

ENADE DAS LICENCIATURAS

CADERNO DE RESUMOS PARA A PROVA TEÓRICA COMPONENTE GERAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Organizadores

Sueli Salva

Débora Ortiz de Leão

Douglas de Almeida Flores

Nadia Beatriz Casani Belinazo



ENADE DAS LICENCIATURAS

CADERNO DE RESUMOS PARA A PROVA TEÓRICA COMPONENTE GERAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

ORGANIZADORES

Sueli Salva

Débora Ortiz de Leão

Douglas de Almeida Flores

Nadia Beatriz Casani Belinazo

1ª Edição

CTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2024

©Coordenadoria de Tecnologia Educacional — CTE.
Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Camilo Sobreira de Santana

PRESIDENTE DA CAPES

Denise Pires de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Luciano Schuch

VICE-REITORA

Martha Bohrer Adaime

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Rafael Lazzari

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADORA DA CTE

Cristiane Cauduro Gastaldini

COORDENADOR GERAL UAB

Denis Rasquin Rabenschlag

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Leonardo Londero de Oliveira

CHEFE DA SUBDIVISÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (STER)

Alexandre Schlöttgen

CHEFE DA SUBDIVISÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEAD)

Endrigo Aldori Gonçalves Souza

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADORA DA CTE

Cristiane Cauduro Gastaldini

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Sueli Salva

Débora Ortiz de Leão

Douglas de Almeida Flores

Nadia Beatriz Casani Belinazo

CURADORIA DE MATERIAL DIDÁTICO

Karine Josieli König Meyer

EQUIPE DE DESIGN

Ana Caroline Alves Crema

Marcel Santos Jacques

EQUIPE DE DIAGRAMAÇÃO

Ana Caroline Alves Crema



O conteúdo desta obra expressa a opinião do autor e seu teor é de sua inteira responsabilidade.

E56 ENADE das licenciaturas [recurso eletrônico] : caderno de resumos para a prova teórica : componente geral de formação docente / organizadores: Sueli Salva ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, CTE, 2024.
1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria
ISBN 978-65-5334-004-6

1. ENADE 2. Licenciatura 3. Formação docente I. Salva, Sueli
II. ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
III. Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Tecnologia Educacional

CDU 378.2

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492
Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



COORDENADORIA
DE TECNOLOGIA
EDUCACIONAL
UFSM

APRESENTAÇÃO

Prezados(as) licenciandos(as),

É com grande satisfação que apresentamos a vocês o **Caderno de Resumos para a Prova Teórica do ENADE - Componente Geral de Formação Docente**. Este material foi cuidadosamente elaborado por um grupo de professores e professoras do Centro de Educação (CE) em colaboração com os Coordenadores de Cursos de Licenciaturas e o Núcleo de Avaliação Externa e Regulação (NAER) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/ UFSM), com o objetivo de auxiliar na sua preparação para este importante exame.

O que você encontrará neste material?

- Uma revisão concisa dos temas mais relevantes para a formação docente, em consonância com a lista de objetivos de aprendizagem, citados nos conteúdos programáticos do ENADE DAS LICENCIATURAS — Edital N° 124/2024 do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por que este caderno é importante?

- **Foco nos conteúdos essenciais:** O caderno aborda os temas mais relevantes para a prova, ajudando você a direcionar seus estudos.
- **Linguagem clara e objetiva:** Os conteúdos são apresentados de forma concisa, facilitando a memorização.
- **Material complementar:** O caderno complementa os conteúdos estudados em sala de aula e em outros materiais didáticos.

Como utilizar o caderno?

- **Leia atentamente os resumos:** recorde-se dos principais conceitos e teorias.
- **Verifique as bibliografias:** Sugestões de leituras complementares e indicação de materiais estão ao final de cada capítulo.
- **Faça resumos e anotações:** Personalize o material e crie suas próprias estratégias de estudo.



Lembre-se: Este caderno é um instrumento auxiliar, que não substitui a necessidade de estudar os conteúdos programáticos do ENADE com profundidade. Utilize-o como um guia para otimizar seus estudos e alcançar o sucesso na prova. A prova será constituída por dois componentes, este material é sobre o **Componente Geral de Formação Docente** e você precisa ainda estudar sobre o **Componente Específico de sua área de formação**.

Acreditamos que estes resumos serão de grande valia para a sua preparação.

Desejamos a todos muito sucesso no ENADE!

Douglas de Almeida Flores
Procurador Educacional Institucional

Nadia Beatriz Casani Belinazo
Pedagoga

SUMÁRIO

- 10** I — Filosofia da educação
Luiz Gilberto Krombauer
- 13** II — História da educação
Paulo Ricardo Tavares da Silveira
- 15** III — História da Educação do Brasil — Aspectos Gerais
Marcelo Pustilnik
- 18** IV — História da Educação Brasileira
Paulo Ricardo Tavares da Silveira
- 21** V — Psicologia da educação — Teorias da Aprendizagem
Waléria Fortes de Oliveira
- 26** VI — Teorias Pedagógicas
Gilberto Coelho
- 30** VII — Teorias e práticas de currículo
Débora Ortiz de Leão
- 33** VIII — Políticas públicas, organização,
financiamento e avaliação da educação Brasileira
Tatiane Peixoto Isaia
- 36** IX — Letramento científico
Cadidja Coutinho
- 38** X — Educação especial e inclusiva
Tania Micheline Miorando
- 41** XI — Libras, cultura e identidade surda
Anie P.G. Gomes
Giovana F. Hautrive
Liane Camatti
Mônica Zavacki

- 45** XII - Pedagogia e a prática docente:
Didática, Organização e ação pedagógica nos Anos Iniciais
Estela Maris Giordani
- 55** XIII — Formação de professores e professoras para
a Educação Infantil
Sueli Salva
- 60** XIV - Práticas educativas para EJA e Anos Iniciais
Jane Schumacher
- 63** XV — Práticas de articulação entre escola,
família, comunidade e movimentos sociais
Jane Schumacher
- 65** XVI — A educação para as relações étnico-raciais:
Educação antirracista a partir da Lei 10.639/03
João Heitor Silva Macedo
- 68** XVII — Educação socioambiental
Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto
- 70** XVIII - Direitos Humanos e Gênero
Márcia Paixão
- 73** XIX - Oralidade Leitura e escrita
Tânia Maria Moreira
Vaima Regina Alves Motta



I — FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Luiz Gilberto Krombauer

O que é? A Definição: A Filosofia da Educação se constitui como uma subárea da filosofia prática que tem a função de refletir sobre a atividade de formação humana, especialmente através de ideias sobre o ser humano (antropologia filosófica) e acerca do problema do conhecimento (epistemologia). A Filosofia da Educação contribui para esclarecer em que consiste a Educação, como ela se legitima teoricamente e como ela deveria ser na prática para condizer com as concepções antropológica e epistemológica.

Enquanto disciplina, ela pode ser apresentada de modo sistemático, tratando de temas gerais e específicos da educação, ou de forma histórica, ao modo de história das ideias e teorias dos grandes pensadores, desde a antiguidade até hoje, sobre a educação, distinguindo-se da História da Filosofia pela ênfase específica na educabilidade do ser humano e a sua legitimidade ou os seus fundamentos. Mesmo seguindo a abordagem histórica, a Filosofia da Educação precisa formular as questões centrais implicadas na ação educativa como:

1. Quem é o ser humano? Importante porque é na direção de uma concepção de ser humano que se educa, melhor, a intencionalidade pedagógica está orientada por uma concepção antropológica;
2. O que é conhecer algo e como o ser humano conhece? Sobre essa questão epistemológica, intimamente relacionada com a antropológica, é que se fundamentam os métodos e as técnicas utilizadas nos processos educacionais;
3. Porque fazemos o que fazemos e do modo que o fazemos? Em conformidade com a concepção de ser humano há formas adequadas de se fazer o que se faz. No caso da educação, esse fazer é bem distinto de um fazer técnico em vista de um produto específico. A práxis educativa é perpassada de significado ético que nos faz compreender que aí não é suficiente que a ação seja tecnicamente eficaz, mas que é necessário que ela seja humanamente boa, isto é, moralmente justificável.

Optando pela abordagem da história das ideias filosóficas que auxiliam a pensar sobre a Educação, estuda-se as questões centrais da Filosofia da Educação através de autores, como buscando as respostas dos clássicos sobre as questões centrais da Filosofia da Educação. Por exemplo: Quais as implicações epistemológicas, antropológicas, éticas e políticas para a educação, quando se trata dos filósofos da Antiga Grécia, como Sócrates, Platão e Aristóteles? No que e como a arte de educar se distingue das outras atividades especificamente humanas? O grande

resultado da educação segundo o modelo da filosofia grega é o que entendemos por “Paideia”.

Passando para os autores da era cristã percebe-se a mudança de orientação da intencionalidade educativa, porque a compreensão de ser humano e de conhecimento é colocada sobre outros fundamentos. O ser humano é uma das criaturas, cuja vocação consiste em efetivar em sua subjetividade o ideal de perfeição ao modo do grande exemplo de humanidade: o filho de Deus. A educação se guia pelo modelo da Fé e o ideal de cada educando é formar-se na direção desse modelo.

Na modernidade há uma ruptura dessa relação de dependência criatural. O sujeito racional se coloca a si mesmo como referência, modificando radicalmente a forma de compreender e legitimar as questões básicas da educação, isto é, a antropologia e a epistemologia e as implicações morais da formulação humana. Ao estudarmos os modernos e a educação buscamos respostas sobre como ela deveria ser para corresponder às diversas formas de compreensão do problema do conhecimento, por isso a Filosofia da Educação nos apresenta autores que se filiam ao Racionalismo (Descartes) ao Empirismo Inglês (John Locke), ao apriorismo ou criticismo (Immanuel Kant), ao historicista e à concepção dialética (de G.W.F. Hegel e de Carl Marx), ao modelo Positivista (Augusto Comte). Importante ressaltar que muitos filósofos modernos também escreveram obras específicas sobre a Educação, que convém conhecer, é o caso de Jean Jacques Rousseau na obra *O Emílio* e o *Sobre a Pedagogia* de Immanuel Kant.

Percebe-se que até essa época era na Filosofia (da Educação) que se encontravam as bases das teorias pedagógicas. Mas com o nascimento das ciências históricas e sociais e, de modo especial a psicologia, a forma de legitimação da educação e dos métodos deixa de ser exclusivamente da filosofia. A própria Pedagogia, considerada historicamente apenas em seu aspecto prático, foi se estruturando também como um campo autônomo do saber, isto é, como ciência da educação. Uma ciência que conta com a contribuição de várias outras ciências, humanas e naturais.

Correntes filosóficas do século XX e a Educação

O modelo dialético, na perspectiva da Escola de Frankfurt e demais autores marxistas, continua fortemente presente nas tendências pedagógicas da atualidade. Nesse particular, não se pode ignorar a contribuição dos filósofos Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural e sobre a Educação diante da Barbárie. A Fenomenologia de Edmund Husserl e seus desdobramentos, tanto na Hermenêutica quanto nos existencialismos também merecem especial atenção. Basta lembrar que a essas duas tendências de filosofia da educação perpassam a obra de Paulo Freire, desde a *Pedagogia do Oprimido*, a *Pedagogia da Autonomia* até a *Pedagogia da Indig-*

nação. A possibilidade da conscientização, mesmo em situações de opressão, se fundamenta na Intencionalidade da Consciência, da fenomenologia, e na leitura crítica da realidade social na perspectiva marxiana.

Indicação para estudos:

ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 3ª Edição revista e ampliada, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 14ª Edição, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis. **Filosofia da Educação - Ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

II — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

História da Educação: Relações entre Cultura, Memória e História

A educação sempre esteve interligada à cultura, memória e história, em que cada um desses conceitos influencia a maneira como as sociedades interpretam o passado. A memória coletiva, por exemplo, não é apenas um repositório de lembranças, mas uma construção dinâmica moldada pela cultura e pelas narrativas históricas. Pierre Nora introduziu o conceito de "lugares de memória", que são símbolos culturais em que a memória coletiva se cristaliza. A história, por sua vez, é influenciada pela memória, pois reflete as disputas entre diferentes grupos por reconhecimento e legitimidade, como sugere Paul Ricoeur.

Concepções de História da Educação

A História da Educação analisa as práticas educativas ao longo do tempo e suas relações com a sociedade. Uma abordagem clássica vê a educação como um processo linear de progresso, enquanto a visão crítica, influenciada por Adorno e Horkheimer, desafia essa linearidade, expondo as relações de poder que moldam as práticas educacionais. Além disso, a perspectiva cultural valoriza a diversidade e especificidade histórica, enquanto a abordagem social estuda as interações entre educação e estrutura social, destacando seu papel na manutenção e transformação das relações sociais.

Educação em Sociedades Arcaicas e Clássicas

Nas sociedades arcaicas, a educação era prática e integrada ao cotidiano, transmitida oralmente e através de ritos de passagem. Claude Lévi-Strauss destacou o valor da oralidade nesses contextos. Na Antiguidade Clássica, a Paidéia grega e a Humanitas romana buscaram formar o ser humano integral. Na Grécia, a educação focava na excelência moral e intelectual, com a filosofia desempenhando um papel crucial. Em Roma, Cícero associava a educação à civilização e ao dever cívico.

A Influência Medieval e Islâmica na Educação

Na Idade Média, a educação foi marcada pela Igreja, sendo focada na formação moral e espiritual. Santo Agostinho via a educação como um caminho para Deus, e Tomás de Aquino conciliou fé e razão, influenciando o pensamento escolástico. A educação islâmica contribuiu para o desenvolvimento intelectual europeu, com filósofos como Avicena e Averróis preservando e expandindo o conhecimento clássico.

Renascimento, Reformas Religiosas e o Papel dos Jesuítas

O Renascimento resgatou os ideais clássicos e trouxe uma nova visão sobre o papel da educação, enquanto as Reformas Protestante e Católica redefiniram o cenário religioso europeu. Os jesuítas, com sua missão de evangelização na América, desempenharam um papel central na educação dos povos indígenas, embora o processo tenha sido marcado por tensões e resistências culturais.

A Educação Moderna e Contemporânea

Nos séculos XVII e XVIII, pensadores como Descartes e Comenius influenciaram a educação, promovendo o uso da razão e métodos mais centrados no aluno. O Iluminismo reforçou a educação como um direito universal. No século XIX, com a Revolução Industrial, a escola moderna emergiu como uma instituição nacional, destinada a promover coesão social e preparar os indivíduos para o trabalho. O século XX trouxe novas teorias pedagógicas, como as de John Dewey e Paulo Freire, que criticaram o modelo tradicional e promoveram a educação como um meio de transformação social.

No século XXI, a globalização e a revolução tecnológica transformaram a educação, promovendo o uso de tecnologias digitais e a educação a distância. O desafio agora é garantir a inclusão e equidade educacional em um mundo em constante transformação.

