantes.

A Teoria Histórico-Cultural orienta que a atividade de estudo seja formada por um conjunto de ações mentais e cognitivas, e que a aprendizagem possua diferentes graus de apropriação, formas de execução e níveis de complexidade. Portanto,

investigar como o ser humano aprende é o primeiro passo, e com essa investigação em mãos, é possível desenvolver e aplicar uma metodologia de ensino que promova o aprendizado. Organizar um ensino de História condizente com o contexto e com as rápidas mudanças sociais, econômicas e culturais, se faz necessário para o ensino de história na contemporaneidade.

Contudo, propõe-se ao professor um estudo baseado nas problematizações, questionamentos e indagações precisas sobre o que o estudante já sabe, em busca dos conhecimentos prévios, no intuito de conectar saberes para que possa com subsídios favoráveis, fazer um trabalho no sentido de desenvolver o ensino aprendizagem.

Nesse intuito, os temas predominantes nos anos iniciais de 1º ao 5º ano são: no 1º e no 2º ano, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, destacando o reconhecimento de si, das referências do mundo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. No 3º e no 4º ano evidencia-se as particularidades locais por meio da noção do lugar em que se vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado), diferenciando aspectos da vida privada e da vida pública, urbana e rural. No 5º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade.

Uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos considera um ensino voltado para a cidadania, que vem ao encontro dos direitos e os deveres e tem a função de preparar o estudante a viver em sociedade tornando-o crítico, consciente, autônomo e preparado para o convívio social.

Considerações finais

O ensino do componente curricular História propõe um ensino-aprendizagem voltado para a fonte, o objeto, o estudante e o professor. O objeto trata-se do instrumento que dá a possibilidade

de compreender a verossimilhança de acontecimentos e aprendizagens. O professor, portando uma postura profissional, busca explicar o seu conhecimento em torno de um olhar para todos os componentes curriculares na espera de efetivar o seu objetivo, sendo ele o sujeito indispensável neste processo educativo. E o estudante, que busca ampliar a sua visão para compreensão do mundo para nele atuar como transformador da realidade em que vive.

Sob essa perspectiva, a escola abarca todas as possibilidades metodológicas para atendimento do sujeito por meio do conceito científico, tornando possível um olhar crítico, buscando fugir da memorização e do senso comum, proporcionando um olhar a partir da criatividade e a potencialização dos aspectos afetivos, cognitivos e atitudinais dos estudantes.

O diálogo entre as diversas áreas do currículo possibilita um trabalho conectado ao todo, em que o professor propõe mediações a partir de atividades que valorize as fontes históricas, os saberes, as práticas educativas coletivas, os currículos, os livros e materiais didáticos, evidencia inúmeras possibilidades de leitura, escolhas, interpretações com diversas e significativas aprendizagens históricas, diversos contextos sociais, culturais e educacionais onde prevalece a ideia da diversidade.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos, aguçam ideias e contribuem para a problematização dos fatos representados, buscando questionar, confrontar e elaborar aulas que permitam que os conhecimentos se transformem em instrumentos para a construção do saber.

A prática docente, portanto, deve oportunizar um ensino de História que trabalhe com:

- Identificação: proporcionar visibilidade, reconhecimento a partir de formulação de perguntas (“O que é?”, “Como é possível descrevê-lo?”, “Como pode ser lido?”, “Que conhecimento preci-

sa ser mobilizados para reconhecer o objeto?”, “quais os componentes culturais ele está intrinsecamente ligado?”).

- Comparação: conhecer as semelhanças e as diferenças apresentando fatos históricos correlacionados, de modo que o aluno possa ampliar seus conhecimentos em relação a outros povos e seus costumes específicos.

- Contextualização: momento de atribuir sentido e significado (culminância do que ocorreu, onde, condições específicas, referências sociais, culturais, religiosas e econômicas), observar também a sequência temporal do surgimento, auge e declínio.

- Interpretação: levantar hipóteses e desenvolver argumentos, exemplo: “O que o torna significativo?”, “Por que?” “Por que foi feito dessa forma e não dessa?”, “Sugerir várias interpretações”?

- Análise: este é o momento de resumir a aprendizagem, destacando o que é mais significativo. “Como foi produzido esse saber?”, “Para que serve?” “Quem o consome?” “Seu significado foi alterado com o tempo?”, “Por que?”, propor ainda a análise de aspectos religiosos, culturais, sociais, políticos e econômicos que estão intrínsecos no material estudado.

Desta forma, busca-se extrair as competências do componente curricular História para o ensino fundamental levando em conta todas as expectativas expressas acima, tendo como resultado o reconhecimento dos diferentes sujeitos e suas vivências, a seleção e descrição de registros de memórias produzidas em diferentes tempos e espaços, a elaboração de questionamentos significativos e levantamento de hipóteses e argumentos, descrição, comparação e análise de processos históricos, entre outros. Desta forma, o trabalho neste componente curricular se efetivará com significado e qualidade.

Aprender a ser sujeito da história e adquirir consciência de si, do outro e do mundo, são princípios que devem nortear a educação como um todo, tendo no estudo da história seus principais mecanismos.

Referências

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues. Ensino de História e teoria Histórico-Cultural: Reflexões sobre a organização do processo de Ensino Aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 58, p. 426-441, maio/agosto 2018.

ANAIS Eletrônicos do XXII Encontro Estadual da História da ANPUH-SP. **Fundamentos e Métodos do Ensino de História**: algumas reflexões sobre a prática. Santos, 2014.

BITTENCOURT, Circe. **História das práticas de ensino no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 277.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Área de Ciências Sociais, 2017.

BURCI, Vera Lozano. Educação Brasileira do Ensino Jesuítico as aulas Régias. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, p. 301-307, jul./dez. 2017.

CAMARGO, Angélica. **Aulas Régias**. MAPA. Arquivo Nacional, maio 2013. Disponível em: <https://bit.ly/4bJqn5s>. Acesso em: 6 dez. 2021.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selma. Saberes Históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: Tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

GUIMARÃES, Selma. **Didática da História**: Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: Cortez, 2012.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Educacional**, [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/4bo6xwP>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 2. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAUAD, Marcelo. **Processos de avaliação educacional no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2018. p. 119.

PARANÁ. **Referencial do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3QKQnVZ>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares de educação básica de História**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações para os anos iniciais**. Ensino Fundamental de Nove anos. Curitiba: SEED, 2010.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil: Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/44JMAhJ>. Acesso em: 6 dez. 2021.

REIS, Elisangela Alves dos. **A Revista Nova Escola e o Ensino de História: Em circulação uma proposta de currículo não formal (1997 a 2006)**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

REIS, Elisangela Alves dos; RODRIGUES, Elaine. Revista Nova Escola: Fonte e Objeto para uma escrita da História da Educação. **Anais Seminário PPE**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3S3Hcke>. Acesso em: 6 dez. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Referencial Curricular do Paraná de História**. 2015. Disponível em: [<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=19>]. Acesso em: 20 set. 2024.

TREVISAN, Rita. O que muda em História para o ensino fundamental. **Nova Escola**, [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/44U8O0r>. Acesso em: 6 dez. 2021.

CAPÍTULO 8

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fábio Massamitsu Sakata

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos históricos, políticos e teórico-metodológicos, balizadores da estruturação do componente curricular Educação Física. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, combinada com a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, discute-se o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Umuarama.

Inicialmente, é fundamental contextualizar o rompimento do cordão umbilical na Educação Física, dissociando-o das perspectivas condicionantes de uma existência apenas pela visão do aspecto de aptidão física. É essencial olhar esse componente curricular de forma mais abrangente nas implicações pedagógicas, permitindo considerá-la na dimensão educativa como um componente científico-pedagógico, tendo como objeto de conhecimento as manifestações da cultura corporal abordando os conhecimentos sociais, culturais e históricos. Sob esse prisma, este capítulo busca contribuições das pesquisas existentes na área para mostrar os novos rumos da Educação Física na perspectiva do homem omnilateral como objetivo de sustentação no meio educacional.

O capítulo está organizado a partir dos seguintes tópicos: na primeira parte, descrevemos os aspectos históricos e políticos do componente curricular de Educação Física. Em seguida, a relação do ensino da Educação Física e sua relação com a Teoria Histórico-Cultural combinada com a Abordagem Crítico Superadora da Educação Física. Por fim, na última parte, as implicações pedagógicas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um componente curricular de caráter científico-pedagógico, rompendo com um passado onde a Educação Física, mesmo passando por diversas transformações, sempre teve na aptidão física, ou seja, corpo forte e saudável, a essência de trabalho.

Buscamos ao longo deste texto responder algumas problemáticas relacionadas ao componente como: o que sustenta a permanência da Educação Física no meio educacional como componente curricular? Quais são as implicações teórico-metodológicas da Educação Física na prática pedagógica? Qual a relação entre Teoria Histórico-Cultural e Abordagem Crítico Superadora da Educação Física? Quais as intervenções que a Teoria Histórico-Cultural exerce no como ensinar a Educação Física? Quais os desafios da Educação Física depois da homologação da BNCC?

Os assuntos abordados neste capítulo devem propiciar a abertura para reflexões e debates, estimulando a produção de conhecimentos sobre as diversas práticas corporais, dessa forma, construindo uma Educação Física de fato significativa para o meio educacional.

Panorama histórico

A primeira aula de ginástica no Brasil foi registrada pelo escrivão da armada de Cabral, Pero Vaz de Caminha, onde o almoxarife Diogo Dias, dançou, fez voltas ligeiras e saltos; os indígenas se espantavam, riam e falavam muito, como destaca

Marinho (1980, p. 7). Não foi uma aula, mas sim uma apresentação artística utilizando movimentos corporais para o entretenimento dos presentes; mas, considerando a estreita relação entre práticas corporais e reprodução, podemos deduzir que alguns dos presentes tentaram realizar os movimentos apresentados.

A Educação Física foi mencionada pela primeira vez em um documento oficial em 1854 na “Reforma Couto Ferraz”, de autoria do Visconde do Bom Retiro Luís Pedreira do Couto Ferraz, que buscava instituir a ginástica nos currículos das escolas públicas de ensino primário (Marinho, 1980, p. 24). Para Castellani Filho (2003, p. 44), a visão era proporcionar, saúde corporal, saúde física e eugênica, porém, os valores dominantes do período colonial na sociedade escravocrata formada por famílias da alta sociedade (senhores de café e engenhos) marcaram negativamente a Educação Física por vinculá-la ao trabalho braçal. Assim, estas atividades eram vistas como inadequados, pois quem utilizava o corpo no trabalho eram os escravos e pessoas pobres.

Em 1882, Rui Barbosa lança o seu parecer, sobre o Projeto 224 intitulada “Reforma do Ensino Primário”. Nela, ele relata a situação da Educação Física em países mais desenvolvidos politicamente e defende a Ginástica como elemento indispensável para a formação integral da juventude, como relata Gutierrez (1972, p. 4).

Rui Barbosa desejava criar uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica ou desportos ou exercícios militares. Segundo Castellani Filho (2003, p. 50), para Rui Barbosa a Educação Física seria de uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos.

Nesse período, a Educação Física ainda tinha duas perspectivas: a primeira, higienista, onde os praticantes deveriam ter um cuidado maior com o corpo, e a segunda, eugenista, voltada para

os brancos da classe dominante, buscando a melhoria racial através da mudança biológica nas futuras gerações.

Rui Barbosa deu ênfase a Ginástica em seu parecer, solicitando a equiparação em relação aos professores de outras disciplinas e inclusão nos programas escolares como matéria de estudo, por este feito recebeu o título de “Paladino da Educação Física no Brasil” (Castellani Filho, 2003, p. 47). Mesmo com essa importância histórica, Malcheski (2017, p. 2206) relata que

este parecer não chegou a ser instituído pelo governo da época, pois as políticas públicas eram precárias em todas as áreas e o Brasil era um país doente, sofrendo com epidemias e índice de mortalidade superior ao de natalidade, mas é inegável que serviu como inspiração para outros projetos posteriores.

De fato, a Educação Física teve suas primeiras experiências a partir da década de 1910, iniciando em algumas escolas do Rio de Janeiro, a capital do Brasil nessa época. Inicialmente adotou as abordagens higienista e eugenista, considerada como a primeira tendência pedagógica da Educação Física no Brasil. Elas foram impulsionadas pelo discurso da classe médica, que vislumbrava uma melhora da saúde através de exercícios ginásticos (métodos alemão e sueco).

Em meados das décadas de 1920 e 1930, a Educação Física ganha prestígio e passa a ser controlada pela classe dos militares. De acordo com Bracht (1999, p. 73), tinham na prática, “exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico”, utilizando a ginástica como conteúdo principal. Devido ao período histórico da Primeira Guerra Mundial e derrota dos alemães, a questão política fez com que o método alemão fosse substituído pelo francês e exercícios de calistenia. Nesse período, os governantes viram na Educação Física

uma forte aliada para obter os objetivos higienistas e militarista. Castellani Filho (2003, p. 56) destaca que

mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no das mulheres.

Em 1922, conforme Gutierrez (1972, p. 48-49), criou-se o centro militar de Educação Física, que mais tarde se tornaria a Escola de Educação Física do exército. Já em 1926, a Liga de Esportes da Marinha iniciou o seu primeiro curso de Formação de monitores de Educação Física.

O período entre 1930 e 1946 foi permeado pela segunda grande tendência da Educação Física, conhecida como militarista, devido à situação pela qual o mundo se encontrava: grandes guerras e turbulências políticas entre as nações. Segundo Ghiraldelli Junior (1994, p. 16-17), a Educação Física tinha uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, a qual tinha como objetivo uma sociedade livre de vícios, preveni-la contra doenças e formar uma juventude pronta para defender a Pátria, tornando-os fortes e saudáveis.

No período de 1946 a 1974, ocorreu o desenvolvimento das práticas desportivas e, com ela, a terceira grande tendência denominada “Método da Educação Física desportista generalizada” (Soares *et al.*, 2013, n.p.), segundo Marinho (1980, p. 106),

graças a um maior interesse das autoridades governamentais, o desporto teve grande surto no país, principalmente a partir de 1971, graças aos recursos provenientes da Loteria Esportiva.

A partir de 1964, quando os militares tomaram o poder político do Brasil e instituíram um sistema ditatorial, a Educação Física ganha grande importância para o governo. Para Bracht (1999, p. 76),

[...] tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora), e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

O conceito de “Brasil potência”, mencionado por Bracht, foi uma forma de o governo se aproveitar de algumas conquistas esportivas, especialmente o tricampeonato mundial de futebol pela seleção canarinho, que encantou o mundo com Pelé, o rei do futebol. Essas vitórias foram utilizadas para propagandear o regime militar e criar uma falsa visão de prosperidade e desenvolvimento econômico, sugerindo que o Brasil estivesse avançando para ser um país de primeiro mundo. Para que isso se efetivasse, as aulas de Educação Física se tornaram verdadeiros locais de treinamento esportivo aliados a exercícios físicos com finalidade de desenvolver as capacidades físicas, tais como força e agilidade, propiciando ao estudante um melhor desempenho nos esportes. Porém, de fato, constatamos que tudo não passou de falácias e o país não deixou de ser um país subdesenvolvido.

Após década de 80, o Brasil e o mundo passaram a obter uma quantidade significativa de trabalhos acadêmicos, pesquisas estas que buscavam questionar a forma como era constituída os conteúdos da Educação Física. Bracht (1999, p. 77) afirma que o componente curricular se baseava apenas nas ciências naturais, deixando de lado as ciências humanas e sociais, o que tornava a disciplina ausente de reflexão pedagógica.

Até esse período histórico, diante de constantes mudanças e transformações, acabaram por não promover à Educação Física uma identidade na qual a colocasse como área de conhecimento,

visto que até então, esta disciplina era moldada de acordo com a necessidade do governo de cada época, e principalmente por se basear apenas nas ciências naturais, deixando de lado as ciências humanas e sociais. Segundo o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 337), este cenário começou a mudar com o movimento denominado de: “renovadoras”, “críticas” e “pós-críticas”.

Entre as principais abordagens pedagógicas da Educação Física nesse período podemos citar: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas (Brasil, 1997). Há outras abordagens que contribuíram para a chamada “cultura corporal de movimento”, que é o conjunto de práticas corporais inicialmente elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) divididos em três blocos, o primeiro com os esportes, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras, o segundo com as atividades rítmicas e expressivas e o terceiro com o conhecimento sobre o corpo.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordado, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados. (Brasil, 1997, p. 35)

Este período marcou um momento fundamental para a Educação Física, pois foi dado o título do objeto de estudos do componente curricular conhecido como “Cultura Corporal” (Soares *et al.*, 2013, n.p.), com temáticas de práticas corporais que dão significado e amplitude dessa disciplina no meio educacional. Os PCNs (Brasil, 1997) funcionaram como uma bússola, apontando para a direção de uma nova Educação Física.

Ainda não estava definido o que seria trabalhado em cada ano do ensino, ficando a cargo das redes de ensino estadual e municipal definirem os conteúdos a serem ensinados.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual a Educação Física foi inserida na área de Linguagens, pois segundo Darido *et al.* (2017, p. 6), “às práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento se apresentam como textos culturais, permitindo produção, reprodução e interpretação”. A Educação Física passou a ter, pela primeira vez, um documento balizador, com uma organização curricular nacional, na qual apresenta aprendizagens básicas a todos os estudantes em cada ano do ensino fundamental.

Na sequência à homologação da BNCC, o estado do Paraná em regime de colaboração com os municípios elaborou e homologou em 2018 o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, o qual será válido para todo o Sistema Estadual de Educação Básica do Estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino (Paraná, 2018, p. 6).

Na atualidade, a Educação Física está legitimada através do art. 26, no § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), sendo um componente curricular “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Ao docente, existe a obrigatoriedade da licenciatura em Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não há a obrigatoriedade da licenciatura específica, podendo exercer a função de professor generalista com formação em magistério (ensino médio) ou graduação em Pedagogia.

Em Umuarama, o docente com licenciatura em Educação Física teve a sua admissão através da Lei Municipal nº 2.187/99 (Umuarama, 1999), que autorizava o executivo a criar o cargo de Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino.

No entanto, mesmo com a criação da lei pelo legislativo e sancionada pelo então prefeito Antonio Fernando Scanavaca, foram necessários mais de dez anos para serem criadas as primeiras trinta vagas através da Lei Complementar 250/2010 (Umuarama, 2010) pelo então prefeito Moacir Silva.

No município, o componente curricular de Educação Física pode ser contado em dois períodos, sendo a primeira antes de 2011, onde era ministrado por professores generalistas, e o segundo período depois de 2011, visto nesse ano foi realizado o primeiro concurso público para a contratação de professores com licenciatura em Educação Física. Importante salientar o grande debate ocorrido na época pelos dirigentes políticos e sociedade ligada à educação municipal, culminando na efetivação do concurso público. Os primeiros 6 (seis) professores foram nomeados no segundo semestre de 2011 e atualmente são 68 (sessenta e oito) professores com carga horária de 20 horas semanais para atender todas as turmas da educação infantil – infantil 4 e 5 – com o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” e séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano – com o componente curricular Educação Física, tendo carga horária de 2 (duas) horas semanais para cada turma.

