



CÓD: OP-172JH-24
7908403556441

SEE-SP

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO -SP

Professor de Educação Básica I

**PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE
DOCENTES PARA ATUAÇÃO ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO 2025**

Conhecimentos Gerais

1. ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras, s. l., v.12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012	5
2. ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2017.	14
3. ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011	15
4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015	16
5. BOTÃO. U. Dos S.; SILVA, S. Narrativas Quilombolas. p. 38 – 55. São Paulo. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017	18
6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, abr. 2000	18
7. LEMOV, Doug. Aula Nota 10 - 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3ª. Edição. Porto Alegre: Editora: Penso, 2023.	23
8. PACHECO, J. A. (Org.). Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000	23
9. REIS, Pedro. Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos CCAP-Ministério da Educação Portugal – Lisboa. 2011	24
10. ROJO, R.H.R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.	24
11. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. Cap. 2,3 e7. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012	26
12. SENNA, Celia M. P. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018	26
13. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para Ensinar Competências. Cap. 1 e 2. Porto Alegre: Penso, 2020	27

Publicações Institucionais

1. BRASIL. Secretaria de Educação Básica-MEC. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Caderno 1, parte. II.	39
2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): introdução. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017	42
3. Secretaria da Educação. Matrizes de Referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SE, 2009. p. 7-20	46
4. Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015 - Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados	46
5. Secretaria da Educação. Currículo Paulista - Ensino Fundamental	47
6. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo	47

Conhecimentos Específicos

Professor de Educação Básica I

1. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013	67
2. CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. Coleção Ideias em ação – Cengage, 2011	67
3. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004	70
4. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. São Paulo: Artes Médicas, 1985	70
5. FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013	71
6. LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	72
7. SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015	72
8. SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental (org.). Editora Café com Sociologia, 2020	73
9. SMOLE, K. S., DINIZ, M. I. (org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001	74
10. SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. Editora Contexto, 2017.	75
11. SOARES, Magda. Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. Editora Contexto, 2020	76
12. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998	76

CONHECIMENTOS GERAIS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, S. L., V.12, N. 3, P. 57-82, SET./DEZ. 2012

Introdução

De um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Este texto tem o objetivo de promover a reflexão sobre as contribuições das TDIC em relação às mudanças na Educação, em uma perspectiva integrada e integradora das linguagens midiáticas com o currículo, de modo a potencializar o desenvolvimento de web currículos (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2012), e sobre as novas formas de construir conhecimento por intermédio da produção de narrativas com o uso das TDIC e das mídias digitais, ou seja, por meio da produção de narrativas digitais.

A atividade de contar histórias não é nova e pode ser considerada como uma das primeiras formas de entretenimento. No entanto, as narrativas vão além das histórias. O fenômeno em si constitui a história, enquanto o método que a descreve e a investiga se concretiza em uma narrativa (GALVÃO, 2005).

Porém, as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, etc., como já ocorre com os celulares e os *laptops* educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. Além disso, novas formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som.

A intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “*janela na mente*” do aluno, de modo que o

professor possa *entender e identificar os conhecimentos do senso comum* e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, *ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico*. Portanto, além da produção em si e do fato de esta produção ser feita por intermédio das tecnologias, nosso objetivo é poder analisar o conteúdo da narrativa, no sentido de trabalhar e depurar este conteúdo, criando condições para que o aprendiz possa realizar a espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005) e, com isso, construir novos conhecimentos.

Embora a maioria dos autores considere que a produção de narrativas digitais tenha importante contribuição educacional, a análise de alguns trabalhos relativos ao uso das narrativas digitais na Educação indica que um componente cognitivo relevante, pouco explorado, refere-se ao processo de produção do conhecimento em si e à elaboração das diferentes versões da narrativa e, por conseguinte, da melhoria dos conteúdos ou mesmo do uso dos recursos tecnológicos. Em geral, o fato de o aprendiz conseguir produzir a narrativa (ter o produto), ou de ser capaz de usar os recursos tecnológicos (ter o domínio da tecnologia), rouba a cena e acaba sendo mais importante do que o processo de produção, de construção dos conhecimentos relativos aos conteúdos utilizados.

Assim, ao longo deste texto, são discutidos temas como a integração currículo e tecnologias, constituindo o que denominamos de web currículo; a relação entre currículo e narrativas; os conceitos de narrativas digitais e letramentos; o uso das narrativas digitais na Educação; e, finalmente, como as narrativas digitais estão sendo utilizadas em uma disciplina de pós-graduação, com o intuito de poder entender as concepções que os alunos têm sobre a integração TDIC e currículo.

Web currículo e a integração tecnologias e currículo

Entendemos web currículo como sendo um processo no qual as TDIC se encontram imbricadas no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas, nas quais professores e alunos se apropriam destas tecnologias e as utilizam para aprender, como se elas fossem invisíveis (SANCHES, 2001; 2002).

Em consonância com a concepção de integração, compreendida como relação dialética entre unidades distintas e interdependentes, que se determinam reciprocamente, constituindo uma totalidade (FERNANDES, 2012), a concepção de currículo, originária de uma proposta voltada à objetivação e organização da cultura representada por um “corpo de conteúdos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 153), passou por sucessivos processos de ressignificação e, até os dias de hoje, se apresenta como um conceito polissêmico, que demanda explicitação no bojo deste texto, para que se possa compreender sua integração com as TDIC. Apesar da polissemia do termo, Pacheco (2005, p. 37) deixa evidente que o currículo se apresenta sob duas óticas: “das intenções, ou do seu valor declarado” e “da realidade, ou do seu valor efetivo”.

Diversos autores se aproximam da crítica de Gimeno Sacristán sobre o currículo entendido como conteúdos organizados da cultura e trazem contribuições significativas para a compreensão deste

conceito. Para Lundgren (1983), o currículo é um ato pessoal de busca de significado e produção de sentido, resultante da interpretação negociada dos textos escolares. Stenhouse (1984) compreende o currículo como uma proposta reconstruída na prática. Grundy (1987) acentua que o currículo é uma construção cultural, indicada pela organização humana de um conjunto de práticas educativas. Já Goodson (1997) se refere ao currículo como construção social que se desenvolve no ato educativo, por meio de interações dialógicas, produzindo distintos percursos.

Assim, tais concepções de currículo implicam superação da abordagem pedagógica, alicerçada na transmissão de informações, e orientam para a prevalência de um currículo construído na prática social, que engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, experiências prévias e atividades (GIMENO SACRISTÁN, 1998), com vistas a propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes que instigam a curiosidade epistemológica, estimulam a pergunta, a invenção/reinvenção e a transformação, como forma de avançar no conhecimento (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A integração TDIC e currículo evidencia posições e práticas que oscilam entre distintas abordagens educativas. Em meados dos anos 1980, quando começa a se disseminar o uso dos chamados microcomputadores (semelhantes aos atuais computadores de mesa), nas escolas brasileiras, essas tecnologias ficaram confinadas em laboratórios de informática e foram criadas disciplinas para o estudo da informática, em dia e hora determinados, de modo a não provocar alteração no funcionamento da escola, como observado por Papert (2008). Tais práticas foram preponderantes até o início dos anos 2000, quando começaram a ser questionadas pela disseminação do acesso às TDIC e, sobretudo, pelo uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais móveis, com conexão sem fio à Internet, as quais, sob diferentes formatos e com distintas interfaces, saíram dos laboratórios e evidenciaram o potencial de uso intenso e ubíquo.