Indicação para estudos:

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

JAEGGER, Werner. **Paideia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1965.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

III — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

— ASPECTOS GERAIS

Marcelo Pustilnik

A história da educação no Brasil é um campo amplo, caracterizado por diferentes aspectos, influências e desafios. Darei a vocês alguns tópicos e momentos importantes.

1. Educação no Brasil colonial (1549 — 1822)

Influência jesuítica (1549 — 1759): Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e estabeleceram as primeiras escolas. Procuravam ensinar a doutrina e difundir a fé cristã entre os nativos, mas também proporcionavam educação formal às crianças da colônia. A educação jesuíta concentrava-se em disciplinas clássicas como gramática, retórica e filosofia, além da formação religiosa. A sua destituição pelo Marquês de Pombal em 1759 criou uma grande lacuna no sistema educativo.

Escolas Régias (1772): Após a expulsão dos Jesuítas, o governo português criou as "Aulas Régias" para substituir as escolas jesuítas. Contudo, este é pequeno e concentrado em áreas urbanas, com pouco impacto na população em geral.

2. Era Imperial (1822 — 1889)

Primeira Constituição (1824): Embora o texto da Constituição indicasse que a escola primária seria gratuita, pois o ensino público era deficiente e desigual. O analfabetismo é muito elevado, especialmente nas zonas rurais. Os ricos têm professores particulares, mas os pobres têm pouco acesso à educação.

Lei 4.444 de 1827: estabeleceu escolas primárias em vilas e cidades, mas a implementação foi lenta. A educação era adequada, mas faltavam infraestruturas e recursos. Educação e Escravidão: Embora existissem programas especiais para a educação de negros e escravos, a maioria dos negros e escravizados não tinha acesso à educação formal.

3. Primeira República (1889 — 1930)

Reforma educacional: Durante a Primeira República, foram feitas tentativas de reforma do sistema educacional lideradas por intelectuais como Luís Barbosa. Nesse período o debate sobre a educação pública, internacional e gratuita foi intenso, surgiram escolas primárias públicas, influenciadas por modelos positivistas e conservadores, como em São Paulo.

Anísio Teixeira e a Escola Nova: Na década de 1920, o movimento da Escola

Nova, liderado por intelectuais como Anísio Teixeira, concentra-se na educação geral e visa transformar a educação em democracia e aprendizagem centrada no aluno. O ensino da Escola Nova teve grande influência nas reformas educacionais subsequentes.

4. Era Vargas e consolidação dos sistemas educacionais (1930 — 1945)

Reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942): A era Vargas foi caracterizada por reformas no ensino médio e superior e na estrutura governamental. Gestão de universidades e ensino técnico e profissional. As reformas procuraram alinhar a educação com as necessidades da nação, mas também refletem a ideologia do Estado Novo e o poder de controle do governo. Educação e apropriação nacional: A educação era vista como uma ferramenta para construir a identidade nacional e o governo investiu na expansão da educação pública. Mas o acesso ainda é limitado.

5. O pós-1945 e a democratização da educação

- 1961 LDB: Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB), que estabelece a estrutura do sistema educacional brasileiro.
- Além do apoio à expansão da educação pública, houve um movimento para ampliar a autonomia dos governos estaduais e locais para gerir a educação.

6. Regime militar (1964 — 1985):

- Durante a era militar, a educação foi privatizada e o ensino técnico foi dado em detrimento de uma educação mais intelectual.
- Em 1971 havia uma visão técnica focada na formação de mão de obra resultado dos acordos MEC-USAID.
- Reforma universitária e nova LDB em 1971.

7. Redemocratização e Nova LDB (1988 — 1996)

- Constituição de 1988: A nova Constituição reconheceu a educação como um direito de todos e uma função do governo, prometendo educação geral gratuita e de qualidade. Isto representa um compromisso renovado com a democratização da educação.
- LDB (1996): As novas diretrizes e leis de base introduzem a educação como um direito social, reforçam a separação e independência das escolas e garantem o ensino primário.

8. Desafios atuais

Expansão do ensino superior: O Brasil tem experimentado uma grande expansão de universidades públicas e instituições de ensino superior, especialmente desde a década de 2000, a criação do FUNDEB, do piso nacional para professores. Educação básica: Apesar do progresso, o país ainda enfrenta desafios como desigualdade no acesso e na qualidade da educação, especialmente em áreas pobres. Questões como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a discussão do novo instituto são questões atuais na educação brasileira.

Indicação para estudos:

Melo, Josimeire. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: IFCE. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acessado em 20/08/2024

História da Educação no Brasil. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=2BOQowAjEl4>
https://www.youtube.com/watch?v=w2G_nkouqtk

História da Educação no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M-DhUo4M7Ifs>

História da Educação no Brasil [segundo Dermeval Saviani]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_bhF5JKRos

IV - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

Das raízes coloniais aos desafios contemporâneos

A educação no Brasil evoluiu de forma complexa desde o período colonial até os dias atuais. Através de diferentes fases históricas, a educação brasileira reflete as transformações sociais, políticas e culturais do país. Neste texto, abordamos os principais marcos da história da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até os desafios enfrentados pela educação na contemporaneidade.

1. Período Colonial e Império: A Influência Jesuítica e as Reformas Pombalinas

A educação no Brasil tem suas primeiras raízes no período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549. Eles foram responsáveis pela implantação de um sistema educativo voltado à catequização dos indígenas e à difusão da cultura europeia. Através de colégios e missões, os jesuítas estabeleceram uma educação que prioriza os valores cristãos e a manutenção do poder colonial.

No entanto, a educação jesuítica foi interrompida pela Reforma Pombalina em 1759, com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Essa reforma, promovida pelo Marquês de Pombal, visava secularizar a educação e modernizar o ensino, especialmente em áreas técnicas e científicas. A reforma trouxe desdobramentos importantes, mas não conseguiu resolver as desigualdades estruturais no acesso à educação.

2. Brasil Império e Primeira República: A Busca por uma Educação Nacional

Com a vinda da família real em 1808 e a abertura dos portos, o Brasil começou a estruturar seu sistema educacional superior, voltado para a formação de elites. O ensino primário, no entanto, permaneceu restrito a poucos, sem políticas abrangentes que garantisse o acesso da população mais pobre.

Após a independência, as pretensões educacionais da elite brasileira giravam em torno da construção de um sistema educacional que fortalecesse o Estado e a identidade nacional. No entanto, durante a Primeira República (1889-1930), a educação continuou marcada pelas contradições: de um lado, buscava-se modernizar o país; de outro, as políticas educacionais eram insuficientes para incluir a maioria da população.

3. Segunda República e República Populista: Modernização e Contradições

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, o Brasil vivenciou reformas importantes na educação. A Era Vargas foi marcada pela manutenção de um sistema dual de ensino, que separava a formação das elites da educação destinada às classes populares. No entanto, foram criadas instituições voltadas à formação técnica e profissional, o que representou um avanço na modernização do ensino.

Na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), o Brasil deu um passo importante na organização do sistema educacional, buscando democratizar o acesso à educação e garantir mais autonomia para as instituições de ensino.

4. Ditadura Militar: Repressão e Reformas Educacionais

O período da ditadura militar (1964-1985) foi marcado por profundas reformas educacionais. O governo militar centralizou o controle sobre o ensino, implementando medidas que visavam atender às necessidades do desenvolvimento econômico, sobretudo através da educação técnica e profissional. Ao mesmo tempo, os movimentos de educação popular, como o liderado por Paulo Freire, sofreram repressão. O enfoque do regime militar era em uma educação mais tecnicista, em detrimento da formação crítica.

5. Redemocratização e Desafios Contemporâneos

Com a redemocratização a partir de 1985, a educação brasileira passou por um processo de reestruturação. A Constituição de 1988 trouxe avanços significativos, garantindo o direito à educação pública e gratuita. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) consolidou os princípios democráticos no ensino, enfatizando a autonomia das escolas e a gestão participativa. Nos anos seguintes, surgiram novos desafios para a educação brasileira. A desigualdade de acesso, a qualidade do ensino e a formação de professores são questões que continuam a ser debatidas. A tecnologia e a educação à distância também se tornaram temas centrais, principalmente com a crescente digitalização e as demandas contemporâneas por novas competências.

A história da educação brasileira é marcada por tentativas constantes de modernização e inclusão, mas também por profundas contradições e exclusões. Desde os jesuítas até as políticas educacionais contemporâneas, o sistema educacional reflete as tensões e as transformações sociais do país. Os desafios da inclusão, da equidade e da qualidade permanecem, exigindo um compromisso contínuo com a melhoria da educação em todas as suas esferas.

Indicação para estudos:

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A Escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

V — PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Waléria Fortes de Oliveira

Comportamentalismo

Na teoria behaviorista, a ênfase está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ela/e dá aos estímulos externos, ou seja, no que acontece após a emissão das respostas, nas consequências. Uma ideia central do behaviorismo mais recente é a de que o comportamento é controlado pelas consequências: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência da resposta tenderá a diminuir. Isto significa que, manipulando eventos posteriores à exibição do comportamento, se pode controlá-los. E tudo isso sem recorrer a nenhuma hipótese sobre quaisquer atividades mentais entre o estímulo e a resposta dada. Aliás, o behaviorismo (Skinner) surgiu no início do século passado, principalmente nos Estados Unidos, como uma reação ao mentalismo, que dominava a psicologia na Europa (MOREIRA, 2011).

Esta ideia fundamenta todo um enfoque de base tecnológica à instrução - instrução programada na perspectiva skinneriana - durante as décadas de sessenta e setenta, dominando as atividades didáticas em qualquer matéria de ensino. A ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para as/os estudantes) na quantidade e no momento certos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos comportamentos das/os estudantes.

As aprendizagens desejadas — aquilo que as/os estudantes iriam aprender — eram expressas em forma de comportamentos observáveis. Os objetivos comportamentais definiam aquilo que as/os estudantes deveriam ser capazes de fazer em um determinado tempo e sob algumas condições, após a instrução. A avaliação consistia em verificar quais condutas, definidas nos objetivos comportamentais, eram apresentadas ao final da instrução. Se isso acontecia, dizia-se que havia ocorrido aprendizagem.

Cognitivismo

A filosofia cognitivista enfatiza o que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer, como o sujeito conhece os objetos de conhecimento e o ambiente.

O surgimento do cognitivismo acontece na mesma época do behaviorismo, em contraposição a ele (MOREIRA, 2011), como uma reação ao mentalismo que

estudava o que os sujeitos pensavam e sentiam.

A abordagem cognitivista trata dos processos mentais, da atribuição de significados, da compreensão. Nesta perspectiva, a cognição acontece por construção. Chega-se ao construtivismo, dos anos noventa.

A teoria construtivista se ocupa da cognição, de como o sujeito conhece, de como ela/ele constrói suas estruturas cognitivas. Nesta teoria, os objetivos de conhecimento são apreendidos e interpretados pelo sujeito cognoscente. O sujeito tem a capacidade criativa de interpretar e compreender os objetos de conhecimento e o ambiente.

Importa ressaltar que não existe uma única teoria construtivista, mas várias, das quais a teoria de Jean Piaget é uma destas, sendo esta teoria chamada de Epistemologia Genética. A questão central trazida pela investigação de Piaget é “como se passa de um menor conhecimento válido a um maior conhecimento válido cientificamente”. Trata da construção dos conhecimentos e do desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, que foi alvo das pesquisas piagetianas.

Piaget demonstrou, através do método histórico e psicogenético, que esta inteligência vai mudando ao longo do desenvolvimento em quatro períodos ou estágios: período sensório-motor — do nascimento até cerca dos dois anos — onde toda a apreensão dos objetos de conhecimento vai ocorrendo através das sensações. Nesse período esta inteligência é fundamental prática, ou seja, a criança precisa sugar, tocar, cheirar, experimentar com todos os seus sentidos. A partir dos dois anos, segue-se um processo de desconstrução em relação aos objetos e ao ambiente, de modo que estes passam a existir independentemente da percepção da criança. Os objetos de conhecimento passam a ter uma realidade mental, indo além da sua realidade física. Neste período chamado de pré-operacional, que vai dos dois aos sete anos, há uma mudança significativa na inteligência, em função da criança falar, usar símbolos e imagens mentais. Ela passa a representar mentalmente, o que lhe permite brincar de faz-de-conta. Na idade dos 7-8 anos, a inteligência muda mais uma vez, iniciando o período operacional-concreto, que vai até 11-12 anos. Neste, ocorre uma descentração progressiva em relação a perspectiva egocêntrica que a caracterizava até este momento, sendo capaz de realizar operações reversíveis. Por volta dos 11-12 anos, a inteligência vai novamente mudar assim como o desenvolvimento mental que passa pela adolescência e prolonga-se na idade adulta — este é o período das operações formais. A principal característica deste período é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos.

No ensino, a perspectiva construtivista leva a considerar a/o estudante como ativo, e não receptor de conhecimentos, não importando como armazena e or-

ganiza em sua mente. Este sujeito é considerado agente da uma construção que é sua própria estrutura cognitiva.

Entre as teorias cognitivistas, está a teoria de Lev Vygotsky, também chamada por Moreira (2011) como teoria da mediação. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido a partir do contexto social, histórico e cultural do sujeito. Nesta teoria, os processos mentais superiores, como o pensamento, a fala, a memória, a atenção, entre outros, têm origem em processos sociais. A criança aprende a falar imersa em um ambiente onde falam com ela e interpretam sua linguagem, atribuindo-lhes significados, de modo que nesta teoria o movimento é a partir da socialização que se desenvolvem os processos mentais superiores, os quais são internalizados. É por intermédio — aqui aparece o conceito de mediação (mediação simbólica) - dos instrumentos e signos, como a fala, que o sujeito vai se apropriando dos significados, atribuídos pelo grupo com o qual convive. É preciso dizer aqui que instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais; por meio da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o sujeito vai utilizando signos, como a fala por exemplo, mais vão se modificando as funções psicológicas que lhe possibilitam conhecer a si mesmo, os objetos de conhecimentos e o ambiente.

Para Vygotsky, a fala é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança, porque quebra os vínculos contextuais imediatos. Assim, a criança é capaz a partir dos dois anos de brincar de faz de conta com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, ou seja, desvinculando-se do seu contexto material e relacionando-se com o significado, o que impulsiona significativamente o seu desenvolvimento cognitivo, indo para além da sua idade cronológica.

Vygotsky explica o processo que vai da socialização para a internalização dos processos psicológicos superiores quando analisa a fala egocêntrica na criança. No desenvolvimento inicial, a atenção e ação da criança são dirigidas pela fala do outro — fala social. Depois, a criança vai, gradualmente, falando para afetar a ação do outro — fala comunicativa — ao mesmo tempo em que ela usa a fala para si, para planejar e realizar suas ações — fala egocêntrica. Aos poucos, a fala egocêntrica se internaliza, dando lugar ao discurso interno - que também é social.