A consolidação desses professores nas escolas foram potencializadas com algumas medidas pedagógicas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, unificando o trabalho na rede de ensino, dentre as quais se destacam: nomeação de um coordenador educacional de Educação Física na SME; organização do planejamento anual dividido por ano e semestre com participação dos docentes ocorrido em 2014; assessoramento pedagógico às Coordenações Pedagógicas; e ao docente são realizadas ações que levam à reflexão de sua prática pedagógica, entre elas a formação continuada, planejamento coletivo e assessoramento coletivo e individual ao professor. Esse trabalho pedagógico com os docentes foi fundamental, pois muitas barreiras foram

enfrentadas nesse percurso, como a falta de compatibilidade entre docente e alunos dessa faixa etária; lacunas nas questões referentes ao planejamento de aulas, rotina semanal, avaliações e parecer descritivo; lacunas na comunicação entre coordenadores pedagógicos e os docentes; falta de material didático e de espaço adequado para a prática de atividades físicas.

A Educação Física, de forma geral, em termos de Brasil, ainda procura o seu espaço pedagógico na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Por isso, finalizamos com a fala de um professor da rede municipal de ensino em uma formação continuada ocorrida em 2015,

os estudantes sabem que a Educação Física em nossa cidade tem sua função na escola, não apenas para brincar e jogar bola, mas para conhecer diversas práticas corporais e desenvolver aspectos motores, sociais e intelectivos. (Anônimo)

Fundamentos teóricos

A complexidade do componente curricular Educação Física, percebida em seu histórico, demonstra como foi difícil definir o seu objeto de estudo na educação. Existem várias tendências e concepções que antecederam o momento vivido na atualidade. A cada período, ela foi se transformando dependendo do contexto político brasileiro. Teve seus momentos higienista, eugenista, militarista e desportista generalizado. Nesse último, a Educação Física baseava-se nos esportes, principalmente nos mais difundidos e, de certa forma, ainda persistem, sendo eles o futebol, basquetebol, handebol e voleibol. Segundo Bracht (2010, p. 2), “a proeminência desses esportes tornou-se tão grande que em alguns contextos são caracterizados como o ‘quarteto mágico’”.

Esse reducionismo chegou a colocar em dúvida a importância do componente curricular no meio educacional, pois o ensino recebido em um ano, era ensinado novamente no outro e assim sucessivamente, consequentemente caracterizava-se como um componente curricular restrito a poucos conhecimentos para o desenvolvimento humano. A metodologia de ensino se baseava em conhecer o histórico, as regras das modalidades e o desenvolvimento das habilidades específicas. Um exemplo é o arremesso no basquetebol, que possui uma técnica comumente utilizada para um melhor desempenho, e o estudante era colocado a inúmeras repetições durante as aulas. Nesse formato, o professor se assemelha a um treinador e o estudante a um atleta em desenvolvimento, sendo objetivo o de melhorar o desempenho das habilidades e capacidades físicas. A avaliação levava em consideração o desempenho técnico e físico, ou seja, prosperava a lei do mais forte e habilidoso. Soares *et al.* (2013, n.p.) afirmam que

o esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

Essa abordagem da Educação Física privilegiava os atletas e apresentava características de exclusão. Embora todos pudessem participar das aulas, havia a discriminação institucional, pois aqueles avaliados como menos habilidosos e inferiores fisicamente não tinham os mesmos incentivos dados aos considerados potencialmente atletas. De acordo com Darido (2004, p. 62),

[...] apenas uma parcela dos alunos, em geral os mais habilidosos, estão efetivamente engajados nas atividades propostas pelos professores. Esses, por seu lado, ainda influenciados pela perspectiva esportivista, continuam a valorizar apenas os alunos que apresentam maior nível de habilidade, o que acaba afastando os que mais necessitam de estímulos para a atividade física.

Com a abertura política, diversos docentes/pesquisadores saíram para cursar mestrados e doutorados no exterior, conhecendo e trazendo um novo olhar com ênfase científico-pedagógico para esse componente curricular no Brasil. A Educação Física da época, desprovida de pensamento crítico, foi duramente criticada depois da década de 1980, surgindo o movimento conhecido como: “renovadoras”, “críticas” e “pós-críticas” (Paraná, 2018, p. 337). Para Soares *et al.* (2013, n.p.),

[...] uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.

Entre as principais abordagens pedagógicas emergentes da Educação Física nesse período, podemos citar: Psicomotora (Le Boulch, 1982), Ensino Aberto (Hildebrandt; Laging, 1986), Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988), Construtivista (Freire, 1989), Crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e Crítico-emancipatória (Kunz, 1991). Durante uma aula, as abordagens podem surgir com maior

ou menor intensidade, coexistindo no contexto da Educação Física escolar. Portanto, não podemos deixar de citá-las, pois ao respeitar as suas intenções metodológicas, elas podem se complementar.

Entretanto, destacamos a Abordagem Crítico-superadora, desenvolvida por um grupo de pesquisadores denominado, conforme Oliveira (1997, p. 24), “Coletivo de Autores”. Esse grupo se reuniu em agosto de 1990 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para refletir, estudar e debater a área da Educação Física (Soares *et al.*, 2013). O trabalho é reconhecido como um dos mais importantes na área de Educação Física Escolar no Brasil, pois fundamenta o componente dentro de uma perspectiva científico-pedagógica. Segundo Darido (2012, p. 43),

a proposta Crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani.

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem não pode se limitar na metodologia de ensino, mas também em saber como o estudante aprende e, dessa forma, enriquecer a contextualização dos conteúdos e o resgate histórico-cultural. Esta abordagem propõe olhar para as práticas do componente curricular como ações humanas atendendo determinadas necessidades sociais; portanto, tanto o fazer corporal, quanto o refletir sobre o sentido dessa ação, se tornam necessários para um pensamento crítico e construtivo da aquisição de conhecimentos.

Embora a abordagem crítico-superadora, conforme Bracht (1999, p. 79), tenha o seu despertar na pedagogia Histórico-crítica, uma das autoras dessa abordagem, Taffarel (2016, p. 16), diz que a obra é:

[...] fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, [...], é o pensamento teórico-científico o objeto do currículo, o que unifica (unidade teórico-metodológica) todas as disciplinas curriculares”, inclusive a Educação Física.

A rede municipal de ensino de Umuarama definiu como proposta pedagógica a Teoria Histórico-Cultural como basilar no processo de ensino-aprendizagem, pois ela acredita, assim como Vygotsky *et al.* (1991, p. 14), que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. É importante destacar que a Teoria Histórico-crítica tem a fundamentação na Teoria Materialismo Histórico-dialético de Marx.

Saviani (1986) reflete o método materialista histórico dialético e aponta a possibilidade de superar a etapa da experimentação, passando pela reflexão teórica com mediação, formando uma nova consciência filosófica. Sobre estas questões, discorre:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois

da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (Saviani, 1986, p. 11)

Dessa forma, a mediação é fundamental, seja ela de um professor, alguém mais experiente e/ou sendo autodidata, um indivíduo assume a responsabilidade de aprender por conta própria através de fontes de conhecimentos que se tornam o seu mediador da aprendizagem. Essa intervenção pedagógica não ocorrer de qualquer forma, sendo necessário o momento adequado para uma abordagem transformadora.

Como exemplifica Oliveira (1998, p. 61), ensinar uma criança a amarrar um sapato quando ela já detém essa habilidade não fará efeito, assim como ensinar essa tarefa a um bebê também não resultará em aprendizagem, pois ela ainda nem sequer consegue dominar a sua coordenação motora fina. Por outro lado, “só se beneficiará do auxílio na tarefa de amarrar sapatos a criança que não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade”. Assim, o processo deve respeitar o nível de conhecimento de cada estudante.

Nesse sentido, Oliveira (1998, p. 59) afirma que “Vygotsky denomina a capacidade da criança realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real”, referindo-se às etapas já alcançadas pela criança, onde ela não necessita mais da ajuda ou instrução de outro indivíduo para realizá-la. Assim, ela já pode partir para uma nova zona de desenvolvimento proximal, que, de acordo com Oliveira (1998, p. 59), é um novo objetivo na qual a criança não consegue realizar sozinha, mas que “se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo”.

Na Educação Física, é comum o docente mediar a aprendizagem explicando verbalmente e demonstrando como se realiza uma nova habilidade, mas nem sempre apenas com essas duas

abordagens de ensino são suficientes para suprir a necessidade do estudante na apropriação do conhecimento. Por exemplo, a atividade de caminhar sobre uma corda para estudantes da educação infantil não proporciona sucesso a todos os alunos que tentam realizá-la, sendo alguns motivos o medo de subir na corda e cair, a não compreensão de como devem posicionar os pés na corda, a falta de equilíbrio, entre outros. Nesses casos, é necessário a utilização de programas de nível externo e interno por parte do docente, mediando o processo de aprendizagem. Para Luria (1979, p. 107), essa atividade consciente do homem

apenas começa com a obtenção da informação e sua elaboração, terminando com a formação das intenções, do respectivo programa de ação e com a realização desse programa em atos exteriores (motores) ou interiores (mentais). Para isso é necessário um aparelho especial, capaz de criar e manter as necessárias intenções, elaborar programas de ação a elas correspondentes, realizá-los nos devidos atos e, o que é de suma importância, acompanhar as ações em curso, comparando o efeito da ação exercida com as intenções iniciais.

Em um programa externo, pode-se ajudar o aluno segurando suas duas mãos na primeira tentativa e, conforme o estudante começa a dominar o seu corpo, deve-se mudar a abordagem segurando apenas uma mão. No decorrer do processo, o professor apenas acompanha ao lado, dando ao estudante a sensação de segurança e por fim, a criança consegue realizar a atividade de forma independente. Em um programa interno, deve-se gerar uma reflexão intrínseca no estudante ao fazer questionamentos sobre a sua ação, como: “O seu pé está sobre a corda?”, “Qual a melhor posição dos braços para ajudar no equilíbrio?”, “Fazendo um pouco mais devagar vai ter mais equilíbrio?”. Essas mediações constituem no estudante atitudes conscientes, dessa forma, aumentando o seu conhecimento e,

provavelmente, quando for necessário o uso dessa capacidade física, ele fará com maior facilidade, estando pronto para novos desafios.

Aqui percebemos a importância do docente no processo de ensino-aprendizagem, pois conforme Saviani (2000, p. 11), o desenvolvimento humano não é natural, ou seja, o homem

não nasce sabendo ser homem, vale dizer, não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Dessa forma, a carga genética que um ser humano traz consigo ao nascer, referente à uma atividade física, lhe dá características hereditárias formando sua base biológica. Entretanto, essas características em si mesmas não são capazes de determinar se serão maximizadas naturalmente, por isso, independente da sua base biológica, a capacidade alcançará níveis maiores a partir da apropriação das produções humanas historicamente construídas. Nesse sentido, podemos citar Pelé, uma pessoa conhecida mundialmente por sua história no futebol mundial. Dizem que ele é único, mas será que não existem outros semelhantes a ele em algum canto do mundo e não tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades, ficando perdidos pois não foi lhes oferecido a oportunidade?

Para que ocorra a aprendizagem, é necessária a relação entre as partes do processo, docente e estudante, implicando uma série de fenômenos intra e interpessoais. Oliveira (1998, p. 56) destaca que

existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertence à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Por muito tempo, a Educação Física ficou estagnada em sua trajetória histórica, focada predominantemente às necessidades políticas, militares, médicas e desportistas dentro da escola. Ou seja, o objetivo era formar uma nação competitiva, com pessoas fortes, saudáveis e atletas de alto nível, buscando melhorar a aptidão física por meio do ensino. Nos dias atuais, é de grande importância destacar que a BNCC (2017) define quais são as práticas corporais que compõem o currículo da Educação Física Escolar. Isso, aliado ao ensino-aprendizagem dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, levará os significados das manifestações historicamente desenvolvidas aos estudantes, formando pessoas com conhecimentos e consciência sobre a cultura corporal e, assim, cada um poderá definir como será utilizado em sua vida.

Implicações pedagógicas

A concepção de Educação Física no Brasil passou por transformações desde o seu início no final do século XIX, por isso, Francisco (2013, p. 196) realiza a seguinte pergunta: “O que a Educação Física vem sendo?”. Com esse questionamento, o autor pretende expor a crise de identidade sofrida pela área de conhecimento ao longo de sua existência. Gallardo (1998, p. 16-19) contextualiza as mudanças vivenciadas na história observando os objetivos de cada período. No início, a Educação Física almejava formar “um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país”, após isso, o objetivo passou a ser de “adestramento físico como maneira de preparar o aluno para o cumprimento do seu dever de defender a nação dos perigos internos e externos”. Em seguida, o objetivo era tornar o país uma potência olímpica onde o esporte pudesse elevar o nome da nação a patamares de reconhecimento internacional, e dessa maneira os conteúdos ficaram restritos a poucas modalidades esportivas e exercícios físicos com finalidade de desenvolver as capacidades físicas.

Não podemos desconsiderar a relevância deste componente ao longo da história, pois independente dos propósitos, ela atendeu às necessidades das políticas nacionais vigentes devido à sua característica de práticas culturais. Porém, quando a Educação Física é confrontada por sua legitimação epistemológica, Caparroz e Bracht (2007) e Silva *et al.* (2009) afirmam que esse componente curricular ainda não havia conseguido adquirir uma identidade devido à falta de um objeto de conhecimento que pudesse legitimar a área no meio educacional.

Portanto, enfatizamos os dois principais desafios desse componente curricular, o primeiro é a consolidação da organização do objeto de conhecimento e a sua estrutura sequencial em todos os anos da educação básica; o segundo é dar à Educação Física o respeito e a importância como os outros componentes curriculares, pois dentro de sua essência está a especificidade da formação dos indivíduos relacionados às manifestações da cultura corporal. Para Soares *et al.* (2013, n.p.),

a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais [...] que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

Para o primeiro desafio, entendemos que a Educação Física está no processo para a sua superação, pois desde 1992, quando foi lançada a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Soares *et al.*, 1992), escrita pelo grupo de pesquisadores conhecido como “Coletivo de autores”, responsáveis pela abordagem crítico-superadora da Educação Física, foi denominado na obra a “Cultura Corporal” como universo existente das práticas corporais.

A definição pelo objeto de conhecimento Cultura Corporal, conforme Taffarel (2016, p. 10), é “alvo de críticas por sugerir à existência de tipos de cultura”, porém, não querendo polemizar a respeito, destaca que, “toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialético da cultura”.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BNCC, 2017, p. 213)

A obra do “Coletivo de autores” é de tamanha importância para a Educação Física, pois mesmo após 25 anos da sua publicação original, é possível observar a grande influência sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017. Soares *et al.* (2013, n.p.) destaca que

esses conteúdos surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio. São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professor(es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo.

Na Cultura Corporal, de acordo com a BNCC (2017), experimentar e analisar as diferentes formas de expressão das práticas corporais permite aos estudantes uma participação de caráter autônomo, propiciando ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e vivências particulares e insubstituíveis dando o significado das diversas manifestações relacionadas à Educação Física. Segundo a BNCC (2017, p. 214),

é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

[...] o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasce saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. Entendê-las como atividade não material não significa desencarna-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados no plano social e os sentidos expressos no plano pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las apenas como ‘ações motoras’. (Taffarel, 2016, p. 11-12)

A BNCC (Brasil, 2017, p. 211) diz que as práticas corporais têm três elementos fundamentais comuns que são:

o movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Isso mostra que a Educação Física precisa de metodologia específica e seu ensino não pode ser pautado por conhecimentos adquiridos de forma casual, mas de forma científica, fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

Na BNCC (2017), os conteúdos receberam a nomenclatura de Unidades Temáticas, sendo dividida em seis grandes temas, são elas: “Brincadeiras e jogos”, “Esportes”, “Ginásticas”, “Danças”, “Lutas” e “Práticas corporais de aventura”.

A unidade temática “Brincadeiras e jogos” utiliza atividades com determinados limites de tempo e espaço, podendo ocorrer a criação e alteração de regras. Dessa forma, podem ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, sendo estes recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Para Soares *et al.* (2013, n.p.), o jogo é:

[...] uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de ‘ação’.

Devemos nos atentar para que a Unidade temática “Brincadeiras e jogos” seja um campo específico e não auxiliar de ensino, pois no meio educacional, jogos e brincadeiras são utilizados com objetivos que levam a interações sociais específicas ou para fixar determinados conhecimentos.

Para entender o avanço do estudante no seu desenvolvimento, os jogos e brincadeiras devem estimular a criança no exercício do pensamento. No currículo do município, a Unidade Temática “Brincadeiras e jogos” está dividida nos seguintes objetos de conhecimentos: cooperativos, tradicionais, tabuleiro/cartas, dramatização, construção, atenção, pré-desportivos, matriz indígena e africana.

A Unidade temática “Esportes” reúne as práticas mais conhecidas da contemporaneidade, e por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.

Diferente da forma como foi utilizada no período conhecido como desportista generalizado, o esporte deve ser visto como

[...] prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola. (Soares *et al.*, 2013, n.p.)

De acordo com a BNCC (2017), a Unidade Temática esportes foi dividida em sete categorias de acordo com as exigências motrizes equivalentes, são elas:

- Esportes de marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos. No currículo do município são apresentadas as modalidades da categoria e são vivenciados os seguintes esportes: atletismo e levantamento de peso;

- Esportes de precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida

em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar). No currículo do município são apresentadas as modalidades da categoria e são vivenciados os seguintes esportes: boliche, golfe e bocha;

- Esportes técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparada é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios. No currículo do município essa categoria de esportes está inserida na Unidade Temática Ginástica, pois nessa faixa etária não almejamos comparar e qualificar o movimento, sendo o objetivo apresentar e vivenciar os movimentos dessa categoria;

- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período em que o objeto do jogo está em movimento. No currículo do município são apresentadas as modalidades da categoria e vivenciados os seguintes esportes: voleibol e outro à escolha do professor;

- Esportes de campo e taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos. No currículo do município são apresentadas as modalidades da categoria e o professor escolhe uma para ser vivenciada;

- Esportes de invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor

do campo. No currículo do município são apresentadas as modalidades da categoria e são vivenciados os seguintes esportes: futebol/futsal, handebol, basquetebol e outro à escolha do professor;

- Esportes de combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjogado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa. No currículo do município essa categoria de esportes está inserida na Unidade Temática Lutas, pois nessa faixa etária não queremos essas práticas corporais de forma competitiva, sendo o objetivo apresentar e vivenciar as diversas manifestações de lutas, além de fazer os estudantes compreenderem a diferença entre lutas como elemento da cultura corporal com normas estabelecidas e as brigas são ofensas verbais e agressões físicas onde as partes não se respeitam.

Na Unidade Temática “Ginásticas”, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, sendo classificadas em: ginástica geral; ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal. No currículo do município estão inseridas as seguintes práticas de ginástica:

- Ginástica geral: também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Está subdividida nos seguintes temas:

- Movimentos naturais: são ações psicomotoras de locomoção e equilíbrio através do: andar, correr, saltitar, saltar, equilibrar e flexibilidade.

- Movimentos com materiais: são ações psicomotoras com a manipulação de objetos.

- Movimentos naturais - combinações motoras: são ações psicomotoras de locomoção e equilíbrio com combinações motoras (ex.: correr e saltar em um movimento combinado).