Diante das propriedades constitutivas das TDIC – entre as quais o registro de processos e produções –, a recuperação dos registros digitais (informações, documentos, imagens, sons, vídeos, hipermídias...), a ubiquidade e a imersão com o uso a qualquer tempo e de qualquer lugar, e a interação multidirecional, que propicia o fazer e refazer contínuo, impulsionam o trabalho colaborativo e, sobretudo, a produção de conhecimentos, a negociação de significados e a autoria (ALMEIDA, 2010).

Ao considerar as tecnologias e, em especial, as digitais – desde sua concepção e antes mesmo de se tornarem artefato –, como instrumentos estruturantes do pensamento, evidencia-se que a exploração das funcionalidades e propriedades das TDIC, no desenvolvimento do currículo, permite dar “forma às perspectivas dos indivíduos sobre si próprios e sobre o mundo” (Goodson, 2001, p. 28). As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como

construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (PACHECO, 1996). Este processo reconstrutivo encontra suporte em conteúdos oriundos de distintas fontes, e representados em linguagens midiáticas e meios tecnológicos, que oferecem aos participantes do ato educativo a oportunidade de integrar conhecimentos sistematizados com conhecimentos oriundos de suas experiências (ALMEIDA; VALENTE, 2011), produzindo novos conhecimentos e traçando narrativas curriculares singulares (DIAS, 2008).

Neste sentido, ao se referir à integração curricular das TDIC, Almeida (2010), Almeida e Valente (2012) destacam a concepção de web currículo como a relação que envolve distintas linguagens e sistemas de signos mobilizados na prática social mídiatizada pelas TDIC, e configurados de acordo com as propriedades e funcionalidades intrínsecas das tecnologias e mídias digitais, que suportam e estruturam os modos de produção do currículo, sendo este produtor de transformações e reconfigurações das TDIC. Deste modo, as TDIC e o currículo, constituídos como unidades distintas, se determinam, formando uma totalidade e produzindo transformações recíprocas.

Assim, web currículo caracteriza-se como uma construção conceitual e uma categoria de ação. Porém, a mudança da Educação para desenvolvê-lo implica refletir sobre contexto, concepções, práticas e valores implícitos no conceito de currículo; e sobre o seu potencial para a criatividade e abertura ao compartilhamento de ideias, que podem ser associadas a outras ideias e conhecimentos, propiciando novas construções e mudanças. Pressupõe também conceber as TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Isto significa integrar a Educação com a cultura digital, o que envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa.

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência. Neste contexto, as narrativas constituem importante atividade, cuja análise e compreensão permitem compreender como estes processos podem ser implementados.

Currículo e narrativas

Os processos pedagógicos, que têm como objetivos auxiliar o aprendiz a construir conhecimento, adotam como principal eixo articulador de suas atividades o desenvolvimento de projetos em busca de respostas a questões, que tenham significado para a própria vida e contexto dos aprendizes. Tais processos se tornam mais viáveis com a disseminação das tecnologias móveis, com conexão sem fio à Internet, associada com as facilidades de manuseio das ferramentas e interfaces gratuitas, com potencial de interação, autoria e colaboração. Além do acesso à Educação de qualquer lugar e tempo, sem que as pessoas necessitem deslocar-se fisicamente, estas tecnologias propiciam a participação em processos formativos, que integram as situações de trabalho e a aprendizagem em contextos reais, onde se desenvolvem as experiências (KEEGAN, 2007; ALMEIDA; ALMEIDA, 2011).

A aprendizagem situada em contexto pode ser uma resposta para situações autênticas, ligadas à história de vida das pessoas e de suas instituições, o que provoca transformações na visão de cur-

rículo prescritivo, para uma perspectiva de currículo narrativo e de aprendizagem narrativa (GOODSON, 2007). Esta proposta torna-se particularmente importante, diante do questionamento sobre o valor das prescrições no mundo do trabalho flexível, com vínculos institucionais frágeis; e diante das mudanças contínuas da realidade, apontando para a substituição dos esforços de elaboração de novas prescrições curriculares pelo currículo, no qual os processos de aprendizagem se desenvolvem por meio de narrativas elaboradas com o uso das TDIC, especialmente das tecnologias móveis e sem fio, com atualização e manutenção continuada ao longo de uma experiência de vida.

De fato, para conviver com as incertezas e ambiguidades dessa realidade, as pessoas precisam aprender a lidar com os fluxos contínuos de novas informações; com a evolução do conhecimento requerido para desempenhar suas funções no mundo do trabalho; com as mudanças na profissão e de área de atuação profissional; com o trabalho em equipe; e com a tomada de decisões, diante das situações desafiadoras, tornando-se necessário repensar a concepção de currículo, cujas prescrições não dão conta de tratar do imprevisível. Contudo, “se o currículo como prescrição está terminando, temos de admitir que a nova era do currículo no novo futuro social está ainda longe de ser bem evidente” (GOODSON, 2008, p.157).

Considerar a experiência como condição da aprendizagem (DEWEY, 1950) não se restringe a um currículo com foco na aplicação de conhecimentos ao fazer. Concordamos com Moreira e outros (2007, p. 20), quando dizem “que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do ‘uso prático’”, e defendemos a proposição de uma metodologia que parte da “experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana”.

Neste sentido, entendemos, como propõe Gimeno Sacristán (1998), que convivemos com um currículo oficial, prescrito; e com um currículo real, experienciado na prática pedagógica, na relação professor-aluno, aluno-aluno, no contexto concreto da formação, que pode se desenvolver tanto em situações presenciais como a distância, mediatizadas pelas TDIC, com o uso de distintos dispositivos, cuja intensidade de uso potencializa o desenvolvimento do currículo com narrativas de vida. As narrativas oportunizam a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação, segundo a natureza das experiências, a abertura das pessoas para o registro metódico de descrever suas histórias de vida (GALVÃO, 2005), e sua reflexão para dar sentido à sua experiência e contexto.

Jerome Bruner, baseado em conceitos da psicologia cultural, em especial na abordagem histórica e interpretativa, é um dos pensadores de referência sobre as narrativas como forma de dar sentido à própria vida, à experiência do tempo vivido; e sobre compreender como a realidade é construída (BRUNER, 1997), considerando a subjetividade, o ambiente cultural e seus instrumentos, para o discurso comunicativo. O objeto das narrativas são as intenções e vicissitudes humanas (BRUNER, 1990). É por meio de narrativas elaboradas com o auxílio de códigos que uma cultura fornece modelos, comunica sua identidade, tradição e se dissemina.