Uma outra ideia importante desta teoria, também chamada de teoria histórico-cultural, é a de zona de desenvolvimento proximal, definida por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito — tal como medido por sua capacidade de resolver problemas de modo independente — e o seu nível de desenvolvimento potencial — medido por meio da solução de problemas com a colaboração de outro sujeito que é mais capaz, ou seja, que já resolveu determinado(s) problema(s).

Esta ideia de zona de desenvolvimento proximal é importante se pensarmos no ensino nesta perspectiva interacionista, pois é considerado um bom ensino aquele que está a frente do desenvolvimento, ou seja, há um momento propício — nem antes e nem depois - para aprender em colaboração com o outro, que conhece mais. Nessa concepção, o professor assume um papel importante como mediador, que já adquiriu os significados socialmente aceitos, favorecendo assim a apropriação destes significados por parte das/os estudantes.

Humanismo

A filosofia humanista considera o ser que aprende como pessoa, de modo que o importante é a sua autorrealização e o seu desenvolvimento pessoal. O aprendiz é tratado como uma totalidade — ações, pensamentos e sentimentos — não só o intelecto, a cognição. Nesta abordagem, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos — como na abordagem construtivista. Ações, pensamentos e sentimentos estão integrados, não tendo sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o aspecto afetivo, os sentimentos da/o aprendiz. “Ele é pessoa e as pessoas pensam, sentem e fazem coisas integradamente.

Esta teoria, centrada na psicologia de Carl Rogers, originou, na escola, o ensino centrado na/o estudante e as escolas abertas, bastante conhecidas na década de 70, especialmente nos Estados Unidos, nos quais as/os estudantes tinham ampla liberdade de escolha, inclusive sobre o que estudar. Persiste, hoje, no discurso pedagógico, a ideia de um ensino centrado na/o estudante e a ideia de aprender a aprender.

Outra teoria humanista importante é a pedagogia da libertação e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, que defende uma educação dialógica, problematizadora, ao invés de uma educação bancária, que estimula a memorização de conhecimentos. A proposta de Freire é de uma educação que estimula a criatividade e autonomia do aprendiz, uma educação que é fundada no afeto, no amor — amor crítico assim designado, atualmente, por um dos pesquisadores freireanos que é Celso Vasconcellos.

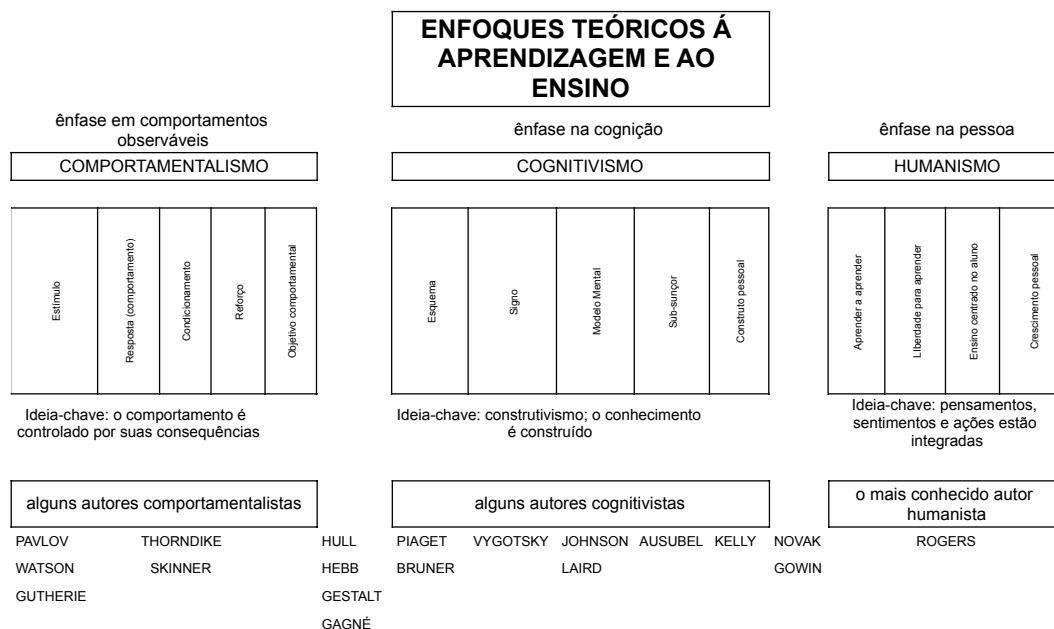


Figura 1. Um esquema tentativo para os principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino e alguns de seus mais conhecidos representantes (M. A. Moreira, 1999).

Indicação para estudos:

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. 2 ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

____. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

VI - TEORIAS PEDAGÓGICAS

Gilberto Coelho

Tendências Pedagógicas

Podemos falar de teorias da educação, ou Tendências Pedagógicas, como tema de estudo, quando nos referimos ao exercício de identificação histórica das diferentes abordagens teórico-práticas para a educação, ou seja, da análise para estabelecer um conjunto de distintas concepções teóricas subjacentes aos fundamentos da educação, conjugadas às práticas e movimentos pedagógicos constituintes de tipos de “escola” e sistemas de ensino; com propostas, sujeitos e componentes básicos particulares.

Como a produção teórica fora universal e extensa, resgatadas inicialmente dos fundamentos da educação, seria decididamente útil obter sínteses objetivas para delimitar o tema a partir da complexidade pedagógica. Alguns autores brasileiros produziram formulações pessoais resumidas concernentes às principais ideias, metodologias e tipos de escola, contextualizadas no tempo/espço universal e nacional organizadas em tendências. Destacam-se duas, a de Saviani, publicada desde 1983 até hoje, e a de Libâneo desde 1985 (Republicada em Luckesi 2011). Devido à grande divulgação da última em fontes didáticas secundárias (internet, apostilas, resumos), devemos conhecê-la atendendo seu amplo uso em concursos e avaliações, mas também criticá-la em comparação à primeira. É importante explicitar, que autores estrangeiros costumam adotar classificações diferentes, por vezes com viés de aprendizagem psicológica, vertentes filosóficas, ou diferentes experiências pedagógicas.

A formulação de Libâneo (posterior à de Saviani) classificou histórica e sociopoliticamente as tendências abarcando a Pedagogia Liberal (A), conforme a necessidade de formação de indivíduos letrados capazes de simples participação ou ascensão em uma sociedade de classes, onde a nobreza e burguesia eram expoentes sociais. Nela incluiu:

- a PL Tradicional (1A) embasando experiências desde as mais antigas de ensino elitizado de leitura e escrita até o século XVIII já com discurso universalizante, todas pautadas na transmissão de saber eminentemente teórico e humanista e centradas na autoridade do professor;
- a PL Renovada Progressivista (2A) caracterizada pela consideração do interesse e participação individual em um contexto pragmático de progressão no desenvolvimento humano e científico em seguimento às críticas dos pioneiros escolanovistas quanto ao tradicional;
- a PL Renovada Não Diretiva (3A) alinhada com a abordagem psicológica

de Rogers, focada na autoconsciência e realização pessoal interpessoal e, por fim,

- a Tecnicista (4A) baseada em uma crescente necessidade de racionalização industrial e técnica para promover o desenvolvimento social como um sistema produtivo.

E, em segundo plano, a escola da Pedagogia Progressista (B) que propunha a introdução de uma consciência crítica de mudança social em contexto liberal capitalista, envolvendo:

- a PP Libertadora (1B), de âmbito nacional, fundamentada em Paulo Freire e sua educação popular, e cuja base partia da realidade vivida para buscar a transformação de uma sociedade injusta;
- a PP Libertária (2B) trazendo um enfoque político de autogestão e transformação institucional do sistema social vigente a partir da escola, porém a análise não explicitou qual autores ou teorias dariam suporte para a vertente; e finalmente,
- a PP Crítico-Social dos Conteúdos (3B) onde ele enfatizou a primazia na difusão de conteúdos levando o aluno de um estado amplo e fragmentado do conhecimento, sincrético, para uma visão confluyente, sintética — ainda que reconhecesse a indissociabilidade em relação à realidade social com os interesses populares.

Infelizmente, além de exacerbar a questão do conteúdo imprecisamente, Libâneo decide cunhar o nome para a tendência, citando Saviani apenas como nota de rodapé sem atribuir explicitamente a autoria dos argumentos que se tornaram em tempo proposta pedagógica formal pelo último. A formulação de Saviani (1982, 1983 — várias edições até hoje), amarrou sua análise sociopedagógica pelo problema da marginalidade. Classificando como Teorias Não-Críticas (A) às que partiam da aceitação da conjuntura social estabelecida para promover o reajustamento dos excluídos, educação como instrumento de superação da marginalidade, um processo de equalização social, nelas abrangeu:

- a Pedagogia Tradicional (1A) às práticas escolares centradas no professor e na transmissão de conteúdos lógicos dedutivos (cognitivos) para dirimir a ignorância, a marginalidade caracterizada como não-saber, equalizando socialmente os indivíduos como cidadãos letrados em contexto especialmente burguês e de reconhecimento de universalidade do ensino;
- a Pedagogia Nova (2A) o movimento de crítica do tradicional já no século IX, que viera com o advento da psicologia, das diferenças individuais e das

experiências com crianças especiais configurando a marginalidade pelo desajustamento de toda ordem, assim, as práticas metodológicas focadas nos interesses e necessidades dos alunos conceberam uma escola que deveria ser mais equipada e adaptada — custo material e adesão ao discurso pedagógico desproporcionais à realidade brasileira; e a

- Pedagogia Tecnicista (3A), que abandonou as racionalidades teórica e existencial na metade do século XX (respectivas dos movimentos tradicionais e renovados), para buscar uma racionalidade instrumental objetiva e prática, por meio da instrução programada coordenada no sistema de ensino burocrático e dominante sobre escola e seus agentes... Formar indivíduos eficientes para um sistema produtivo incipiente.

As Teorias Críticas (B) reconheceram a sociedade pela heterogeneidade e injustiça, pela divisão de classes antagônicas, dominação e luta — “crítica” ressignificada como reconhecimento dos determinantes sociais sobre instituições marginalizadas e indivíduos — logo seriam rebatizadas no texto para Crítico-Reprodutivistas pelo pessimismo, impossibilidade de transformação social e reprodução da desigualdade pela instituição escolar, as mais importantes dentre várias para o autor eram neomarxistas:

- a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (1B) de Bourdieu e Passeron (1975) definia as relações entre grupos ou classes como de força material (dominação econômica) onde se estabelece um sistema de relações de força simbólica (dominação cultural) dissimulatório e reforçador da anterior, são as atividades culturais, religiosas e de instituições comunicativas e educacionais — a dominância simbólica com autoridade pedagógica atuaria desde a família até a escola, sem chance de superar a luta de classes;
- a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (2B), conforme Althusser (sem data), definida a educação como uma transmissora privilegiada da ideologia dominante da classe com poder material;
- e a Teoria da Escola Dualista (3B), também como aparelho ideológico caracterizado por somente duas redes escolares, uma Primária Profissional (a serviço da inculcação burguesa da ideologia dominante enquanto formava para o trabalho) e uma Secundária Superior (de natureza elitista e sufocadora da ideologia proletária e marginal).

A consciência crítica nacional nos trouxe a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, produzida fundamentalmente nos anos 50 e 60, foi estruturada da educação popular de adultos analfabetos e na metodologia dos Temas Geradores, palavras

escolhidas do universo temático popular das pessoas. Mesmo partindo do real significativo, não deve ser confundida com a proposta escolanovista, ela tem uma base dialógica (tese e antítese constantes, análise e síntese), problematizadora, contestadora e transformadora da realidade social. Possibilidade advinda da consciência individual emancipatória sobre condicionantes sociais, evitando o pessimismo dos determinantes sociais insuperáveis.

Saviani formalizou sua Teoria Histórico-Crítica (1988, 1991) não indicando uma sobrevalorização de conteúdos escolares, ao contrário, reafirmando a necessidade de estudo do saber sistematizado inserido no processo de articulação social; seria o currículo essencial emanado do conhecimento social e popular, não confundido com elementos extracurriculares, que ao sobrepujar o núcleo curricular podem reduzir a qualidade da escola. Nesse caso, para o aluno, o conhecimento parte da realidade social em nível sincrético para chegar ao sintético sem nunca se descolar da mesma, a fim de permitir que as classes subalternas dominem o que as dominantes sabem. As metodologias seriam não formais pela natureza dialética. Vejamos que Libâneo a nomeou como “Crítico Social dos Conteúdos” gerando críticas pela suposta aproximação com o tradicional, devemos desconsiderar tal título.

VII — TEORIAS E PRÁTICAS DE CURRÍCULO

Débora Ortiz de Leão

O que seria uma teoria do currículo? Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), é necessário fazer uma distinção entre teoria e discurso, pois, enquanto a teoria descobre e descreve uma realidade, o discurso produz essa realidade. Assim, “um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele realmente é, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (SILVA, 205, p. 12). Como forma de distinguir as teorias do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2005) agrupa-as em grandes categorias, de acordo com os conceitos que elas enfatizam. Com isso, traça um panorama das teorias de currículo desde sua gênese, a qual poderíamos situar desde os anos 1920 até a atualidade. A análise do professor perpassa as teorias tradicionais críticas, chegando às teorias pós-críticas. A partir desse agrupamento, organizou-se o quadro a seguir, incluindo, de forma didática, os períodos históricos aproximados. No quadro 1, pode-se visualizar melhor os movimentos teóricos que impactam o campo curricular, desde os que ocorreram a partir da década de 1920 até o período atual, ou seja, cerca de um século de produções teóricas consolidadas, que repercutem no Brasil por meio de teorizações nacionais e internacionais.

Quadro 1: Teorias curriculares no Brasil

Teorias Curriculares		
1920-1950	1960-1980	A partir de 1990
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2005).

As setas indicam que os termos listados não estão restritos a este ou àquele período histórico, mas caracterizam um movimento de ir e vir permanente, recompondo constantemente os paradigmas no campo curricular. Ademais, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas convivem simultaneamente no cenário educacional de forma democrática e ampla, mesmo que se considere a tendência mais atual — o uso das teorias pós-críticas — como aquela que melhor traduziria os anseios da sociedade neste período histórico. Por outro lado, é importante destacar que todas as correntes teóricas cumprem um papel fundamental no debate sobre o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar, que são os fins últimos da existência do currículo. De modo mais explícito, pode-se dizer que os enfoques de cada teoria são traduzidos em palavras-chave que destacam o que elas enfatizam. No entanto, a questão de fundo de qualquer teoria do currículo deve ser: qual o conhecimento a ser ensinado? Com a finalidade de responder a essa pergunta, as diferentes teorias recorrem a reflexões sobre a natureza humana, a aprendizagem, a cultura e a sociedade. Ou seja, abordagens filosóficas, sociológicas, históricas, psicológicas e antropológicas estão presentes nas teorizações do campo curricular, e essas teses múltiplas se diferenciam justamente pela disparidade de ênfase que conferem aos aspectos mencionados. A organização curricular passa a ocorrer na medida em que o processo de planejamento e execução da proposta pedagógica da escola é implementado.