- Técnico combinatório: conhecer e vivenciar os esportes que fazem parte dessa categoria (ex.: ginástica artística, ginástica rítmica, patinação artística etc.), sem comparar e qualificar o movimento como preconiza o esporte.

- Circense: conhecer e vivenciar as práticas circenses relacionadas a ginástica como: malabarismo; portagens humanas, paradas de mão; atividades em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), entre outros.

- Ginásticas de condicionamento físico: caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Em nossa organização são utilizados exercícios de alongamentos no início da aula como forma de preparação corporal para as práticas principais.

- Ginástica de conscientização corporal: reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou a conscientização de exercícios respiratórios. Esse tipo de ginástica é utilizado comumente no final da aula como forma de “volta à calma” baixando o nível da euforia para o regresso à sala de aula.

A Unidade Temática “Danças” explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. As danças geram certa resistência por parte dos estudantes, principalmente meninos, por isso, no currículo do município procuramos dar ênfase para que os alunos primeiramente tomem gosto e percam os pré-conceitos existentes. Estão inseridas as seguintes práticas de danças no currículo:

- Brinquedos cantados: essa prática, poderia também estar inserida na Unidade Temática “Brincadeiras e jogos”, pois a ludicidade é fator predominante onde os participantes entram no mundo do faz de conta, por exemplo: o salto de um sapo, emitem o latido de um cachorro, fazem o som de uma moto etc., porém, por utilizarem música e movimento (com ou sem coreografia marcada) foi colocada entre as danças;

- Exercícios ritmados: são exercícios para desenvolver o pré-requisito das danças, ritmo musical, o estudante é colocado em situações para vivenciar os tipos de velocidade (lenta, moderada e rápida), com isso o aluno se apropria minimamente desse conceito e terá maior oportunidade de sucesso podendo desfrutar dessas práticas corporais com maior prazer;

- Circular: diversos povos utilizam a dança circular para celebrar a vida (nascimento, casamento, morte, mudança de estações, chuva etc.). No formato circular, todos os participantes estão na mesma condição, ninguém fica em destaque, portanto, todos são protagonistas. O estilo circular é excelente para que o estudante não se recuse a participar por preconceito e tome gosto pelas danças;

- Contexto local e regional: conhecer e vivenciar as danças do contexto local e regional;

- Contexto brasileiro: conhecer e vivenciar as danças do contexto brasileiro;

- Matriz indígena e africana: conhecer e vivenciar as danças de matriz indígena e africana.

A Unidade Temática “Lutas” focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. No currículo do município estão inseridas as seguintes práticas de lutas:

- Oposição: essa prática, poderia também estar inserida na Unidade Temática jogos e brincadeiras, pois são brincadeiras como cabo de guerra e desafio dos dedos, assim, não tem a conotação de lutas, mas por ter os elementos que caracterizam as lutas, esse objeto de conhecimento é utilizado para iniciar os estudantes no universo dessa cultura corporal;

- Matriz mundial: conhecer e vivenciar as lutas de matriz mundial;

- Matriz indígena e africana: conhecer e vivenciar as lutas de matriz indígena e africana.

Por fim, na Unidade Temática “Práticas corporais de aventura”, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Esse ambiente desafiador nas séries iniciais do ensino fundamental não é necessário devido a faixa etária dos estudantes. Salientamos que, práticas corporais como: saltar de uma superfície alta, equilibrar em uma corda suspensa, entre outras, são contempladas dentro das outras Unidades Temáticas respeitando o desenvolvimento do estudante.

As Unidades Temáticas organizadas devem ofertar aos estudantes a apropriação

[...] das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistêmicas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento. (BNCC, 2017, p. 220)

Essas dimensões, de acordo com a BNCC (2017), são: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão. Não existe hierarquia

entre elas, nem uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito pedagógico, exigindo diferentes práticas e gradatividade na complexidade para que se tornem significativas. Vale ressaltar que as dimensões devem ser abordadas de modo integrado uma com as outras considerando a sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

Considerando a organização e estrutura pedagógica do componente curricular guiado pela BNCC (2017) e Referencial Curricular do Paraná (2018), através do objeto de conhecimento Cultura Corporal contemplando as diversas práticas dessa área do conhecimento, podemos presumir que o primeiro desafio elencado neste documento será superado. Consequentemente, atingir o segundo desafio de dar à Educação Física o respeito e a importância, como os outros componentes, será o resultado do trabalho desenvolvido, mas destacamos a contribuição dos profissionais do componente curricular na busca deste objetivo, pois se ficarem na letargia de uma Educação física desmembrada da equipe pedagógica da Unidade educacional, todos os esforços empregados até aqui para tornar a Educação Física um componente curricular de caráter científico-pedagógico tornam-se inúteis.

Considerações finais

O intuito deste capítulo foi dar visibilidade para o fenômeno Cultura Corporal como objeto de conhecimento do componente curricular de Educação Física. Pudemos compreender que, nos primórdios, a Educação Física buscava atender às necessidades políticas dos diversos períodos históricos, tendo como grande objetivo o fortalecimento das capacidades físicas onde as pessoas se preparavam para o serviço militar e o trabalho. Na atualidade, essa premissa não é fator determinante para que o componente curricular seja vinculado à educação, sendo objeto de intenso de-

bate a sua permanência no currículo. Assim, é necessário dar a Educação Física valores e significados de cunho pedagógico para se manter com o status de componente curricular, destarte, Dario *et al.* (2017, p. 5) diz que a Educação Física na escola

[...] deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças étnicas, o conhecimento histórico, bem como saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas, em especial os ligados à saúde e ao lazer. A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados e construídos nas aulas.

Levando em consideração os argumentos apresentados neste capítulo, reiteramos o fundamental valor das pesquisas de caráter científico-pedagógico que acarretaram as diversas abordagens pedagógicas relacionadas à Educação Física depois dos anos 1980, sendo imprescindível no processo de elaboração do componente curricular Educação Física dentro da BNCC (2017) com o objeto de conhecimento Cultura Corporal consolidado. Desta forma, a Educação Física pode se colocar junto com os outros componentes curriculares, pois tem um currículo pedagógico com práticas corporais que devem ser aplicadas com metodologia adequada.

Destacamos a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, do grupo conhecido como “Coletivo de autores”, pois tem em sua base teórica o Materialismo Histórico-Dialético de Marx, a mesma que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, na qual o município acredita ser o melhor caminho como proposta pedagógica, pois o desenvolvimento humano não ocorre de qualquer forma, sendo mais eficaz através da relação de mediação do professor colocando o estudante como protagonista da aprendizagem.

Salientamos a necessidade do acompanhamento frequente desse componente curricular, entendendo que nessa perspectiva pedagógica, ainda cabe o debate profundo sobre a estrutura organizacional da Educação Física, assim como, buscar o aperfeiçoamento dos encaminhamentos didático-metodológicos.

Referências

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter. A Educação no Ensino Fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2010, p. 1-14.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções do papel da Educação Física na escola. *In*: **Caderno de Formação: formação de professores didática de conteúdos**/Universidade Estadual Paulista, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 6, p. 34-50, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Práticas corporais**: Educação Física: 1º e 2º anos: Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. Descompasso na formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 195-214, set./dez. 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1972.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até os 6 anos. A Psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed, 1982.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (4 vols.).

MALCHESKI, Raquel de Fátima Boza dos Santos. A Formação dos professores de Educação Física no Brasil e sua trajetória histórica. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, v. XIII, p. 2203-2218, 2017.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 1, n. 8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Ana Márcia *et al.* A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2009.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TANI, Go *et al.* **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

UMUARAMA. **Lei complementar 250/2010**. Disponível em: <https://bit.ly/3WJ2bvZ>. Acesso em: 30 set. 2021.

UMUARAMA. **Lei ordinária 21878/1999**. Disponível em: <https://bit.ly/3yoVWU3>. Acesso em: 30 set. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

CAPÍTULO 9

COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gisele dos Santos Gasparetto

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o panorama histórico do Ensino Religioso, bem como, o processo de sua estruturação nas escolas, discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse componente curricular e quais as implicações na prática pedagógica sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.

Historicamente, o Ensino Religioso já foi confessional, passando por um momento em que o estudo se baseava de acordo com as crenças religiosas do aluno, valores e experiências, até se tornar uma área do conhecimento, tendo como objetivo cultivar o respeito pela diversidade cultural e religiosa, de maneira a impedir formas de doutrinação religiosa (proselitismo), bem como preconceito e discriminação. É fundamental, olhar esse componente curricular de forma mais abrangente, articulado a partir da leitura pedagógica e não mais como aulas de religião, estruturadas de acordo com instituições religiosas. É essencial considerá-lo na dimensão educativa, compreendendo que cada componente curricular deverá ser estruturado de modo a contribuir na formação do indivíduo, a depender daquilo que se propõe. Desse modo, o componente curricular Ensino Religioso busca trabalhar o Sagrado e o Fenômeno Religioso como objeto de estudo nas diferentes matrizes religiosas (Oriental, Indígena, Ocidental e Africana), desenvolvendo o conhecimento e o respeito à diversidade.

Este capítulo está organizado a partir dos seguintes tópicos: na primeira parte, descrevemos os aspectos históricos e políticos do componente curricular Ensino Religioso, em seguida, a relação do Ensino Religioso com a Teoria Histórico-Cultural e por fim, as implicações pedagógicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo deste capítulo, buscamos responder às seguintes questões: qual a proposta da BNCC para o componente curricular Ensino Religioso e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica? Qual a relação da teoria histórico-cultural com o componente curricular Ensino Religioso? Como o trabalho com o Ensino Religioso nas escolas pode contribuir para a extinção ou, ao menos, diminuição do preconceito e a intolerância que se manifestam na sociedade?

Esperamos que os tópicos abordados neste capítulo possam propiciar reflexões e contribuições para o conhecimento sobre o componente curricular Ensino Religioso e o seu papel na formação humana dos estudantes.

Panorama histórico

O componente curricular Ensino Religioso está presente nos currículos escolares no Brasil há muito tempo e assumiu diferentes formatos de acordo com os períodos históricos e a legislação vigente.

No período monárquico, com a vinda dos jesuítas, iniciou a educação religiosa no Brasil. As “escolas jesuítas” promoviam ensinamentos religiosos em concordância aos costumes e à cultura dos colonizadores portugueses. Neste período, era imposta uma única modalidade de crença religiosa, a fé Católica Apostólica Romana. Realizavam evangelizações e conversões, sem levar em consideração a identidade religiosa e cultural dos povos negros e indígenas. Ser católico era uma exigência da situação histórica.

Durante a monarquia, em todas as escolas do Brasil as aulas de religião eram ministradas em aulas chamadas de catequese. A educação religiosa, nesse período histórico, aderiu ao pensamento ideológico do Estado, que por sua vez, privilegiava a elite.

Após a Independência, com a primeira Constituição do Brasil, de 1824, definiu a Religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do império. As outras religiões seriam permitidas, porém suas práticas teriam que ser realizadas em cultos domésticos, no particular, ocultado aos olhos da comunidade.

Em 1891, o Brasil torna-se República e na Constituição da República em 26 de fevereiro de 1891 define a liberdade de cultos religiosos, bem como a prática de ritos em relação às suas crenças, desde que não ofendam a moral pública e as leis, ou seja, as práticas religiosas deixam de ser apenas de forma particular e doméstica, mas também em espaços públicos. Tal liberdade de expressão religiosa compreende a laicidade como separação entre Estado e Igreja, neutralizando o Estado no que se refere a assuntos religiosos.

Em 1934, com a nova Constituição, o Ensino Religioso teve a frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, no qual essa manifestação teria que ser declarada pelos pais ou responsáveis. A Constituição Federal de 1988 manteve esse dispositivo, direito este que vigora até os dias de hoje.

O Ensino Religioso mudou seu enfoque, onde as aulas se norteavam em aspectos da religião católica apostólica romana, para aula de valores humanos ou ética, a partir da LDB nº 5.692/71. Neste período, o Ensino Religioso, tratava dos valores cristãos e pautava-se no ecumenismo.

No Paraná, o Ensino Religioso passou a fundamentar-se, a partir da década de 1990, em valores humanos, fundamentais à vida. Com essa proposta, a Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec)

cria o Currículo Básico para o Ensino Religioso em 1992, tornando-se uma proposta oficial para todo o estado do Paraná.

No contexto atual, a organização do Ensino Religioso está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 33, com sua redação alterada, em 1997, pela Lei 9.475/97. De acordo com o art. 33 da LDBEN, o Ensino Religioso traz a seguinte especificação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

A oferta do Ensino Religioso de qualidade e laico deve ser oferecida em todas as escolas públicas, porém de frequência facultativa para o aluno; ou seja, o Ensino Religioso é de oferta obrigatória e matrícula facultativa. Sendo assim, cabe à escola organizar-se para atender os alunos que não frequentam as aulas de Ensino Religioso. Também está estabelecido nesta lei que o Ensino Religioso deve apresentar a diversidade cultural religioso do Brasil, sem privilegiar uma ou outra religião, vedando toda forma de proselitismo e doutrinação religiosa, assim como o preconceito ou discriminação. O Ensino Religioso passa de foco teológico para pedagógico, onde não se ensina religião e nem se impõe valores morais

religiosos, mas sim conhece, entende e respeita como as diversas tradições religiosas se relacionam com o sagrado (Schlögl, 2010).

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplia a importância do Ensino Religioso tornando uma das áreas de conhecimento obrigatória do currículo nacional.

No estado do Paraná, a BNCC apresenta a obrigatoriedade do Ensino Religioso tanto na rede pública como na rede particular para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Com a BNCC, o Ensino Religioso ganha uma diretriz nacional, tendo como princípio o respeito à diversidade religiosa, que deve ser conhecido e estudado nas escolas, respeitando a crença ou não dos cidadãos. Com esse princípio, a BNCC objetiva combater toda e qualquer forma de preconceito e intolerância.

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o 'eu' e o 'outro', 'nós' e 'eles', cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (Brasil, 2017)

Pretende-se com esse princípio que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham a singularidade e a diversidade do ser humano, identificando e respeitando as semelhanças e diferenças entre o eu e os outros, compreendendo os símbolos e significados de cada religião e a sua relação entre imanência e transcendência.

O Referencial Curricular do Paraná surge em 2019. Esse documento é o mais recente, tendo como documento norteador a BNCC. O documento foi desenvolvido pelos técnicos pedagógicos da equipe de Currículo da Secretaria de Estado do Paraná (SEED), juntamente com a equipe pedagógica da Associação Inter Religiosa de Educação e Cultura (Assintec) e com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Curitiba (SME) e representando a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Fundamentos teóricos

A Teoria Histórico-Cultural defende a ideia de que o acesso à escola e à aprendizagem de conceitos científicos proporcionam à criança possibilidades de desenvolvimento do pensamento. Vigotski, um dos estudiosos dessa teoria, afirma que a aprendizagem escolar conduz e incentiva o desenvolvimento mental da criança.

Dessa forma, a aprendizagem é uma atividade universal e necessária para que cada sujeito possa desenvolver as características humanas que não são naturais e sim formadas historicamente (Vigotski, 2005).

Diante disso, a aprendizagem deve ser significativa e basear-se numa metodologia pedagógica que permita ao estudante ter acesso a diversos saberes. Segundo Vigotski (1991), as situações de aprendizagem possuem uma história prévia, que já está sistematizada pela humanidade em sua vida pré-escolar e devido a esse estreito relacionamento entre aprendizagem e desenvolvimento ocorre a realidade. Sendo assim, a organização de um ensino sistematizado promove o desenvolvimento.

As práticas educacionais só são eficazes quando a ação docente é voltada para esse fim. Desse modo, uma escola que enfrenta esse desenvolvimento deve estar atenta aos conteúdos, porém, sem colocar em pauta o método de ensino de conteúdos conceituais, essa ênfase pode resultar apenas na transmissão mecânica de conceitos. É importante cultivar sempre a capacidade de raciocínio, de análise e compreensão dos alunos, em resumo, desenvolver sua inteligência de forma abrangente.

A Teoria Histórico-Cultural busca colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais, ou seja, estabelecer um método eficiente de leitura e análise do mundo, resultando em um instrumento importante de apropriação dos conhecimentos científicos, formação humana de nossos estudantes e conseqüentemente na transformação social. De acordo com Saviani (2005, p. 13),

o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Sendo assim, o trabalho da escola deve ser planejado e sistematizado, permitindo aos estudantes apropriar-se da diversidade cultural construída pela humanidade ao longo da história, caracterizando o processo de humanização dos indivíduos.

A Teoria Histórico-Cultural entende que nós enquanto seres humanos somos construídos das nossas relações sociais. A crença religiosa é uma parte fundamental da base histórico-cultural. A educação escolar tem como objetivo a formação plena do cidadão, portanto é necessário que a escola apresente aos alunos conhecimentos sobre a formação do povo brasileiro, sendo esta inseparável da experiência religiosa.

O Ensino Religioso tem o sagrado como objeto de estudo e suas manifestações nos âmbitos culturais e sociais. É um componente curricular, assim como outros componentes curriculares, tomando as manifestações sagradas em diferentes tradições, objetivando a pesquisa, ajudando os alunos a compreender o pluralismo e a grande diversidade que constitui a cultura e religião do povo brasileiro. Este componente curricular objetiva ser frente de resistência ao preconceito e intolerância que se manifestam na sociedade, fruto do desconhecimento sobre o outro e o diferente. No entanto, é preciso separar a aula de religião do ensino religioso, assim como diz Schlögl (2009, p. 13):

A disciplina não pressupõe a adesão por parte dos alunos e muito menos o proselitismo ou a propagação de uma determinada crença religiosa. Sua especificidade é a decodificação ou análise das manifestações religiosas do sagrado, possibilitando ao educando o

conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e social, bem como uma visão global do mundo e da pessoa, promovendo, assim, a formação do cidadão multiculturalista.

O componente curricular ensino religioso visa considerar as atividades das diferentes matrizes religiosas, inserindo-as, a saber: indígenas, africanas, ocidentais e orientais, e a negação da religião (ateísmo e agnosticismo). Esse modelo inter-religioso tem como foco a formação da diversidade cultural do povo brasileiro e a implantação do nacionalismo, com vistas a transcender a parede divisória, que gera a intolerância religiosa, e superar atitudes no desconhecimento e, portanto, preconceito (Schlögl, 2010).

Ao estudar os fenômenos religiosos, adentra o conhecimento cultural nas tradições religiosas, com o objetivo de fomentar o diálogo e a admiração, ou seja, o respeito pela diversidade cultural e religiosa do país. “É importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de uma melhor compreensão humana [...] que atribua para uma melhor convivência humana” (Berkenbrock, 1996, p. 327).

Considerar as diferentes origens sócio-históricas é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. O respeito pelos valores dos alunos é a base mais importante para a sua divulgação, é também a base para o respeito e a integração na sociedade. É a partir dessa interação que a aprendizagem bem-sucedida pode ser vista. A prática pedagógica que trabalhe pela integração das diversas realidades de crenças, de experiências e de valores culturais é um desafio, pois todas as experiências são conhecimentos que os alunos levam para a sala de aula, estabelecendo ali uma heterogeneidade cultural e, portanto, inconcebível uma prática pedagógica que prioriza uma ou outra crença e cultura. É preciso considerar que tanto o educando, quanto o educador, leva à escola sua fé, seus valores, suas crenças. Nesse sentido, a escola

precisa assumir sua função de acolhedora e o compromisso de promover a aceitação e o respeito e não o de exclusão.