Na mesma linha de Paulo Freire, Bruner defende que a Educação, em sentido amplo, nunca é neutra e destituída de consequências sociais, políticas e econômicas, e identifica que a escola exerce importante papel por se encontrar situada na vida e na cultura de seus alunos, pois o currículo de uma escola não trata apenas de ‘matérias’. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultu-

ral, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola. (Bruner, 2001, p. 35).

Bruner propõe a pedagogia interativa e intersubjetiva, voltada à interpretação e à produção de significado sobre a vida e a cultura de estudantes, que estabelecem relações sociais na escola e interação (BRUNER, 2001), desenvolvendo narrativas como um meio de usar a linguagem para a reconstrução da experiência histórica e da experiência social, como afirma Vygotsky (1996, p. 65). Narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. Como analisa Larrosa, a experiência é “o que (nos) passa, acontece, chega, sucede...” (2002, p. 26).

O próprio ato de narrar, para Bruner (1990), tem valor educacional intrínseco, uma vez que organizar a experiência, em forma de narrativa, serve para interpretar melhor o que se passou, ajudando a promover uma nova forma de contar. As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência. Qualquer que seja o meio de expressão do pensamento, o discurso narrativo é crítico e possui uma estrutura que caracteriza uma trama, devendo conter um início para captar a atenção do outro; e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômeno, comunidade, etc.), com uma sequência de transformações, que mantenham entre si algum significado e integrem o conflito, o personagem, a consciência, podendo ficar aberta para ser abordada mediante outras perspectivas.

A narrativa assim produzida não é uma construção livre. Envolve o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmo e a interlocução com outras pessoas. Neste sentido, as narrativas, produzidas na forma oral, escrita ou hipermediática, têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005). Podem ser utilizadas tanto para investigar o conhecimento que as pessoas expressam quanto para auxiliar processos de construção de conhecimento.

No contexto da investigação, as narrativas podem ser usadas para análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados em um determinado contexto (GALVÃO, 2005). A produção de narrativas tem sido utilizada como uma importante metodologia de investigação na Educação, como propõem diversos autores (FISCHER, 2002; GALVÃO, 2005; SIKES; GALE, 2006), bem como tem sido empregada no desenvolvimento profissional de educadores, conforme mostrado em estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), Fiorentini e Lorenzato (2006), Gonçalves e Fernandes (2010), Quadros et al (2010), Abrahão (2011), entre outros. A tarefa de analisar e dissecar a narrativa tem também o potencial de reflexão e formação, como proposto por Galvão (2005).

As narrativas têm sido também empregadas nas atividades relacionadas ao ensino, principalmente ao ensino de Ciências. Leal e Gouvêa (2002), por exemplo, articulam narrativa, mito, ciência e tecnologia no ensino de Ciências, para trabalhar a alfabetização científica, integrando ensino formal, não formal e divulgação científica. Paleari e Biz (2010) usaram narrativas por meio de imagens, para que alunos de uma 6ª série pudessem “imaginar” a Ilha de Marajó. Rathbone e Burns (2012) defendem que a narrativa ofere-

ce potencial para fomentar laços fortes entre as experiências dos alunos e a compreensão sobre os conceitos envolvidos nestas experiências. Estes autores afirmam que, se o objetivo é fazer com que a ciência seja parte da vida dos alunos, a ciência deve tornar-se parte da experiência narrativa dos alunos (RATHBONE; BURNS, 2012, p. 1). Eles propõem o conceito de prática de narrativas, em que os aprendizes em sala de aula passem a construir narrativas sobre suas vidas, como parte da experiência cotidiana. A narrativa, neste contexto, não é apenas um método pedagógico, mas uma maneira de viver, tanto dentro quanto fora da escola.

A partir da concepção de Bruner, de que a narrativa constitui uma forma de dar sentido à própria vida, à experiência e à compreensão da realidade, entendemos que também reflete a maneira como o seu produtor pensa e organiza suas ideias e conceitos. Neste sentido, a narrativa pode ser vista como uma “janela” na mente do aprendiz, permitindo entender o nível de conhecimento, do qual ele dispõe sobre os conteúdos e temas trabalhados. A explicitação deste conhecimento permite que o educador possa conhecer o nível de conhecimento do aprendiz e, assim, intervir e auxiliá-lo na depuração desses conceitos, de modo que conhecimentos mais sofisticados possam ser construídos.

No entanto, com a disseminação das TDIC, as narrativas, que tradicionalmente eram orais ou escritas, podem ser feitas digitalmente, criando novas condições de produção do saber e de práticas culturais de leitura e escrita, as quais incorporam outras linguagens, fazendo-se necessário e urgente rever como se desenvolvem os processos de construção de conhecimentos e o currículo. A leitura e a escrita tradicionais estão passando por constantes questionamentos, quando confrontadas com atividades como leitura on-line, navegação por hipertextos ou interação via telecomunicação móvel. A presença das TDIC em nossa cultura cria novas possibilidades de expressão e comunicação, gerando outros campos de estudos e de pesquisa, antes inexistentes.

Considerando-se que este artigo tem como foco a integração currículo e TDIC, por meio da produção de narrativas, para impulsionar a aprendizagem e o processo de construção de conhecimento, é relevante identificar as contribuições das tecnologias e mídias digitais na produção de narrativas digitais, e o papel dos distintos letramentos neste processo.

Narrativas digitais e suas aplicações

Janet Murray em seu livro *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço* (MURRAY, 2003), publicado originalmente em 1997, previu a convergência das mídias e a criação do que Manovich (2001) denominou de “Nova Mídia”. A possibilidade de transformar formatos tradicionais, como o material impresso, a fotografia (filme fotográfico é exposto à luz, revelado e ampliado em papel fotográfico), o vídeo (fita magnética), em formato digital, permitiu a unificação de formatos, ou seja, a produção de diferentes formatos em formato digital. Isto significa que o texto, a imagem, o som, etc. podem ser traduzidos digitalmente e, assim, podem ser trabalhados por um único dispositivo, o computador.

O computador ligado em rede atua como um telefone, ao oferecer comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real; como uma televisão, ao transmitir filmes; um auditório, ao reunir grupos para palestras e discussões; uma biblioteca, ao oferecer grande número de textos de referência; um museu, em sua ordenada apresentação de informações visuais; como um quadro de avisos, um aparelho de rádio, um tabuleiro de jogos e, até mesmo, como um manus-

crita, ao reinventar os rolos de textos dos pergaminhos. Todas as principais formas de representação dos primeiros cinco mil anos da história humana já foram traduzidas para o formato digital. (Murray, 2003, p. 41).

Neste sentido, se os meios mudaram, certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como antes. As facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas, interpretadas e transformadas.