Entretanto, o que poucas pessoas sabem (mas professores, obrigatoriamente, deveriam saber) é que o currículo escolar e as práticas pedagógicas são guiados por normativas e por elas devem se orientar, não apenas devido a uma obrigatoriedade (quando se trata de leis), mas também porque os documentos oficiais (quando elaborados democraticamente, em consonância com os segmentos sociais e educacionais) pautam um projeto nacional para a educação, ao orientar seus sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados. Em pesquisa já desenvolvida (LEÃO, 2009), apresentam-se argumentos a respeito da influência determinante da cultura nas práticas docentes, pois acredita-se que uma mudança cultural no aspecto pedagógico e curricular depende de um conjunto de fatores que, geralmente, são regulados pelo poder público, por meio de políticas educacionais, pelas famílias dos alunos, por representantes da sociedade em geral e pelos próprios docentes, com as potencialidades e as fragilidades da sua formação. Atualmente observa-se algumas tentativas de romper com práticas homogeneizadoras e padronizadoras, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade na escola. Essa abertura a uma forma diferente de conceber o currículo tem provocado intensos debates, por meio de “seminários integradores”, “projetos interdisciplinares”, “curricularização da extensão”, “itinerários formativos”, entre outros.

Indicação para estudos:

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização**: formação, saberes e práticas docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Organização curricular**: saberes, políticas e perspectivas. 1.ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

VIII — POLÍTICAS PÚBLICAS, ORGANIZAÇÃO, FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tatiane Peixoto Isaia

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis, sendo eles: a educação básica e o ensino superior. A educação básica é organizada em etapas e modalidades. As etapas são: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essas três etapas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, devem seguir os três princípios: éticos, políticos e estéticos na formação integral dos estudantes.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular, que trouxe consigo duas premissas centrais para a educação básica - Educação Integral e desenvolvimento de competências -, cabe conhecer também os elementos curriculares estabelecidos por essa política curricular para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que, conseqüentemente, trouxeram novidades (novos elementos curriculares) para o cenário educacional das escolas de Educação Básica.

A Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica e, neste sentido, atende crianças com faixa etária do zero aos 5 anos e 11 meses. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil passou a dividir as crianças da primeira infância em três grupos de faixas etárias distintas. Sendo assim, passamos a ter a seguinte divisão nas creches e nas pré-escolas: Bebês (crianças de zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e, Crianças pequenas (dos 4 anos aos 5 anos e 11 meses).

Na BNCC, os elementos curriculares que compõem a nova estrutura da Educação Infantil são:

- (1) as competências gerais;
- (2) os eixos estruturantes da Educação Infantil;
- (3) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- (4) os campos de experiências; e
- (5) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os dois eixos que estruturam as práticas didáticas, metodológicas e pedagógicas - eixos estruturantes da Educação Infantil - consistem nas interações e brincadeiras. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos pela BNCC,

foram pensados para atender plenamente os dois eixos estruturantes da Educação Infantil; são seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- (1) conviver;
- (2) brincar;
- (3) participar,
- (4) explorar;
- (5) expressar; e
- (6) conhecer-se.

Considerando esses direitos e os saberes e conhecimentos, os campos de experiências da Educação Infantil em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Já, o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC é estruturado, curricularmente, do seguinte modo:

- (1) competências gerais;
- (2) Áreas do Conhecimento;
- (3) Componentes Curriculares de cada Área do Conhecimento;
- (4) Unidades Temáticas de cada Componente Curricular;
- (5) Objetos de Conhecimentos; e,
- (6) Habilidades.

As Áreas do Conhecimento são compreendidas como aquelas aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito a aprender em prol de sua formação integral. Portanto, as Áreas do Conhecimento na BNCC foram pensadas com o objetivo de se atingir as especificidades dos alunos dos anos iniciais e as especificidades dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Logo, as Áreas do Conhecimento orientam as demandas pedagógicas de cada uma dessas fases de escolarização.

Vale sinalizar que o Ensino Fundamental se divide em Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º).

A última etapa da educação básica, o Ensino Médio, passou a ser organizado, a partir da Lei 14.945/2024 (que alterou a LDB), em itinerários formativos, sejam eles: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e, Formação técnica e profissional. Além do mais, é uma etapa que contempla três anos e busca aprofundar os conhecimentos dos jovens a partir das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares. Os Componentes Curriculares são o que antes se denominava de disciplinas; ou

seja, são aqueles conteúdos que fazem parte da matriz ou grade curricular das escolas. Nesse sentido, os Componentes Curriculares estão estruturados de modo a contemplar todos os objetos de conhecimento que precisam ser trabalhados na escola e construídos com os estudantes. Portanto, cada Área do Conhecimento tem seus Componentes Curriculares.

Por fim, cabe sinalizar que a educação básica, de acordo com a LDB, pode ser organizada em modalidades, que são: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação a distância (EAD).

IX — LETRAMENTO CIENTÍFICO

Cadidja Coutinho

A definição de letramento científico parte do entendimento da relação alfabetização e letramento, e dos estudos linguísticos de Magda Soares, que afirmam que um indivíduo só é considerado alfabetizado se possuir conhecimentos e habilidades de um sistema de representação, incluindo competências motoras e cognitivas para usar ferramentas e recursos de escrita (Soares, 2004). Trata-se da aquisição do código escrito, que envolve a compreensão da relação entre sons e letras, permitindo a interpretação de textos ou a transcrição de ideias e falas para a escrita (Ruppenthal; Coutinho; Marzari, 2020).

O letramento científico se encontra em um estágio mais prático e complementa a alfabetização científica, com uma conotação social e experimental. O termo "letramento" é uma neologia do inglês "literacy", em que não se fez a distinção entre alfabetização e letramento, utilizando ambos os conceitos como "literacy" (Bertoldi, 2020). No entanto, ao analisar a realidade brasileira, surgiu a necessidade de diferenciar esses termos para atribuir significados opostos, mas integrados. Assim, ao falarmos de letramento científico na educação brasileira, referimo-nos a uma prática social. Esse conceito abrange a capacidade de um indivíduo tomar decisões e ações fundamentadas em conhecimentos científicos (Cunha, 2018).

O letramento científico impulsiona a tomada de decisões, tanto pessoal quanto social, funcionando como um parâmetro para que o indivíduo verifique se suas decisões estão alinhadas com práticas científicas reconhecidas pela comunidade acadêmica.

Embora o letramento científico seja frequentemente considerado a etapa seguinte à alfabetização científica (Bertoldi, 2020), essa visão pode ser uma generalização equivocada. Em muitos casos, a alfabetização representa o primeiro contato com a ciência, que pode ser seguido pelo letramento. Contudo, há situações em que isso não se aplica. Um exemplo são os pescadores ribeirinhos, que podem compartilhar valiosos conhecimentos sobre a melhor época para pescar certas espécies, técnicas de conservação e limites de pesca sem, muitas vezes, saber ler ou escrever. Assim, o letramento científico, apesar de ser visto como uma etapa posterior, pode também ser uma etapa que precede a escrita dos códigos e nomenclaturas.

O letramento científico desempenha um papel social, permitindo a tomada de decisões informadas sobre diversos temas, como vacinas e a confiança na Ciência. A partir do letramento científico, os indivíduos conseguem refletir coletivamente sobre suas ações, sempre buscando uma base segura para suas decisões. A Ciência

deve ser percebida como uma fonte de credibilidade, e isso só é possível através do letramento científico e da divulgação de sua importância social e cidadã.

O letramento científico proporciona um novo estado de ser e uma prática formativa de ensino. É essencial reconhecer a pluralidade do letramento, o uso da linguagem científica e os diversos nichos de letramento, assim como as múltiplas abordagens didáticas possíveis, revisando objetivos e práticas de ensino e de avaliação. É necessário superar a ideia de que a escola é o único espaço de construção do conhecimento, aproximando o ensino das práticas sociais, em que os níveis de letramento variam conforme as experiências vividas, antes, durante e depois da escola, rompendo com a exclusividade da instituição escolar.

Um currículo que adota a perspectiva de letramento científico requer a reestruturação dos conhecimentos científicos ensinados nas escolas, que muitas vezes são apresentados de forma descontextualizada. Uma abordagem pedagógica focada no letramento científico visa estimular o pensamento crítico de maneira concreta, despertando a curiosidade dos alunos a partir de seus próprios contextos sociais. Além disso, considera as experiências individuais dos estudantes, buscando proporcionar uma aprendizagem significativa ao envolvê-los em problemas relevantes para suas realidades. Essa prática os incentiva a discutir, refletir e desenvolver uma postura crítica em relação às questões científicas (Ruppenthal; Coutinho; Marzari, 2020).

Portanto, ao falarmos sobre letramento científico no contexto educacional brasileiro, estamos tratando de uma prática social. Esse conceito descreve a capacidade do indivíduo de tomar decisões e agir com base em conhecimentos científicos adquiridos anteriormente.

Indicação para estudos:

BERTOLDI, Anderson. **Alfabetização científica versus letramento científico**: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências**. Ciência e Educação, Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. **Alfabetização e letramento científico**: dimensões da educação científica. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1-18, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

X — EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Tania Micheline Miorando

Os estudos que nos levam a compreender **a escola comum na perspectiva inclusiva**, tem em seus pressupostos, a ressignificação do espaço escolar em todas as suas dimensões. Percorrem do Projeto Pedagógico à gestão escolar e são feitos de muitos saberes e fazeres que na docência se mostram em ações para a construção de uma comunidade escolar inclusiva.

Durante os estudos, focamos em compreender os **sujeitos da aprendizagem e as necessidades educacionais especiais** em uma investigação que se coloca em postura de identificar estudantes com necessidades educacionais especiais e os serviços e apoios com que podemos contar ou buscar.

Parte importante da formação está em compreender como se dá a **articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum** na organização do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva e as diferentes articulações entre o atendimento educacional especializado e a classe comum: bidocência, ensino colaborativo e docência articulada.

A **organização curricular na proposta da educação inclusiva** é parte significativa dos estudos. A partir do olhar para o currículo e diferença, que trazem em seus componentes, planejamento, avaliação e flexibilizações curriculares, ressignificamos princípios que ainda se colocam em uma escola que também está abrindo espaços para que todos alcancem uma aprendizagem que se efetive.

As leituras que fazemos percorrem textos que discutem as relações e laços que se estabelecem entre a família e escola, em seus contextos sociais necessários para uma educação ativa (Ferreira; Souza; Pavão, 2021). Passa por compreender os conceitos da inclusão escolar e a Educação Especial, dentro de suas teorias e práticas na diversidade, que habita a escola (Dechichi; Silva, 2008).

Passamos a conhecer as possibilidades de um trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar pelos fazeres docentes (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016), discutindo metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva (Grapiglia; Souza; Pavão, 2021), adaptações curriculares para estudantes com deficiência, nos seus diversos desafios e perspectivas (Daga; Piovezana; Pieczkowski, 2020). As narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência nos abrem as salas na escola para vermos de lá as implicações no acesso ao currículo escolar (Vieira; Ramos; Simões, 2019).

Em um giro breve pelas políticas que aproximam da Educação Básica o que queremos para uma Educação Inclusiva (Pacheco et al, 2019), destacamos o di-

reito à educação (Eloy; Coutinho, 2020) e a significação das práticas na educação especial na escola comum (Borges; Menezes, 2019) e nos manifestamos reconhecendo o ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil, em algumas de suas considerações (Esquinsani; Dametto, 2020).

Quase ao final dos estudos, olhamos para as práticas que podemos levar para a Educação Inclusiva em uma avaliação processual como prática de inclusão (Basso; Pavão; Pavão, 2019). E então sim, percebemos que a Educação Inclusiva pelos processos que emergem dos cuidados pela Educação Especial são apenas um ponto de partida para inúmeros estudos, investigações, leituras e muito diálogo na escola.

Indicação para estudos

BASSO, Andressa; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Avaliação Processual como Prática de Inclusão. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; (Orgs). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/12/Livro-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-digital.pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

BORGES, Letícia de Lima; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Políticas inclusivas e a significação das práticas de educação especial na escola comum. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Pr%C3%A1ticas-Educacionais-Inclusivas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

DAGA, Vania S. C.; PIOVEZANA; Leonel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Z. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas**. In: Revista Educação Especial | v. 33 | 2020 — Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55382/pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da. et al. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29650/4/Inclus%C3%A3oEscolarEduca%C3%A7%C3%A3o%20e%20pr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

ELOY, Adriana C. M.; COUTINHO, Luciana C. S. **O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial**. In: Revista Educação Especial. v. 33 | 2020 — Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

ESQUINSANI, Rosimar S. S.; DAMETTO; Jarbas. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. In: **Revista Educação Especial** | v. 33 | 2020 — Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37799/pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

FERREIRA, Kássia Quadros; SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Família e escola: contextos sociais necessários para uma educação ativa. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/11/LIVRO.pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

GRAPIGLIA, Franciele Xhabiaras; SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; PAVÃO, Sílvia M. de Oliveira. **Metodologias ativas na Educação Especial/Inclusiva**. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva. Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2021. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/11/LIVRO.pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

PACHECO, P.; CZEKALSKI, E. A.; TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. de C. **Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e46/ 1—16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31781. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781>. Acesso em 09 de março de 2024.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. **Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar**. In: Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 — Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314/pdf>. Acesso em 09 de março de 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66—87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em 09 de março de 2024.

XI — LIBRAS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Anie P.G. Gomes
Giovana F. Hautrive
Liane Camatti
Mônica Zavacki

Língua Brasileira de Sinais

Por que a nomenclatura correta é Língua Brasileira de Sinais e não Linguagem Brasileira de Sinais? Podemos pensar em linguagem como sistemas de comunicação naturais ou não, humanos ou não. Pensemos na dança, na comunicação animal, nas sinalizações de trânsito ou em cálculos. São diversos sistemas que envolvem e possibilitam diferentes tipos de comunicação. As línguas fazem parte do universo da linguagem, porém são sistemas complexos, naturais, socialmente organizados, convencionados e compartilhados entre uma comunidade de usuários. As línguas de sinais são línguas assim como qualquer outra língua oral: inglês, alemão, francês, mandarim, entre outros.

A história das línguas de sinais mostra que o seu reconhecimento como línguas efetivas foi absolutamente tardio quando comparado às demais línguas. Foi apenas nos anos 1960 que um linguista norte-americano chamado Willian Stokoe realizou as primeiras pesquisas com a ASL (American Sign Language). Tais estudos abriram portas para que chegássemos à compreensão que temos hoje: de que as línguas de sinais são sistemas completos e que cumprem na integralidade as funções sociais, culturais e cognitivas de qualquer língua.