Schlögl (2010) diz que o ensino da educação religiosa passou a receber atenção e as repetidas tentativas de privar as tradições religiosas nas escolas tornaram-se impraticáveis, pois a lei proíbe qualquer forma de convencer qualquer pessoa em prol de determinada doutrina religiosa. Sendo assim, como dizem Oliveira *et al.* (2007, p. 103), o objetivo do componente curricular ensino religioso é estudar e interpretar o fenômeno religioso embasado no convívio social dos estudantes, marcado pela maneira de ser e viver do ser humano, favorecendo a abertura para o transcendente como fonte para a humanização.

Sendo assim, as aulas de Ensino Religioso podem ser espaços de interação para a construção do conhecimento, e não apenas, assimilação de conteúdo. Dessa forma, destaca-se a importância do ER como parte do currículo, pois faz parte da cidadania e da cultura do povo, e os valores que podem ser transmitidos à vida em sociedade por meio desta disciplina, independente de se seguir uma doutrina religiosa ou não. O ensino desse componente curricular na escola é a base para entender a importância de todas as crenças e doutrinas, já que busca a tolerância, a reflexão sobre o direito à liberdade religiosa e a superação do preconceito, visando a criação de uma sociedade justa, flexível e harmoniosa. Por isso, é importante ressaltar que, na Teoria Histórico-Cultural, os conceitos científicos são valorizados de forma a serem explorados nas situações de ensino e que propiciem o desenvolvimento do pensamento dos estudantes levando-os à capacidade de conhecer, analisar e generalizar os fenômenos da realidade.

Implicações pedagógicas

O Ensino Religioso é uma das áreas de conhecimento do ensino fundamental de nove anos e é um componente curricular de oferta obrigatória nas escolas da Rede Pública, como determina a Constituição.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (Brasil, 2017, p. 435)

Visando ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz, destaca a importância de contemplar as quatro matrizes que formam a religiosidade brasileira: Matriz Indígena, Africana, Ocidental e Oriental (Paraná, 2018).

A versão final da BNCC afirma o Ensino Religioso como objeto de estudo a ser contemplado no âmbito de diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências das Religiões. Considerando a pluralidade religiosa brasileira, o componente curricular Ensino Religioso deve valorizar todas as crenças ou convicções, sem privilegiar nenhuma delas.

O Ensino Religioso contribui para que o estudante construa a sua identidade, a partir de vivências e práticas, na relação com o imanente (dimensão concreta) e o transcendente (dimensão subjetiva), conhecendo e compreendendo a si mesmo dentro do cenário que está inserido. É instituído na escola a fim de promover uma oportunidade para que os educandos se tornem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas na manifestação do Sagrado, e para que o substantivo religioso represente um elemento de colaboração na constituição do sujeito, valorizando o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade e de respeito à diversidade cultural e religiosa em que se assenta a vida social.

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. (Brasil, 2017, p. 438)

Na BNCC, o Ensino Religioso é apresentado como uma disciplina curricular com conteúdo determinado para todo o país pelo Ministério da Educação voltados para conceitos, aspectos, assuntos e filosofia de vida, com base em pressupostos

éticos, científicos, estéticos e filosóficos norteados pelo respeito à diversidade cultural religiosa.

Este componente curricular deverá abordar elementos das diversas crenças de modo simples e objetivo, tanto as religiões dos alunos presentes quanto as desconhecidas para a turma, com foco na promoção de uma cultura de paz e tolerância, promovendo a integração com diferentes categorias no campo da diversidade, tais como: étnica, cultural, de condição humana e outros, com o objetivo de contribuir na discussão sobre princípios de convivência e humanização.

No ensino fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas, buscando problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com a intenção de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

A interculturalidade e alteridade são fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso que contempla e valoriza o diálogo na diversidade cultural, favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida, visando a formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

O conhecimento, a valorização, a acolhida, a singularidade e diversidade que envolve a condição humana, através da identificação e o respeito às semelhanças e diferenças, a compreensão dos símbolos e significados e a relação entre imanência e transcendência são objetos de estudo na Unidade Temática Manifestações Religiosas. A Unidade Temática “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”, a BNCC trata das diferentes

tradições e movimentos religiosos e filosofias de vida, sobre mitos, ideias de divindades, crenças, doutrinas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

De acordo com as competências gerais da BNCC, o componente curricular de Ensino Religioso, deve garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas abaixo discriminadas.

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (Brasil, 2017, p. 437)

As competências propostas para o Ensino Religioso contemplam os direitos e objetivos de aprendizagem essenciais que os estudantes têm direito.

A BNCC considera os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2017, p. 436)

O objeto de estudo da área de Ensino Religioso é o conceito de Conhecimento Religioso, que é produzido em diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, onde se investiga e analisa as diferentes manifestações dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, por meios dos lugares sagrados, textos orais e escritos, símbolos, ritos, festas religiosas, mitos entre outros, ressaltando, sempre, a importância de se respeitar as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida, a fim de buscar o fortalecimento dos direitos humanos, erradicar práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, levando a uma cultura de paz (Paraná, 2018).

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do componente curricular Ensino Religioso poderão fomentar o respeito às diversas manifestações religiosas, valorizando a cultura dos alunos. Os objetos de conhecimento contemplam essas manifestações do sagrado, entendidas como integrantes do patrimônio cultural, os quais poderão ser trabalhados pelo professor de forma a contribuir, analisar e socializar o conhecimento

religioso, favorecendo ao educando atitudes de respeito e convívio com o diferente. Possibilitar uma relação de diálogo e debate de forma dinâmica, permitindo a interação no processo de construção e socialização do conhecimento.

Sendo um componente curricular de matrícula facultativa, ou seja, o aluno não tem obrigatoriedade em frequentar as aulas, o Ensino Religioso não se ocupa em aprovar ou reprovar, avaliar, mas em verificar e conduzir o processo de aprendizagem.

O que se busca neste processo de ensino/aprendizagem é identificar em que medida os objetos de conhecimento deste componente curricular passam a ser referenciais para a compreensão das manifestações do sagrado pelos alunos.

Considerações finais

Considerando o que foi apresentado neste capítulo, o Ensino Religioso passou por um longo processo de mudanças, avanços e desafios, chegando ao que está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde prioriza o ensino deste componente a realizar-se de forma pluralista, inter-religioso e sem proselitismo. Importante ressaltar que o trabalho pedagógico proposto na BNCC para o Ensino Religioso é voltado a partir das singularidades dos alunos, mas também, a diversidade presente na sala de aula. É notório que tal prática ainda é um desafio, porém, seu desenvolvimento é essencial para a formação do cidadão, o exercício da alteridade e o respeito à diversidade.

Em um determinado contexto social, compreender os outros a partir de si mesmo pode ser um importante ponto de partida para compreender a diversidade. Em se tratando de religião, entende-se que faz parte da cultura e todas as manifestações simbolizam a identidade pessoal, a liberdade de se expressar, crer ou não crer, garantido por lei em um estado laico.

Somos seres conectados, sobrevivemos da relação com o outro, portanto precisamos nos relacionarmos com outrem para nos tornarmos humanos, e essa transformação histórica permanente, que vivenciamos em nosso processo de desenvolvimento, das relações culturais criadas pela humanidade que nos transforma em humanos. Conviver em uma sociedade com multiculturas, de diferentes crenças, filosofias de vida e opiniões implica em um relacionamento de respeito às diferenças, de modo harmonioso e flexível. Portanto, as aulas do componente curricular Ensino Religioso devem buscar desenvolver a reflexão dos alunos sobre os ensinamentos e valores das religiões, salientando sobre o direito à liberdade religiosa, de forma a superar o preconceito, proporcionando a criação de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Referências

BERKENBROCK, Volney. A atitude franciscana no diálogo inter-religioso. *In*: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **Herança Franciscana**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Brasília, DF, 1997. Lei Ordinária. Publicada no DOU de 23 de julho de 1997. Disponível em: <https://bit.ly/4bB11H4>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”. Disponível em: <https://bit.ly/2L3yi5L>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada

Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino de Umuarama:
Pressupostos, conceitos e fundamentações

pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2L9wFn4>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ednilson Turozi de *et al.* **Ensino Religioso**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHLÖGL, Emerli. **Ensino Religioso**: Perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Curitiba: IBPEX, 2009.

SCHLÖGL, Emerli. Ensino Religioso. *In*: SCHLÖGL, Emerli. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 83-97.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPÍTULO 10

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliza Reverso Vieira Pereira
Fátima Regina dos Santos Silva
Juliana Boleta Mattos
Michela Elisangela Ehrlich Tanaka

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que norteia a elaboração dos currículos para estados e municípios do Brasil homologada em 20 de dezembro de 2017, já era idealizada nos documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende na relação que estabelece com os objetos, materiais, instrumentos da cultura, com crianças e adultos. Essa aprendizagem promove o seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, faz-se necessário condições de vida e educação que propiciem o acesso aos bens culturais historicamente acumulados.

Dessa forma, destaca-se a essencialidade do papel da educação enquanto força motora do desenvolvimento, bem como, do papel do adulto como mediador entre a criança e a cultura. As-

sim, essa relação de aprendizagem e desenvolvimento provocam reflexões a respeito das práticas educativas na educação infantil.

Pretendemos estabelecer neste capítulo, à luz da Teoria Histórico-Cultural, relações com a BNCC, pontuando reflexões sobre as práticas pedagógicas que impulsionam o desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Marcos históricos da Base Nacional Comum Curricular

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento a reconhecer a educação como direito fundamental compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, conforme estabelece o art. 205:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1989, p. 137)

E atendendo essa finalidade, o art. 210 afirma a necessidade da fixação dos conteúdos para o ensino fundamental, assegurando formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1989, p. 139).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Inciso IV de seu art. 9º afirma que os Estados, o Distrito Federal e os municípios em colaboração, devem estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Com base nesses documentos legais, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) confirma a necessidade de uma base nacional comum curricular no Brasil a fim de fomentar a qualidade

da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino como previsto na Meta 7 (Brasil, 2014).

Diante desses marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é instituída como um documento que determina os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, orientando os estados e os municípios na elaboração de seus currículos, visando assegurar a igualdade, diversidade e equidade no sistema educacional, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Assim, a BNCC cumpre um papel fundamental ao explicitar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e ao expressar a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Também, possibilita que os sistemas e rede de ensino e as instituições escolares tenham foco claro na equidade que por sua vez pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2017, p. 15).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, se faz presente na BNCC com orientações próprias e considerando as especificidades da faixa etária. A BNCC, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p. 25).

Esses direitos de aprendizagem devem ser assegurados nas práticas pedagógicas, nas diversas situações da rotina educacional, garantindo que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na faixa etária mencionada. Conforme a BNCC, as crianças têm o direito de

conviver com as outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando

do o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (Brasil, 2017, p. 36)

É essencial oportunizar situações que permitam a convivência das crianças com os seus pares e com os adultos, tornando o ambiente educacional um lugar de encontros das diferentes culturas envolvendo a diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua e de religião.

A BNCC aponta o brincar como outro direito importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança:

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 36)

Nessa perspectiva, o brincar potencializa o desenvolvimento integral da criança e, como eixo estruturante das práticas pedagógicas, rompe-se com a ideia de compartimentar as ações, permitindo que as vivências aconteçam em conjunto, enriquecendo a relação da criança com a cultura.

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. (Mello, 2007, p. 90)

Outro direito de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido na BNCC é o da participação ativa da criança com adultos e outras crianças nas diversas situações do ambiente educacional,

tanto do planejamento da gestão escolar e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, considerando a criança como protagonista, capaz de realizar escolhas, como, das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 36).

A BNCC assegura para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, o direito à exploração dos movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, tanto na escola, quanto fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 36).

Pensando nesse direito, as atividades propostas devem envolver as crianças em ações que ampliam suas relações e conhecimento, ou seja, por meio de vivências e experiências, possibilitar a construção de conhecimentos sobre seu corpo e do outro, aprendendo a se relacionar e, também, aprendendo sobre as propriedades físicas dos objetos e suas transformações.

A BNCC destaca como outro direito importante à criança o de se expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, comunicando suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017, p. 36).

Com base nesse direito, cabe ao professor promover atividades com os diferentes modos de expressão, seja através da musicalidade, dança, representação teatral, apreciação de obras de arte, visitas aos museus, feiras e espaços artísticos e culturais, tornando possível o acesso da criança ao patrimônio histórico-cultural.

A infância é um período especial da vida em que a criança não precisa se preocupar em buscar a própria sobrevivência. Nesta etapa, ela precisa expressar-se por meio de diferentes lin-

guagens a partir de experiências significativas que a estimulem (Vieira, 2009, p. 46).

Finalizando os direitos, a BNCC estabelece a necessidade de a criança conhecer-se como pressuposto para construção da sua identidade pessoal, social e cultural, adquirindo uma imagem positiva de si e das pessoas com as quais convive, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas nas situações cotidianas do contexto educacional, familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 36).

Os direitos de conhecer e conviver estão relacionados aos princípios éticos; os direitos de expressar-se e participar aos princípios políticos e os direitos de brincar e explorar contemplam os princípios estéticos, princípios estes que são definidos no art. 6º nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

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)

A BNCC, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organiza cinco campos de experiências e orienta a elaboração dos currículos da educação infantil contemplando esses campos. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Conforme a BNCC,

os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2017, p. 38)

Nesse sentido, a BNCC ao estabelecer os cinco campos de experiências, propõe uma organização curricular que propicia a aprendizagem da criança da educação infantil, enfatizando que ela aprende por meio de experiências e vivências no contexto educacional. Isso significa que as ações dos professores precisam contemplar as necessidades e os interesses das crianças para que as vivências sejam transformadas em experiências com intencionalidade educativa.

O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” trata da construção da identidade e autonomia, das relações das crianças com seus pares e com os adultos, aprendendo sobre si mesma e os outros, respeitando e percebendo as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 38).

O trabalho pedagógico com esse campo de experiência deve propiciar a interação entre as pessoas do ambiente educacional, a participação de autocuidado e de interdependência com o meio, oportunizar a convivência com outros grupos sociais e culturais, desenvolvendo na criança um sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” apresentado na BNCC tem como objetivo desenvolver na criança a consciência da corporeidade, pois,

com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações,

expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (Brasil, 2017, p. 38-39)

As atividades propostas, considerando esse campo de experiência, devem oportunizar experiências corporais, proporcionando às crianças a exploração de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, bem como, a delimitação do espaço, dos limites e das potencialidades corporais. É essencial promover o contato com as diferentes linguagens e interações, contribuindo para que as crianças aprendam sobre si, o outro e sobre o mundo em que permeiam suas relações sociais.

Outro campo de experiência mencionado na BNCC diz respeito à convivência das crianças no ambiente educacional com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, possibilitando a elas por meio de experiências diversificadas a vivência de diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (Brasil, 2017, p. 39).

As práticas pedagógicas do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” devem colocar em lugar de destaque a interação e a exploração das crianças com diferentes materiais estruturados e não estruturados, assim como, promover a produção, manifestação e apreciação artística com o objetivo de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a expressão pessoal das crianças e a ampliação do repertório artístico cultural.

A BNCC estabelece o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, enfatizando a participação das crianças em situações reais de comunicação, nas quais elas sejam instigadas

a nomear, a fazer perguntas, dar respostas, a expressar seus desejos e necessidades, apropriando-se da língua materna para gradualmente ampliar e enriquecer o seu vocabulário (Brasil, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com esse campo deve estimular a criança a comunicar-se e expressar-se nas diversas situações da rotina diária na unidade educacional. Desse modo, a criança tem a oportunidade de inserir-se no mundo da leitura e escrita ao ouvir e acompanhar a leitura de textos e, também, ao observar a diversidade dos textos que circulam no seu meio social e cultural.

E ainda,

na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (Brasil, 2017, p. 40)

Assim, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve ser pautado em situações a partir das práticas de letramento realizadas no cotidiano educacional em contato com diferentes gêneros textuais e na vivência de situações reais de escrita, tornando essas atividades de aprendizagens significativas.

A BNNC normatiza o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, afirmando que as crianças estão inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e

socioculturais. Desde pequenas, situam-se em diversos espaços como a rua, o bairro, a cidade, entre outros, em tempos como dia e noite, hoje e amanhã, entre outros, e demonstram curiosidade sobre o mundo físico, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação, bem como, sobre o mundo sociocultural como as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem, percebendo o modo de vida dessas pessoas, as suas tradições e seus costumes. Além disso, as crianças estão em contato com outros conhecimentos, como o matemático, entre eles a contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, entre outros (Brasil, 2017, p. 40-41).

As práticas pedagógicas desse campo de experiência devem priorizar a investigação e a exploração do ambiente, dos objetos e de pessoas, de forma que as crianças possam obter respostas para suas curiosidades, dúvidas e hipóteses. Por meio das interações e brincadeiras, é essencial permitir às crianças que explorem o entorno, manipulem objetos, façam contagem oral, medição, entre outras, para ampliar seus saberes e conhecimentos do mundo físico e sociocultural.

Ao definir esses campos de experiências, a BNCC tem por objetivo a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil que através das experiências e vivências são expostas às situações pedagógicas intencionais permeadas por seus interesses. O professor é o responsável por organizar ações capazes de impulsionar o desenvolvimento da criança, possibilitando que a unidade educacional se transforme em um lugar propício onde ocorram as aprendizagens infantis.

A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com a cultura. Para essa teoria, as aquisições humanas não são resultantes da herança biológica ou da genética, mas sim, a cultura

é matéria-prima do desenvolvimento humano, que, em razão disso, é denominado ‘desenvolvimento cultural’, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (Vieira, 2009, p. 35)

Essa teoria presente em Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), alguns de seus principais representantes, refuta a ideia de se analisar o desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucedem em uma ordem fixa e universal, ou seja, o aparato biológico não é suficiente, o desenvolvimento infantil está intimamente vinculado às condições objetivas da organização social, sendo necessário considerar as relações sociais e as condições históricas concretas das quais a criança faz parte.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano e sua humanidade são vistos como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica e as linguagens –, é constituída

nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p. 86).

No enfoque Histórico-Cultural, a criança se desenvolve porque aprende no seu ambiente sociocultural e com o outro. Ela aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros e com a cultura social e historicamente acumulada que guarda em si as qualidades humanas criadas ao longo da história. A criança nasce com uma capacidade única, a de criar capacidades e a infância é o período da vida em que ela se insere na cultura humana.

Conforme Souza e Mello (2018, p. 213-214),

[...] as capacidades não são inatas, mas vão se constituir à medida que forem vividas como ATIVIDADES - ou seja, com o pleno envolvimento da criança como sujeito que é convidado a participar, escolher, fazer e pensar nas experiências vividas no dia a dia da escola, por meio de uma organização adequada das relações, do tempo, do espaço por parte do professor e da professora.

Com a Teoria Histórico-Cultural, forma-se uma concepção de criança como um ser capaz e ativo na realização de escolhas e ações, que ocupa seu lugar nas relações sociais interagindo com as crianças e com os adultos que ao se comunicar forma para si as qualidades humanas histórica e socialmente construídas.