Com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram recursos digitais que podem ser utilizados para animar as histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. Porém, estes recursos agora podem estar à mão de usuários que não precisam ser especialistas. Aplicativos da Web 2.0, como o *Flash*, o *Movie Maker*, software para produção de blogs, ou o *Prezi*, ou até mesmo aplicativos convencionais para produção de apresentação, como o *PowerPoint*, podem ser utilizados para a produção de narrativas. Estas facilidades oferecidas pelas TDIC têm alterado a maneira como as narrativas tradicionalmente orais ou impressas são produzidas. A possibilidade de uso destes recursos digitais na produção de narrativas faz com que sejam tratadas como histórias digitais (CARVALHO, 2008), relatos digitais (RODRÍGUEZ ILLERA; LONDOÑO, 2009), narrativas interativas (CIRINO, 2010), narrativas multimídia (PAIVA, 2007), narrativas multimidiáticas (VASCONCELOS; MAGALHÃES, 2010), ou narrativas digitais (JESUS, 2010; BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2012). Na literatura de Língua Inglesa, o termo mais utilizado é *digital storytelling* (YUKSEL; ROBIN; McNEIL, 2011; LOWENTHAL, 2009; OHLER, 2008). Para efeito deste artigo, estamos adotando a terminologia “narrativas digitais”.

Outra mudança observada pela facilidade de manipulação dessas diferentes mídias é que elas apresentam diversas facilidades, permitindo que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento. É notável o uso do *orkut* ou do *blog* como meios utilizados para a criação e disseminação de conhecimento, na forma textual, imagética ou animada. O *Second Life*, por exemplo, possibilita que as pessoas criem e desempenhem diferentes papéis, em mundos do faz de conta, como já acontecia com o teatro ou o cinema tradicional. Agora, com a diferença de que cada um pode ser ator ou produtor deste mundo do faz de conta virtual.

As narrativas digitais, assim, expandem e criam novas possibilidades do poder de imaginação de seus produtores. Agora, eles podem implementar ideias e ações que seriam impossíveis de ser imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral. Segundo Murray (2003), as narrativas em ambientes virtuais permitem explorar três categorias de estética: a imersão, a agência e a transformação. A imersão está relacionada com o fato de os produtores e usuários serem transportados para outros mundos ficcionais, anulando temporariamente o mundo em que vivemos, sem sairmos do lugar. A agência está relacionada com o fato de podermos realizar ações significativas e ver seus resultados quase instantaneamente. Se estes resultados não correspondem ao que imaginamos, as mudanças podem ser feitas sem maiores prejuízos. E, finalmente, a transformação permite ao usuário ter a liberdade de seguir uma jornada própria, podendo alterar o que desejar, devido à plasticidade das TDIC, que possibilitam o fazer e refazer contínuo.

Outro aspecto importante é que as narrativas digitais podem assumir basicamente dois tipos de modalidade, como definido por Lemke (2002). Podem ser multimodais, combinando diferentes modalidades, como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA-MEC. CONSELHOS ESCOLARES: DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2004. CADERNO 1, PARTE. II

CONSELHOS ESCOLARES: DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Parte II

Os Conselhos Escolares e a construção da proposta educativa da escola

O que são os Conselhos Escolares?

2.1 Funções e consolidação dos Conselhos Escolares

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Se considerarmos a contribuição fundamental da escola pública para a construção de uma cidadania participativa e a tomarmos como uma construção permanente e coletiva, veremos que os Conselhos Escolares são, primordialmente, o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade.

O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. Esse processo deve ser coordenado e acompanhado pelos Conselhos Escolares.

Para a elaboração coletiva desse projeto educativo, é importante considerar: a experiência acumulada pelos profissionais da educação de cada escola, a cultura da comunidade e os currículos locais, a troca de experiências educacionais, uma bibliografia es-

pecializada, as normas e diretrizes do seu sistema de ensino e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Todos esses aspectos devem ser considerados visando sua coerência com o projeto de sociedade que se tenta construir, ou seja, um projeto de sociedade efetivamente comprometido com os interesses e as necessidades da grande maioria excluída do exercício de uma cidadania plena.

Nesse processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola, compete ao Conselho Escolar debater e tornar claros os objetivos e os valores a serem coletivamente assumidos, definir prioridades, contribuir para a organização do currículo escolar (ver Caderno 4) e para a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexão contínuas, que inclua, principalmente, a avaliação do trabalho escolar (ver Caderno 2). Por meio desse processo, combate-se a improvisação e as práticas cotidianas que se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos e com a qualidade social da educação que se pretende alcançar.

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

A escola e a comunidade são realidades complexas, cada uma dentro da sua especificidade. Nesse sentido, o processo de construção do projeto político-pedagógico não é algo que se realiza com facilidade e rapidez.

O incentivo do poder público e o compromisso dos gestores educacionais com esse processo são importantes, pois o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto político-pedagógico exigem espaço e tempo para análise, discussão e reelaboração permanentes, assim como um ambiente institucional favorável, que assegure condições objetivas para a sua concretização. Ora, cabe exatamente aos Conselhos serem incentivadores da criação desse ambiente para assegurar as condições objetivamente necessárias, quais sejam: professores e funcionários qualificados, salários dignos, infra-estrutura necessária para um bom desempenho da unidade escolar, clima mobilizador etc.

Em todo esse processo, deve-se ter clara a importância de conhecer os estudantes: como a escola está trabalhando para atendê-los? Quais os dados relativos ao desempenho escolar? Quais as principais dificuldades na aprendizagem? Como está sendo o trabalho dos professores e especialistas que atuam na escola, a

ação dos trabalhadores não-docentes, a atuação dos pais ou responsáveis e seus respectivos papéis nesse conjunto? Trata-se de refletir, cotidianamente, sobre a qualidade do trabalho que a escola está realizando

É com a compreensão da natureza essencialmente político-educativa dos Conselhos Escolares que estes devem deliberar, também, sobre a gestão administrativo-financeira das unidades escolares, visando construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. Para o exercício dessas atividades, os Conselhos têm as seguintes funções:

a) **Deliberativas:** quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro¹⁰.

b) **Consultivas:** quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

c) **Fiscais (acompanhamento e avaliação):** quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

d) **Mobilizadoras:** quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Como criar, (re)ativar ou consolidar os Conselhos Escolares?

No Plano Nacional de Educação está expressa a necessidade de “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes”. Dessa forma, cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado.

Cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado

Devem fazer parte dos Conselhos Escolares: a direção da escola e a representação dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-docentes e da comunidade local. Como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. Ele só existe enquanto está reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele.

Contudo, o diretor atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando a efetivação do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo. Ele poderá – ou não – ser o próprio presidente do Conselho Escolar, a critério de cada Conselho, conforme estabelecido pelo Regimento Interno.

Os membros efetivos são os representantes de cada segmento. Os suplentes podem estar presentes em todas as reuniões, mas apenas com direito a voz, se o membro efetivo estiver presente.

Recomenda-se que os Conselhos Escolares sejam constituídos por um número ímpar de integrantes, procurando-se observar as diretrizes do sistema de ensino e a proporcionalidade entre os segmentos já citados, ficando os diretores das escolas como “membros natos”, isto é, os diretores no exercício da função têm a sua participação assegurada no Conselho Escolar.

Como escolher os membros dos Conselhos Escolares?

A escolha dos membros dos Conselhos Escolares deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação: o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; é saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas, pois os Conselhos Escolares são, acima de tudo, um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade.

A seleção dos integrantes desses Conselhos deve observar as diretrizes do sistema de ensino. As experiências indicam várias possibilidades para escolha dos membros dos Conselhos Escolares. Nesse sentido, seria importante definir alguns dos aspectos que envolvem esse processo: mandatos dos conselheiros, forma de escolha (eleições, por exemplo), existência de uma Comissão Eleitoral, convocação de assembleias-gerais para deliberações, existência de membros efetivos e suplentes.

Feita a escolha, deve-se agendar um prazo para a posse dos conselheiros. Se a opção do sistema for pela eleição como forma de escolha dos conselheiros, alguns cuidados devem ser observados, tais como: o voto deve ser único, não sendo possível votar mais de uma vez na mesma unidade escolar; garantir a proporcionalidade dos segmentos; assegurar a transparência do processo eleitoral; realizar debates e apresentar planos de trabalho, entre outros.

Quais as principais atribuições dos Conselhos Escolares?

2.2 Atribuições e funcionamento dos Conselhos Escolares

A primeira delas deverá ser a elaboração do Regimento Interno do Conselho Escolar, que define ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho etc. Num segundo momento, deve-se partir para a elaboração, discussão e aprovação do projeto político-pedagógico da escola. No caso de escolas em que existe o projeto político-pedagógico, cabe ao Conselho Escolar avaliá-lo, propor alterações, se for o caso, e implementá-lo. Em ambos os casos, o Conselho Escolar tem um importante papel no debate sobre os principais problemas da escola e suas possíveis soluções.

De modo geral, podem ser identificadas algumas atribuições dos Conselhos Escolares:

- elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar;
- coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

- promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
- propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola;
- propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente;
- participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;
- elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
- aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;
- fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;
- promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares.

O exercício dessas atribuições é, em si mesmo, um aprendizado que faz parte do processo democrático de divisão de direitos e responsabilidades no processo de gestão escolar¹¹. Cada Conselho Escolar deve chamar a si a discussão de suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor. Mas, acima de tudo, deve ser considerada a autonomia da escola (prevista na LDB) e o seu empenho no processo de construção de um projeto político-pedagógico coerente com seus objetivos e prioridades, definidos em função das reais demandas das comunidades escolar e local, sem esquecer o horizonte emancipador das atividades desenvolvidas nas escolas públicas.

Para o exercício dessas e de outras atribuições que forem definidas segundo a autonomia da escola, é indispensável considerar que a qualidade que se pretende atingir é a qualidade social, ou seja, a realização de um trabalho escolar que represente, no cotidiano vivido, crescimento intelectual, afetivo, político e social dos envolvidos – tendo como horizonte a transformação da realidade brasileira –, o que não pode ser avaliado/medido apenas por meio de estatísticas e índices oficiais (ver Caderno Indicadores da Qualidade na Educação)¹²

Como os Conselhos Escolares devem funcionar?

Os Conselhos Escolares devem se reunir com periodicidade: sugerem-se reuniões mensais, com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros¹³, para que possam, junto a cada segmento escolar e representantes da comunidade local, informá-los do que será discutido e definir em conjunto o que será levado à reunião. Os conselheiros devem convocar novamente os segmentos que representam para informar a respeito das decisões tomadas.

Além dessas reuniões, recomendam-se também assembleias-gerais, que contam com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Essas assembleias são soberanas nas suas decisões, ou seja, qualquer deliberação em contrário só terá validade se novamente apresentada e referendada por outra assem-

bléia-geral. As assembleias-gerais podem ser convocadas, entre outros, para o esclarecimento do papel dos Conselhos Escolares (e eleição dos seus membros, se for o caso); para divulgar as propostas de trabalho das escolas e para fazer um balanço das atividades realizadas. Tanto as assembleias quanto as reuniões do Conselho Escolar devem ser realizadas com a presença da maioria dos representantes, sendo todas as discussões, votações e decisões registradas em atas, que serão lidas, aprovadas e assinadas e colocadas à disposição da comunidade escolar.

Quais os aspectos positivos da implantação dos Conselhos Escolares?

Sendo os Conselhos Escolares, como se disse inicialmente, o sustentáculo do projeto políticopedagógico das escolas, a sua implantação traz, entre outras, as seguintes vantagens

- as decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos;
- as ações têm um patamar de legitimidade mais elevado;
- há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional;
- há uma maior transparência das decisões tomadas;
- tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas;
- garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas idéias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções.

Para que haja uma participação efetiva dos conselheiros, é importante:

- escolher BEM os representantes;
- participar das decisões em igualdade de condições;
- informar com antecedência a pauta da reunião;
- expressar sempre as opiniões, mesmo se contrárias às do grupo;
- garantir o respeito às decisões tomadas;
- convocar reuniões extraordinárias para assuntos urgentes.

Como se pôde ver, é grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa.

Suas atividades são muitas e variadas, devendo sempre ser referenciadas, no imediato, pelas demandas da comunidade e pela realidade de cada escola, que deve primar pelo exercício da sua própria autonomia.

A articulação das atividades dos Conselhos Escolares com outras que fazem parte do dia-a-dia escolar, em suas várias dimensões, serão tratadas nos demais cadernos que compõem o Programa.

É grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): INTRODUÇÃO. BRASÍLIA: MEC/CONSED/UNDIME, 2017

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

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

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Educação Básica I

CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS. IN: CARVALHO, ANNA MARIA PESSOA DE. (ORG.). ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: CENGAGE LEARNING, 2013

O livro “O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas” de Anna Maria Pessoa de Carvalho, inserido na coletânea “Ensino de Ciências por Investigação: Condições para Implementação em Sala de Aula”, publicado pela Cengage Learning em 2013, é uma obra essencial para entender as metodologias investigativas no ensino de ciências.

Esta obra se destaca por apresentar uma proposta inovadora e eficaz para o ensino de ciências, baseada na investigação e na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

— Resumo da Obra

Anna Maria Pessoa de Carvalho, renomada autora e organizadora da coletânea, enfatiza a importância de um ensino de ciências que vá além da simples transmissão de conhecimento.

A autora argumenta que o ensino tradicional, focado na memorização de fatos e fórmulas, é insuficiente para desenvolver habilidades científicas e o pensamento crítico nos estudantes. Em contraste, a abordagem investigativa promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos científicos.

A obra é estruturada em torno da proposição de Sequências de Ensino Investigativas (SEIs), que são planejamentos didáticos organizados de forma a envolver os alunos em atividades de investigação científica. Essas sequências são desenhadas para estimular a curiosidade, a formulação de hipóteses, a experimentação, a observação e a reflexão crítica, proporcionando uma aprendizagem ativa e contextualizada.

— Pontos Importantes

– **Definição e Estrutura das SEIs:** as SEIs são apresentadas como uma sequência de atividades que começam com a problematização de um tema ou fenômeno científico, seguida pela investigação ativa dos alunos, culminando na sistematização do conhecimento adquirido. Esse ciclo de investigação é essencial para o desenvolvimento do pensamento científico.

– **Papel do Professor:** o professor assume um papel de mediador e facilitador do aprendizado, orientando os estudantes no processo investigativo, incentivando questionamentos e auxiliando na construção do conhecimento. A formação e capacitação docente são destacadas como fundamentais para a implementação eficaz das SEIs.

– **Engajamento dos Estudantes:** a participação ativa dos alunos é crucial. Eles são encorajados a formular perguntas, desenhar experimentos, coletar e analisar dados, e compartilhar suas descobertas. Esse engajamento promove um aprendizado mais significativo e duradouro.

– **Flexibilidade e Adaptação:** as SEIs são flexíveis e podem ser adaptadas a diferentes contextos e níveis de ensino. A autora oferece exemplos práticos e sugestões de atividades que podem ser modificadas conforme a realidade de cada sala de aula.

– **Benefícios da Abordagem Investigativa:** estudos citados na obra mostram que alunos envolvidos em atividades investigativas desenvolvem melhor compreensão dos conceitos científicos, maior interesse pela ciência, e habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

O livro de Anna Maria Pessoa de Carvalho é uma leitura indispensável para professores de ciências que buscam inovar suas práticas pedagógicas. Ao propor sequências de ensino investigativas, a autora oferece um caminho para tornar o ensino de ciências mais envolvente e eficaz, preparando os estudantes para serem pensadores críticos e cidadãos informados. Implementar essas estratégias requer dedicação e formação contínua dos professores, mas os benefícios para a aprendizagem dos alunos são significativos e compensadores.

CASTELLAR, SONIA; VILHENA, JERUSA. ENSINO DE GEOGRAFIA. COLEÇÃO IDEIAS EM AÇÃO – CENGAGE, 2011

Quarto título da coleção “Idéias em Ação”, Ensino de Geografia é um livro de metodologia do ensino que se caracteriza pela tônica de mudanças nos posicionamentos em relação às atuais concepções teórico-metodológicas da ciência geográfica e das relativas à aprendizagem. Nesse sentido, a obra tem como um dos seus objetivos propor situações de aprendizagem que superem o senso comum e que ainda perduram no ensino de geografia. As autoras sugerem a construção de ideias em outra perspectiva, o que significa ressaltar um processo de aprendizagem que seja construído com base no conhecimento prévio, nos conceitos científicos e na realidade, proporcionando um novo olhar sobre a geografia escolar.

De acordo com Castellar (2011) é preciso que os professores compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica, por isso a Cartografia merece relevância no currículo escolar. Os conteúdos precisam ser tratados na formação (inicial e continuada) dos professores, na medida em que, para ensiná-los, é necessário se apropriar deles.

Explica-nos Simielli (2007) que na década de noventa algumas pesquisas se voltaram para os Anos Iniciais do ensino fundamental, e seu principal enfoque era na análise do processo de aquisição

dos elementos da linguagem gráfica. A autora investigou como os professores trabalhavam as informações referentes à “alfabetização cartográfica” e constatou, em várias cidades do país, a leitura ineficiente de mapas pelos próprios professores das escolas. Tal aspecto evidencia um problema real relacionado à ausência ou insuficiência do processo de “alfabetização cartográfica” tanto na escolaridade formal e nos programas de formação inicial e continuada de professores. A referida autora pesquisou, também, como os professores trabalhavam as informações relativas à “alfabetização cartográfica” e o resultado de sua pesquisa é alarmante. A saber: apenas 12,5% de um total de 1.219 professores pesquisados conseguiram trabalhar com a referência de orientação geográfica adequadamente.

Somam-se a estes fatores as políticas públicas de avaliação que não valorizam as áreas de História e Geografia. A atual política de ensino do Governo do Estado de São Paulo, implementada em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação, apresenta materiais didáticos que contemplam apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Iniciais do ensino fundamental. Na organização curricular veiculada, a Geografia (assim como a História) “pode” ser trabalhada por meio de textos ou projetos interdisciplinares. Existe supervisão para garantir que os professores cumpram os conteúdos curriculares implementados e, também, existe avaliação periódica dos alunos, da escola e, conseqüentemente, dos próprios professores.

No cenário nacional temos a Prova Brasil que pontua e classifica a qualidade do ensino dos municípios e suas escolas por (entre outras variáveis) uma avaliação geral de conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática. No âmbito municipal, temos anualmente a Avaliação Interna da Rede, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto - SP. Esta também se baseia nas duas avaliações já citadas anteriormente, ou seja, também não prioriza a área de Geografia (nem a Cartografia Escolar), dentre outras. Vivemos, portanto, um período de complexos fatores externos a sala de aula, referentes às políticas públicas e curriculares que influenciam diretamente a prática de ensino dos professores e a vida cotidiana dos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997) o período que corresponde aos Anos Iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) é prioritário para a efetivação da “alfabetização cartográfica” ou, como preferimos denominar, “letramento cartográfico”. Na faixa etária dos seis aos onze anos, a construção cognitiva das noções espaciais (de acordo com as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento infantil) quando estimuladas, são melhores desenvolvidas para, depois serem aperfeiçoadas nos Anos Finais do ensino fundamental e médio. De acordo com Castellar (2011), as noções elementares do letramento cartográfico (como a de proporção, por exemplo) podem ser exploradas desde a Educação Infantil. Diante do exposto destacamos que

o uso da linguagem cartográfica nos anos iniciais contribui para a construção da cidadania do aluno, pois permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concretas. (Castellar, 2011, p.121).

O professor possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem ao organizar práticas significativas que garantam a aquisição efetiva da linguagem cartográfica pelo educando. Por meio da leitura de autores que dedicam seus estudos às práticas escolares, aos saberes e à formação docente, trazemos alguns dos

saberes docentes que envolvem o processo de ensino dos conteúdos, bem como buscamos destacar a formação inicial e continuada como relevantes na construção das práticas pedagógicas.

De acordo com Oliveira (2003) o saber docente é um dos elementos constitutivos do conhecimento escolar, caracterizado por um conjunto de conhecimentos, informações, valores, normas, condutas, técnicas e estratégias que subsidiam e efetivam a prática do professor. Nessa lógica, o conhecimento docente é proveniente de diversas instâncias: da formação inicial e continuada, das diversas formas de organização da comunidade, da família, da vida social, da prática profissional. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes podem ser classificados em: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Sendo os saberes profissionais e das disciplinas oriundos das instituições e dos cursos que trabalham com a formação do professor, enquanto os saberes da experiência são provenientes da prática na sala de aula. Os saberes curriculares são originados dos objetivos, métodos, conteúdos e discursos adotados pela escola. Por serem provenientes da prática cotidiana, os saberes da experiência passam a ser incorporados pelo professor na sua vivência individual e coletiva, tomam forma de *habitus* e costumam ser caracterizados como habilidades adquiridas através do “saber fazer” e do “saber ser”. Souza (2000) afirma que os saberes da experiência não provêm do currículo, de instituições formadoras bem como não são sistematizados por teorias porque são parte constituinte da prática docente e, como tal, representam a cultura docente em ação.

Buscamos no livro *Formação Continuada de Professores: processos formativos e investigativos*, de Assolini e Lastória (2010), uma entrevista com Selma Garrido Pimenta. Nesta, a professora explica a formação inicial e continuada de professores a partir do conceito de profissionalização da carreira docente. Para Pimenta apud Assolini e Lastória (2010) não é possível que o professor adquira todos os conhecimentos necessários para a atividade docente de uma só vez (na formação inicial). A formação continuada ganha destaque nas pesquisas recentes e “quebra” a visão de formação tecnicista que já vinha sendo desconstruída em meados das décadas de 1980 e 1990. Em contraposição à formação tecnicista, Veiga (2002) defende a formação de docentes como agentes sociais, além de ser a favor da discussão política que contempla (desde a formação inicial e continuada) as condições de trabalho, de salário, de carreira e de organização da categoria.

Referenciados pelo contexto acima citado e de acordo com os autores que se dedicam ao ensino da Cartografia e à formação de professores passemos a comentar alguns dos resultados obtidos com a análise dos dados da nossa pesquisa.

— Resultados e discussão

Após levantar aspectos sobre os processos formativos das professoras e analisar suas práticas pedagógicas pudemos verificar que elas carregam consigo conhecimentos e concepções de uma Geografia e Cartografia Escolar Tradicionais, construídos ao longo de sua experiência escolar como estudante.

— De acordo com a professora 1:

Eu fiz em três anos e não tive a disciplina de metodologia para cada área, só uma geral. Eu tive Sociologia, Filosofia, Didática. No magistério, fiz de primeira a quarta série e eu tinha até um caderninho separado onde eles ensinavam o conteúdo de Ciências, História e Geografia junto, eu tenho até meus cadernos, mas como

faz muito tempo não dá pra utilizar muita coisa, é antigo. Eu não tive base de Geografia. Eu planejo, eu leio o texto ou trago alguma coisa, eu busco muita coisa. (Professora 1).

De modo geral, observamos a consulta em sites, materiais de colegas e experiência pessoal como as referências efetivamente utilizadas nas aulas que abordavam a Cartografia. A formação docente inicial e continuada foi considerada, pelas próprias professoras, insuficiente para que elas sintam segurança no trabalho com a Linguagem Cartográfica. Verificamos que algumas cursaram algum componente curricular que envolvia a Geografia e a Cartografia Escolar, outras não tiveram tal formação na graduação em Pedagogia. As atividades realizadas nesses referidos componentes curriculares, segundo as próprias professoras, não contribuíram para aproximá-las adequadamente da ciência cartográfica e de seu ensino. As professoras investigadas não tiveram oportunidade de entender o processo de letramento cartográfico a ser realizado desde os Anos Iniciais. Dessa forma, elas reconhecem a importância da formação continuada em Geografia, apesar de não receberem, em nenhum momento, como docentes da rede em que atuam.

Outro aspecto recorrente desvelado nas análises é a priorização do ensino para a alfabetização na Língua Materna e a preparação para as operações Matemáticas básicas. As professoras lecionam muitos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, pois o seu trabalho é avaliado pelo desempenho através de provas dessas áreas do conhecimento. As políticas públicas educacionais, seja na esfera nacional ou municipal, reforçam tal comportamento pela adoção de avaliações externas que não contemplam a Geografia e a Cartografia nos seus parâmetros avaliativos. Lastória e Fernandes (2012 p.2) reforçam a importância do saber geográfico e cartográfico serem melhor difundidos na comunidade acadêmica, escolar e entre aqueles que elaboram as políticas públicas educacionais. Segundo as autoras:

A falta de clareza a respeito da importância dos saberes geográficos no desenvolvimento do chamado “raciocínio espacial” também é um dos responsáveis pela fragilidade da formação de professores. Não se ensina a raciocinar o espaço, pois nem sempre o professor reconhece o próprio conceito de espaço e suas principais categorias (ou recortes) que nos ajudam a entendê-lo. Estamos nos referindo a paisagem, ao território, a região e ao lugar.

Segundo Castellar e Vilhena (2010), a Cartografia ainda é entendida por muitos como uma técnica e não como uma linguagem. Castellar (2011) também esclarece que é a partir do trabalho nos Anos Iniciais, com a linguagem cartográfica, que o aluno poderá construir observações mais abstratas e representações da realidade, mas sempre a partir da realidade concreta. Assim, muitos equívocos são cometidos por docentes que, por não compreenderem a própria linguagem cartográfica, não a ensinam, dificultando a aprendizagem dos alunos.

Ficou claro pela investigação que o letramento cartográfico não é um processo bem compreendido pelas cinco professoras que afirmaram não terem sido formadas para ensiná-lo nos anos iniciais. Sob a ótica das professoras, a Cartografia está relacionada, exclusivamente, ao ensino de Geografia e este (assim como o ensino de História e Ciências) é pouco valorizado e priorizado nos Anos Iniciais.

Direcionando as entrevistas para o objeto da pesquisa perguntamos se as professoras já haviam recebido formação continuada na área da Geografia, especificamente da Cartografia. Nenhuma das entrevistadas já havia frequentado cursos na área de Geografia/Cartografia nos anos iniciais. Conforme as falas a seguir:

Não. Eu tive no magistério oficinas, mas na formação continuada nunca. É sempre em Português e Matemática o carro chefe da Educação. E mesmo a questão da faculdade, do vestibular pesa para cobrarem só isso. E também tem um problema, você não tem tempo hábil pra isso. Se você der as cinco áreas do conhecimento você vai dar cinco aulas mal dadas porque as crianças estão vindo sem formação básica. (Professora. 2)

A concepção da professora de que as áreas de Português e Matemática são “o carro chefe da Educação” advém de anos de docência convivendo com cursos de formação continuada e avaliações externas que priorizam apenas essas áreas disciplinares. A falta de aprofundamento em outras áreas do conhecimento escolar faz com que a professora reproduza o discurso de priorizar determinadas noções e conteúdos em detrimento de outros, como se estas últimas não contemplassem objetivos e meios comuns que possibilitam o pleno desenvolvimento da criança.

A professora 2 explicita ainda a concepção de que para trabalhar com as áreas específicas do conhecimento, como a Geografia e a Cartografia Escolar, a criança precisa primeiro ser alfabetizada na língua materna. “Na prática os alunos precisam dominar a leitura e escrita antes e está cada vez mais difícil.” (Professora 2).

Ao apontar que os alunos necessitam dominar a leitura e a escrita antes que seja trabalhado noções e conceitos cartográficos, a referida professora parece não reconhecer as possibilidades que o ensino da linguagem cartográfica traz para o letramento e registro escrito. Visto que apenas o trabalho com mapas já possibilita o contato com um diferente gênero textual, sua interpretação e o conhecimento de sua função social. A professora demonstra desconhecer as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia para os Anos Iniciais sobre a importância de se trabalhar o letramento cartográfico desde a Educação Infantil e não percebe que a criança já possui contato, muitas vezes anterior à escolarização, com a linguagem cartográfica ou simbólica. Outro aspecto a ser pontuado é o desconhecimento de propostas de trabalho interdisciplinares, visto que os mapas temáticos podem ser utilizados em conteúdos de diversas áreas do conhecimento.

Lastória e Fernandes (2012) reforçam a importância que vários pesquisadores vêm apontando sobre o ensino “de” mapas e não apenas “com” mapas nos Anos Iniciais. Na concepção de Geografia como ciência que se dedica à compreensão da produção do espaço, o mapa torna-se um recurso indispensável. As autoras reforçam a complexidade da linguagem cartográfica que, assim como as outras linguagens, exige pré-requisitos à sua compreensão sendo fundamental o ensino de elementos da Cartografia pelo mapa. Segundo Simielli (1986) antes de ler mapas o aluno necessita ter contato com atividades que desenvolvam as noções de ponto, linha, área, lateralidade, orientação, localização, referências, noção de espaço e tempo. Entendemos, portanto, que várias dessas noções precisam ser iniciadas desde os Anos Iniciais.

Na fala da professora 2 encontramos alguns dos critérios utilizados para a seleção de material didático e, também, elementos que indicam sua própria concepção sobre o ensino de Geografia (associado ao de História).

A cada três anos a gente participa (da escolha do livro didático). Nós pegamos o planejamento anual e a gente vai elencando todos os objetivos que a gente tem. Escolho um livro que tem a ver com a realidade do aluno, que fica mais próximo. Prefiro livro com muitas imagens, que chame a atenção deles porque História e Geografia é um assunto “chatérrimo” e se não tiver muita ilustração, figura, fica difícil pra eles. Procuo também nomes de autores conceituados. (Professora. 2)

Sobre material didático e suas relações com conteúdos cartográficos, explicitamos o trecho a seguir de outra professora investigada:

O livro deles eu acho chato, com linguagem cansativa, fica muito na imaginação. Eu acho que o visual para criança é muito importante, principalmente nessa área. Geralmente o que os livros trazem é bem pouco sobre orientação espacial. O material que a gente tem acesso a isso não contempla. Costumava pedir para os alunos fazerem um mapa, mas eu acho que é uma coisa automática, eles vão lá tiram um mapa e pronto. Eles não aprendem nada com isso. Eu não aprendi e acho que eles também não vão aprender, além de acharem uma chatice... os alunos têm muita dificuldade de se orientar no espaço. Eles confundem direita e esquerda, acham que São Paulo é um país. Inclusive teve uma prova de Matemática que eu dei e que eles deveriam seguir o caminho na malha quadriculada para a direita, esquerda, contar e foram poucos alunos que conseguiram fazer. (Professora 3)

A professora 3 menciona que copiava mapas enquanto era estudante. Provavelmente ela não aprendeu a ler corretamente um mapa e muito menos a construir um. Estamos de acordo com Lastória e Fernandes (2013) ao afirmarem que muitos professores dos anos iniciais possuem dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas com a linguagem cartográfica porque não foram e nem são formadas para isso, ou seja, não sabem ensinar noções relacionadas ao espaço, sejam elas “com mapas” ou “sobre mapas”.

Notamos, entretanto, pelas análises que realizamos das práticas docentes em sala de aula, que as professoras trabalharam a Geografia, mais especificamente, a Cartografia Escolar. Elas buscaram desenvolver práticas que motivassem seus alunos tendo em vista que consideram a Geografia uma disciplina “chata/chatérrima” de ser aprendida. Recursos audiovisuais, jogos, atividades com maquetes, mapas e globo terrestre foram adotados como parte das estratégias das professoras para trabalhar com a linguagem cartográfica, embora alguns equívocos tenham sido registrados no desvelar das práticas.

Fonte: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/download/40126/24600>

DOLZ, JOAQUIM; SCHNEUWLY, BERNARD. GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA. CAMPINAS: MERCADO DE LETRAS, 2004

O livro “Gêneros Oraís e Escritos na Escola” é uma obra de autoria de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, publicado em 2004 pela editora Mercado de Letras.

O livro apresenta uma abordagem teórica e prática sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais na escola, considerando tanto os gêneros orais quanto os escritos. A obra

tem como objetivo principal fornecer aos educadores uma base teórica sólida e prática para a compreensão e aplicação dos gêneros textuais no contexto escolar.

Ao longo do livro, os autores discutem diversos aspectos relacionados ao ensino dos gêneros textuais, como a importância do conhecimento prévio do aluno, a relação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento sobre o mundo, a organização didática da sala de aula, entre outros. Além disso, a obra traz diversos exemplos práticos de como os gêneros textuais podem ser trabalhados em sala de aula, como a realização de debates, entrevistas, elaboração de relatos, produção de textos descritivos, entre outros.

O livro “Gêneros Oraís e Escritos na Escola” é uma leitura essencial para professores, pedagogos e estudantes de Pedagogia, uma vez que apresenta uma abordagem prática e teórica sobre o ensino dos gêneros textuais, permitindo que os educadores compreendam a importância dos gêneros textuais e saibam como trabalhá-los de forma adequada em sala de aula, contribuindo para uma formação mais completa e efetiva dos alunos.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA. SÃO PAULO: ARTES MÉDICAS, 1985

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é uma abordagem importante que revolucionou a compreensão do processo de aquisição da leitura e escrita por parte das crianças. Esta teoria foi pioneira em desafiar ideias tradicionais sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, enfatizando o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky começaram sua pesquisa na década de 1970 na Argentina, e ela rapidamente ganhou reconhecimento internacional. A abordagem psicogenética parte da ideia de que as crianças não são simplesmente receptáculos passivos de informações escritas, mas sim construtores ativos de seu próprio entendimento sobre a linguagem escrita.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita desafiou as práticas de ensino tradicionais e influenciou significativamente a pedagogia da alfabetização em todo o mundo. Ela enfatiza a importância de compreender e respeitar as hipóteses iniciais das crianças sobre a escrita, bem como fornecer um ambiente de aprendizagem rico em linguagem e interações significativas. Essa abordagem continua a ser uma influência vital na educação e no estudo do desenvolvimento da leitura e escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é uma teoria que explora em detalhes como as crianças desenvolvem sua compreensão da linguagem escrita. Ela identifica várias fases distintas da aquisição da escrita, cada uma delas representando um estágio crucial no processo de alfabetização.

– **Fase Pré-Silábica:** nesta fase inicial, as crianças ainda não compreendem que a escrita é composta por letras que representam sons específicos. Em vez disso, elas tratam as letras como símbolos gráficos sem relação direta com a fala. Elas podem criar desenhos e garatujas que se assemelham à escrita, mas não atribuem valores sonoros às letras.

– **Fase Silábica:** na fase silábica, as crianças começam a reconhecer a relação entre as letras e os sons, mas elas simplificam a escrita, representando cada sílaba com uma letra. Por exemplo, a