Os estudos científicos no âmbito da linguística geraram movimentos políticos, sociais e educacionais. No Brasil, desde 2002 a Libras é reconhecida como meio de expressão e comunicação legítimo das comunidades surdas brasileiras. Assim como ocorre com as línguas orais, as línguas de sinais também são diferentes de um país para outro. A Libras é a sigla para Língua Brasileira de Sinais. Apenas os surdos brasileiros a utilizam como primeira língua.

As línguas de sinais são produzidas e compreendidas pelo canal manual visual, diferentemente das línguas orais que são orais-auditivas. Isso significa que a língua é articulada pelas mãos e compreendida por meio da visão. A linguística, que é a ciência que estuda as línguas naturais humanas, consegue descrever minuciosamente o funcionamento da Libras em todos os níveis de análise, desde as unidades sem significado até a produção de enunciados completos e complexos.

A análise linguística e gramatical mais conhecida é a do nível fonológico. Nele, são estudadas as menores unidades que sozinhas não possuem significado, mas

que quando combinadas formam unidades com significado: os sinais. Essas pequenas estruturas é o que convencionou-se chamar de parâmetros fonológicos. Eles são cinco:

1. **Configuração de mãos:** refere-se à forma e à posição específica que as mãos assumem durante a produção de sinais, sendo uma característica essencial para distinguir diferentes sinais.
2. **Movimento:** refere-se ao deslocamento ou à modificação da posição das mãos durante a execução de um sinal, determinando seu significado.
3. **Locação:** refere-se ao local no corpo ou no espaço onde o sinal é realizado, como a cabeça, o tronco ou o ar.
4. **Orientação da palma:** refere-se à direção em que a palma da mão está voltada durante a produção de um sinal, podendo alterar seu significado.
5. **Expressões não manuais:** refere-se a elementos fonológicos que incluem gestos faciais e movimentos corporais que adicionam significado ou modificam a intenção de sinais, funcionando como um aspecto essencial da comunicação.

A combinação destes cinco parâmetros é o que forma os sinais. Estes, por sua vez, são as unidades lexicais das línguas de sinais, podendo ser comparadas às palavras na Língua Portuguesa. Um sinal é uma unidade básica de comunicação que combina um gesto manual, uma configuração de mão, a localização no espaço e, muitas vezes, expressões faciais e corporais, representando conceitos, objetos, ações ou sentimentos de forma visual e gestual.

Cultura e identidade surda

A identidade surda é um conceito complexo que abrange aspectos sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. Pesquisadores da área da educação de surdos, reconhecem a surdez não apenas como uma deficiência, mas como uma característica cultural. Para eles, a identidade surda é construída a partir da experiência de pertencimento a uma comunidade que compartilha a Língua de Sinais e vivências únicas. A formação da identidade, promove um senso de comunidade e empoderamento, como também a luta contra a invisibilidade da cultura surda e a necessidade de valorização das identidades múltiplas dentro desse grupo.

Dessa forma, as políticas públicas vêm promovendo a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, fortalecendo seu reconhecimento e valorização na sociedade. A diversidade linguística e cultural da comunidade surda é um aspecto essencial para entender sua identidade e experiências. A Língua de Sinais é o principal veículo de comunicação entre surdos e representa não apenas uma

forma de expressão, mas também um elemento fundamental da cultura surda.

Promover a diversidade linguística e cultural da comunidade surda é fundamental para a inclusão e valorização de suas identidades. Isso envolve a implementação de políticas públicas que respeitem e integrem a cultura surda na sociedade, reconhecendo sua riqueza e singularidade. A identidade surda é multifacetada e pode ser compreendida através de diferentes categorias. Aqui estão alguns tipos de identidade surda que são frequentemente discutidos:

1. **Identidade Linguística:** Refere-se à conexão do indivíduo com a Língua de Sinais. Para muitos surdos, a língua é um aspecto central de sua identidade, moldando a forma como se comunicam e se relacionam com o mundo.
2. **Identidade Cultural:** Envolve o pertencimento a uma comunidade surda que compartilha tradições, histórias, valores e práticas culturais. A cultura surda inclui arte, literatura, festividades e eventos sociais que fortalecem o laço comunitário.
3. **Identidade Política:** Refere-se à consciência e ao engajamento em questões que afetam a comunidade surda. Essa identidade se manifesta na luta por direitos, inclusão e reconhecimento das Línguas de Sinais como línguas oficiais.
4. **Identidade Social:** Diz respeito à forma como os surdos se percebem e se relacionam com a sociedade em geral. A identidade social pode ser influenciada por experiências de discriminação, aceitação ou apoio da comunidade ou da família.
5. **Identidade Familiar:** A identidade surda pode ser influenciada por fatores familiares, como ter membros da família surdos ou ouvintes. Isso pode moldar a experiência de um indivíduo em relação à surdez, afetando a forma como ele se vê e se relaciona com a comunidade.
6. **Identidade Pessoal:** Refere-se à forma única como cada surdo percebe e expressa sua própria surdez. Essa identidade pode variar amplamente entre os indivíduos, dependendo de suas experiências pessoais, traumas e conquistas.

Essas identidades não são mutuamente exclusivas e muitas vezes se sobrepõem, contribuindo para uma compreensão mais rica e complexa do que significa ser surdo. A identidade híbrida e flutuante é um conceito que se aplica à experiência de muitos indivíduos surdos, refletindo a diversidade e a complexidade de suas vivências. Esses conceitos ajudam a entender que a identidade surda não é estática, mas sim dinâmica e multifacetada. A experiência de cada surdo é única e

moldada por uma combinação de fatores culturais, sociais e pessoais, permitindo uma rica variedade de identidades dentro da comunidade.

Educação Bilíngue

A educação bilíngue de surdos é um modelo educacional que promove a Língua de Sinais como a primeira língua (L1) dos alunos surdos, enquanto a língua majoritária do país (como o português, no Brasil) é ensinada como segunda língua (L2). Esse modelo visa respeitar a identidade cultural e linguística dos surdos, reconhecendo a Língua de Sinais como parte fundamental de seu desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico.

Aqui estão alguns princípios e características da educação bilíngue para surdos:

Língua de Sinais como L1: A Língua de Sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, é a língua natural dos surdos. É por meio dela que eles desenvolvem seu pensamento, linguagem e interações sociais. Por isso, é a base do aprendizado.

Língua escrita como L2: O ensino da língua majoritária do país (português escrito, por exemplo) ocorre como segunda língua, respeitando o tempo de aprendizado e os desafios específicos dos surdos em relação ao português escrito.

Professores bilíngues: Idealmente, os professores que atuam com alunos surdos devem ser fluentes tanto na Língua de Sinais quanto na língua majoritária para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Valorização da cultura surda: O currículo também deve incluir a cultura e história da comunidade surda, promovendo uma educação que respeite e valorize a identidade surda.

Ambiente inclusivo: É essencial criar um ambiente educacional que favoreça a interação entre surdos e ouvintes, desde que a comunicação por meio da Língua de Sinais seja garantida e respeitada.

O Brasil tem avançado em iniciativas voltadas à educação bilíngue. No entanto, ainda existem desafios quanto à implementação adequada desse modelo em todo o sistema educacional, como a falta de professores qualificados e de material didático específico.

XII - PEDAGOGIA E A PRÁTICA DOCENTE: DIDÁTICA, ORGANIZAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS

Estela Maris Giordani

1. A prática pedagógica: seus elementos constitutivos

O que é didática? Quais são os componentes do processo didático? De que forma ela contribui para o processo de ensino e aprendizagem? Qual a relação entre interdisciplinaridade e didática?

O objeto de estudo da Didática é o processo ensino-aprendizagem e em todo e qualquer processo didático está implícito uma relação humana (Candau, 1995). O processo didático não se limita apenas ao contexto da sala de aula.

O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade. A ciência que investiga a teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica (LIBÂNEO, 1994, p.15-16). (grifo nosso).

A didática é composta por três elementos fundamentais quais sejam: o professor, o aluno e a matéria. Destes três elementos fundamentais se estabelece a relação didática. Sendo este o seu tripé, o pedagogo deve desenvolver práticas pedagógicas mais condizentes às finalidades educativas as quais escolheu seguir.

2. Os conteúdos

O que se entende por matéria ou conteúdo das aprendizagens? Conforme Zabala,

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento

das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (Zabala, p. 37-38).(grifo nosso).

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (Libâneo, 1994, p. 128).

Os conteúdos de aprendizagem envolvem conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores. Essa compreensão está contida no Art. 32 da LDB que expressa que a finalidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental é “aprender a aprender” por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores. Literalmente o Art. 32 da LDB define “III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

3. O objetivo ou a finalidade da relação pedagógica

Fundamental na relação pedagógica é o objetivo. A LDB estabelece no seu Art. 02 que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Isso significa que, os “conteúdos” a serem aprendidos que são conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores possuem a finalidade de desenvolvimento pleno do educando. Ou seja, os conteúdos têm que estar à serviço do desenvolvimento pleno do educando, caso contrário não tem sentido algum aprendê-los.

4. A função docente: o significado de ensinar

E, a função docente, está estabelecida no Art. 13 da LDB que é zelar pela aprendizagem. Portanto, não fala de ensinar e nem de “dar aula”. Neste artigo define seis funções docentes: a) participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; b) planejar considerando o PPP da escola; c) zelar pela aprendizagem dos alunos; d) recuperar as aprendizagens; e) cumprir dias letivos e participar de reuniões pedagógicas, de formação; f) participar de ações que visam a integração família e escola.

Apesar de não estar prevista em nenhuma legislação de formação do educador o termo “ensinar”, esse termo é corriqueiramente utilizado em vários ambientes educacionais. De forma que, consideramos importante explicitar o significado de ensinar. Ensinar significa conduzir e organizar situações de aprendizagem. Ensinar significa literalmente transmitir um sinal, sinal que irá guiar, conduzir, zelar pela aprendizagem. Portanto, não significa “dar aula, explicar, corrigir” tendo o professor como o centro do processo, mas o centro do processo são as aprendizagens: do professor e do aprendiz. Conforme Zabalza (2004) “O ensino também é um processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”. As competências docentes são estabelecidas pelo Art. 10 da Res. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (ANEXO I).

5. O significado de aprender

E, a aprendizagem não decorre de uma leitura ou de uma explicação do professor, mas decorre do esforço de várias atividades para conquistar a apropriação. Aprender significa apropriar-se e para apropriar-se de algo temos que interagir, estudar, revisar, manipular, entrar em conflito. Portanto, embora o professor faça o movimento de conduzir e organizar situações, o processo de aprendizagem só pode ser exercido pelo aprendiz, a partir da internalização daquele conhecimento, habilidade, hábito, atitude e valor.

Candau (1985, p. 12) explicita que, “em toda proposta didática está impregnada [...] uma concepção do processo de ensino-aprendizagem”. (grifo nosso). Portanto, é fundamental saber quais são as concepções de ensino-aprendizagem construídas historicamente ao longo das práticas pedagógicas. Defende que o processo didático possui uma multidimensionalidade, isto é, para compreender adequadamente o processo ensino-aprendizagem é preciso articular “consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (Candau, 1985, p. 12).

A didática fundamental inicialmente supõe aliar as múltiplas dimensões históricas da abordagem didática e sendo situada em uma prática social concreta. Desta forma, a realização da reflexão sobre a experiência pode promover novas sínteses tanto a teoria quanto a prática e contribuir para uma transformação das relações sociais pelo menos no âmbito da estrutura escolar, no campo dos processos de ensino-aprendizagem.

6. Organização Pedagógica do processo ensino-aprendizagem

Segundo Delizoicov e Angotti (1994), a organização didática da aula deveria ocorrer segundo três momentos mais ou menos distintos. O primeiro momento é o da problematização, ou seja, o professor irá indagar, perguntar, ou levar os alunos a se perguntarem sobre determinado assunto a ser apreendido. Neste caso, problematizar significa se colocar diante de uma situação nova com uma atitude de conhecimento e de investigação. O segundo passo seria a organização do conhecimento, visto que dada uma problematização esta conduz a certas curiosidades que devem ser trabalhadas, buscadas e respondidas pelos alunos. Por isso, irá estabelecer relações, buscar conhecer as ligações, as análises, as comparações, as distinções, as semelhanças, os aspectos novos etc. E, no último momento, da aplicação, o estudante irá desenvolver a capacidade de transpor aquela aprendizagem em situações diferentes.

7. Relações humanas do processo ensino-aprendizagem

O principal instrumento que o professor tem ao seu dispor é a si mesmo. A partir desse núcleo, de sua interioridade consegue administrar as diversidades que se interpõem no jogo da aprendizagem em sala de aula. A maturidade de sua personalidade faz com que este universo caótico de percepções, sentimentos, expectativas e entendimentos sejam direcionados ao crescimento e desenvolvimento mútuo de todos os envolvidos na atividade de sala de aula. Compreendendo como ele mesmo funciona começa a se tornar verdadeiro para si e para os outros, e, neste caso pode se tornar um espelho, uma referência válida capaz de estabelecer critérios para que os comportamentos se tornem evolutivos nas interações dos indivíduos e grupos que se formam no ambiente de aprendizagem. As relações internas podem ser coordenadas a partir de um pólo que estruturado dinamicamente conforme a inteligência da vida pode constituir um ecossistema de interações cujo resultado seja o desenvolvimento da racionalidade humana em todas as suas dimensões.

Este primeiro passo, apesar de ser primitivo, é de confiança mútua. O professor como pressuposto confia em si mesmo, em sua capacidade compreensiva, formalizante, e determinante das dinâmicas de aprendizagem. Confia na potencialidade do aluno, não em suas formas estereotipadas de pensar, expressar e agir com o mundo e consigo mesmo. Mas está aberto à virtualidade da potencialidade, da força que existe dentro de cada indivíduo, mas que não está explícita, precisa ser identificada, precisa ser revelada e acreditada pelo aluno. Precisa ser acreditada não porque se trata de uma ideologia, mas porque se trata de uma realidade velada pelo próprio indivíduo, que esconde o melhor de si por trás das aprendizagens e modelos mentais que possui.

8. O Planejamento do processo ensino-aprendizagem

O ato de planejar sempre surge da sondagem sobre a realidade, a fim de estabelecer os aspectos prioritários da ação. A importância do planejamento está no auxílio que ele fornece ao professor, para que este possa pensar sua prática pedagógica, além de auxiliar a orientar a sua ação para atingir os objetivos. Portanto, pode-se dizer que é um instrumento que propicia a relação dialética entre teoria e prática.