Ao considerar que o ser humano não nasce humano e sua humanidade é constituída por meio de sua atividade em meio às condições de vida e de educação que vivencia, destaca-se a importância de criar necessidades humanizadoras nas crianças, enriquecendo o conjunto de suas atividades com um ensino voltado para necessidades infantis como fruto do novo conceito de criança constituído (Vieira, 2009, p. 48).

E ainda, de acordo com Mello (2007, p. 89), na perspectiva Histórico-Cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Nesse ponto de vista, o processo educativo é essencial para o desenvolvimento das características humanas, garantindo o acesso à cultura para a formação dos processos psíquicos, pois conforme a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano está vinculado às interações sociais que ocorrem entre a criança e a sociedade, a cultura e a história durante toda sua existência, propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória voluntária, imaginação, pensamento verbal e abstrato, linguagem oral e escrita, emoções), conforme Vygotski acontecem em dois momentos, determinados em princípio pelas relações reais entre os homens. Nessa concepção, as funções interiorizadas já estiveram presentes antes no nível coletivo, externo, cuja mediação realiza-se pelas gerações adultas ou pessoas mais experientes. (Vigotski, 1988 apud Lima, 2001, p. 23)

Desse modo, ao compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o trabalho do professor nas instituições educacionais obtém uma nova direção, principalmente no seu papel para promover o desenvolvimento humano, e partindo dessas premissas, faz-se necessário organizar propostas pedagógicas com objetos, ações e significados que para sua realização exijam das crianças o uso das funções psicológicas.

O conceito de atividade é importante para entender essa relação que se estabelece entre a criança e o mundo e suas transformações ao longo da vida. A relação entre o sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto, é mediada pelas ações humanas, a atividade é primeira

mediação que forma e se transforma, promovendo mudanças psíquicas, é através da atividade que ocorrem as neoformações,

[...] a transformação das funções psicológicas superiores não é uma simples maturação estrutural, e sim uma mudança qualitativa psíquica decorrente do processo de reequipamento cultural propiciado pelo conteúdo das relações interpessoais apropriadas pelos estudantes, por meio das mediações culturais. (Scherer; Tabuti; Silva, 2021, p. 13)

Portanto, a primeira ideia fundamental para a concepção Histórico-Cultural é que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, não se referindo a uma mudança de grau, do menos para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo (Pasqualini, 2013, p. 74).

Na perspectiva Histórico-Cultural, as neoformações emergem da atividade da situação social em que a criança está inserida e exigem dela determinadas reações, as quais mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, que se colocam em movimento para atender as exigências sociais externas. Assim, para a compreensão do desenvolvimento psíquico é necessário analisar a atividade da criança e a formação de novas atividades a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores.

No enfoque da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre no entendimento da periodização, em que a idade cronológica é apenas referencial e não determinante, já que a transição de um período a outro não acontece naturalmente, mas é dependente das condições de vida e educação.

Nessa direção, Elkonin (1987b) refuta o enfoque naturalista do desenvolvimento e, baseando-se no conceito de atividade-guia de Leontiev (2012a), traz a compreensão das forças motrizes do de-

envolvimento psíquico nos diferentes períodos da vida, pois em cada momento particular do desenvolvimento, há uma atividade-guia, que como o próprio nome indica, são atividades que guiam, reorganizam e formam os processos psíquicos na pessoa em cada período, direcionando as mudanças psicológicas mais decisivas, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário na promoção do desenvolvimento (Sacomani, 2019, p. 5).

É no primeiro ano de vida da criança que será desenvolvido a atividade de comunicação emocional. O período de passividade, que caracteriza o recém-nascido, é essencialmente marcado por condicionantes biológicos, tais como reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Esses reflexos, embora sejam de extrema importância na adaptação às condições extrauterinas, são insuficientes para sobrevivência, uma vez que o bebê depende integralmente dos cuidados contínuos dos adultos, que satisfazem todas as suas necessidades, conforme enuncia Elkonin (1960 apud Sacomani, 2019, p. 6).

Nesse período, o adulto que cuida do bebê se relaciona com ele se comunicando, mesmo que ele não apresente as capacidades necessárias para participar das atividades comunicativas, pois ainda não é um participante ativo na comunicação. A comunicação do bebê nesse momento se dá através do choro, grito, caretas, movimentos e o adulto que cuida atende essas reações que são necessidades fisiológicas.

Essa comunicação do adulto com o bebê é fundamental para o seu desenvolvimento. É no interior da comunicação emocional direta que se formam as bases para a formação de ações sensorio-motoras de manipulação, que se formam, segundo Sacomani (2019), as premissas da atividade objeto manipulatória.

No primeiro ano de vida a atividade dominante desse período é a comunicação emocional direta, porém, não exclusiva e única, pois vai se desdobrando, nascendo outra forma de ativi-

dade que é a manipulação primária de objetos. Nesse período, o bebê está essencialmente voltado ao mundo das pessoas, onde o adulto tem uma posição central, mas também, ocorre a relação do bebê com o mundo das coisas, com os objetos do seu entorno.

À medida que a criança avança no seu percurso de desenvolvimento as ações com os objetos vão ganhando mais importância, inclusive ocupando mais tempo, mais energia da criança na segunda metade do seu primeiro ano de vida, como um momento ascendente do desenvolvimento.

O adulto apresenta o mundo para a criança convidando-a à manipulação exploratória, dando início a outra atividade dominante que é a atividade objetual manipulatória em que a criança pega os objetos e realiza as mesmas ações, como levar a boca, jogar, rolar, estando focada nas propriedades físicas/externas desses objetos como a cor, brilho, tamanho, textura, sons, entre outras.

Segundo Mukhina (1996, p. 124), “[...] o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem”. Ao mediar a ação da criança com os objetos, o adulto utiliza a linguagem ao nomeá-los e ao conversar sobre suas propriedades físicas.

A criança nesse período passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos, observa-se um ativo domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada inteligência prática. É importante destacar que o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos que as mostram para a criança e as realizam juntamente com ela.

Desse modo, um elemento fundamental desse período é o surgimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos, como destaca Vigotski (1996, p. 356-357 apud Pasqualini, 2010, p. 185), sobre o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem na primeira infância, afirmando que “são eles [os adul-

tos] que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem” (Pasqualini, 2010, p. 185).

Verifica-se que de uso indiscriminado focado nas propriedades físicas/externas dos objetos, realizando sempre as mesmas ações com diferentes objetos a criança passa então a fazer uso específico de cada objeto dependendo de sua função social, a criança não pega mais dois objetos e realiza as mesmas ações exploratórias, e sim realiza ações precisas com cada um dos objetos, como por exemplo, ao pegar um pente, passa-o na cabeça para pentear seu cabelo, pois agora está iniciando a compreensão do modo social de uso do objeto pente.

Vale ressaltar que, no primeiro ano de vida, o bebê tem relação com o objeto na manipulação exploratória realizando as mesmas ações com objetos diferentes, onde o destaque é para a captação sensorial das propriedades físicas/externas, constituindo as ações sensório-motoras. Já na primeira infância, a criança realiza uma ação específica com o objeto imitando o adulto, onde o objeto se torna um instrumento da cultura, apresentando uma função estabelecida pela experiência social, percebendo que tem nome, função, modo de uso e significado.

Esses novos modos de perceber as coisas e os novos modos de agir sobre as coisas faz com que aconteça uma transição para um novo período do desenvolvimento.

Nesta transição, descortina-se para a criança uma nova dimensão da realidade, onde ela começa a situar o uso dos objetos e as relações entre as pessoas e certas regras que convencionam o uso dos objetos e as relações sociais, notando que o objeto tem um modo de uso numa determinada situação social. Conforme Mukhina (1996, p. 141), “quando a criança assimila que um objeto pode ser utilizado como substituto de outro, dá um passo muito importante na compreensão do mundo que a rodeia”.

A brincadeira de papéis sociais ou brincadeira protagonizada é a atividade que mais desafia o psiquismo na idade pré-escolar, tornando assim, a atividade principal desse período que se estende em geral do terceiro ano até o sexto ano de vida.

Por meio dessa atividade, as crianças reproduzem e se apropriam das relações sociais, de acordo com Mukhina (1996, p. 156),

na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel. No jogo, a criança descobre pela primeira vez as relações com os adultos, seus direitos e deveres.

O lúdico é algo que se aprende e que se constrói nas relações sociais e educativas.

Na Educação Infantil, é preciso ensinar **na** e **pela** brincadeira. É preciso, para isso, romper com a artificial dicotomia entre ‘atividades dirigidas’ (supostamente para ensinar) e ‘atividades livres’ (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil. (Pasqualini, 2010, p. 187, grifos nossos)

Desse modo, ressaltamos a importância da intencionalidade dos adultos nos processos de educação das crianças. Essa intencionalidade deve considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade. Para a Teoria Histórico-Cultural, algumas questões devem ser observadas pelos adultos ao organizarem de forma intencional o desenvolvimento das crianças pequenas (Mello, 2007, p. 91).

Vale destacar, que a interação lúdica do adulto é essencial para o desenvolvimento lúdico da criança. Para a Teoria Histórico-

rico-Cultural, o lúdico não é natural e precisa ser ensinado, pois é o adulto quem oferece modelo de atuação lúdica incentivando a criança. Assim, o adulto ao proporcionar tempo, espaço, materiais e condições de encantamento por meio da interação com a criança possibilita que ela se aproprie também de ações lúdicas.

A relação da BNCC com a Teoria Histórico-Cultural: as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica

Como vimos, para o enfoque Histórico-Cultural, as crianças aprendem desde que nascem ao se relacionar com o mundo da cultura por meio das pessoas e porque aprendem, se desenvolvem.

Conforme Vigotski (2010), ao longo da infância, as crianças mudam a maneira como se relacionam com o mundo da cultura e das pessoas e, por isso, alteram a forma como aprendem.

De acordo com Mello (2015, p. 8),

a percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da infância deve orientar a organização de vivências para buscar a melhor maneira de ensinar – e a melhor maneira das crianças aprenderem. Essas questões apontam para o fato de que a criança pequena aprende de um jeito diferente dos adultos e, portanto, o/a professor/a de criança pequena não ensina como o/a professor/a dos grandes.

Com base nisso, a escola para a criança da educação infantil deve ser organizada de forma a tornar um lugar capaz de impulsionar o desenvolvimento das crianças por meio de situações enriquecedoras que envolvem experiências significativas para potencializar o desenvolvimento das máximas qualidades humanas que não são hereditárias, mas aprendidas na atividade socialmente mediada de acesso à cultura.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico das crianças é resultado do processo de ensino e educação pelos adultos que organizam a vida da criança, por meio de situações determinadas que transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história, a intencionalidade do processo educativo é condição para uma educação maximamente provocadora do desenvolvimento humano, os adultos são os portadores da experiência social e através deles a criança assimila os saberes e conhecimentos históricos e culturalmente acumulados.

E ainda, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em cada idade da criança há uma forma específica por meio da qual ela melhor se relaciona com o mundo e atribui significado e sentido ao que vê e vive, sendo necessário mediações do adulto em cada período para que ocorra aprendizagem e avanço no desenvolvimento. A aprendizagem é um aspecto da comunicação existente entre a criança, o adulto e a cultura e à medida que a criança amplia sua experiência, a aprendizagem adquire um caráter mais sistemático.

A BNCC apresenta em seu texto a preocupação com a intencionalidade educativa,

essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõem a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2017, p. 36, grifo original)

Como vimos, a intencionalidade educativa é um aspecto importante considerado pela Teoria Histórico-Cultural para o processo de humanização e emancipação da criança, uma vez que, a apropriação das qualidades humanas depende de como as ações educativas são pensadas, organizadas e direcionadas às crianças.

A BNCC e a Teoria Histórico-Cultural apresentam consonância em relação a intencionalidade educativa na educação infantil, considerando essencial uma escolha cuidadosa ao selecionar as propostas pedagógicas, os materiais, ambientes, tempos, espaços que contribuam para que as experiências das crianças sejam potencializadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

Sendo assim, cabe ao professor de educação infantil atuar com intencionalidade educativa, selecionando os conteúdos, promovendo práticas pedagógicas adequadas para que o processo de aprendizagem aconteça, e ainda, atuar como principal mediador entre a criança, o meio social e o conhecimento científico.

A BNCC, em consonância com o art. 9º das DCNEI, afirma que as práticas pedagógicas da educação infantil têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, possibilitando que as crianças interajam com adultos, com seus pares e com os objetos e que a elas sejam proporcionadas vivências e experiências em diferentes contextos para ampliação do repertório histórico-cultural.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Brasil, 2017, p. 35)

É por meio da brincadeira que a criança se apropria dos conhecimentos da cultura humana, além de ser o meio pelo qual as crianças interagem umas com as outras e com os adultos.

A BNCC apresenta

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p. 35)

A brincadeira durante a infância tem um papel fundamental na apropriação das máximas qualidades humanas, possibilitando a criança viver, aprender e compreender o mundo.

Conforme Mello (2009, p. 8), a Teoria Histórico-Cultural apresenta elementos para evidenciarmos a necessidade de um conjunto específico de orientações para a educação da criança pequena, uma vez que a forma como ela interioriza e reproduz para si as capacidades e aptidões humanas, se apropria dos significados da cultura e lhes atribui um sentido pessoal, é essencialmente a atividade lúdica que não é dirigida imediata e diretamente pelo(a) professor(a), mas pode ser provocada e enriquecida por ele(a), por meio da organização de um espaço educativo rico e diversificado que provoque vivências enriquecedoras nas crianças (Mello, 2009, p. 8).

Ao propor a brincadeira, a ação do adulto deve ser intencional, pensada e organizada a fim de que os materiais e os objetos disponibilizados permitam à criança a exploração das diferentes formas, texturas, cheiros, tamanhos, cores, pesos, densidades e a representação de diferentes papéis que são incorporados a partir das experiências sociais e culturais estabelecidas nas relações com os outros.

Na ação com diferentes objetos, a criança descobre características e propriedades, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória desenvolvendo assim a atenção (Mello, 2007, p. 97).

A BNCC apresenta a definição e a denominação dos campos de experiências como dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017, p. 38).

Assim, como já mencionado neste capítulo, as DCNEI em seu art. 9º afirmam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento da criança e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; que possibilitem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à Natureza; que promovam o relacionamento e a interação com as diversas manifestações culturais (Brasil, 2009, p. 4).

A BNCC, ao trazer campos de experiências, evidencia a importância da criança experimentar os saberes e os conhecimentos da cultura elaborada. Como vimos, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil está interligado nas relações sociais estabelecidas com os adultos, as crianças e os objetos, ou seja, o processo de humanização ocorre através da apropriação dos bens culturais por meio da mediação com o outro mais experiente, ao apropriar-se da cultura, o homem reproduz as qualidades e funções tipicamente humanas.

Assim, enfatizamos que, para que os bens culturais historicamente construídos sejam acessados no espaço educacional, faz-se necessário uma reflexão de como ocorre o trabalho pedagógico e, se ele permite que os conteúdos da cultura historicamente acumulada contribuirão para promover o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Como abordado neste capítulo, enfatizamos que, para cuidar e educar da criança da educação infantil, a ação do professor precisa ser pensada, organizada, sistematizada a fim de concretizar a apropriação da cultura através de vivências que propiciem a aprendizagem, e conseqüentemente o desenvolvimento, ou seja, cabe ao adulto criar um espaço rico e provocador de experiências que enriqueçam as atividades das crianças.

Considerações finais

Como já mencionado neste capítulo, é essencial às crianças da educação infantil serem envolvidas em situações de aprendizagens significativas para que ocorra o desenvolvimento do psiquismo infantil.

A BNCC, como documento normativo, orienta a elaboração dos currículos para o trabalho com as crianças da educação infantil, elucida seis direitos de aprendizagens e cinco campos de experiências com os saberes e os objetivos de aprendizagens. No entanto, não apresenta procedimentos metodológicos que nor-teiam práticas onde as crianças sejam envolvidas em experiências.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o que promove o desenvolvimento infantil é a relação da criança com a cultura mediada pelo outro mais experiente.

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. (Mukhina, 1996, p. 50)

Enfatizamos o papel do adulto como criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, o papel do professor e a necessidade de uma prática educativa consciente e intencional para propor relações propícias à aprendizagem das crianças.

Desse modo, a organização do espaço para as crianças da educação infantil deve privilegiar múltiplas experiências de modo que elas interajam com os objetos, com os materiais e com os instrumentos da cultura, com as crianças e com os adultos.

Percebe-se que a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural apresentam consonância em alguns aspectos trazendo elementos importantes a se pensar e a se fazer na educação infantil do país, superando momentos de lutas na história, porém, ainda é preciso clareza ao normatizar práticas educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, considerando os seus interesses e respeitando as suas necessidades.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2tKkNjv>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 1 out. 2021.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **O desenvolvimento da criança**. 2. ed. São Paulo: Editora, 1987b.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **A atividade e o desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora, 2012.

LIMA, Aparecida Elieuzza. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski**. 2001. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

MELLO, Luciana. **A criança e seu aprendizado: reflexões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Editora, 2015.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. **Amazônia** – Revista de Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, p. 16-32, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

SACOMANI, Maria Claudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

SCHERER, Cleudet Assis; TABUTI, Eliane Kiyomi; SILVA, Patrícia Barbosa. É possível prevenir transtornos da aprendizagem e comportamento? A educação escolar pode colaborar nesse processo? *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff (Eds.). **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar**. Paranavaí: EduFatecie, 2021, p. 11-14.

SCHLÖGL, Carlos. **O ensino de ciências e suas interfaces culturais**. Curitiba: CRV, 2010. p. 102.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*: SILVA, José Ricardo *et al.* (Orgs.). **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 207-243.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO ESPECIAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

*Angela Pinto Tavares Baccharin
Maria de Lourdes Castanha de Freitas
Priscila Ramos Gimenez dos Santos*

Introdução

Com o intuito de subsidiar os profissionais da educação a questões voltadas à Educação Especial, este capítulo tem por objetivo refletir sobre a Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Especial e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica.

Apoiados pela Teoria Histórico-Cultural, acredita-se que esta abordagem teórica e uma revisão histórica contribuirão para uma melhor compreensão de como a Educação Especial tem se configurado ao longo dos anos na política educacional e como os fundamentos e a prática pedagógica foram se modificando até o presente momento.

Esperamos que as temáticas abordadas neste capítulo propiciem a abertura para análises e reflexões, fomentando a produção de conhecimentos que contribuam para a construção de uma educação de fato inclusiva.

Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Existe uma vasta história acerca da educação especial que remonta desde a idade antiga, quando as crianças que nasciam

com algum tipo de deficiência eram abandonadas ou atiradas de penhascos. Na idade média, marcada por forte influência da Igreja, pessoas consideradas deficientes eram associadas a possessão demoníaca e acabavam sendo excluídas do convívio social e, em alguns casos, sacrificadas (Corsini; Casagrande, 2016).

Neste capítulo, focamos na Educação Especial no Brasil, onde a participação das pessoas com deficiência nos processos educativos teve início no final do século XIX, com a criação de duas instituições na cidade do Rio Janeiro, uma em 1854, destinada às pessoas cegas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines) (Brasil, 2010). Esses institutos tinham um cunho assistencialista e devido a problemas sociais, políticos e financeiros acabaram se deteriorando.

Durante o período Imperial, pessoas com transtornos mentais passaram a ser encaminhados para hospitais psiquiátricos, antes conhecidos como manicômios, para serem atendidos, reverberando em institucionalizações, nas quais esses pacientes eram apresentados à porta de entrada, mas não de saída. Muitos eram abandonados e acabavam esquecidos, perdendo sua identidade (Dota; Alves, 2007).

A partir da Proclamação da República, houve um foco maior para a Educação Especial, e vários hospitais e instituições voltados ao tratamento das pessoas com deficiência foram criados. Em 1891, com a instauração do federalismo, aumentaram-se as responsabilidades pela política educacional e com isso, houve um maior interesse pela educação dos deficientes com a oferta de serviços de higiene mental e saúde pública (Dota; Alves, 2007).

A pesquisadora e educadora da criança com deficiência, Helena Antipoff, fundou em 1926 o Instituto Pestalozzi, referência até os dias atuais no atendimento especializado às pessoas com deficiência

intelectual. Em 1945, o Instituto criou o primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação (Brasil, 2010).

Pela escassez de políticas públicas voltadas para a educação dos alunos com necessidades especiais, houve um aumento das instituições filantrópicas concomitantes à rede pública de ensino. Vale pontuar que mesmo essas iniciativas privadas trabalhando com um modelo pouco ou nada inclusivo, buscavam atender às necessidades educacionais de diferentes tipos de deficiência, enquanto o poder público agia com displicência.

Em 1945, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), ainda permeada por uma visão assistencialista, pretendiam dar suporte às famílias e promover a inclusão das pessoas com deficiência.

A partir de 1958, o Ministério da Educação (MEC) começou a subsidiar de forma técnica e financeira as secretarias de educação e instituições especializadas, a fim de promover a escolarização com a implantação de classes especiais para aqueles que apresentavam deficiência mental leve (Dota; Alves, 2007).

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino ocasiona a adequação da educação daqueles então suprimidos. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Após dez anos, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN, ao estabelecer “tratamento especial” para alunos com deficiência física, mental (ou com atraso significativo) e os superdotados.

No que se refere à condução da Educação Especial, em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria o Centro Nacional de Educação Especial, ainda com ações voltadas a benevolência e iniciativas apartadas do Estado, o que não se configurava como política pública de acesso universal à educação, mas ainda geradoras de exclusão e segregação.

Com o avanço da discussão acerca dos direitos da Pessoa com Deficiência e da necessidade de ações inclusivas, a Constituição Bra-

sileira de 1988 nos traz no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no seu art. 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu art. 208, prevê: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]” atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo esse um marco histórico na garantia de direitos para pessoas com deficiência.

Na década de 90 foi sancionada a Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu art. 55 determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nesse mesmo período, documentos e declarações, como a de Salamanca (1994), fortaleceram os debates e garantiram direitos com a preconização de que todos os alunos, independentemente de suas condições (físicas, sociais, cognitivas), devem ter acesso à escola regular (Brasil, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, assegura que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escola.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Neste mesmo ano, a Convenção da Guatemala promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Mesmo com uma proposta de organização de ensino mais inclusiva, as políticas implementadas neste período, ainda não garantiram o acesso a todos. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, colocou como objetivos e metas que os sistemas de ensino devem oportunizar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando uma defasagem referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado que impedem o acesso à escolarização.

Diante do aumento das discussões sobre educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade. Outro marco importante neste período é a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2010).

Dentro dessa mesma perspectiva, a Portaria nº 2.678/2002 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Com o intuito de apoiar os avanços dos sistemas de ensino, em 2003 é efetivado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, possibilitando um amplo processo de formação de gestores e educadores para garantia do direito de acesso à escolarização, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado.

Em 2006, ocorre a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU, da qual o Brasil foi signatário, estabelecendo que os Estados-Partes assegurem um sistema

de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, para que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art. 24).

Com vistas a promover o ensino regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e superdotação, entre outras, em turmas de ensino regular, no ano de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ratificado pela agenda Social, tem como eixos norteadores:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (Brasil, 2010, p. 15)

Esses eixos se configuraram como um importante passo na articulação das políticas educacionais de inclusão, e uma nova forma de inserção do deficiente no ensino regular promovendo a acessibilidade universal.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 vem trazer o termo Sala de Recursos Multifuncional para alterar os termos que vinham sendo usados como “escolas especiais”. Traz também uma proposta de Currículo Flexível e Dinâmico que possibilite acompanhar as mudanças necessárias para o atendimento do aluno da educação especial (Corsini; Casagrande, 2016).

As Salas de Recursos Multifuncionais foram regulamentadas por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Sob a perspectiva inclusiva, a educação especial é um campo de conhecimentos e uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. O

projeto pedagógico da escola deve prever o atendimento às NEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Esse alunado deve frequentar classes comuns de ensino e – se e quando necessário – receber atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). (Mori; Costa, 2013, p. 66)

Uma das demandas atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais são estudantes com Transtornos Globais de Desenvolvimento, inserido neste, o Transtorno do Espectro Autista. Com isso, a Lei 12.764 de 28 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes para sua consecução. Essa lei é considerada um marco nos direitos dos autistas, pois estabelece o direito ao diagnóstico precoce, a tratamentos, terapias e medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além de acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que proporcionem a igualdade de oportunidades.

Em 6 de julho de 2015 foi estabelecida a Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Até aqui, podemos analisar que, ao longo desses marcos teórico, os documentos produzidos configuram-se como ferramentas significativas para que os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação tenham seus direitos de acesso e permanência garantidos na rede regular de ensino.

Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural

Com o avanço da discussão acerca dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e tão logo da necessidade de ações inclusivas que consigam romper com séculos de segregação desse público, há um reordenamento do olhar e de práticas destinadas a essa população. Em âmbito escolar, uma destas ações materializa-se por meio do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), o qual foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, evidencia que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Em âmbito escolar, uma destas ações materializa-se por meio do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncional.

A Instrução nº 016/2011 (SEED/SUED) aponta que os alunos com indicativos de deficiência intelectual; deficiência física neuromotora; transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos: distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são ingressados nas Salas de Recurso Multifuncional a partir de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os outros níveis de aprendizagem. Desta forma, o atendimento na SRM, ocorre em período contrário ao do ensino regular, com a proposta de complementar e suplementar o ensino e se constitui como um dispositivo de inclusão para que estes possam estar no ensino regular e terem suporte na

aquisição de conteúdos científicos enquanto potencializador de humanização e desenvolvimento psíquico.

Sob o prisma teórico da Teoria Histórico-Cultural, e do próprio Vygotsky, que aponta ser “absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 214) e da pesquisa junto aos principais interessados neste processo, precisamos ultrapassar as visões individualizantes e passar a analisar estas problemáticas sob a ótica daquilo que realmente as compõem.

Faz-se necessário compreender que o que difere o homem dos animais é a atividade produtiva e criativa, denominada trabalho, por ele desenvolvida. Assim, a espécie humana se transforma de acordo com o meio em que vive, para se adaptar ao mesmo, essa transformação ocorre no comportamento, nas funções psicológicas, nas habilidades. Se compreendermos isso, podemos entender que o estudante entendido como deficiente é capaz de se desenvolver e essa perspectiva muda a prática pedagógica.

Para Vygotsky (1991), toda função psicológica superior resulta da relação que os sujeitos estabelecem ao utilizarem instrumentos, signos e ao conviverem com outros sujeitos. Dessa forma, a percepção, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e o desenvolvimento da linguagem, por exemplo, são funções psicológicas superiores que se aperfeiçoam, primeiro, socialmente e, posteriormente, são internalizadas pelo sujeito (Stevanato; Shimazaki, 2021).

Pensando no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais,

consideramos que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou o órgão afetado. (Barroco; Leonardo, 2016, p. 327)

A partir disso, para trabalhar com a deficiência é primordial contar com medidas auxiliares, de modo a proporcionar mediações que possibilitem novos conhecimentos e desenvolvimento.

Saviani (2011) afirma que, através dos processos educativos, o homem se torna plenamente humano. Portanto, entende-se que por meio de um saber sistematizado, advindo de instrumentos que os homens produziram no decorrer da história da humanidade, a escola tem a atribuição de viabilizar o acesso ao saber sistematizado e científico às demais gerações, para que estas se apropriem do conhecimento e produzam novos conhecimentos.

Para que a apropriação desses conhecimentos, ou seja, que esse processo de aprendizagem de fato ocorra, é necessário que haja mediação. Vygotsky compreende o desenvolvimento humano em dois níveis: o primeiro se refere ao desenvolvimento real, daquilo que a criança consegue realizar sozinha, já o segundo se refere ao nível de desenvolvimento potencial que é

o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. (Zanella, 1994, p. 97)

Neste sentido, aquilo que a criança consegue desempenhar sozinha e aquilo que necessita de auxílio, seja de outros instrumentos ou de seu grupo social, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado é responsável por criar essa zona, nesse caso, através da mediação aquilo que a criança conseguiria desenvolver hoje com assistência ela será capaz de realizar sozinha futuramente (Rego, 1995).

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica,

a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. (Saviani, 2011, p. 14)

Mediante essas considerações, pode-se assegurar que o ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado e dos demais níveis de aprendizagem que compõem o sistema educacional, busca direcionar o processo de aprendizagem para que os alunos, através da apropriação de conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, possam desenvolver funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, percepção e linguagem).

Cabe ao professor conhecer o desenvolvimento dos alunos, aquilo que seus alunos já sabem, e propor situações que acionem positivamente as funções mentais dos alunos e provoquem a criação de zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando condições para o seu desenvolvimento. (Shimazaki; Menegassi; Pacheco, 2018, p. 20)

Pode-se considerar como uma dimensão específica da Educação Especial o foco nos alunos que precisam de uma didática específica às suas necessidades. Dessa forma, o professor do Atendimento Educacional Especializado tem papel fundamental na organização do ensino e das atividades.

Sob o prisma teórico do próprio Vygotsky que aponta que “nem toda aprendizagem é de fato desenvolvente” (Martins, 2016, p. 21), é necessário ser feita uma organização da aprendizagem para que de fato ocorra o desenvolvimento do estudante. Destarte, devemos considerar que a escola e os processos educativos são de suma importância para a formação do sujeito, uma vez que a aprendizagem é responsável por promover que

a criança avance em processos mentais mais complexos e que saia do pensamento empírico para o científico. Sforini (2019) diz que é preciso indagar se de fato os conteúdos que são trabalhados na escola estimulam os estudantes a ampliarem seus conhecimentos e se estes direcionam a compreensão da realidade.

Quando pensamos nos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, inseridos na Sala de Recursos Multifuncional, em sua maioria diagnosticados com algum tipo de deficiência, deve-se ter em mente que o propósito para este atendimento é ofertar condições para que ele avance, para tal, é necessário conferir a ele mediações instrumentais que permitam suprir as condições desiguais de desenvolvimento (Barroco; Leonardo, 2016).

Compete então, a nós, profissionais envolvidos, um reordenamento da nossa práxis, que elas se tornem de fato inclusivas, vinculando-as a uma realidade histórica e cultural. Pois só assim, pautados na real problemática, poderemos identificar estratégias que permitam ao aluno desenvolver-se e conhecer suas potencialidades, e assim promovemos uma atuação comprometida com a realidade social em que vivemos.

Implicações pedagógicas: currículo e desenvolvimento das habilidades

Para entendermos a proposta de organização do ensino, automaticamente nos remetemos a um currículo. A palavra currículo significa rota, caminho, movimento. Em âmbito escolar, apresenta um roteiro a ser seguido e caracteriza-se como um documento que orienta o percurso das práticas pedagógicas e as intervenções docentes.

O currículo também envolve conteúdos a serem estudados, atividades e competências com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante. Ele é construído geralmente a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) que é elaborado pela escola, embasa-

do na esfera federal e estadual e fundamentado com as singularidades de cada município (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

Ao longo dos anos, na história da educação brasileira, foram elaborados documentos que garantiram, conforme a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, o atendimento especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esses documentos nortearam e serviram de apoio para a elaboração de planejamentos e planos de aula. Dentre esses podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), dentre outros. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é o documento normativo de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

Dentro desse contexto, cabe-nos perguntar: qual a importância da BNCC na formação do currículo escolar para o público-alvo da Educação Especial? A Base desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressam, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de educação básica, para que o direito de aprender se concretize (Brasil, 2018).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Rede Municipal de Ensino de Umuarama tem diante de si a tarefa de construir currículos com fundamento nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

As decisões curriculares e didático-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Umuarama (SME), o pla-

nejamamento do trabalho anual das unidades educacionais, as rotinas e os eventos do cotidiano escolar levam em consideração a necessidade de superação de desigualdades e para isso, planejam com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Um planejamento com foco na equidade requer o compromisso com todos os alunos, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Na Educação Especial, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional. Ao pensarmos em aprendizagem nos remetemos à escola, entretanto segundo a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem inicia logo que nascemos, muito antes de frequentar a escola (Prestes, 2010).

Com base nessas premissas e tendo em vista a preocupação com uma educação que contemple o estudante em sua totalidade, a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação envolve a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a ideia fragmentada de ações educativas, aproximando o conhecimento da realidade, por meio de estratégias vivas e concretas, indissociáveis da realidade social.

Para que atenda às necessidades de cada estudante, é necessário a realização de flexibilização curricular. Sendo assim, o docente utiliza estratégias para adequar o planejamento e (re)organizar o ensino no atendimento às especificidades do estudante, promovendo a aprendizagem significativa (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular oferece ao professor um referencial sequencial de conteúdos para cada etapa de ensino, na perspectiva da Educação Especial.

Na BNCC, os conteúdos trabalhados na educação infantil devem proporcionar experiências estimuladoras e significativas

de aprendizagens, nas quais o lúdico, o desenvolvimento psíquico e a socialização tenham papel central, possibilitando o desenvolvimento integral da criança. Quanto ao ensino fundamental, os conteúdos apontados pela BNCC estão alinhados com a alfabetização (leitura, escrita e cálculos matemáticos) e em consonância com a estimulação cognitiva, psicomotora e socioafetiva, considerando o processo de desenvolvimento de cada estudante público-alvo da Educação Especial (Bueno *et al.*, 2018).

Sob essa ótica, entende-se que a construção do currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva se faz necessário romper com práticas excludentes, segregadoras e concepções pedagógicas tradicionais. Para que ocorra a inclusão escolar dos alunos com deficiência, é preciso desconstruir conceitos e valores que contribuem para a exclusão e transformar as práticas educacionais em função da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (Coelho, Soares; Roehrs, 2019).

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

[...] tem como princípio a prerrogativa de assegurar o direito de todos à educação, visando à acessibilidade e a remoção de barreiras para que o estudante possa acessar o conhecimento. (Azevedo, 2019, p. 52)

Ancorado na ideia de flexibilidade, o DUA procura atender a diversidade promovendo o melhor acesso à aprendizagem, através de vários recursos, dentre eles pedagógicos e tecnológicos, e quando se oferta mais alternativas de acesso ao aprendizado, isso motiva o aluno a se apropriar dos conhecimentos, pois possibilita que ele se utilize de outras formas de expressão e representação (Ribeiro; Amato, 2018).

Pensando nesse acesso ao conhecimento, a organização e planejamento das atividades de ensino precisam possibilitar a inclusão

de todos os estudantes na classe comum e inclusive os estudantes com dificuldades de aprendizagens e/ou deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Para Nunes e Madureira (2015, p. 133), a organização do DUA

[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações dos alunos.

Nesse sentido, a inclusão educacional exige refletir sobre a necessidade de ressignificar a ação pedagógica e formação docente, de modo a contemplar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Também é necessário contribuir para a discussão de projetos curriculares flexíveis para atender à diversidade de necessidades dos estudantes, bem como a promoção da acessibilidade, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, linguísticas e sinalização, e da ampliação na oferta de apoios e serviços especializados, no contexto da escola comum (Azevedo, 2019).

Na proposição das competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver a cada ano e etapa da educação básica, a BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa” (Brasil, 2018). A BNCC deve fortalecer o direito do público-alvo da educação especial em igualdade de aprendizado com as demais modalidades de ensino.

Considerações finais

No discorrer deste capítulo, observou-se que a inclusão é um assunto recorrente no ambiente escolar. As leis, decretos

e normativas marcam avanços nessas discussões, mas não podemos deixar de considerar que mesmo com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda existem muitas metas a serem alcançadas.

Quando falamos em inclusão, remetemos a adaptações curriculares, ambientais, acolhida, respeito e valorização à diversidade. Com vistas a garantir que a escola seja para todos, é necessário reconstruir as práticas e instituir uma organização dos processos de ensino e aprendizagem e reconhecer as diferenças.

A partir da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky, é possível realizar uma análise da educação, que se apresente em uma didática capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores, através da interação do homem com o meio sociocultural.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se configura como um potencializador do trabalho colaborativo entre os docentes do ensino comum e Educação Especial, possibilitando aos professores a construção de práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes.

Esperamos que as temáticas abordadas neste capítulo propiciem a abertura para análises e reflexões sobre a Educação Especial e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, fomentando a produção de conhecimentos que contribuam para a construção de uma educação de fato inclusiva.

Referências

AZEVEDO, Adriana Gomes da Silva. Desenho Universal para a aprendizagem na prática: uma experiência na sala regular. *In*: LIMA, Ana Paula de (Org.). **Quando a Educação Especial de Qualidade Acontece**. São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2019, p. 51-57.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 321-341.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://bit.ly/3CoLolm>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3ypGVBi>. Acesso em: 13 mar. 21.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/4eWpWYd>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BUENO, Marizete *et al.* (Orgs.). **Referências pedagógicas para as escolas especializadas do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2018.

COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Visões sobre a inclusão escolar no contexto de Educação Especial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, p. 158-174, 2019.

CORSINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua Trajetória Histórico-Política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de De-

envolvimento Educacional. Curitiba: SEED/PR, 2016. (Cadernos PDE, v. II). Disponível em: <https://bit.ly/3LnfPxS>. Acesso em: 6 maio 2021.

DOTA, F. P. (inserir nome por extenso); ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça, ano V, n. 8, maio 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a14.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11. **Anais [...]**, 2017.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; COSTA, Maria Piedade Resende da. Educação e Inclusão: Um Panorama Histórico. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 65-81, setembro/dezembro 2013.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 016/2011** – SEED/SUED. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <https://bit.ly/3S9vVz3>. Acesso em 13 mar. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marília; AMATO, Fátima. **Educação inclusiva**: um desafio para a escola. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados. *In*: SFORNI, Marta Sueli de Faria (Org.). **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-39.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilton José; PACHECO, Edilson Roberto. Sobre Educação Especial em Pesquisas. *In*: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (Orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018, p. 17-26.

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. A criança e seu comportamento. *In*: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 151-239.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO INCLUSIVO NO CONTEXTO DA BNCC

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Introdução

A fixação de conteúdos comuns para todo o território nacional tem sido uma constante nas discussões sobre políticas curriculares no Brasil; essa preocupação é registrada no art. 210 da Constituição de 1988, o qual prevê conhecimentos mínimos para o ensino fundamental.

Desde então, foram realizados vários movimentos e ações para estabelecer uma base nacional comum, dentre os quais se destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação, instituído em 2014, estabeleceu as metas para a educação básica até 2024 e, em conformidade com os marcos legais estabelecidos, afirmou a importância de uma base nacional comum curricular em todas as etapas e modalidade de ensino, com vistas a fomentar a qualidade da educação básica (Brasil, 2014, meta 7).

Em 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da educação infantil e ensino fundamental. As Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio foram aprovadas em 2018 (Brasil, 2018).

A BNCC é um conjunto de orientações balizadoras dos currículos escolares das redes públicas e privadas do Brasil. De acordo com o documento, as proposições curriculares devem ser adequadas à realidade de cada local, considerando a autonomia

dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como ao contexto e às características dos alunos. O objetivo é fundamentar a concepção, revisão e implementação dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas escolares.

O intuito do presente capítulo é compreender a Educação Especial (EE) no contexto da Educação Inclusiva dentro deste processo de constituição de uma base nacional comum curricular. Como é pensado na BNCC o acesso ao currículo por alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento? Para responder a essa questão, em um primeiro momento apresentamos um panorama histórico sobre acesso ao currículo pelo público-alvo da EE e, na sequência, intentamos relacionar a discussão com a perspectiva democrática e inclusiva que norteia a BNCC e as implicações pedagógicas em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Educação Especial, inclusão e acesso ao currículo

A discussão sobre o acesso ao currículo para o público-alvo da EE tem tomado corpo especialmente a partir da década de 70, quando movimentos organizados por pais e profissionais de diversas áreas marcaram posição em prol do reconhecimento do potencial de aprendizagem das pessoas necessidades educacionais especiais e o papel transformador da educação escolar.

Entre 1980 e 1990, as reivindicações se intensificaram, principalmente nos países europeus, Estados Unidos e Canadá. Os espaços e significações da Educação foram se modificando; não bastava mais integrar as pessoas com deficiência ao contexto escolar, oferecendo-lhes a oportunidade de inserção no ensino comum, mas isolando-as em ambientes segregados. Dentre os eventos internacionais que contribuíram para os novos rumos, destacamos os seguintes:

- Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, cujo documento final foi adotado pela Organização das Nações Uni-

das em 1989 e ratificada por 196 países; o Brasil ratificou o documento por meio do Decreto 99.710/1990 (Brasil, 1990);

- Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual conclama os países a elaborarem planos decenais com abordagens e estratégias para atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos; em atendimento, o Brasil organizou e divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos – período 1993-2003 – voltado para a melhoria da educação básica (Brasil, 1993);

- Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o intuito de estabelecer diretrizes para políticas e sistemas educacionais coerentes com o movimento mundial de inclusão social. O documento final, conhecido como Declaração de Salamanca, é um dos principais fundamentos para a inclusão na educação; conforme o documento, todas as crianças devem aprender juntas, independente de dificuldades ou diferenças de seus alunos. As escolas inclusivas devem acolher e atender as diversas necessidades de seus alunos, com currículos apropriados, alterações organizacionais, uso de estratégias e recursos, parcerias com a comunidade suporte de apoio (Unesco, 1994).

As três conferências internacionais e os seus documentos finais foram fundamentais para a definição dos rumos da EE no Brasil. Voltando o olhar especificamente para o currículo, verificamos que nas propostas para a educação inclusiva predomina a ideia de adaptações curriculares compostas, quase sempre, por estratégias como adequação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

Para Mercado e Fumes (2017), o currículo diferenciado mantém o princípio da normalização da pessoa com deficiência, ou seja, como alguém que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla e homogênea.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE) divulgada pelo MEC em 2008, estabe-

leceu diretrizes para a implementação de currículos mais flexíveis para a diversidade de alunos inseridos no ensino comum. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer; para além de compartilhar um mesmo espaço é preciso avançar na elaboração e implementação de uma prática pedagógica que supere o pensamento de homogeneidade da aprendizagem e do currículo diferenciado.

A Adaptação curricular se refere a mudanças pontuais e específicas para alguns alunos; a flexibilização curricular demanda refletir sobre quais conhecimentos escolares se quer tornar acessível a todos, bem o reconhecimento da individualidade humana e da complexidade do processo ensino e aprendizagem. No caso dos alunos com deficiência, é preciso compreender como eles se apropriam e internalizam os instrumentos culturais e psicológicos e o processo de internalização da cultura (Mendes; Silva, 2014; Pletsch, 2014).

É fundamental, portanto, pensar práticas pedagógicas, recursos e estratégias diferenciadas a partir do planejamento articulado com o currículo. Além disso, o ensino inclusivo demanda mediações e relações em sala de aula embasadas em propostas pedagógicas coerentes com as possibilidades perceptivas, cognitivas, atencionais, mnemônicas e motoras e no desenvolvimento potencial de cada aluno.

O desenvolvimento humano está determinado pelas possibilidades disponibilizadas; quanto maiores as oportunidades e condições de participação na vida social, cultural e produção da vida, mais amplas são as chances de transformação das condições biológicas e de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1998; 2008).

A política educacional brasileira vem assumindo contornos inclusivos mediados por princípios derivados de movimentos nacionais e internacionais atrelados a lutas por “[...] ampliação dos direitos e inserção social de grupos sociais historicamente marginalizados” (Michels; Garcia, 2014, p. 164).

São inegáveis os avanços quanto à inserção do público-alvo da EE no ensino comum, mas o ideal de educação para todos implica em currículos e práticas pedagógicas planejadas em uma base universal, ou seja, que atendam as especificidades de todos os alunos.

Pensar uma escola inclusiva, com currículo flexível, é uma tarefa complexa; é desafiador repensar princípios, práticas e espaços ancorados em modelos homogêneos e padrões há muito estabelecidos. Ao se questionarem sobre iniciativas curriculares possíveis de serem identificadas nas práticas curriculares de professores de salas com alunos em contexto de inclusão, Pires e Mendes (2019) observaram a continuidade de práticas curriculares homogeneizadoras e que, na maior parte do tempo, não era perceptível o uso de adaptações escolares ou tentativas de diferenciação curricular.

Em semelhante direção, Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019) pontuam que documentos orientadores pautados em princípios padronizados de desenvolvimento e aprendizagem produzem conceitos como adaptação, flexibilizações e adequações curriculares. É um modo de pensar o currículo como algo pronto e fechado que precisa ser adaptado para o público-alvo da EE.

A complexidade do currículo flexível e diferenciado e de uma escola realmente para todos demonstra a importância da pesquisa científica, do constante trabalho de pensar e repensar o conhecimento sobre como e o que se ensina e aprende na escola. Como afirmam Mendes e Silva (2014), a questão curricular precisa ser sempre investigada e reconfigurada nas agendas de pesquisa para entendermos os discursos e as práticas no trabalho com o conhecimento. Vejamos, na sequência, a relação currículo inclusivo e BNCC.

Educação inclusiva na BNCC

O documento afirma o compromisso com a perspectiva de uma sociedade mais democrática, inclusiva, solidária e sustentável, com

uma ação educadora que alcance as diferentes instâncias da vida contemporânea: social, cultural, intelectual, física e emocional.

A escola é definida como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, ancorado em três princípios básicos: igualdade, diversidade e equidade. O conceito de igualdade é tomado no sentido de atendimento às singularidades. Sobre a diversidade, a BNCC afirma que o Brasil se caracteriza por acentuadas diferenças e desigualdades sociais e culturais, motivos pelos quais os currículos e propostas pedagógicas devem considerar as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018).

A equidade está relacionada à superação das desigualdades e pressupõe estratégias e recursos para as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos no acesso ao currículo.

Para a defesa desses princípios, por várias vezes o documento recorre a marcos legais relacionados à educação inclusiva; além da Constituição Federal (Brasil, 1988) e leis sobre direitos da criança são mencionados:

- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2006);
- Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009);
- Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Apesar de fazer referência a esses documentos, o público-alvo da EE é praticamente ausente da BNCC; há apenas quatro referências a alunos com deficiência e todas elas estão localizadas na mesma página (Brasil, 2018, p. 16). Não há registro sobre altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento.

O termo EE aparece duas vezes; na primeira trata da importância do envolvimento das famílias e da comunidade nas ações de adequação das proposições da BNCC à realidade local, na organização dos currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 2018, p. 16).

A EE é mencionada pela segunda vez na Unidade Temática “Vida e Evolução”, ao discutir a ampliação dos conhecimentos e apreço pelo corpo nos anos iniciais do ensino fundamental. É ressaltada a importância do acolhimento e respeito às diferenças individuais relacionadas à diversidade étnica, cultural e à “[...] inclusão de alunos da educação especial” (Brasil, 2018, p. 327).

Assim, não se pode esperar uma seção ou referências diretas à EE na BNCC; ela é um documento balizador e orientador da produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas. Alinhada com as convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, há uma preocupação com a diversidade e a garantia de acesso e permanência de todos os alunos na sala de aula comum e no contraturno receber o atendimento educacional especializado (AEE), conforme prevê as diretrizes nacionais para o ensino fundamental (Brasil, 1996), Educação Especial na educação básica (Brasil, 2001) para a formação de professores (Brasil, 2002) e Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O foco na pessoa com deficiência é deslocado para a organização dos ambientes escolares, eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Mercado e Fumes (2017, p. 9) pontuam:

A alusão apenas a dois tipos de barreiras num documento deste porte demonstra que a Inclusão Escolar acontece apenas pela garantia de acesso à escola; pela implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contratação

de profissionais de apoio e tradutor/intérprete; e pela construção de rampas, piso tátil, banheiros acessíveis, dentre outros. De certo modo, podemos ponderar que estão sendo pensadas as barreiras apenas para parte do público-alvo da Educação Especial – os estudantes com deficiência física, com surdez e distúrbios de comunicação.

As autoras criticam a exclusividade do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como único serviço de apoio para complementar ou suplementar o trabalho pedagógico da sala comum. Além de muito restrito frente à variedade de necessidades educacionais do alunado, este modo de operar contribui para a continuidade da divisão entre educação geral e especial; enquanto a prática pedagógica especializada é solitária e desvinculada do currículo escolar, na sala comum a aula é planejada e desenvolvida para uma turma homogênea, com aprendizagem e desenvolvimento que atendem a padrões homogêneos preestabelecidos. Ainda que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja mencionada na BNCC como possibilidade de inclusão, a ênfase em textos orais e atividades pautadas na escuta e fala revela uma desconsideração em relação à inclusão dos estudantes surdos, com deficiência múltipla ou surdocegueira.

Organizações não governamentais, como o Movimento pela Base e Instituto Rodrigo Mendes, defendem o caráter Inclusivo da BNCC; para elas, o acolhimento e valorização da diversidade presentes na Competências Gerais da Educação Básica demonstram a relação direta com a educação inclusiva. Todavia, enfatizam que o caráter inclusivo reside na quebra de barreiras e ações pedagógicas colaborativas e aulas organizadas e desenvolvidas sob a perspectiva de desenho universal, ou seja, que atenda as características sociais, culturais e individuais, bem como os interesses dos alunos em sala de aula (IRM, 2019).

A menção e relação da BNCC com práticas colaborativas e práticas pedagógicas pautadas no desenho universal da aprendizagem (DUA) é um outro complicador, visto o distanciamento entre o contexto da sala comum e o da Sala de Recursos Multifuncionais e as práticas pedagógicas escolares tradicionais e pouco flexíveis.

Ao defender o currículo e a Educação Inclusiva na BNCC, os autores dão exemplos de habilidades dos componentes curriculares que versam sobre diversidade (IRM, 2019, p. 17):

Área de conhecimento	Componente curricular	Habilidade
Linguagens	Arte	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
Ciências da natureza	Ciências	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
Ciências humanas	Geografia	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Ciências humanas	História	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Tabela 1. Habilidades dos componentes curriculares

Fonte: Organização da autora, 2023.

Mais uma vez, o foco central é o respeito à diversidade, com ênfase no reconhecimento e valorização de diferenças físicas, culturais

e sociais. Para trabalhar os diferentes tipos de aprendizagem, são sugeridos e disponibilizados materiais pedagógicos acessíveis¹ para atender as habilidades previstas nos componentes curriculares.

Implicações pedagógicas

Como promulgado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, aprendam juntos.

Sob a perspectiva da dinâmica didático-curricular, as escolas devem reconhecer e atender as necessidades diversas dos seus alunos, com currículos, estratégias pedagógicas e recursos próprios aos níveis real e potencial de desenvolvimento de cada um. Para tanto, é essencial a disponibilidade de um serviço de apoios e serviços na escola e flexibilidade no currículo.

A BNCC não representa grandes avanços em demonstrar a transversalidade da EE, não promove transformações no sentido de que todos aprendam juntos, incluindo neste contexto as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Centrada na quebra de barreiras, acessibilidade e conceito de diversidade, a BNCC amplia a discussão sobre a questão dos direitos humanos, combate ao preconceito, empatia, cooperação e respeito ao outro. No entanto, ela não discute – e nem se propõe a isso – a estabelecer relações entre currículo e EE. Ademais, a análise do documento indica que ela não é uma proposta curricular, mas um parâmetro para que os estados e municípios elaborem seus currículos de acordo com as especificidades do seu alunado.

Assim, é delegado aos estados e municípios a elaboração de um sistema educacional inclusivo, com equidade escolar e o en-

1. Disponível em <https://bit.ly/3Wl9n0K>. Acesso em: 2 jun. 2023.

frentamento do desafio de organizar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da EE.

Nesse enfrentamento é fundamental pensar práticas que façam avançar a proposta atual de inclusão, a qual prioriza o apoio do professor especializado em SRM e de modo extraclasse comum. Alternativas como o ensino colaborativo e desenho universal para a aprendizagem vêm sendo adotados em vários países e têm se configurado como muito promissores para a escolarização dos alunos público-alvo da EE, mas no Brasil são pouco conhecidos, visto não serem recomendados pela política nacional de inclusão (Vilaronga; Mendes, 2014; Zerbato, 2014; 2018).

Outro enfrentamento necessário é que os estados e municípios fundamentem os seus currículos em princípios teóricos que realmente superem o modelo médico de deficiência e capacitismo, focado em laudos e limitações. Um sistema educacional e inclusivo e com equidade escolar requer organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para um modelo social, embasado nos direitos humanos e perspectiva da potencialidade de cada ser humano em aprender e desenvolver de acordo com as possibilidades sociais e culturais por ele vivenciadas.

Considerações finais

O objetivo central do capítulo foi discutir a educação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – o público-alvo da EE no processo de elaboração e implementação do processo de uma base nacional comum curricular.

Na tessitura do texto, constatamos avanços históricos quanto à inserção do alunado especial no ensino comum, mas que ainda são muitos os entraves quanto o ideal de educação para todos, de práticas pedagógicas que, em sala de aula co-

num, atendam às necessidades e especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

O fato de o ideal de a escola estar ancorado em padrões homogêneos de aprendizagem e desenvolvimento dificulta organizar práticas pedagógicas inclusivas, que garantam a todas as crianças e jovens – independente de características físicas, sociais, com ou sem deficiência – o acesso aos conhecimentos produzidos, à participação plena na produção da vida social, econômica e cultural.

A BNCC representa conquistas ao enfatizar os direitos humanos e a necessidade de quebra de barreiras na acessibilidade ao conhecimento e no acolhimento e respeito ao outro. No entanto, ela não contribui para grandes avanços com relação ao currículo flexível e à transversalidade da EE no ensino comum.

A base é um documento balizador do conjunto de aprendizagens, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de educação básica, sendo de competência dos estados e municípios a tarefa de colocar a proposta em ação. É uma tarefa árdua e complexa frente aos desafios históricos como concepções arraigadas e limitadoras de aprendizagem e desenvolvimento relacionadas à educação escolar.

Novas possibilidades como ensino colaborativo e desenho universal de aprendizagem são pontuados por grupos que defendem a BNCC como proposta inclusiva. De fato, essas alternativas representam mudanças de práticas pedagógicas embasadas em perspectivas clínico-terapêutica que tomam a deficiência como referência, priorizam a ação individual sobre e da criança, enfatizam a compensação do déficit e estabelecem uma relação terapeuta-paciente.

Pensada sob a perspectiva do ensino, a perspectiva pedagógica tem o currículo como ponto de partida e se volta para a apropriação dos conhecimentos, reconhecendo que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento se ampliam e complexificam com as me-

dições e a vivências entre pares diferentes. As aulas são planejadas e organizadas para diferentes ritmos e percursos de aprendizagem.

São proposições transformadoras e atuais que precisam compor a formação inicial e continuada dos professores, responsabilidades compartilhadas e serviços de apoio centrados na sala comum e na escola, tais como coensino, recursos físicos e tecnológicos acessíveis, consultoria e assessorias colaborativas, entre outros.

Para além da formação em ensinos categoriais ou especialismos, urge formar para estratégias e avaliações mais universais para diferenciar o ensino e tornar o currículo acessível para todos, dentre eles os alunos que compõem o público-alvo da educação especial.

Referências

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

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3zJJDIR>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://bit.ly/4bmOHu9>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Edu-

cação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120-122.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental I. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3UQUaCJ>. Acesso: 19 jan. 2022.

IRM. Instituto Rodrigo Mendes. Movimento pela Base. **Material complementar para a reelaboração dos currículos – educação especial/inclusiva**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yqEsGV>. Acesso em: 8 fev. 2022.

IRM. Instituto Rodrigo Mendes. **Portal diversa – Materiais pedagógicos acessíveis – Educação inclusiva na prática**. Disponível em: <https://bit.ly/4bJwvu0>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE, 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL – FOPIE, 11., 2017, Aracaju, v. 10, n. 1. **Anais [...]** Aracaju: Unit, 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na Política Educacional Brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio 2014.

PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão escolar: diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo? *In*: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico]. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019, p. 64-73.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3wgcSrm>. Acesso em: 19 jan. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Gisele dos Santos Gasparetto

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutir a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino e quais as implicações na prática pedagógica sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bem como explicitar como a Teoria Vigotskiana pode contribuir para o desenvolvimento do jovem e do adulto que buscam através do saber escolar novas perspectivas de vida.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que visa permitir ao estudante, geralmente em idade adulta e que não teve a oportunidade na idade regular, de iniciar ou retomar seus estudos em momento oportuno.

O acesso à educação, para o cidadão não alfabetizado, melhorou significativamente ao longo do tempo, pois tiveram seus direitos assegurados conforme a LDB nº 9.394/96, no seu art. 4º, inciso VII, diz:

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, no entanto, os desafios ainda são enormes, diante de tantas especificidades, problemáticas e metodo-

logias próprias que não só devem ser visibilizadas, como também inspirar práticas pedagógicas. (Brasil, 1996)

A política de oferta dessa etapa de ensino prioriza atividades pedagógicas próprias do processo de alfabetização. No entanto, deve-se observar que a alfabetização é apenas o início desse processo, pois o foco principal é a inclusão desses alunos em seu processo de aprendizagem e o exercício efetivo de sua autonomia, a oportunizar ao educando seu desenvolvimento social e pessoal.

Este capítulo está organizado a partir dos seguintes tópicos: na primeira parte descreveremos os aspectos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); em seguida, a relação da EJA com a Teoria Histórico-Cultural; e, por fim, as implicações pedagógicas propostas para essa modalidade de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Educacionais, visto que a EJA não foi contemplada na BNCC.