Historicamente o planejamento teve três momentos (enfoques): a) fase prática: ocupação em cumprir as tarefas do ensino sem planejamento prévio; b) fase instrumental: visão tecnicista na qual o valor maior foi o aspecto formal sem a preocupação com o real, o planejamento compete aos técnicos; c) fase da participação: valoriza a ação humana da participação do poder do conjunto. Supõe a dialética entre ação-reflexão/teoria-prática; inclui a motivação por atender as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo; há crescimento dialético entre autonomia e solidariedade; se privilegia o processo e não o plano escrito.

Etapas do processo de planejamento

- a. diagnóstico da realidade educacional;
- b. elaboração: processo de tomada de decisão - posicionamento e proposições;
- c. execução: ação, ou seja, agir conforme o que foi proposto;
- d. avaliação: processo de revisão de cada momento do processo (teoria-prática).

Níveis do planejamento:

- a. Planejamento escolar: visa atingir o âmbito da escola como um todo por isso é também denominado como Projeto Político Pedagógico (Plano Global — toda a instituição) ele segue as diretrizes nacionais bem como inclui no atendimento às peculiaridades regionais e locais;
- b. Planos setoriais: planejamento dos segmentos da instituição escolar;
- c. Planejamento de ensino: operacionalização do plano curricular, visa o processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao plano de cada disciplina (este vai se desdobrar no plano semestral ou bimestral e no plano diário).

9. Os Projetos de Aprendizagem na prática pedagógica

Os projetos de aprendizagem são pautados sobre as necessidades e curiosidades reais e genuínas de aprendizagem dos estudantes (um único e/ou do grupo). A partir deles, o professor articula os demais conteúdos de aprendizagens previstos pelo currículo, portanto, são os projetos de aprendizagem que dinamizam e mobilizam as aprendizagens. O planejamento é realizado conjuntamente com os aprendizes assim como todas as etapas de execução e avaliação. As características dos projetos de aprendizagem é envolver toda a comunidade escolar (incluindo pais e os pertencentes àquele território).

10. Os objetivos educacionais na prática pedagógica

São sempre alcançáveis em um tempo determinado. Estudando o que vários autores elaboraram sobre os objetivos do planejamento educacional, pode-se dizer que eles todos consideram os objetivos segundo o grau de abrangência. Isto é, variam de um aspecto mais restrito, como uma situação específica, única ou mesmo particular (objetivos específicos mais utilizados no contexto de uma aula ou conjunto de aulas até uma situação macro como os objetivos do sistema educacional brasileiro ou, por exemplo, o planejamento dos objetivos daquela série em determinados aspectos do currículo como a língua portuguesa, por exemplo. Além da classificação dos objetivos, por abrangência, existem autores que consideram importante, observar os objetivos do ponto de vista das dimensões de aprendizagem que são cognitivas, afetivas, psicomotoras e sócio-culturais.

No processo ensino-aprendizagem deve-se levar em consideração, os objetivos também são relativos aos conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores. Os conteúdos estão em estreita correlação com os objetivos educacionais. O “O QUÊ” ensinar (conteúdos - conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores) está relacionado a um “PARA QUÊ”, os quais são expressos pelos objetivos e também se correlacionam ao “COMO”, que são as estratégias de ensino-aprendizagem.

11. As metodologias na prática pedagógica

Nos métodos que envolvem os trabalhos independentes das crianças é sempre necessária a preparação prévia do professor e dos aprendizes, isto é, a atividade deve ser planejada e bem compreendida pelos alunos porque senão corre-se o risco de não atingir os objetivos propostos. Importante é colocar os aprendizes no centro do processo ensino aprendizagem, participando ativamente como protagonistas responsáveis pelo seu percurso de construção. Para isso, propostas lúdicas envolvendo as características e gostos das crianças são essenciais, contudo, desenvolvendo conjuntamente os conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores previstos no currículo. Portanto, todas as aprendizagens necessárias devem prever formas atrativas que conectam com a realidade da vida dos aprendizes. Outro elemento importante é que os materiais didáticos devem ser construídos e preparados pelos próprios aprendizes porque neste percurso de desenvolvimento de materiais aprendem importantes dimensões dos conteúdos como a importância do trabalho em grupo, a comunicação interpessoal, a participação, a paciência, a responsabilidade, as regras, dentre tantas outras aprendizagens essenciais para a vida de cada indivíduo em sociedade.

12. A avaliação na prática pedagógica

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se intenciona, seja com o propósito das exigências de uma ação que projeta-se realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Se avaliar significa emitir juízo, então a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem significa: “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.” (Luckesi, s/d, p. 1). (grifo nosso). Inclui portanto uma atitude acolhedora do professor, a capacidade de elaborar diagnósticos que refletem a realidade do aprendiz e organizar instrumentos adequados. “Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida.” (idem).

Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implica em diagnosticar e (re)negociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (Luckesi, s/d, p. 6).

De forma que, avaliamos sempre nossos objetivos educacionais, e se o objetivo nosso é aquele expresso pela LDB, em seu Art. 02 então avaliamos se estamos auxiliando os aprendizes a desenvolver o seu pleno potencial.

Indicação para estudos:

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

PAIN, Sara. **O papel da escola na transmissão de conhecimentos**. Cadernos CEVEC, nº1, 1-16, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **O ato de avaliar**. UFBA, sd, 6 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO I - Artigo 10 da Res. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024

As competências docentes conforme as Diretriz Curricular Nacional de Formação de Professores 2024 são:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

I - demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência;

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;

III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;

IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;

V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VI - compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais;

VII - demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico-matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino;

VIII - demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência, utilizando esse conhecimento para selecionar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes;

IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos;

X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a

aprendizagem dos estudantes a respeito:

a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e

b) das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher.

XI - construir ambientes de aprendizagens que incentivem os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança;

XII - planejar e organizar suas aulas de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação dos profissionais do magistério da educação escolar básica;

XIII - recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

XIV - conhecer e utilizar os diferentes tipos de avaliação educacional, bem como os limites e potencialidades de cada instrumento para dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz e replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam superadas por meio de sua atuação profissional em suas aulas;

XV - reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

XVI - demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento físico, sócio emocional e intelectual dos estudantes das etapas da Educação Básica para as quais está habilitado a atuar, utilizando esses saberes para:

a) construir compreensão quanto ao perfil dos estudantes com os quais atua; e

b) para selecionar estratégias de ensino adequadas e levantar hipóteses sobre como determinadas características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem e assim, tomar decisões pedagógicas mais adequadas;

XVII - demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para:

- a) planejar as ações de ensino; e
- b) selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem;

XVIII - manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a instituição de Educação Básica, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento;

XIX - dominar conhecimentos relativos à gestão das escolas de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; e

XX - demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão, em complementação ao disposto no caput:

I - promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

XIII — FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sueli Salva

Este texto é uma síntese de elementos importantes para compreender o campo da educação infantil e atuação da Pedagoga e do Pedagogo nesta etapa da Educação Básica.

Elementos Sócio-histórico e Antropológicos do Atendimento Institucional à Criança Pequena

O atendimento institucional à criança pequena no Brasil tem raízes profundas em contextos sócio-históricos e antropológicos que refletem as políticas sociais e educacionais do país. Originalmente, as instituições voltadas para a educação infantil, como creches e pré-escolas, surgiram com o objetivo de assistencialismo, especialmente para atender às necessidades das famílias de baixa renda. Ao longo do tempo, essa perspectiva foi se transformando, à medida que o reconhecimento da infância como um tempo importante para o desenvolvimento integral da criança se tornou mais manifesto e a criança foi compreendida como sujeito de direitos. Esse movimento foi influenciado por correntes antropológicas, em especial a sociologia da infância, que enfatizava a importância do brincar, das interações sociais e da cultura infantil no processo educativo. Hoje, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) as instituições de educação infantil são vistas como espaços institucionais, não domésticos, que devem respeitar e valorizar as culturas, identidades e singularidades das crianças, oferecendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, considerando as suas especificidades.

Organização da Prática Pedagógica nas Instituições de Educação Infantil

A organização da prática pedagógica nas instituições de educação infantil requer uma abordagem que respeite a especificidade da infância e da criança entendida como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura. Neste sentido, os ambientes devem ser ricos, oferecer possibilidades de experiências, em que o brincar é reconhecido como uma atividade central para as construções das culturas infantis, para aprender a conviver com o outros, experimentar práticas democráticas e de respeito a si e ao outro.

A prática pedagógica na educação infantil exige intencionalidade e planejamento, ainda que este seja flexível e considere o interesse das crianças. Os ambientes devem ser diversos, em acordo com a especificidade da criança, com materiais que permitam que elas explorem, experimentem e interajam de maneira significativa com os pares e com o mundo ao seu redor. É fundamental que se considere os princípios éticos, políticos e estéticos afirmados nas DCNEI (2010) como forma de valorização das linguagens e expressões artísticas e culturais das crianças, a promoção da autonomia considerando que são elementos essenciais para a organização da prática pedagógica. Além disso, a formação continuada dos educadores é fundamental para garantir uma prática que esteja em sintonia com as necessidades e interesses das crianças.

Políticas Públicas e documentos Orientadores para a Educação Infantil

A construção de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil têm sido uma luta protagonizada especialmente por mulheres que inicialmente reivindicaram o direito de ter onde deixar as crianças para poder trabalhar fora do âmbito doméstico, convertendo-se posteriormente, em um direito de todas as crianças. A luta pelo direito à educação das crianças reflete um maior reconhecimento da importância dessa etapa educacional.

A **Constituição Federal de 1988** foi um marco, ao assegurar o direito à educação desde a infância. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996** reforçou esse direito, estabelecendo que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser oferecida em creches e pré-escolas. A **Política Nacional de Educação Infantil**, defende o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, o **Plano Nacional de Educação** define metas e estratégias para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (2006, 2018 e em novo processo de atualização em 2024), têm guiado a implementação de políticas que visam garantir o acesso universal e de qualidade para todas as crianças. No entanto, desafios como a desigualdade de acesso e a necessidade de melhoria na infraestrutura e na formação dos profissionais ainda persistem.

O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI, 1998) foi um dos primeiros documentos a orientar a educação infantil, porém o documento sofreu críticas por estar muito alinhado ao ensino fundamental e às áreas de conhecimento. Podemos considerar um avanço a construção das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI) atualizadas no ano de 2010, tendo a participação de entidades, da sociedade civil, movimentos sociais, docentes e pesquisadores da educação infantil.

Destacamos ainda a BNCC (2017) que oferece orientações pedagógicas que visam assegurar a qualidade e a equidade na educação infantil. Deste documento pode-se destacar os direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar explorar, expressar, conhecer-se” e os campos de experiência que precisam ser articulados para desenvolver as práticas na educação infantil: “O eu os outros e o nós; Corpo gesto e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços tempos quantidades relações e transformações”. Esses documentos enfatizam a importância de uma educação que respeite a infância em sua especificidade, que promova o desenvolvimento integral da criança e que esteja alinhada com as realidades culturais e sociais das crianças.

Educação Infantil e a Criança

A educação infantil deve ser centrada na criança, entendida como um sujeito ativo, capaz de interagir, criar e construir conhecimento. As práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as experiências, os interesses e as necessidades das crianças, promovendo um ambiente onde elas possam se expressar livremente e desenvolver suas potencialidades. Isso implica uma pedagogia que privilegie o brincar, a exploração do ambiente, as interações sociais e a valorização das expressões culturais e artísticas das crianças. Além disso, a educação infantil deve garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas individualidades.

Currículo, Infância e Educação Infantil: Implicações para a organização da prática pedagógica

O currículo na educação infantil deve ser entendido como um conjunto de práticas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas características e necessidades. É fundamental que se considere as experiências das crianças, bem como oportunizar outras ricas possibilidades considerando o brincar como um eixo estruturante. O currículo deve estar alicerçado no contexto social e cultural, envolver as diferentes linguagens e culturas, estimulando a curiosidade, a criatividade e a expressão das crianças. As práticas pedagógicas devem ser planejadas de maneira a promover a participação ativa das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para explorar, criar e aprender de forma significativa.

A Especificidade do Prática Pedagógica na Educação Infantil

A atuação docente na educação infantil possui especificidades que a diferenciam de outras etapas da educação básica. Uma dessas especificidades é o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, com voz ativa, capaz, produtora de

cultura. O ambiente educativo deve ser planejado para atender às necessidades físicas, emocionais, cognitivas, simbólicas e sociais das crianças, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Além disso, a prática pedagógica na educação infantil exige uma pedagogia que valorize o brincar, que promova a interação entre os pares e que esteja atenta às particularidades de cada criança. A prática se alicerça em uma intencionalidade pedagógica que valoriza o tempo presente, a experimentação, a criatividade, as linguagens.

A educação infantil é um tempo da vida, não é preparação para a vida, uma vez que a criança está sendo no aqui e agora. A prática pedagógica exige considerar e acolher diferenças de gênero, raça, classe, idade com vistas a superar o androcentrismo, racismo e o adultocentrismo. Com as crianças de 4 e 5 anos, a prática pedagógica deve estimular a curiosidade, a criatividade, o experimentar, o desafio e permitir a expressão livre das crianças através do brincar, da arte e da cultura. A escuta ativa e o respeito às individualidades são essenciais para uma prática pedagógica que valorize a criança como sujeito de direitos.

Em relação a especificidades da prática pedagógica com bebês estes devem ser reconhecidos como sujeitos ativos e protagonistas de seu processo educativo. A especificidade da educação de crianças pequenas é que elas aprendem sempre e quanto mais ricas as experiências, maior a possibilidade de desenvolver-se plenamente. Com os bebês, a ação pedagógica deve ser centrada no cuidar e educar, pois são duas ações indissociáveis, considerar ainda que é um momento importante da vida que requer a construção de vínculos afetivos. As interações com os educadores e com os outros bebês são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional dos bebês.

Creche, Pré-escola: Especificidades Etárias e Diferentes Formas de Agrupamentos

A educação infantil abrange duas etapas principais: a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Cada uma dessas etapas possui especificidades que devem ser consideradas na organização da prática pedagógica. Na creche, o cuidado com as necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e sono, é fundamental, assim como a promoção de um ambiente seguro, acolhedor e rico de possibilidades interativas. O brincar e as interações são centrais e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades dos bebês e das crianças pequenas. Na pré-escola, as crianças começam a desenvolver habilidades mais complexas, como a linguagem e o pensamento lógico, por essa razão a prática pedagógica deve favorecer oportunidades de exploração, expressão da criatividade, desenvolvimento de múltiplas linguagens, considerando a especificidade da educação sem o objetivo

de preparar para o ensino fundamental, enfatizando o tempo da vida no tempo presente e oferecendo a riqueza de experiências para que a criança se desenvolva de forma integral, não como vir a ser, mas como alguém que é desde o nascimento.

Indicação para estudos:

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 set. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2024

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 28 set. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. — Brasília: Ministério da Educação (MEC), SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 set 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 29 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação 2006 — V.1. V.2. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 29 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643441_Parametros_Nacionais.pdf. Acesso em 29 de set. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF: Fundação Carlos Alberto Vanzolini/Gestão de Tecnologias em Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set 2024

XIV - PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EJA E ANOS INICIAIS

Jane Schumacher

As práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, voltadas para crianças, jovens e adultos, devem integrar conhecimentos pedagógicos de forma prática e contextualizada. Vamos explorar essas questões no processo de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Alfabetização e Letramento na Prática Educativa.

A alfabetização é um processo complexo que vai além da simples decodificação de letras e palavras; envolve a construção de significados e a compreensão do mundo ao nosso redor (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), é um fenômeno que abrange não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também aspectos cognitivos, sociais e culturais que influenciam o aprendizado. Por sua vez, letramento, segundo Soares (2004), é um conjunto de práticas sociais que inclui a leitura e a escrita em diversos contextos, envolve a capacidade de interpretar, produzir e utilizar textos de forma crítica e reflexiva. Portanto, as práticas educativas de alfabetização e letramento devem incorporar textos, histórias, músicas e materiais didáticos que representem a realidade sociocultural, atividades como jogos de linguagem, rodas de leitura e dinâmicas que integram escrita e oralidade são fundamentais para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, promovendo um processo de alfabetização e letramento significativo e contextualizado.

Ludicidade no Processo de Desenvolvimento

O brincar é essencial para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a resolução de problemas, o pensamento lógico e a criatividade, além de promover a socialização e o trabalho em equipe. Para Vygotsky (1991) o brincar é uma atividade crucial no desenvolvimento cognitivo e social, funcionando como um meio de construção de conhecimentos e interações sociais onde, por meio do jogo, se exploram emoções, estabelece relações e desenvolve habilidades linguísticas. Por sua vez, para Libâneo (2003), a ludicidade é um elemento que potencializa o aprendizado, permitindo um envolvimento significativo com o conteúdo e promovendo um ambiente de ensino prazeroso e criativo.

Práticas Inclusivas para Todos

São as que contemplam a diversidade racial, cultural e socioeconômica, utilizando estratégias pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades especiais, valorizar a diversidade étnico-racial, enfatizando a importância de ações que respeitem e promovam a identidade cultural é garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei no 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei no 8.069/1990) e pela Lei no 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena.

Caminhos para a Aprendizagem

Promover aprendizagem, utilizando jogos, brincadeiras, projetos interdisciplinares e outras atividades lúdicas como estratégias para engajar os alunos e desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, abordando o uso de tecnologias educacionais de maneira crítica e reflexiva, assegurando que as práticas pedagógicas não apenas introduzem ferramentas digitais, mas que estas sejam efetivamente utilizadas para o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos. Moran (1997) enfatiza que as metodologias ativas envolvem práticas que permitem ao estudante ser protagonista de seu aprendizado, criando um ambiente propício para a investigação, exploração e construção de conhecimento de forma mais significativa.

Caminhos para uma Prática Reflexiva

É um processo que vai além da simples mensuração do desempenho; seu objetivo é acompanhar o progresso dos alunos e ajustar o ensino conforme as necessidades individuais utilizando-se de uma variedade de estratégias avaliativas que consideram o desenvolvimento integral do estudante. Assim, ao implementar práticas educativas inclusivas e contextualizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovemos um ambiente de aprendizagem equitativo e significativo para crianças, jovens e adultos, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Indicação para estudos

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SOARES, M. **Letramento**: um conceito em questão. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 1997.

XV — PRÁTICAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA, COMUNIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Jane Schumacher

A educação não se restringe ao ambiente escolar, deve incorporar as relações sociais e culturais presentes na comunidade. Essa colaboração cria um espaço de diálogo e troca de saberes na construção do conhecimento. Como aponta o Libâneo (2004), essa interação é essencial para fortalecer o processo educativo. Vamos explorar sua importância e algumas estratégias práticas para promover essa articulação entre escola e comunidade.

A Importância da Integração Escola-Comunidade: Fortalecendo o Processo Educativo. Para Freire (2019), a educação é um processo dialógico e emancipador que transcende o espaço escolar, envolvendo ativamente tanto a comunidade quanto as famílias. Ele a caracteriza como um ato coletivo de transformação social, promovendo a conscientização crítica e a participação ativa de todos os envolvidos. Da mesma forma, Paro (2016) enfatiza que a gestão democrática da educação requer a participação efetiva de toda a comunidade escolar, com as famílias desempenhando um papel crucial nesse processo. A integração entre escola, família e comunidade é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando e potencializando o impacto da educação.

Estratégias Práticas e Articulação entre Escola, Família, Comunidade e Movimentos Sociais:

Uma Abordagem Colaborativa Criação de Espaços de Diálogo, que segundo Freire (2019), é fundamental criar momentos de diálogo onde educadores, famílias e membros da comunidade possam compartilhar experiências, preocupações e sugestões sobre o processo educativo. Esses espaços favorecem a construção de uma educação mais colaborativa e inclusiva. Projetos de Ação Comunitária, Freire (2019) defende que a participação dos estudantes em projetos que beneficiem a comunidade é uma estratégia eficaz para promover uma educação que valorize a realidade local. Essas iniciativas incentivam o envolvimento dos alunos e a conscientização sobre suas comunidades.

Propor Atividades Conjuntas, Libâneo (2004) sugere que a organização de eventos, como feiras culturais e educativas, que envolvam a participação da comunidade, permite que as famílias se familiarizem com o ambiente escolar e contribuam com seus saberes. Essas atividades promovem a interação e o inter-

câmbio de conhecimentos. Formação e Criação de Conselhos Escolares, para Paro (2016) a inclusão de representantes da comunidade e das famílias nos conselhos escolares é essencial para discutir e tomar decisões sobre a gestão da escola. Essa participação ativa fortalece a colaboração entre a escola e a comunidade.

Incorporar temas da Realidade Local no Currículo, para Saviani (2008) promover atividades que conectem o conteúdo escolar com a vivência dos alunos na comunidade torna a educação mais relevante e engajadora. Também estabelecer colaborações com instituições comunitárias, como ONGs e movimentos sociais, ajuda no desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades locais. Essas parcerias enriquecem a experiência educativa, trazendo práticas e saberes diversos para a escola.

Criação de espaços de reflexão e aprendizado conforme Gandin (2009), permitem que educadores, alunos e familiares discutam e compartilhem saberes e experiências, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. Realizar celebrações da cultura local, como festas, apresentações artísticas e exposições, fortalece os laços entre a escola e a comunidade. Essas iniciativas celebram a diversidade cultural e promovem um senso de pertencimento. Estabelecer colaborações com movimentos sociais, enriquece a experiência educativa, trazendo saberes e práticas diversas para a escola.

A articulação entre escola, família, comunidade e movimentos sociais, por meio de estratégias práticas, fortalece o processo educativo criando rede colaborativa que valoriza o conhecimento coletivo, promove a inclusão e garante uma educação mais contextualizada e transformadora, capaz de responder às demandas sociais e culturais dos estudantes.

Indicação para estudos:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GANDIN, Luiz. Antônio. **Educação, escola e sociedade**: uma abordagem da realidade educacional brasileira. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 10a ed. São Paulo: Ática, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41a ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

XVI — A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA LEI 10.639/03

João Heitor Silva Macedo

Em fevereiro de 2003 entrava em vigor a Lei 10.639 que alterava a LDB 9394/96 em seu artigo 26, 26A e 79B, exigindo o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Mais tarde em 2008 ainda foi acrescentado o ensino da história indígena assegurando assim o direito de igualdade de condições de vida e cidadania bem como o direito às histórias ancestrais dos três pilares formativos da nação brasileira, deixando de lado uma neutralidade do Estado brasileiro que atravessou mais de um século. Essa atitude corroborada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Para as Relações étnico Raciais atendem as reivindicações históricas do Movimento Negro em uma luta por reconhecimento e equidade.

No campo da educação, questões históricas norteiam uma educação que desde o período colonial se pautou por uma narrativa única, linear e eurocêntrica. Essa educação nacional desconsiderava as narrativas dos povos originários e dos africanos trazidos para cá de forma compulsória, mas que de forma contundente também construíram a nação brasileira. Esse silenciamento histórico contribuiu para a manutenção de um status quo de desigualdades herdadas do período colonial e consequentemente e sedimentados na criação de estruturas que se mantiveram ao longo dos séculos e no pós-abolição, redundando no racismo ainda presente em nossa sociedade.

Com o objetivo de combater o racismo enraizado em nossa sociedade, a implementação dessas leis reivindica uma mudança cultural e estrutural no país, e tem por proposição a produção e divulgação de conhecimentos, formação de atitudes, hábitos que eduquem para uma vivência na diversidade. Diante disso, o estado brasileiro assume o papel de incentivar políticas de reparação no que tange a garantir indistintamente o direito de todas e todos à educação plena, e onde cada educando se sinta parte da história narrada nos bancos escolares.

Neste sentido, em 2004 o MEC publica as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O documento destaca que raça é uma construção social forjada nas tensas relações entre negros e brancos, muitas vezes simuladas como harmônicas, mas que nada tem de relação com o conceito biológico. Cabe a escola informar, e como dizia Frantz:

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos a margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (FANON, 1979).

A escola, segundo as Diretrizes, tem a obrigatoriedade de inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica tendo como referência os três princípios:

1. Consciência Política e histórica da diversidade;
2. Fortalecimento de identidade e de direitos;
3. Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações;

Sendo que esse último princípio encaminha para sequência que ações educativas necessárias para a efetivação de uma educação antirracista, dentre elas destacamos:

- Conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades pedagógicas com as experiências de vida de educadores e educandos;
- Posição crítica de coordenadores em relação às representações das minorias em materiais didáticos;
- Valorização da oralidade, das narrativas pessoais, da arte e da cultura dos povos originários e africanos;

Educação patrimonial dos povos de origem africana e indígenas;

Participação do Movimento Negro, das comunidades na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemple a diversidade étnico-racial.

Todas essas ações encaminham ainda determinações para uma mudança de mentalidade e uma mudança de metodologia para uma educação antirracista, plural e coerente com uma visão de mundo pluriversal e com justiça social. Essas determinações, necessárias no debate pedagógico, pautam por métodos, experiências e pensamentos que possibilitem atividades curriculares de reflexão e construção de narrativas de valorização da cultura negra.

A Educação para as relações étnico-raciais deve ser tratada no cotidiano escolar nos diferentes níveis e modalidades com conteúdo de disciplinas e em atividades curriculares integradas desenvolvidos em salas de aulas, bibliotecas, laboratórios,

quadra de esportes entre outros deve valorizar os elementos.

No Plano Nacional para a implementação das Diretrizes de 2013 o MEC vai mais longe e orienta as ações em todos os níveis e modalidades atribuindo funções a Gestores e Coordenadores pedagógicos com metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazo. Tais orientações exigem também o papel fiscalizador da sociedade civil através dos Conselhos de Educação e da própria articulação do Movimento Social em suas várias instâncias articuladas, sejam Fóruns, Coletivos entre outros.

A partir da Lei 10.639/03 e das Diretrizes de 2004 são criadas também no calendário escolar datas para a reflexão dos temas pertinentes à questão étnico-racial. Destaque para o 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; dia 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial; dia 25 de julho, Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e 20 de novembro, dia Nacional da Consciência Negra.

Esse breve apanhado sobre as orientações para uma Educação Antirracista ratificam uma trajetória do Estado que desde 2003 deixou de lado a neutralidade principalmente no campo educacional e começou a tomar atitudes em prol de uma educação que contemple o combate ao racismo, salientando que essas ações não fazem parte de um projeto, mas de uma Lei normatizada que deve ser implantada em todas as escolas em território Nacional.

Indicação para estudos:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, MEC, 2004.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro. Zahar, 2022.

MACEDO, João Heitor Silva. **Cultura, Educação e Ensino de História para o combate ao Racismo:** Narrativas da Lei 10.629/03. Criciúma. Livrologia, 2021.

XVII — EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

A perspectiva de educação socioambiental surge da associação dos princípios da educação ambiental com as questões político-sociais de cunho transformador. Busca reconstruir a singularidade indissociável entre natureza e ser humano, considerar a humanidade como parte da natureza, e os processos educativos como elementos essenciais para a sustentação e reafirmação dessa condição.

É uma concepção muito próxima - por vezes tratada como sinônimo - da vertente emancipatória ou Transformadora da Educação Ambiental, que vincula questões ambientais às dimensões políticas, sociais, culturais e éticas. A educação socioambiental esforça-se para superar visões neutras, hegemônicas e determinísticas de conhecimento, investindo na óptica de construção social dos conhecimentos. Recém-amadurecida enquanto campo de pesquisa, a educação socioambiental contemporânea busca distanciar-se de visões disciplinatórias e moralistas, ingênuas e imobilistas, ativistas e imediatistas, conteudistas e racionalistas, aproximando-se de um posicionamento crítico e transformador.

A abordagem de controvérsias sociocientíficas relacionadas ao meio ambiente, ao uso de recursos naturais e à relação ser humano/natureza, favorece a reflexão e a construção de atitudes ambientalmente mais sustentáveis e responsáveis. Contribui na formação de pessoas comprometidas com a valorização da vida em suas múltiplas manifestações, cientes das relações existentes entre as ações/decisões individuais e seus impactos socioambientais locais e globais, instantâneos ou futuros. No ambiente escolar, a inclusão de temas controversos permite reflexões sobre os vínculos entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, promovendo tanto o diálogo, a argumentação, a organização de ideias, o pensamento crítico, a consciência de seus direitos, habilidades de comunicação, quanto valores como o respeito pelo outro, a empatia, o espírito de solidariedade, a cultura de paz e a tolerância.

A educação socioambiental não é responsabilidade exclusiva de uma disciplina escolar, seja a geografia ou as ciências. É tema transversal, interdisciplinar e que requer abordagem holística e contextualizada. Concomitante ou posteriormente à vivência em ambiente escolar, a educação socioambiental ambiciona que as pessoas ocupem os espaços de participação social, de articulação política, que colaborem com as tomadas de decisões tanto individuais quanto coletivas.

Dentre os documentos oficiais que regulamentam a educação (sócio)ambiental, destacam-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei no

9.795/1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA - Resolução CNE/CP no 2/2012). Em ambos, percebe-se seus aspectos transversal, interdisciplinar e holístico.

Dentre os documentos curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 reforçam esse viés transversal e a missão de construção de uma sociedade brasileira sustentável e colaborativa, indicando que a educação ambiental, no contexto escolar formal, se dá por meio de projetos temáticos, interdisciplinares, contextualizados e na direção do desenvolvimento de pensamento crítico transformador.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a ausência do termo 'educação ambiental' revela desprezo aos esforços anteriores, e evidencia a escolha pelo olhar acrítico das questões socioambientais na escola - reflexo do descaso com todas as questões ambientais e do desmonte das políticas socioambientais daquele momento político no País. A BNCC, minimiza as questões socioambientais e destina à área de Ciências da Natureza, de forma pontual, isolada e sem nenhuma sugestão de que seja contextualizada, a abordagem de saberes para o desenvolvimento de ações que, segundo o texto, visam melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.