Ao longo deste capítulo, buscaremos responder às seguintes questões: qual a proposta das Diretrizes Curriculares para a EJA e as implicações teórico-metodológicas na prática pedagógica? Qual a relação da Teoria Histórico-Cultural com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Como as ações pedagógicas utilizadas na EJA podem garantir ao estudante, o pleno desenvolvimento da cidadania, bem como o seu retorno e permanência na escola?

Os tópicos abordados neste capítulo propiciam reflexões e contribuem para ampliação do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando o quão importante e necessária é sua oferta no espaço público escolar de forma a garantir o direito pleno do cidadão.

Panorama histórico

A educação de adultos é realizada no Brasil desde o tempo do período colonial, porém nessa época a educação era voltada para assuntos de cunho religioso, com a intenção de catequizar. Segundo Paiva (1983), os jesuítas agiam de forma missionária religiosa com os indígenas, preocupando-se, além de catequizar, ensinar aos índios e escravos jovens e adultos as normas de comportamentos e os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (Paiva, 1983).

A educação no país, durante um longo tempo, tornou-se excludente e discriminatória, visto que, segundo dados do Censo Populacional de 1890 (Paiva, 1983), o Brasil contava com uma grande população iletrada.

De acordo com o que consta nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), com o desenvolvimento industrial ocorrido entre o final do século XIX e início do XX, foram aprovadas leis que enfatizavam a obrigatoriedade de oferta da educação de jovens e adultos, objetivando o aumento da população votante, pois com a criação da Lei Saraiva, de 1882, proibia o voto do analfabeto (Brasil, 2000).

Buscava-se aumentar o contingente eleitoral, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses das elites. A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever. (Brasil, 2000, p. 17)

Em 1930, iniciou um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis, com o intuito de au-

mentar a população votante. A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foram constituídas pela Constituição Federal de 1934, porém a oferta era insuficiente, considerando o alto número de analfabetos no país. A Constituição Federal de 1934 ainda trouxe o PNE na educação, fixado e coordenado pelo Governo Federal. O plano reconhece que a educação é uma questão de política nacional e inclui educação primária abrangente, exigindo taxas de frequência como norma para o ensino de crianças, estendendo-se a jovens e adultos analfabetos (Brasil, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Jovens e Adultos apontam que a educação passou a ser vista como mecanismo de progresso (Brasil, 2000). O analfabetismo caiu de 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940. Neste mesmo ano, a Educação de Jovens e Adultos era tema de política educacional (Fausto, 2012).

Em 1942, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como modalidade de ensino, por meio da Reforma Capanema. Ainda neste ano, é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), com o objetivo de atender à alfabetização e à educação dos adultos analfabetos. Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação Social (SEA), que coordenava os planos supletivos no Brasil e se estendeu até 1950 (Beisiegel, 1992).

Nas décadas de 1940 e 1950 foram criadas, pelo Governo Federal, muitas campanhas nacionais de alfabetização em massa. Dessa forma, a educação para adultos tornou-se uma condição necessária para o desenvolvimento do Brasil, o que favoreceu a diminuição de índices de analfabetismo (Paraná, 2006).

Ao término da década de 1950, um novo modelo pedagógico de educação para adultos começou a ser estruturado, tendo como referência as ideias de Paulo Freire, atendendo às necessidades das camadas populares. Freire acreditava que a educação era um ato emancipatório e, portanto, a idealizou e utilizou uma pedagogia voltada para atender as demandas e

necessidades das camadas populares voltada para suas necessidades sociais, culturais e políticas (Freire, 2004).

Em 1964, muitas campanhas e programas aconteceram voltados para a educação de jovens e adultos, incluindo a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire. Assim, foram reconhecidas algumas especificidades de ensino para o público de jovens e adultos, exigindo um tratamento específico para essa modalidade. Porém, com o golpe militar, esta iniciativa foi interrompida, cessando com os programas, pois eram vistos como ameaças à ordem política vigente. Contudo, a modalidade de ensino de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado, pois seria incoerente o baixo nível de escolaridade da população com a proposta de construção de uma grande nação, assim como os militares prometeram construir (Haddad; Di Pietro, 2000).

Desta forma, com o objetivo de reduzir o analfabetismo, em 1967 foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse Movimento atendia aqueles que não puderam concluir seus estudos e para cumprir interesses políticos dos governos militares. No entanto, nos 15 anos de vigência do Mobral, não houve grandes avanços, das 40 milhões de pessoas matriculados, apenas 10% foram realmente alfabetizadas. Sobre esse aspecto, Amaral (2003, p. 44-45) relata que

ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBREAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país.

Os cursos supletivos seriados e os exames com certificação foram regulamentados em um capítulo especial da Lei nº 5.692/71, seguindo a mesma organização e matriz curricular do ensino regular, mas de forma mais condensada, sem a caracterização das especificidades do público jovem e adulta no processo de escolarização. O ensino supletivo, a princípio, apresentou-se como modalidade temporária para os que precisavam comprovar a escolaridade no trabalho e analfabetos, depois como ensino permanente (Paraná, 2006).

Na década de 1980, foram realizados muitos debates com o fim de objetivar uma educação de qualidade para todos, no entanto, a garantia de uma educação de qualidade e gratuita, incluindo os adultos, foi expressa mais adiante pela Constituição Federal de 1988, art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Brasil, 1988)

Os anos 80 foram marcados pela realização de muitos debates sobre a educação pública de qualidade, foi possível implantar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar –, que ofertava apoio financeiro e técnico, em relação a produção de materiais, formação de educadores e supervisão das atividades (Brasil, 2000).

A Constituição Federal de 1988 foi uma conquista para a educação de jovens e adultos. Trouxe o reconhecimento do direito à educação e ampliação da escolarização, com a responsabilidade do

Estado em ofertar de forma gratuita e universal, definiu metas e recursos orçamentários para a estruturação de políticas públicas.

Em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes Bases (LDB), na qual a Educação de Jovens e Adultos passa à condição de modalidade da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio. A diretriz reafirma o direito dos jovens e adultos ao ensino básico e ao poder público sua oferta gratuita (Brasil, 1996).

No ano 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens de Adultos. O texto foi elaborado pelo conselho Nacional de Educação, ressaltando a EJA como direito e substituindo a ideia de compensação por reparação e equidade, valorizando o aluno (Brasil, 2000).

Em 2003, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de erradicar o analfabetismo nos quatro anos do governo Lula. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. O programa “Brasil Alfabetizado”, por meio do MEC, promovia ações pró-alfabetização (Soares, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino ofertada para pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio ou não puderam concluir seus estudos, no período regular, assegurada por lei como direito de todos e dever do Estado. Mas como pode ser observado, esse processo passou por um longo período para o reconhecimento, e ainda hoje é preocupante o índice de analfabetismo no Brasil, tendo em vista muitos fatores sociais que contribuem para situações de desigualdade que dificultam o acesso e permanência na escola.

Fundamentos teóricos

A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, havendo uma prioridade

do aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas.

De acordo com Vigotski (2007), é por meio da interação social que se dá o desenvolvimento cognitivo do estudante. Assim, os conhecimentos que os educandos trazem consigo precisam ser considerados no processo de alfabetização (Vigotski, 2007).

Em relação ao ensino de jovens e adultos, é preciso considerar que as experiências se destacam, porém, as funções psicológicas superiores não estão desenvolvidas plenamente. Para Vygotsky (1989), o indivíduo que não se apropria do ensino sistematizado na escola, não favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nem as ferramentas de atuação e transformação de seu meio social, bem como, condições para aquisição de novos conhecimentos. As ferramentas psicológicas superiores são produtos da influência social sobre o ser humano, a depender de sua história elas são desenvolvidas em umas pessoas e em outras não. O meio é fator determinante para construção de estruturas mentais onde cada sujeito é ativo participante de sua própria existência.

O indivíduo pratica ações e recebe respostas de seu meio social. Assim, é capaz de reelaborá-las em seu íntimo para em seguida exteriorizá-las, como uma nova ação, evidenciando sua característica de um movimento dialético. Dessa forma, os diferentes comportamentos, experiências e realidades de vida ampliam as capacidades cooperativas de cada um.

Nesse sentido Vygotsky (1996), coloca que as funções psicológicas superiores decorrem das relações que o homem estabelece ao utilizar instrumentos (ferramentas, objetos) e signos (escrita, gestos, desenhos) ao se relacionar com outras pessoas. Sendo assim, a percepção, memória, atenção, formação de conceitos e a linguagem, por exemplo, são funções psicológicas superiores que primeiramente se desenvolvem interpsiquicamente, ou seja, socialmente e depois é internalizado pelo sujeito.

Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a mediação é de extrema importância na relação do indivíduo com o mundo. Assim, o conhecimento de mundo compreende-se em saber (Vygotsky, 1996). Tal conhecimento é sistematizado na escola através da mediação entre professor e aluno e seus pares dentro do ambiente escolar. É por meio da convivência do indivíduo em espaços culturais ou mediação pedagógica que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Dessa forma, a escola é um local onde os conhecimentos acumulados pela humanidade são organizados didaticamente e conduzidos por um professor. Assim como afirma Oliveira (1997, p. 63):

A escola é um lugar social, onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento.

Segundo Vygotsky, o conceito de desenvolvimento e aprendizagem é de suma importância para o processo de alfabetização de adultos, demonstrando que a aquisição da escrita se dá a partir da intervenção do professor, de forma sistematizada, em ambiente escolar. Logo, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são distintos, porém atuam de forma simultânea, uma vez que o desenvolvimento é estimulado a partir dos saberes resultantes da interação social, o que demonstra a importância da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Vygotsky (1989), há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que compreende as ações já internalizadas, ou seja, o que o sujeito aprendeu ou consegue realizar de forma independente; e o nível de desenvolvimento potencial, quando o alfabetizando se encontra ainda em potencial de aprender e que só é possível realizar auxiliado por um mediador. Entre os ní-

veis de desenvolvimento real e potencial encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza por funções que ainda não amadureceram, ou seja, desempenhos que ainda não aconteceram, mas que com mediação no processo de aprendizagem poderão tornar-se funções potenciais. Assim como esclarece o autor:

Funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (Vygotsky, 1989, p. 113)

O conceito de desenvolvimento proximal é primordial para entendermos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, observando o desempenho do sujeito em diferentes ações, bem como a sua capacidade de realizá-las individualmente. É na zona de desenvolvimento proximal que a intervenção do outro indivíduo é mais transformadora. Portanto, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos, mesmo sendo a escolarização iniciada na fase adulta do sujeito. A mediação do professor é de grande relevância para a expansão do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial.

A escola é um ambiente social que favorece o desenvolvimento do indivíduo, principalmente na alfabetização; local onde o estudante se apropria de conhecimentos científicos e como afirma Vygotsky (1989), local em que se identificam os conceitos espontâneos dos sujeitos e os transformam em conhecimentos científicos.

Contudo, ser alfabetizado vai além de conhecer códigos linguísticos, letras do alfabeto e decodificar palavras ou frases para ter domínio da língua escrita. É preciso ser letrado, ou seja, além do domínio da leitura e da escrita é necessário saber utilizá-las no cotidiano dando significado social a tais domínios.

Rojo e Moura (2012) afirmam que, mesmo não sendo alfabetizado, o estudante já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura de rótulos, imagens, gestos e emoções. Desse modo, o contato com o mundo letrado vem antes da alfabetização, assim Rojo e Moura (2012, p. 35) dizem:

[...] o letramento possibilita a compreensão dos contextos sociais e a relação com práticas escolares, e a leitura por sua vez por ser fenômeno precisa ser considerada na vivência escolar, utilizando os diversos textos que há na sociedade não se limitando apenas em um tipo, como por exemplo, o impresso.

A alfabetização deve acontecer concomitantemente ao letramento, mas ao indivíduo interagir com seu meio, principalmente o adulto que participa e trabalha na sociedade, traz consigo conhecimentos adquiridos, ou seja, já apresenta um nível de letramento social, os quais se conectam com os conhecimentos científicos, tornando-os capazes na compreensão e domínio da leitura e escrita. Assim, na escola, o letramento foca nos aspectos sociais de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Sendo assim, as práticas de letramento se caracterizam pelo uso do sistema de escrita, em situações sociais (Soares, 2017).

Assim, é necessário haver uma relação entre alfabetização e letramento no processo de ensino, de forma a trabalhar com elementos significativos que permita o aprendizado ser uma experiência social, sempre mediada pela utilização de instrumentos e signos, definido por Vigotski como um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, havendo a necessidade de ser uma atividade social importante para a vida do sujeito (Vigotski, 2007).

Freire (1982) afirma que o ato de ler é muito importante e vai muito além do espaço escolar, pois a educação pode ser transformadora, à medida que capacita ao educando assumir a consciên-

tização e a cultura, e assim minimizar a alienação do sujeito em sociedade. O educando que busca o ensino escolar traz consigo suas experiências e histórias de vida, que precisam ser aproveitadas na construção de um sujeito político e participativo.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o processo de educação é essencialmente um processo de humanização (Leontiev, 1978). A escola é um lugar de criar necessidades humanizadoras, espaço de aprendizagem, de conhecer e se apropriar de conhecimentos científicos. Aprender a ler e escrever é um instrumento importante na inserção do sujeito no mundo, permitindo-lhe o acesso a diversas fontes de conhecimento.

Implicações pedagógicas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui características próprias, portanto precisa de metodologias diferentes das aplicadas a crianças do ensino regular para atender às especificidades intelectuais e necessidades de vida e trabalho do desse público, bem como, os desafios e dificuldades de quem iniciou ou retornou os estudos já na idade adulta.

Segundo Durante (1998), alfabetizar jovens e adultos torna-se complexo, pois envolve questões relacionadas a situações de desigualdade socioeconômicas, que vão muito além de aspectos educacionais. Sendo assim, as situações sociais precisam ser contempladas no currículo escolar.

Considerando-se as especificidades dos educandos da EJA, a escola deve trabalhar com base naquilo que ele traz como conhecimento e experiências. O nível de desenvolvimento real do adulto com uma bagagem de vida é diferente, portanto, as estratégias serão diferenciadas de modo que o aprendizado seja significativo aos estudantes. Apesar das diferenças, a função social da escola continua a mesma, tendo como prioridade o desenvolvimento humano.

A Lei nº 9.394/96 apresenta que a função social da EJA envolve processos formativos que se desenvolvem em todos os âmbitos sociais, onde se estabelece convivência humana e as manifestações culturais. Portanto, a educação escolar alia-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo o compromisso com a formação humana e com acesso à cultura, proporcionando aos estudantes a possibilidade de participar política e produtivamente das relações sociais, demonstrando comportamento ético, compromisso político e desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Diante disso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com o seu papel na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural; o exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça e os três eixos articuladores do trabalho pedagógico com jovens e adultos, assim como consta nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006), cultura, trabalho e tempo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA, a relação entre cultura, conhecimento e o currículo estabelece uma reflexão sobre a diversidade cultural, promovendo o acesso ao conhecimento, valorizando a produção humana ao longo da história DCE (Paraná, 2006).

O trabalho é um eixo articulador importantíssimo a ser considerado no processo da aprendizagem da EJA, tendo em vista que, a comunidade dessa modalidade é formada, em sua maioria, de trabalhadores, que muitas vezes, retornam e permanecem na escola por causa do trabalho. A identidade dos educandos trabalhadores é constituído pelas experiências de seu meio social,

meio em que se relacionam e trabalham, portanto, os conteúdos precisam estar articulados ao mundo do trabalho à ciência, à tecnologia e cultura. Dessa forma é fundamental compreender o sentido da escolarização na vida do estudante de EJA e buscar as suas reais necessidades. Kuenzer (2002) apresenta questões a serem trabalhadas na EJA de modo a contemplar sua função social:

[...] aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (Kuenzer, 2002, p. 40)

A valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos estudantes de EJA é inerente ao currículo da modalidade Educação Jovens e Adultos, considerando os saberes adquiridos em suas vivências e do mundo do trabalho, em virtude de suas características.

Dessa forma, a escola é local de desenvolvimento de habilidades, conhecimento, reflexão, socialização, pensamento crítico, e conseqüentemente, maior qualidade de vida. O estudante de EJA, vivenciam na escola, relações de amizade, desenvolvem autoestima, autovalorização e compartilham aprendizados (Durante, 1998).

A aprendizagem é sempre um processo interativo entre o sujeito e o meio. Quando se conhece as especificidades desse público, considerando a rotina de quem estuda e trabalha e utiliza o cotidiano do aluno como eixo condutor das aprendizagens, os estudantes sentem-se melhor preparados para discutir e refletir como os conteúdos trabalhados poderão ajudá-los na vida pes-

soal e profissional, evidenciando assim, a relevância social com o que se aprende na escola.

Dessa forma, as experiências dos estudantes precisam ser consideradas como ponto de partida, tornando-se um facilitador do diálogo a ser feito com as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar.

Considerações finais

De acordo com o que foi apresentado neste capítulo, é possível perceber a importância da interação social para a promoção da aprendizagem. É a partir das relações com o outro que nos tornamos humanos, nos apropriamos da história e fazemos parte dela. O que vivenciamos em nosso processo de desenvolvimento, das relações culturais criadas pela humanidade, nos transforma em humanos.

A Teoria Histórico-Cultural, possibilita pensar a Educação de Jovens Adultos pautada no desenvolvimento humano relacionado à aprendizagem, evidenciando a importância do processo de escolarização em qualquer momento da vida. Dessa forma, as interações sociais, experimentadas pelo estudante no contexto escolar se torna uma ferramenta pedagógica de aprendizagem importante. Compreende-se, a partir da Teoria Histórico-Cultural que o papel da educação formal na humanização dos humanos se dá através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sendo assim, os conceitos científicos trabalhados na escola propiciam a ampliação do pensamento crítico do estudante e possibilitam o desenvolvimento cognitivo. O estudante, ao entrar na escola, se depara com o conhecimento científico elaborado e sistematizado e, ao ser levado à reflexão destes, poderá intervir, participar, reelaborar, construir e agir em seu meio.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto do. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos.** 2003. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., Federal 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB 11/2000.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos.** Porto Alegre: Grupo A, 1998.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14. ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação.** Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HADDAD, Sérgio; DI PIETRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, superintendência da educação. Curitiba, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set./out. 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Título	Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino de Umuarama: Pressupostos, conceitos e fundamentações
Organizadoras	Elisangela Alves dos Reis Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso Nerli Nonato Ribeiro Mori Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato
Assistência Editorial	Andressa Marques Beatriz Vieira
Capa e Projeto Gráfico	Vanessa Menegatti Fonseca
Preparação	Andressa Marques
Revisão	Márcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	296
Tipografia	Minion Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Outubro de 2024

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

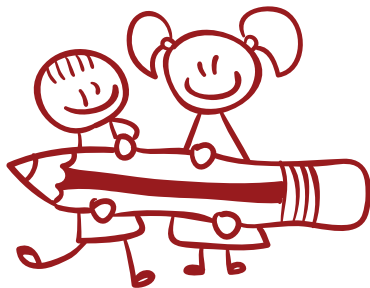
Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100



ISBN 978-85-462-2760-0



9 788546 227600

 /PacoEditorial

 @PacoEditorial

 @Paco_Editorial