As diretrizes curriculares nacionais para formação - inicial e continuada - de professores (DCN) foram sistematicamente alteradas na esteira da BNCC, especialmente por meio de Resoluções do Conselho Nacional de Educação. A Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica (BNC-FP de 2020) orienta os cursos de licenciatura. No documento, a educação (sócio) ambiental aparece de forma superficial, fragmentada, simplista, quando não está invisibilizada é reduzida à expressão que, por ausência de conceituação, tornam-se vazias (p.ex. consciência socioambiental, consumo responsável, sustentabilidade). A formação docente proposta pela BNC-FP reduz a formação à preparação técnica, criando uma evidente limitação da práxis (fusão teoria-prática) e da perspectiva crítica, alicerces para a educação (sócio)ambiental emancipatória e transformadora.

XVIII - DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Márcia Paixão

Direitos humanos e gênero são duas grandes temáticas que dialogam com a educação libertadora. Nesse sentido, esse resumo abordará os conceitos básicos para auxiliar na reflexão dos temas. A história da humanidade traz muitos detalhes acerca dos direitos, da falta deles e das lutas coletivas no mundo todo para se alcançar a dignidade humana. Nenhum direito foi dado, mas construído através das lutas coletivas de grupos e de pessoas que nos antecederam. Importante lembrar que o século XX protagonizou um longo período de opressão política mundial, o totalitarismo (1924-1975), que trouxe um achatamento dos direitos em todos os níveis mundo afora.

Apesar disso, em 1948, temos a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento assegura que as pessoas são portadoras de direitos e de dignidade. Apresenta os princípios que garantem a dignidade humana para todas as pessoas em todos os lugares. Direitos, dignidades e deveres são princípios da igualdade entre as pessoas. Estão presentes na perspectiva da justiça social que busca a dignidade humana e os direitos para todas as pessoas.

As pessoas são diversas e possuem necessidades. Nesse sentido, os estudos sobre direitos humanos (2007)) apresentam a historicidade dos direitos no intuito de tornar visível as lutas dos diversos movimentos sociais ao longo dos tempos pela concretização dos direitos.

Os direitos podem ser nomeados das seguintes formas:

- **naturais:** dizem respeito à natureza humana. Existem antes das leis. A sua base é democrática, pois a liberdade, a igualdade e a solidariedade precisam acontecer para todas as pessoas;
- **históricos:** podem mudar ao longo do tempo e o reconhecimento é diferente em países distintos. Podem ser ampliados de acordo com necessidades das pessoas e novas descobertas;
- **individuais:** direitos civis contidos na constituição;
- **sociais:** todos aqueles ligados ao mundo do trabalho - salário, jornada de trabalho, seguridade social, férias, previdência, educação, saúde, moradia, lazer, cultura;
- **coletivos:** paz, desenvolvimento, defesa ecológica, autodeterminação dos povos, partilha dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos;

Os direitos são considerados:

- **indivisíveis:** não se pode separar o respeito das liberdades individuais da garantia de direitos sociais.
- **Irreversíveis:** assim que proclamados, não podem ser revogados.

Os direitos são democráticos, portanto é importante lembrar que:

- **igualdade** não é homogeneidade e **diferença** é uma relação horizontal entre as pessoas, pois resguarda a individualidade de cada pessoa.

Desafios dos DH: Pertencer à raça humana significa uma igual distribuição de direitos. Pertencemos a uma comunidade diversa em todos os sentidos e isso traz responsabilidades recíprocas entre as pessoas e a busca pela dignidade sempre. Compreender que a humanidade é um conjunto de seres diversos e que todas as pessoas têm direitos e dignidade, é uma construção educativa que precisamos investir muito ainda para ser alcançada. Superar o ódio da diversidade de gênero, de classe e de raça necessita de educação em direitos humanos, políticas públicas, estratégias pedagógicas e ações em redes com os diversos movimentos sociais que buscam a justiça social.

Embora todas as pessoas necessitem de direitos e dignidade para viverem, ainda é nova a proposta de inclusão no currículo acerca destas temáticas. Direitos Humanos e Gênero são duas grandezas que precisam ser debatidas desde a Educação Infantil até a Universidade, em todos os seus Cursos. São os passos que precisamos dar, através da educação, em direção à justiça social que queremos, pois as pessoas são diversas e suas demandas por direitos também são.

Nessa esteira, trazemos a perspectiva de gênero para seguirmos construindo direitos. Não há um consenso em torno do conceito de gênero, mas pode-se dizer que gênero é uma construção histórica e social, que define os papéis e os lugares de mulheres e homens na vida em sociedade (Scott, 1990).

No sentido de questionar essas construções sociais excludentes, o feminismo, que é um movimento político mundial (Teles, 2017), questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre as outras. Manifesta-se contra o patriarcado e busca a transformação social, econômica e política da sociedade.

Os estudos de Gênero (Scott, 1990) nos ensinam que necessitamos de categorias de análise para ler, entender e fazer intervenções sociais. Essas categorias são: gênero, classe e raça. Essas três categorias são indissociáveis na análise dos fenômenos sociais que excluem, discriminam, violentam e impedem as pessoas de terem direitos.

Além das categorias, precisamos saber que existem sistemas de dominação (Sa-

ffioti, 1987) que mantém a ideia de dominação e exploração. São eles: capitalismo, racismo e patriarcado. O feminismo contemporâneo (Hollanda, 2020) acrescenta também o colonialismo como um sistema de dominação, pois o colonialismo é uma forma de relação política e econômica de dominação colonial de um povo sobre o outro.

Há uma urgência do feminismo no mundo. Por quê? Porque:

- ainda existe discriminação contra as mulheres em todos os níveis;
- há violências contra as mulheres;
- há discriminação e violências contra as identidades de gênero;
- há racismo na sociedade;
- há distorção conceitual e política acerca de todas as questões que envolvem a temática de gênero...

Por isso e muito mais, é urgente o estudo de gênero na escola e na universidade. Há muito mais questões a serem aprofundadas, problematizadas e debatidas. Estudar esses temas é contribuir com a construção de uma sociedade justa e sem violências. É preciso estudos e ações concretas para essa superação.

Indicações de estudos:

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SAFFIOTTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVEIRA, Rosa maria Godoy (et.al). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** (p. 5-22). In: Revista Educação e Realidade. V. 16, n 2, jul/dez 1990.

TELES, Maria Amélia de A. **Breve histórico de feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

XIX - ORALIDADE LEITURA E ESCRITA

Tânia Maria Moreira
Vaima Regina Alves Motta

Esta temática tem como foco de estudo a compreensão do processo de construção de conhecimento e das teorias que o embasam as práticas pedagógicas, mediante o estabelecimento de uma relação dialética entre aquisição, ensino, aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, em termos de produção (oral e escrita) e recepção (leitura e escuta) de textos, aspectos centrais para o desenvolvimento do ser humano.

Com relação à construção de conhecimento e às teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem, Gomes (2011) sinaliza que há uma relação entre o funcionamento da linguagem e sua interação com processos mentais e cerebrais. A referida autora compreende que a linguagem é uma habilidade humana que está intrinsecamente ligada à cognição; é um sistema de comunicação e interação; uma ferramenta que molda e organiza o pensamento. Além disso, com base em uma perspectiva interdisciplinar, perpassando por estudos da Filosofia, Linguística, Psicologia, Psicolinguística e Sociolinguística, tendo como norte a aprendizagem de língua materna, a autora aborda questões relacionadas à aquisição, à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem e explica que o ensino e a aprendizagem das crianças pode ser efetivada, considerando quatro abordagens teóricas, quais sejam, o Comportamentalismo, o Inatismo, o Cognitivismo construtivista e o Sociointeracionismo.

De modo sintético, no Behaviorismo, que tem como seu representante maior o pesquisador Skinner, a aquisição da linguagem se efetiva por meio de “estímulo e resposta”. Em outras palavras, basta a criança receber um estímulo em um contexto de aprendizagem, desencadear ações, que podem ser premiadas ou castigadas, e formar hábitos linguísticos. No Inatismo de Chomsky, a existência de um “órgão” inato de linguagem em cada ser humano explica a aquisição e o uso da linguagem pela imersão da criança em ambientes que ofereçam input linguísticos para que ela se desenvolva.

No Construtivismo, cujo pesquisador de referência é Piaget, a aquisição de conhecimentos, sendo a linguagem um dos diversos conhecimentos que ele desenvolve, se efetiva porque o ser humano possui uma capacidade genética para, a partir de questionamentos, interagir sobre objetos e aprender. No Sociointeracionismo, embasado por estudos de Vygotsky, a linguagem não é considerada

uma capacidade superior às demais e o seu desenvolvimento, tal como qualquer outro conhecimento, ocorre por meio da interação.

Quanto à aquisição e ao desenvolvimento, Gomes (2011, p.32) menciona que a linguagem oral na criança está associada a diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo, em especial nos primeiros anos de vida. Cagliari (2011, p. 72) ao tratar sobre essa mesma temática complementa e explica que a aquisição da linguagem se efetiva porque a criança “convive com outras pessoas que falam e tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana”. Para o pesquisador, o processo de aquisição dessa habilidade é altamente complexo e envolve a apropriação de diferentes sistemas interdependentes. Nessa direção, pode-se mencionar que, na aquisição e uso da linguagem de modo oral, a criança coloca em funcionamento, inconsciente, o sistema fonológico, que envolve a percepção e a produção de sons para formar palavras; o morfológico, que estabelece relação com a produção de palavras; o sintático, que possibilita combinar estruturas; o sistema semântico e o pragmático, que possibilita compreender e expressar o sentido de palavras, frases e textos em um dado contexto para alcançar objetivo(s). Segundo Cagliari (2011), somente após certa idade, ocorre equilíbrio entre o que o falante entende e o que consegue falar no contexto social em que está inserido recorrentemente. É por isso que, depois de um tempo, algumas crianças descobrem que podem, por exemplo, cantar, contar histórias com certa arte literária ou narrar fatos ou fictícias, enquanto outras podem sentir dificuldades de se expressar.

Considerando que a língua oral é múltipla e apresenta-se de diversas formas e modalidades, ela precisa ser ensinada na escola. Os Parâmetros Curriculares (1997), norteadores do Ensino de Linguagem, e a Base Nacional Curricular (2017), documento legal de referência para o Ensino Básico no Brasil, estabelecem algumas diretrizes para a ação docente que merecem ser analisadas, criticadas e ressignificadas nas práticas de ensino de linguagem do Ensino Fundamental. Quando os alunos chegam na sala de aula, eles conhecem e usam apenas algumas modalidades orais, as quais aprenderam em suas relações sociais (normalmente com a família); muitas modalidades precisam ser ensinadas.

No que tange ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita, os mesmos sistemas usados na oralidade também estão implicados e podem ser trabalhados, de diferentes modos na escola, conforme a perspectiva de linguagem adotada. Segundo Koch (2005), há três visões teóricas de ensino de linguagem:

- 1. Linguagem como representação do pensamento;**
- 2. Linguagem como ferramenta de comunicação; e**
- 3. Linguagem como ação e interação.**

No modelo teórico 1, a linguagem é código autônomo/acabado, a leitura é entendida como decodificação de código, o leitor é passivo e o sentido é único e imanente do texto. No modelo teórico 2 e 3, a linguagem é uma atividade de natureza social, histórica e cognitiva, o texto é evento discursivo em processo, a leitura é um processo inferencial, o leitor é ativo na construção de sentidos diversos, que são produzidos colaborativamente a partir de informações do leitor, do autor e do texto.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, a leitura e a escrita, sob uma perspectiva psicolinguística, são processos que se constroem, ao longo do tempo, e envolvem alguns fatores cognitivos e sociais (KATO, 2010).

A leitura, destaca a referida pesquisadora, não é apenas a decodificação de palavras ou símbolos, mas um processo que envolve a compreensão do significado e a construção de sentido. Trata-se de uma habilidade que precisa ser ensinada, pois depende de uma interação complexa entre capacidades cognitivas (como atenção, memória e processamento linguístico) e experiências sociais, para que se efetive. Com base nos estudos de Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem especialmente em contextos de ensino formal, está associado à mediação social, à interação com outros para que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal, adquirindo novas habilidades e conceitos por meio do diálogo e da cooperação. Em um processo dessa natureza, a criança precisa aprender que a compreensão de textos engloba o uso de estratégias de leitura, como o resgate de conhecimentos prévios; a explicitação do objetivo de leitura e aprendizagem, direcionando o olhar para alguma informação; a identificação do tipo de texto, a decodificação do texto e a produção de sentido tendo como ponto de partida a realização de uma atividade de leitura conjunta e de exemplos do como ler. Para isso, para alcançar uma relação mais direta entre símbolos e significados em aula, bem como a internalização das regras de correspondência fonema-grafema, algo que se torna fluente com a prática, o professor precisa ter consciência dos processos a serem vivenciados até que a criança alcance a leitura alfabética e possa compreender a correspondência entre grafemas e fonemas de sistemas logográficos etc.

A escrita, de maneira semelhante à leitura, é descrita por Kato (2010) como um processo ativo e criativo, por se tratar de uma tecnologia cultural, aprendida de forma consciente, que exige o domínio de várias regras, incluindo ortografia, gramática e coesão textual. Ela ressalta que, enquanto a fala se desenvolve naturalmente em ambientes com interações verbais, a escrita depende de instrução formal e prática deliberada. Além disso, enfatiza que um ponto central é a transição do pensamento oral para o pensamento escrito, um processo que envolve a

metacognição, ou seja, a capacidade do sujeito de refletir sobre a própria língua e sobre o uso da linguagem. A escrita, portanto, exige maior controle e planejamento do que a fala, já que é preciso estruturar ideias de maneira mais coesa e coerente.

Em síntese, a disciplina de "Oralidade, Leitura e Escrita" busca promover uma compreensão teórica dos processos de construção do conhecimento que subjazem às práticas de ensino de língua materna nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao considerar a dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, o objetivo é preparar teoricamente os futuros professores para que ofereçam práticas de ensino que forme leitores e escritores competentes, capazes de usar a linguagem de maneira crítica, criativa e transformadora em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. O desenvolvimento da linguagem, mediado pelas interações sociais e ancorado em teorias psicolinguísticas e sociolinguísticas, revela que o processo de aquisição da leitura e escrita é dependente de um ensino que valorize tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais de aprendizagem.

Indicação para estudos:

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. [Brasília]: MEC/CNE, 2017.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de Linguística na alfabetização**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpx, 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

Vygotsky, L. S. (1984). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes.