



# HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ENSINO DE QUÍMICA E TICS

Antonio Santana Sobrinho  
Sérgio Nilson de Faustino

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Autores**

Antonio Santana Sobrinho  
Sérgio Nilson de Faustino

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Capa**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Revisão**

Os Autores

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica -  
Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino

Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Marcos Pereira dos Santos

Faculdade Rachel de Queiroz

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Sílvia Apª Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

S6779 Sobrinho, Antonio Santana

História do ensino de história, educação, práticas pedagógicas, ensino de química e TICS. / Antonio Santana Sobrinho, Sérgio Nilson de Faustino . -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 64 p. -- ISBN:978-65-88580-32-5

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.1.8

1. Prática de ensino. 2. Didática 3. Método de ensino. 4. História - Estudo e ensino. 5. Química – Estudo e ensino. 6. Tecnologia da informação. 7. Tecnologia educacional I. Faustino, Sérgio Nilson de. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI**

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# Apresentação

Caro leitor, o primeiro volume dessa coletânea que no momento apresentamos reúne trabalhos de pesquisadores de distintas instituições tratando temas instigantes da educação, a qual denominamos de: **História do Ensino de História, Educação, Práticas Pedagógicas, Ensino de Química e TICS**. Os artigos que compõem a primeira parte desta obra revelam, na polissemia das vozes dos autores, reflexões sobre a Educação e seu entrelaçamento com a questão da Mídia que está presente no cotidiano dos discentes e docentes sobre vários aspectos. Pois, vivemos um vigoroso desenvolvimento de recursos tecnológicos, onde os mesmos possibilitam a exploração desses ambientes virtuais da melhor maneira possível, sendo fundamentais para a construção de novas metodologias educacionais necessária para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Essa coletânea inicia com o processo do Ensino de História na Paraíba no Século XIX, os interesses que nortearam a criação dessa disciplina, apresenta uma defesa da importância do Ensino da Filosofia nos Anos Finais 4º e 5º do Ensino Fundamental I, e Música, Língua Estrangeira e História um diálogo possível na perspectiva de uma interdisciplinaridade merecedora de uma atenção na criação de novas práticas pedagógicas e recursos didáticos, representando um desafio coletivo na atuação dos(as) docentes em sala de aula com estrutura física ou no ambiente virtual. Dessa forma, concluindo o primeiro capítulo da coletânea.

No segundo capítulo buscamos enfatizar a reflexão sobre a atuação e preparação do docente da disciplina de Química e suas práticas pedagógicas em ambiente virtual. Tendo como finalidade sanar as dificuldades dos discentes com a disciplina, pois, é necessária uma concepção moderna da tarefa de ensinar, na atuação do professor, a qual requer flexibilidade para busca de novas formas e recursos para melhor aproveitamento do seu exercício de professor. O desafio da Educação Química para o Ensino Médio em Ambiente como práticas de ensino, buscando estratégias para aproximar o estudante da realidade que vive e daquilo que usa, veste e calça, enfim, a sua convivência no mundo. Apresentamos no final do capítulo o trabalho da disciplina desenvolvido através de um software educacional o qual podemos classificar de acordo com as suas especificidades, que escolhemos e planejamos uma aula, com as riquezas de detalhes que não faríamos sem o auxílio dessas ferramentas tecnológicas.

Enfim, sabemos que nossa formação acadêmica não nos prepara para a docência, e não somos conduzidos a condições adequadas para o exercício de práticas pedagógicas e muito menos acerca das TICS e suas aplicabilidade no espaço escolar. Portanto, temos a satisfação de trazer ao público, particularmente aos docentes de História, Língua Estrangeira e Química e profissionais da Educação, sobretudo aqueles(as) que estão iniciando a docência o primeiro número desta coletânea.

**Antonio Santana Sobrinho**

**Sérgio Nilson de Faustino**

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO ..... 4**

**Antonio Santana Sobrinho**

**CAPÍTULO I ..... 6**

**A INSERÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E  
HISTÓRIA LOCAL – PARAÍBA SÉCULO XIX  
(1836 – 1851) ..... 6**

**Antonio Santana Sobrinho**

**MÚSICA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E HISTÓRIA:  
UM DIÁLOGO POSSÍVEL..... 23**

**Antonio Santana Sobrinho**

**DA IMPORTÂNCIA ÉTICA DA FILOSOFIA NO 4º  
E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I .... 37**

**Sergio Nilson de Faustino**

**CAPÍTULO II ..... 51**

**REFLEXÃO SOBRE ATUAÇÃO E PREPARAÇÃO  
DO PROFESSOR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
..... 51**

**SOBRE OS AUTORES ..... 62**

## CAPÍTULO I

# A INSERÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL – PARAÍBA SÉCULO XIX (1836 – 1851)

---

***Antonio Santana Sobrinho***

*Historiador- Mestre em Filosofia pela UFPB*

*Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*

## JUSTIFICATIVA

Esse projeto de pesquisa é uma oportunidade fundamental para que se possa perceber como o ensino de História, foi inserido no âmbito secundário na Paraíba no século XIX – no tocante a dois momentos históricos: 1836, quando se insere o ensino de história através da disciplina de retórica no Lyceu paraibano e sobretudo 1851 quando foi criada a disciplina de História da Paraíba. O alicerce dessa abordagem será construído a partir do Lyceu Paraibano e da produção historiográfica elaborada na Paraíba.

A opção por esta temática envolve algumas intencionalidades e escolhas que traçam o perfil do trabalho simplista que aqui se apresenta. A elaboração de uma análise crítica sobre a forma a qual foi introduzida a disciplina de história e o ensino de História da Paraíba. É necessário notar que o termo crítica é um elemento significativo que foi resgatado da modernidade, aonde ele assume a conotação voltada para o “por limites”, pois os limites delinearão o que será necessário a se extrair da temática em questão.

Durante bastante tempo os interesses do estado se voltaram pra os conteúdos que fariam parte do ofício do historiador, seja ele pertencente a uma dimensão estrutural, mas no decorrer do dever histórico se fez necessário refletir sobre o momento, condições e necessidades foram preponderantes para que ocorresse o ingresso do ensino sobre a história na sociedade civil paraibana. Entender como se elaborou o perfil do profissional em história e qual o seu possível papel na construção da memória coletiva, porque se faz notório a relação existente entre a história e a memória em meio ao processo de ensino e aprendizagem nas perspectivas pedagógicas que abraçaram a forma do “fazer” história.

Utilizando a metodologia reconhecida na academia evidência se, principalmente, em decorrência da limitada bibliografia e, mesmo de produções historiográficas, sobre o tema.

Ao analisar A Inserção do Ensino de História na Paraíba e o Ensino de História Local cientificamente, à nível de Mestrado, essa Dissertação poderia contribuir de maneira fundamental para docentes e discentes interessados no tema. A originalidade da temática desse Projeto de Pesquisa consiste, numa fonte de conhecimento, em virtude da lacuna bibliográfica, vindo a tentar preencher a ausência de quase um século e meio de ensino de história na Paraíba, torna - o fascinante tema ainda mais interessante aos leitores em geral e, particularmente, para os historiadores pedagogos, professores de história e alunos, por se tratar de uma obra de análise acadêmica documental, de pós – graduação, sendo, nesse, aspecto, um projeto de pesquisa científico pioneiro.

Enfim, vale ressaltar, que consideramos a abordagem sob o recorte da história local um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo.

Portanto, esse Projeto de Pesquisa, se insere no campo de pesquisa de Ensino de História e Saberes Históricos, pois sabemos que, devemos ter cuidado com o estudo da história local, buscando a identificação do conceito de espaço. Entretanto, a reflexão no tocante a questão do

espaço, segue um caminho imprescindível do estudo da história local.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O marco do período a ser abordado coincide com a concepção positivista da história, caracterizada pela ideia de um conhecimento absoluto, pois comprovado pelos “fatos”. Transformações que ocorrem de maneira mecânica, num encadeamento de causas e consequências. A história, como um conhecimento global, organizado todo o passado da humanidade no itálico harmoniosos, que sofrem transformações em conjunto, consequências comuns. Enfim há um conhecimento pronto, acabado, não possível, portanto, de questionamento.

Discutir sobre a inserção do ensino de história na Paraíba, tendo em vista a situação do historiador possuidor de uma docência, lança-nos em meio a elementos constitutivos da sociedade paraibana, mas faz-se necessário lembrar que o tema desse Projeto de Pesquisa, é tratado teoricamente de maneira, até certo ponto inédita, em virtude de não haver trabalhos acadêmicos que abordem esse tema. Essas foram às concepções de história encontradas nas respostas de um grupo de alunos pós-graduados aos quais foi solicitado que respondesse a pergunta “o que é história?”

O relato apresentado acima nos alerta para um problema de extrema importância, à medida que, não se trata de meros expectadores da história ou amadores do conhecimento histórico, mas de alunos de pós-graduação, ou seja, indivíduos legitimados pela academia a apresentar a sociedade uma face já muito desmistificada pela própria academia. Apresentar a história desta maneira é afirmar os laços que foram construídos entre integrar história na educação como mecanismo de legitimar e manter um discurso que afirma a visão positivista e absoluta do fazer história pelo viés do Estado, logo até que ponto o ingresso do ensino de história e a forma que assumiu na educação local está ligada ou desvinculada dos mandos da elite pensante ou econômica.

É também intencionalidade deste projeto apresentar que o pensamento sobre história, enquanto ciência, não se forma de hoje de uma historicidade da própria História, no sentido reflexivo de tal afirmação, pois José Carlos Reis apresenta:

A revolução no conhecimento histórico começará no exterior da disciplina, para se tornar, depois, interior, sob o impacto das ciências sociais, a comunidade de historiadores se dividiu: Havia os que defendiam o método histórico tradicional, com seus valores e pressuposto, e os que aderiram ao seu novo ponto de vista das ciências sociais. A luta interna e a história efetiva darão “razão” ao lado que assumiu o ponto de vista das ciências sociais.

O pensamento sobre história como forma tradicional ou como forma social, perpassa o colonialismo brasileiro, e o seu imperialismo, mas ao chegar no contexto da ditadura militar no Brasil, a história muda de face e se personifica no âmbito do tradicionalismo, desta forma o pensamento histórico traz consigo uma carga do modo militarista de fazer o ensino de história

Mas como a história está inserida em um processo, não se pode afirmar que não houve mudanças, e com base em tal afirmação é que se pode testemunhar o ensino de história e seu processo de inserção em tradicional, crítica e pós-crítica, assim o historiador comprometido com a forma de se construir o pensamento histórico também está diretamente ligado a como esta forma de pensar e ensinar a história aconteceu na conjuntura social paraibana.

Porém, a história local, como objeto de pesquisa se fortalece através de contornos temporais e espaciais. “Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros lugares (BITTENCOURT, 2005).

Enfim é com base no discurso aqui apresentado que se demonstras a preocupação no processo de inserção do ensino de História na Paraíba, no intuito de contribuir para a formação de um estudo de cunho reflexivo e crítico sobre o âmbito temporal e intencional que assume o ensino de história na Paraíba.

Assim, refletir sobre essa opção merece uma reflexão a respeito dos seus pressupostos. A história do poder local e das classes dominantes devem ter articulação com a história coletiva. Portanto, é necessário ligar à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história e procurava identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço.

Os estudos sobre regiões ou localidades específicas também remontam ao século XIX. A dimensão continental brasileira suscitou, em contrapartida, nos últimos duzentos anos, estudos sobre experiências locais, quer sejam sobre o espaço do município, quer sejam sobre os estados da federação (ou as províncias do Império), quer sejam sobre as regiões (o “nordeste”, o “sul” etc.), no seu recorte geográfico, econômico, ou propriamente como uma construção historiográfica.

Ainda está para ser inventariado esse leque de estudos, de forma a podermos ter a dimensão do que, quando e como foi produzido. A história local vem se convertendo em correntes assumidas por alguns historiadores preocupados com a história social capaz de redirecionar o olhar político. Esses historiadores são marxistas, que reconhecem a necessidade dos estudos do cotidiano como reflexões sobre as tensões sociais do dia-a-dia, porém, outros historiadores tem buscado construir essa temática, embora com objetivos distintos. Portanto, a relevância desse fazer histórico está embrionado à história cultural.

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre grupos sociais de condições diversas que participaram de entre cruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. (BITTENCOURT, 2005).

## METODOLOGIA

O ensino de História no Brasil é tema cotidiano nos encontros de historiadores, sendo um motivo instigador da repercussão com relação as práticas de ensino nos estabelecimentos escolares. Assim, devemos considerar que existe relação de influência recíproca entre disciplina acadêmica e disciplina escolar de história.

Antes do século XIX no Brasil é difícil encontrar uma sistematização da história como disciplina escolar, visto que somente após a separação política em relação a Portugal surgem ações organizadas para constituir um projeto educacional, estando à identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação. (FONSECA, 2004).

A bibliografia básica utilizada nesse trabalho são: Os documentos históricos a instrução na província da Parahyba do Norte durante o Primeiro Reinado e o Período Regencial, (1822-

1940), publicado pelo professor Antonio Carlos Ferreira Pinheiro da Universidade Federal da Paraíba e Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba Império do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O documento Leis e Regulamento da Instrução da Paraíba no período Imperial, dentre outras variadas considerações apresenta a fundação do Lyceu da Província da Parahyba da seguinte forma (p. 95): Fundado em 24 de março de 1836, o Lyceu Provincial da Parahyba, como foi denominado nos seus primeiros anos de existências, funcionou inicialmente, no primeiro andar do edifício da Assembleia Legislativa Provincial. Tinha no seu quadro de disciplinas as cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Filosofia. Vale salientar que na cadeira de Retórica eram também ensinados conteúdos de geografia, cronologia e história, além da de poética. A definição dessas cadeiras seguiu os objetivos do curso de Humanidades que já existia na Parahyba do Norte desde 1831 e que visava atender a juventude que vislumbrava se preparar para o ensino superior, isto é, principalmente, para a Academia Jurídica de Olinda ou para a Faculdade de Medicina da Bahia. Assim, a estruturação do ensino secundário (ou médio) na Parahyba do Norte seguiu a mesmas diretrizes que caracterizaram todos os outros Liceus e escolas secundárias criadas no Brasil do 1º Reinado ao período Regencial.

É importante mencionar que essa preciosa informação documental proclama o surgimento do ensino secundário na Paraíba, sobretudo propiciando para à análise de estudo como foi inserido a disciplina história. Assim é importante salientar, que no primeiro momento não existia a disciplina específica de história, esse conteúdo era visto ou estudado dentro da cadeira Retórica que também era ensinado outras disciplinas. Outro documento histórico importante que menciona o surgimento do ensino de história foi elaborado por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, que retoma a discussão do seguinte modo: O Lyceu Parahybano, em 1838, contava com 120 alunos frequentando as suas cadeiras, entretanto, na avaliação realizada pelo presidente da província, depreendemos que o referido estabelecimento seja pela sua condição de novo ou pela falta de disposições legislativas encontrava-se em embaraços e tropeços. Essa fragilidade no funcionamento do Lyceu gerou debates em torno da estruturação das cadeiras que faziam parte de sua proposta curricular. Esse aspecto foi resolvido com a publicação de uma segunda legislação no ano seguinte (1839).

#### **Pinheiro** no mesmo documento menciona:

Nela verificamos a criação de duas novas cadeiras: uma de Inglês e outra de Geografia, Cronologia e História, saindo, portanto, esses conteúdos da cadeira de Retórica. Há ainda, algumas recomendações sobre o ensino dessas cadeiras, ressaltando quais os recursos didáticos que deveriam ser utilizados pelo professor de geografia e os procedimentos metodológicos para o ensino de inglês. Vejamos: para o ensino e explicação de geografia e cronologia o professor servir-se-á do globo terrestre e celeste; dos mapas geográficos e tábuas cronológicas mais exatas e acreditadas. O professor de inglês ensinará tanto gramática e tradução desta língua como a sua pronuncia.

Nesse documento é fundamental observar que a disciplina de história ela está interligada com a geografia e cronologia, nesse sentido correu desmembramento da cadeira de retórica. O texto ainda faz menção sobre o ensino dessas cadeiras como, por exemplo, a disciplina de geografia, inclusive os recursos didáticos que deveriam ser utilizados pelo professor, no entanto não de se analisar que existe uma ausência no que se refere à história.

Outro livro fundamental para esse projeto de pesquisa é História e Ensino de História, que busca a aproximação entre a história do ensino e a história da disciplina. Sendo importante

fazer o seguinte destaque (FONSECA, 2004, p. 34).

As análises que buscam relacionar a produção historiográfica ao ensino de História, seja via programas curriculares, seja via livros didáticos, têm se concentrado no século XIX, justamente no momento em que a historiografia brasileira se constituía no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o que também ocorria com a disciplina escolar História. É considerável o peso que o estudo sobre os livros tem tido, o que representa importante contribuição para o maior conhecimento sobre esse tipo de material e para a sofisticação metodológica para o trato com estas fontes.

Sem o propósito de fugir da discussão proposta, ressalvo aqui o papel que teve a historiografia paraibana. A literatura foi um dos instrumentos utilizados no sentido de instruir e educar a elite da Província da Paraíba, quando Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, então presidente da província da Paraíba do Norte, em 1851, sancionou a Lei que estabelecia o Ensino de história Local.

Os estudos sobre regiões ou localidades específicas também remontam ao século XIX. A dimensão continental brasileira suscitou, em contrapartida, nos últimos duzentos anos, estudos sobre experiências locais, quer sejam sobre o espaço do município, quer sejam sobre os estados da federação (ou as províncias do Império), quer sejam sobre as regiões (o “nordeste”, o “sul” etc.), no seu recorte geográfico, econômico, ou propriamente como uma construção historiográfica. Refletir sobre história local, no século XIX das produções e discussões historiográficas, nos remete necessariamente a apresentar Maximiano Lopes Machado que teve um papel destacado na construção da História Paraibana nesse contexto histórico.

Tal afirmação é reforçada através do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo projeto: Paraíba da Descolonização ao Império (1780- 1889), coordenado pela professoras Ariane Norma Menezes Sá e Serioja Rodrigues C. Mariano da Universidade Federal da Paraíba, que foi publicado no Livro: Histórias da Paraíba – Autores e Análises sobre o Século XIX, pela Editora UFPB. Observe o que apresenta a obra:

Ao analisar Machado, identifiquei que foi influenciado pelo pensamento iluminista e sua versão histórica exaltando a colonização portuguesa, pois acreditava ter sido esta que trouxe a civilização para o Brasil. Também exaltava alguns indivíduos, como Martim Leitão e de Vidal de Negreiros, pessoas que, para ele, exerceram grande papel para conquista e manutenção do território paraibano. Com relação ao Governo Imperial, Machado o criticava em algumas passagens, todavia, estas se restringem apenas a sua forma e administração e não a figura de D. Pedro II. (2003, p. 114).

Esse projeto de Pesquisa está predominantemente inserido no campo da História do Ensino de História, muito embora esteja ligado também a outros campos, já que a história é um todo e todos os fatores que podem ser possíveis de se agrupar, independente de qual origem provém, são imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico.

Sendo assim, esse trabalho não ficará restrito a essa ou aquela perspectiva teórica sendo uma combinação de abordagens teóricas obviamente compatíveis entre si. É enfatizada nesse projeto a abordagem metodológica da História Textual já que são analisados documentos históricos de época, bem como utilizar outras fontes impressas.

## CONCLUSÕES: ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL CONTEXTO HISTÓRICO, MENORIDADE LIBERALISMO E VIOLÊNCIA

Durante o período regencial, do 7 de abril de 1831 à Maioridade (1840), embora a historiografia tradicional enfatize as dissensões e disputas político-partidárias entre diversas facções, grupos e partidos que se constituíram na época, a sua característica básica foi a violência social. No processo de organização do Estado brasileiro, a sua consolidação jurídica e institucional foi precedida de repressão violenta às camadas mais populares, que vislumbraram com abdição e as tentativas de desmantelamento do Estado bragantino a possibilidade de participação e interferência nas decisões políticas.

A sociedade brasileira já comportava, por esse momento, uma ampla massa de homens livres brancos, mulatos, mestiços, pardos, negros forros, ocupados nas mais diversas atividades agrárias e urbanas, mantidos, porém, marginalizados politicamente; ou então, utilizados esporadicamente como massa de manobra por facções da camada dominante, em movimentos e lutas, que só se preocupavam pela realização de seus interesses exclusivos.

Com a regência, essas camadas baixas e intermediárias da população, estimuladas pela luta de facções da elite, explodiram em movimentos de revoltas, alguns dos quais chegaram a pôr em questão os próprios fundamentos da sociedade brasileira desde a colonização- o latifúndio e o escravismo, como a “Cabanagem” e a “Balaiada”. Não tinham, entretanto, essas massas, autonomia bastante para se organizarem em torno de interesses e objetivos próprios, de modo a abandonar a espontaneidade de suas rebeliões e se conscientizar através de um programa de luta e reivindicações.

Todos os movimentos que eclodiram, na Capital ou nas províncias, originaram-se do descontentamento de facções da aristocracia rural, que viram no momento a possibilidade de afirmar-se no domínio político, seja frente a outras facções no poder local, seja frente aos representantes do poder central, agora desarticulado e carente de autoritarismo. O conflito aberto entre os setores e facções da camada dominante envolveu a ampla massa de homens livres destituídos, que se adiantou, formou sua própria liderança e escapou o controle daqueles que os vinham utilizando para seus propósitos.

As rebeliões tomavam um caráter popular e manifestava uma violência contrária àquela que restringia a uma pequena parcela da população a propriedade, o reconhecimento social e os direitos de expressão, participação e organização política. Esses movimentos e rebeliões não foram fortes bastantes para obrigar a elite a ceder e incorporar as novas massas na representação e participação política. A reação foi uma só, independentemente da cor política partidária de que vestisse o membro da elite dirigente; sua opinião era de que se tratava de manifestações de “assassinos”, “bárbaros”, “selvagens” que atentavam contra a “cultura” e a “civilização” e a “ordem”. Dando mostra de uma consciência profundamente conservadora, mesmo os grupos mais liberais da aristocracia rural, que eram os homens do 7 de abril de 1834 ou do Ato Adicional, moderavam-se nas suas proposições, quando não as abandonavam inteiramente por um “regresso” à antiga ordem; estes perderiam completamente suas bases políticas de governo, entregando-o em 1837 aos conservadores.

No tocante a questão do ensino, o Ato Adicional descentralizou o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, oficializando a omissão

do poder central sobre esse aspecto. Nesse sentido, Dermeval Saviani expõe no Legado Educacional do "Breve Século XIX" Brasileiro:

Portanto, contrariamente a uma tendência bastante frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional à responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX. Mesmo porque, para isso, seria necessário que a competência atribuída pelo Ato Adicional às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa. (Saviani, Dermeval, O Legado Educacional do Século XIX. Ed. Autores Associados-Campinas -SP,2006. p.17.)

O século XIX manifesta-se na história ocidental como um período de ratificação da forma econômica capitalista e da ordem social burguesa. Nesse conjunto atribuiu-se à educação o caráter de um direito social, visando à equalização de oportunidades como garantia da democratização política. O espaço escolar é construído, assim, em baluarte do ideário liberal, cuja concretização implicava a organização de sistemas nacionais de ensino como instrumento para a universalização de uma educação pública, leiga, obrigatória e gratuita.

No Brasil, esse projeto vai ser inserido lentamente num contexto contraditório em que as ideias liberais convivem com uma estrutura de sociedade edificada na escravidão. No que se refere ao espaço escolar em nossa nação transita ao longo do século XIX, entre a responsabilidade do Estado e o estímulo à iniciativa privada, em permanente dicotomia e tensão, das casas dos professores para os espaços físicos construídos pelo poder público. Foi nessa conjuntura, que o Ensino de História foi inserido.

O Surgimento do Ensino de História no Brasil A primeira forma de explicar a origem da vida foi o mito que era transmitido pela forma oral, onde o homem sempre era passivo e os Deuses responsáveis pela criação do mundo. O mito sempre está em tempo circular e não linear. O positivismo surge de mãos dadas com a industrialização, este vem estudar as causas e efeitos dos levados históricos como uma sociedade industrial capitalista. Marx e Engels com o materialismo dialético que fazem crítica à sociedade capitalista.

Na história o homem é visto como um ser social. O conhecimento histórico serve para entender as condições de nossa realidade. Estão ligadas a história de acontecimento e a história de conhecimento. História seria tudo aquilo que aconteceu com o homem natureza e universo e os estudos destes acontecimentos. A história desde seu início a função de explicar ela mesma, na procura de ver as transformações que passaram as sociedades humanas, estas transformações são a essência da história. Quando a história da humanidade é apresentada nos mostra a evolução da sociedade europeia ocidental como modelo de desenvolvimento esta posição do ponto de vista da história é errada não se deve identificar a ideia de progresso histórico com o progresso necessário.

A trajetória do homem na terra é indeterminada sua finalidade é estudar e analisar o que aconteceu e o que acontecerá com ele próprio. Explicar as transformações sociais esclarecendo seus com os e porquês levam a perceber que a situação de hoje é diferente da de ontem. O homem é um ser finito temporal e histórico tem consciência de sua historicidade.

Mas a história também é aceita como estudo do passado em função do presente. A ligação da história com o futuro é bem sutil: não se pode falar em uma história do futuro, qualquer colocação nesse sentido é mera especulação pode sim falar em tendências, possibilidade histórica, mas não mais do que isso.

O historiador examina sempre uma determinada realidade, que se passou concretamente em um determinado tempo e lugar preciso. Só se pode conhecer algo do passado através do que ficou registrado para posteridade o documento utilizado pela história é a escrita. (BORGES, Vavy Pacheco, O que é história 2ª ed.rev São Paulo: Brasiliense, 1993 p.93. Coleção Primeiros Passos)

Portanto, ao longo do tempo, a história e o seu ensino para as gerações futuras se revestiram de diversos aspectos. Nas civilizações notadamente marcadas pela cultura oral, por exemplo, o momento destinado ao passado normalmente se revestia de um caráter místico. O relato era feito pelos mais experientes, que reviviam ou recriavam o passado ancestral para as gerações futuras.

Analisar o ensino de história é uma tarefa que proporciona diversas reflexões sobre a historiografia educacional em uma perspectiva epistemológica marcada pela trama de acontecimentos, untados e interdependentes, acreditando que não podemos separar o ensino de uma disciplina escolar do contexto ao qual ela está habitualmente confrontada.

Nossa proposta é historiar. Narrando/esclarecendo acontecimentos, recortados, através da escolha do que acreditamos ser importante para a melhor reflexão sobre a história do ensino de história no Brasil. Os motivos que nos estimulam a prática deste exercício intelectual estão associados à construção de possibilidades: melhor compreender o papel da disciplina de história na ação de educar; refletir sobre o ensino de história e a construção de uma identidade nacional; estimular debates e práticas entre os atores envolvidos na tarefa de pesquisar/ensinar história.

Motivos não faltariam à tarefa a que nos propomos, mas estamos cientes de que escolheremos acontecimentos que acreditamos influenciar diretamente na temática abordada nesta escritura.

O ensino de história no Brasil é tema cotidiano nos encontros de historiadores, sendo um motivo estimulador da reflexão acerca das práticas de ensino nos estabelecimentos educacionais. “Inicialmente devemos considerar que existe relação de influência recíproca entre disciplina acadêmica e disciplina escolar de história” (WARDE, 1998). Antes do século XIX no Brasil é difícil encontrar uma sistematização da história como disciplina escolar, visto que somente após a separação política em relação a Portugal surgem ações organizadas para constituir um projeto educacional, estando a identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação (FONSECA, 2004).

Educar Para Salvar A chegada dos padres jesuítas se constituiu referência na história educacional Brasileira. A responsabilidade de evangelizar pela pregação, nos princípios do espírito cruzadista da época, objetivava civilizar pela educação os indígenas “pagãos”. Salvar almas civilizando, enquanto na Europa efervesciam movimentos de contestação ao modelo feudal que agonizava diante dos interesses de um novo personagem na história: o homem da cidade, o burguês, o comerciante que busca desbravar e romper com o imobilismo das estruturas de poder feudais.

Aquele diálogo bíblico entre Jesus e o demônio, em que este promete a Jesus, todas as riquezas deste mundo em troca de sua alma e submissão ganham uma nova versão. A conquista do mundo não significa necessariamente a perda da alma e a aceitação do diabo, mas a colaboração dos homens na restauração da criação divina. Os europeus retomam a lógica imperialista dos romano-cristãos e se sentem a serviço da salvação da humanidade quando vencem e sub-

metem os pagãos não-europeus do mundo inteiro. “Ao fazê-lo, acreditam que os estão incluindo no caminho da Verdade e da Vida (da Civilização) e que os pagãos deveriam ter para com eles, europeus, um sentimento de profunda gratidão”. (REIS, 2003. p. 23).

Portanto, nos permite deduzir a forte influência da cultura europeia na educação brasileira, principalmente dos jesuítas, padres que ficaram conhecidos como os “soldados de Cristo, materializando o movimento da Contra Reforma, empreendido pela Igreja Católica. A chegada dos jesuítas marca o início da educação no Brasil. Com isso foi negada/reprimida toda uma cultura não letrada e não europeia, existente nas terras brasileiras. Não havia, antes dos jesuítas, uma educação formal, mas existia uma cultura rica e diversificada, embora não estivesse enquadrada no modelo “ideal” da época, não merecendo, assim, ser mencionada.

As culturas aborígenes, quando citadas, normalmente são descritas como “atrasadas” embora não estivesse enquadrada no modelo “ideal” da época, não merecendo, assim, ser mencionada. As culturas aborígenes, quando relatadas, normalmente são descritas como “atrasadas” ou que apenas contribuíram com alguns traços gastronômicos e linguísticos e com utensílios domésticos, para “nossa civilização”. Outra característica silvícola, registrada pelo egocentrismo civilizatório, seria o fato de eles gostarem de uma “boa vida”. Um verdadeiro reducionismo é aplicado, demonstrando que a contribuição dos não europeus configurava-se como “enfeites” na verdadeira cultura da época, a do velho mundo.

Entretanto, só partir da constituição do Estado brasileiro, quando o Brasil separou de Portugal, é que a disciplina História foi introduzida no currículo das escolas brasileiras:

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “o professores ensinariam a ler, escrever”, as quatro operações de aritmética(...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história, geografia, 1997, p.19).

Observa-se, assim, a presença de uma profunda influência da Igreja sobre os conteúdos ministrados nas escolas. O catolicismo foi oficializado pela Constituição brasileira de 1824 e a escola sofria as influências da política oficial. Os conteúdos de História compreendiam História Civil entrelaçada à História Sagrada, referendando a união da Igreja com o Estado. Utilizada para reforçar os conhecimentos de moral cristã, a disciplina de História não passava de um conjunto de conteúdos optativos, ilustrando um currículo de base humanista que valorizava a formação de uma elite, detentora de privilégios econômicos e políticos.

Não se abordava a História dos povos que haviam sido conquistados pelos portugueses quando estes chegaram às terras brasileiras ou a dos grupos negros que trabalhavam nas fazendas. Uma História dos “grandes” acontecimentos europeus, ministrada de forma unidirecional, já que o aluno só escutava e depois repetia, recebendo o título de melhor aquele que reproduzisse, da forma mais fidedigna possível, o discurso do professor. Trabalhar a História do Brasil para construir um ideal de nação. Como relata Elza Nadai:

Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos identificados às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país colônia à metrópole não foi explicitada (1993, p. 149).

O que existia, na realidade, era um padrão de escola para formar um conjunto de letra-

dos, doutores de anéis no dedo e diplomas na parede. Os alunos eram divulgadores da cultura europeia. As escolas seguiam o modelo oficial, e a educação transcorria não muito diferente daquela do período colonial. Temos como exemplo, o programa de disciplinas ministradas no Colégio Pedro II, paradigma do município da Corte para o restante do Império. Nesse estabelecimento de instrução, a História passava a ser uma disciplina autônoma. Seguindo o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas mantendo-se a História Sagrada. Sabe-se que prevalecia o ensino literário de base clássica, que foi singularmente acentuado no plano de ensino apresentado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva e aprovado por Antônio Carlos, no regulamento instituído em 1º de fevereiro de 1841:

Nos quatro primeiros anos do curso que passou a ser de sete anos, além das línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, inglês e alemão), não se ensinavam senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura o 1º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoam-se nos três últimos, enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que quaisquer outras disciplinas (AZEVEDO, 1996, p. 559).

Os métodos de ensino não se diferenciavam do modelo jesuítico. Persistiam a memorização e repetição oral dos textos lidos, bem característico das sabatinas realizadas nos colégios Jesuítas aos sábados. As aulas eram verdadeiros discursos, prolixos e longos. Os professores dissertavam sobre fatos que nada mostravam a respeito da realidade dos que estavam ali somente para ouvir e memorizar a maior quantidade de informações. Com relação ao privilégio da História Universal sobre a Nacional, temos o relato de Nelma Baldin:

A distribuição dos conteúdos da disciplina “História do Brasil” então em conjunto com os conteúdos de “História Universal” acarretavam prejuízo para a “História do Brasil”, porque, em função da preferência pela “História Universal” o ano letivo sempre iniciava pela sequência cronológica (ou seja, a linearidade então adotada – História Antiga, História). (Medieval História Moderna, História Contemporânea...). Desta maneira, jamais havia tempo para se encerrar o ano com um estudo da “História do Brasil”. Tal procedimento, ocorria também no ensino primário (BALDIN, 1989, p. 39).

O privilégio atribuído à cultura estrangeira, em detrimento da nacional, não ocorria só na História:

O ensino da língua pátria, reduzido a um ano de gramática geral e nacional (1º ano) e a dois de retórica, não chega a dar um colorido nacional a esse plano de estudos fortemente europeizante; e os estudos científicos acumulados na última parte do curso, de atropelo com os de língua clássicas e modernas, mal poderiam ultrapassar os limites de mera “informação” e de erudição livresca (AZEVEDO, 1996, p. 559).

**A Inserção do Ensino de História Na Paraíba** Os estudos históricos Paraíba iniciaram-se há, pelo menos, um século e meio, se utilizarmos como marco instaurador a criação do Lyceu da província da Paraíba, atestado pelo Documento Leis e Instruções da Paraíba no período história Regencial (p.95):

Fundado em 24 de março de 1836, o Lyceu Provincial da Parahyba, como foi denominado nos seus primeiros anos de existências, funcionou inicialmente, no primeiro andar do edifício da Assembleia Legislativa Provincial. Tinham no seu quadro de disciplinas as cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Filosofia. Vale salientar que na cadeira de Retórica eram também ensinados conteúdos de geografia, cronologia e história, além da de poética. A definição dessas cadeiras seguiu os objetivos do curso de Humanidades que já existia na Parahyba do Norte desde 1831 e que visava atender a juventude que vislumbrava se preparar para o ensino superior, isto é, principalmente, para a Academia Jurídica de Olinda

ou para a Faculdade de Medicina da Bahia. Assim, a estruturação do ensino secundário (ou médio) na Parahyba do Norte seguiu a mesmas diretrizes que caracterizaram todos os outros Liceus e escolas secundárias criadas no Brasil do 1º Reinado ao período Regencial (Leis e Instruções da Paraíba)

É extremamente fundamental mencionar que essa preciosa informação documental proclama o surgimento do ensino secundário na Paraíba, sobretudo propiciando para a análise de estudo como foi inserido a disciplina história. Assim é importante salientar, que no primeiro momento não existia a disciplina específica de história, esse conteúdo era visto ou estudado dentro da cadeira Retórica que também era ensinado outras disciplinas. Entretanto, é necessário ressaltar que o Lyceu foi o maior empreendimento educacional da província da Paraíba no século XIX, evidenciando a preocupação de estabelecer um ensino secundário que pudesse alicerçar a preparação da elite paraibana para o ingresso na Faculdade de Direito e Medicina de Recife. Nesse sentido outro documento histórico importante que retrata o surgimento do ensino de história foi sistematizado por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, que apresenta a discussão do seguinte modo:

O Lyceu Paraibano, em 1838, contava com 120 alunos frequentando as suas cadeiras, entretanto, na avaliação realizada pelo presidente da província, depreendemos que o referido estabelecimento seja pela sua condição de novo ou pela falta de disposições legislativas encontrava-se em embaraços e tropeços. Essa fragilidade no funcionamento do Lyceu gerou debates em torno da estruturação das cadeiras que faziam parte de sua proposta curricular. Esse aspecto foi resolvido com a publicação de uma segunda legislação no ano seguinte (1839). Nela verificamos a criação de duas novas cadeiras: uma de Inglês e outra de Geografia, Cronologia e História, saindo, portanto esses conteúdos da cadeira de Retórica. Há ainda, algumas recomendações sobre o ensino dessas cadeiras, ressaltando quais os recursos didáticos que deveriam ser utilizados pelo professor de geografia e os procedimentos metodológicos para o ensino de inglês. Vejamos: “para o ensino e explicação de geografia e cronologia o professor servir-se-á do globo terrestre e celeste; dos mapas geográficos e tábuas cronológicas mais exatas e acreditadas. O professor de inglês ensinará tanto gramática e tradução desta língua como a sua pronúncia.”

Nesse documento é fundamental observar que a disciplina de história ela está interligada com a geografia e cronologia, nesse sentido correu desmembramento da cadeira de retórica. O texto ainda faz menção sobre o ensino dessas cadeiras como, por exemplo, a disciplina de geografia, inclusive os recursos didáticos que deveriam ser utilizados pelo professor, no entanto não se analisou que existe uma ausência no que se refere à história.

Portanto, situamos a origem da disciplina História na Paraíba em dois grandes momentos: na primeira metade do século XIX, com a introdução da disciplina no currículo escolar do Lyceu Paraibano. No primeiro momento, teve inspiração no modelo francês, objetivando a constituição cultural da elite paraibana, então, nesse momento capacidade de ler e contar eram privilégio de uma parcela mínima da população paraibana. O acesso à escola era muito limitado, sobretudo nas regiões mais atrasadas e nos locais mais distantes das cidades. Não era raro encontrar uma pessoa que sequer sabia assinar o nome.

Diante desse quadro não eram, e ainda não são, raros os discursos que apontam a educação como a única saída para o país alcançar o tão propagado futuro econômico e social. Se ainda hoje está em voga tomar a educação como solução para nossos males, imagine a mais de 100 anos atrás, em que a precariedade do ensino e dos meios de comunicação era precária. Nessa perspectiva do ensino, predominou os estudos literários do ensino clássico e humanista. O ensino de história surge ao lado das línguas modernas, das ciências naturais, físicas e também matemáticas. Sendo dividida em História Universal e História Sagrada, seguindo a perspectiva

de uma formação moral para os alunos, com os exemplos dos grandes homens. Assim, refletindo uma história positivista, que se articulava com a cultura grega e romana, passando por uma base bíblico – cristã. Sem o propósito de fugir da discussão proposta, ressalvo aqui o papel que teve a literatura paraibana. A literatura foi um dos instrumentos no sentido de instruir e educar a elite da Província da Paraíba.

Desta forma, os letrados, através de suas produções, visavam cumprir o papel de educadores, tendo como referencial Justiniano José de Carvalho, lecionou História Universal no Lyceu, além disso, escreveu uma novela histórica e uma coleção de fábulas, adotada por algumas escolas do Brasil. Essa afirmação foi apresentada por Ariane Norma de M. Sá, na obra Histórias da Paraíba: Autores e Análises sobre o Século –XIX (p.43):

Elaborou dois compêndios, sendo um sobre Geografia, muito criticado na época, e outro sobre História Universal, utilizado pelo Colégio Pedro II. Escreveu uma novela histórica e uma coleção de fábulas. Traduziu onze obras, entre elas, romances, publicados em forma de folhetim por jornais, e livros de História. Também foi professor do Colégio Pedro II, onde lecionou Geografia e História Antiga e Romana. (Norma, Ariane Menezes de Sá. Justiniano José da Rocha e a Ideologização da Regência como Experiência Republicana).

Mais tarde, insere-se a História do Brasil, seguindo o mesmo padrão. O objetivo era a construção de um passado para o país, que legitimasse sua constituição como sociedade imersa na civilização ocidental. Os temas: a história portuguesa, capitanias hereditárias, governos gerais, invasões estrangeiras, independência e, finalmente, a constituição do Estado Nacional, com destaque para os responsáveis pela condução do Brasil ao destino de uma grande nação. Desta maneira, O documento Leis e Instruções da Parayba mencionam esse segundo momento da seguida forma:

Lei nº. 12 – de 27 de setembro de 1851 Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, Presidente de Província da Paraíba. do Norte. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte. Art. 1º – O presidente da província fica autorizado § 2º O Reitor do Liceu Paraibano entender-se-á diretamente com o presidente da Província e exercerá todas as atribuições que, pelos regulamentos em vigor, pertencem ao diretor geral da instrução pública, no que concerne ao ensino secundário. Art. 2º – O plano de ensino do Liceu compreenderá as seguintes disciplinas: 1ª Português, 2ª Francês, 3ª Inglês, 4ª Latim, 5ª Matemática 6ª Geografia geral geografia do Brasil e especialmente da Paraíba, 7ª História geral e história do Brasil e especialmente da Paraíba, 8ª Retórica, poética e literatura nacional 9ª Filosofia (Leis e Instruções da Parayba do Norte- Parte II p.111)

A finalidade dessa mudança era de adaptar o programa de disciplina do lyceu ao do colégio Pedro II, assim, parece que existia uma intenção de unificação dos conteúdos. Um ponto bastante interessante foi, a problematização da História da Paraíba.

Os estudos sobre regiões ou localidades específicas também remontam ao século XIX. A dimensão continental brasileira suscitou, em contrapartida, nos últimos duzentos anos, estudos sobre experiências locais, quer sejam sobre o espaço do município, quer sejam sobre os estados da federação (ou as províncias do Império), quer sejam sobre as regiões (o “nordeste”, o “sul” etc.), no seu recorte geográfico, econômico, ou propriamente como uma construção historiográfica. Ainda está para ser inventariado esse leque de estudos, de forma a podermos ter a dimensão do que, quando e como foi produzido.

Refletir sobre história local, no século XIX das produções e discussões historiográficas, nos remete necessariamente a apresentar Maximiano Lopes Machado que teve uma papel destacado na construção da História Paraibana nesse contexto histórico. O primeiro trabalho

de Machado foi sobre o movimento praieiro, o qual era simpatizante, esboçando um quadro da Revolta Praieira na Província da Paraíba, escrito no período em que o autor estava refugiado por ter participado desse acontecimento na cidade de Areia e ser procurado pela justiça foi publicado no Recife.

Portanto, Quadro da revolta Praieira é um livro que relata com detalhes alguns acontecimentos ocorridos na Paraíba. certo que é cheio de paixão por parte do autor, porém, como foi produzido praticamente no período da revolta, o vejo como uma importante construção da História Local, tratar-se de alguém que vivenciou o momento histórico. Sobre essa temática, Machado retrata os principais motivos que levaram à revolta, relatando desde os problemas causados pela administração política de D. Pedro I, como a indicação para cargos públicos de pessoas contrárias a Independência, até a derrota dos revoltosos. Assim, este livro retrata os principais acontecimentos que levaram a instauração da Revolta Praieira, passando pelas atitudes tomadas tanto por parte dos revoltosos como por parte do Governo.

Machado ainda escreveu outro livro, História da Província da Paraíba, segundo Luiz H. Guimarães, este livro é o principal e mais importante trabalho de machado. É extenso e retrata vários pontos do período colonial, não só na Paraíba, mas em todo o território nacional. Todavia, devido aos motivos financeiros sua publicação só ocorreu duas décadas após sua elaboração, pela Imprensa Oficial da Paraíba, quando o presidente da província era João Lopes machado, seu sobrinho. Contudo, Machado também levanta a questão relativa às sociedades indígenas, mostrando com elas, a princípio, se organizaram e se posicionaram em relação à colonização portuguesa. Em linhas gerais, pode –se definir a História da província da Paraíba como uma obra ampla, que tem como característica delinear o processo de conquista e colonização da província da Paraíba, cuja falta de seus últimos capítulos a deixou tratando praticamente do período colonial.

O ensino de História da Paraíba refletia a visão do colonizador, sobretudo quando se estudava a temática indígena, conforme se pode perceber no trecho que se segue; em que o cronista Pero de Magalhães Gandavo (séc XVI) comenta que a língua dos índios:

“(...) carece de tres letras, convem, a saber, nam se acha nella F nem L, nem R, cousa digna despanto porque assi nam têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem alem disto conta, nem peso, nem medido.” (GANDAVO, s/d: 54 (GURJÃO, Eliete, Estudando História da Paraíba. Ed. UEPB. Campina Grande. p.12).

A maioria dos cronistas que escreve sobre o início da conquista e colonização repete a expressão acima e todos eles descrevem os índios como inescrupulosos e preguiçosos, como faz um padre jesuíta (anônimo), ao falar sobre os costumes dos índios paraibanos (potiguaras):

“Têm mais outra propriedade”, não por a-herdarem do estado de innocencia, que n’elles está corrupta e damnada; que, contra toda a ordem da natureza, por mera sensualidade, folgam de andar totalmente nu, sem nenhuma cobertura, cousa que parece os proprios animaes brutos estranham .É gente que sempre, se tem vagar, come como brutos; e n’isto, e em suas sujidades ou deshonestidades, intendem somente como não andam em guerras, porque se -dão pouco ao trabalho, e naturalmente são folgazões, como o-são todas as outras nações fora da nossa Europa...”. (Autor anônimo, 1983: 26/27)

Aliás, esta imagem do nosso nativo foi transmitida e reproduzida pelas crônicas, correspondências e documentos oficiais ao longo da colonização. Infelizmente, essas são as únicas fontes de que dispomos para o estudo dos povos nativos. Esse pensamento esta contido em Maximiano Lopes Machado, nem um ambiente de muita desinformação, os povos indígenas

ainda pouco conhecido e estudados, há uma visão simplista e muitas vezes genérica dessas sociedades.

Portanto, essa sobre essa óptica que os professores de história na Paraíba, transmitiam seus conteúdos, posicionando sobre teorias raciais que estavam repletas de interpretações, e reforçavam as diferenças e desigualdades, objetivando constantemente legitimar o domínio e mostrando o “atraso” dos povos não ocidentais. A visão romanceada também era enfatizada pelos professores, em que o nobre selvagem deveria servir de referência.

Aqui ressalvamos, embora o comportamento historiográfico dos professores paraibanos no século XIX pequem muitas vezes pela omissão ou pela forma estereotipada e preconceituosa como abordavam a temática histórica ou os conteúdos da disciplina História, é fundamental observar e destacar que esse comportamento, reflete o pensamento de uma sociedade, de um período, em fim de uma temporalidade. Nessa nova pintura, cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações plurais de seus múltiplos elementos constitutivos. Seria um equívoco conceituar o local pelo o olhar histórico atual.

Tal afirmação é reforçada através do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo projeto: Paraíba da Descolonização ao Império (1780- 1889), coordenado pela professoras Ariane Norma Menezes Sá e Serioja Rodrigues C. Mariano da Universidade Federal da Paraíba, que foi publicado no Livro: Histórias da Paraíba – Autores e Análises sobre o Século XIX, pela Editora UFPB. Observe o que apresenta a obra:

Ao analisar Machado identifiquei que foi influenciado pelo pensamento iluminista e sua versão histórica exaltando a colonização portuguesa, pois acreditava ter sido esta que trouxe a civilização para o Brasil. Também exaltava alguns indivíduos, como Martim Leitão e de Vidal de Negreiros, pessoas que, para ele, exerceram grande papel para conquista e manutenção do território paraibano. Com relação ao Governo Imperial, Machado o criticava em algumas passagens, todavia, estas se restringem apenas a sua forma e administração e não a figura de D. Pedro II.

Assim, os historiadores do século XIX não buscavam a prática que construísse narrativas tendendo a buscar uma “descrição mais realista do comportamento humano”. Por estilo realista compreendem tanto um recorte que privilegia as histórias particulares de indivíduos, vilarejos e grupos específicos, como uma abordagem que compreende a “ação social como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões individuais”

É importante ressaltar, que Machado foi professor de História do Lyceu Paraibano, não podendo ser encaixado fora do seu contexto histórico e social, pois, como foi visto, exerceu cargos concedidos pelo Governo e procurou defender seus interesses políticos e pessoais. Entretanto, seria injusto não frisar o valor histórico de sua obra para o contexto histórico do século XIX e sua contribuição para o Ensino de História na Paraíba no referido período e sobretudo, nos dias atuais, pois possui informações que são inestimáveis para compreensão da história paraibana, além de ter servido para o alicerce de muitos estudos e possibilitado traçar uma referência deste trabalho.

Enganam-se, portanto, aqueles que julgam que a eleição de um local, sob a perspectiva de uma história local, implica uma simplificação do número de variantes e aspectos da trama social. O local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experi-

ências históricas então eleitas pela lupa do historiador. As más condições que se encontrava o ensino Na Paraíba emergem de vários depoimentos de educadores e outros intelectuais preocupados com a educação na província. A abnegação e sua dificuldade em realizar a contento sua obra educacional são exemplos contundentes do estado de abandono em que se encontrava a nossa instrução, notícia do jornal da época A IDÉIA.

“Na falta de carteiras ou bancos inclinados para a escrita, fui obrigado a colocar as mesmas no meio da sala e fixar sobre elas os tinteiros, a fim de que os alunos pudessem escrever, mais comodamente. Como, porém, essas mesas, apesar de ocuparem grande parte da sala, não podiam admitir todos os alunos, ao mesmo tempo, ficavam estes na contingência de esperar, uns pelos outros, resultando daí um tal ou qual simultaneidade de distribuição dos trabalhos. Os alunos que chegavam primeiro e achavam ainda um lugar vago nas mesas passavam escrever, enquanto os outros que iam chegando, posteriormente, eram obrigados, para não perderem tempo, a ocupar-se com o processo da leitura...” (A IDÉIA- Revista Crítica, Noticiosa e Litteraria. 05 de novembro 1879)

Enfim, consideramos a abordagem sob o recorte da história local um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIANE, Norma de Menezes Sá e Serioja R.C. Mariano. Histórias da Paraíba: autores e análises historiográficas sobre o século- XIX- João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura brasileira. 6 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora: UnB, 1996.

BALDIN, Nelma. A História dentro e fora da escola. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos – São Paulo: Cortez, 2004

FONSECA, Thais Nivia de Lima C. História e Ensino de História. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONDRA, José Gonçalves Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, A de Almeida. O Ensino público. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da Era das Cadeiras Isoladas e dos Grupos Escolares na Paraíba. Campinas São Paulo: Ed. Autores e Associados, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler. Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Instrução na província da Parahyba do Norte durante o Primeiro Reinado e o Período Regencial, (1822-1940)

REIS, José Carlos. História Entre A Ciência e a Religião. São Paulo: Ed. Ática

RIBEIRO, Maria Santos. História da Educação Brasileira – Organização Escolar. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Ubiratan. História Currículo e Cotidiano Escolar. São Paulo: ed. Cortez.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XIX. São Paulo: Ed. Autores Associados. Campinas, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso e Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira (Orgs). Educação e História no Brasil Contemporâneo – João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: A história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In. LOMBARDI, José Claudinei.

Vainfas, R. e Cardoso, C. F. (orgs.). 1997. Os Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus.

Lloyd, Chr. 1996. As Estruturas da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Martins, E. de Rezende. 2002. Cultura e Poder. Brasília: IBRI/FUNAG.

SOUZA, Evandro André de. Escola dos annales. Apostila de Processos Historiográficos. Indaial, 2006.

SILVA, Pedro. As grandes correntes historiográficas: da antiguidade ao século XX. Disponível em: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRINI, Conceição *et al.* O ensino de História. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. 2ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2004.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mocambos, Decadência do patriarcado rural no Brasil. Série brasileira, v. 64. São Paulo: Nacional, 1936.

BALDIN, Nelma. A História dentro e fora da escola. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação. São paulo: Cortez, 1990, (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor).

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: A história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE(orgs). História e história da educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo. ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/agosto 93.

PAIVA, José Maria de. Colonização e catequese, 1549-1600. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

REIS, José Carlos. História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SANGENIS, Luiz Fernando Corde. Franciscanos na educação Brasileira. In., BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. 3 ed., São Paulo: Ibrasa, 1986.

SOUZA, S. M. R. Um outro olhar. Filosofia. São Paulo. F.T.D.A., 1955.

# MÚSICA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

---

**Antonio Santana Sobrinho**

*Historiador- Mestre em Filosofia pela UFPB*

*Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolha desta proposta foi um processo desenvolvido na Rede Geo de Ensino em João Pessoa em conjunto com o Professor Helder Castro de Língua Espanhola, posteriormente reorganizado como Projeto de Iniciação em Extensão, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Teixeira de Freitas no ano de 2013. O uso da música como fonte documental em sala de aula, é resultado do trabalho metodológico desenvolvido por mim, utilizando essa proposta metodológica em nossas aulas de História não somente aulas expositivas. A utilização da música como fonte documental tratada como evidência, favorece a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências dos educandos, quando conseguimos imaginar como pensavam e viviam as pessoas em outros tempos e lugares.

Vivemos num mundo com inúmeras divergências, disparidades sociais onde os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, estão inseridos. É para considerar que os educandos, inseridos neste contexto, trazemos para dentro do âmbito escolar um certo conhecimento, independente se este é do senso comum, que os professores devem considerá-lo. O que se busca é a partir deste conhecimento prévio desenvolver, através de atividades, análise de documentos que é a música, um conhecimento mais elaborado - científico. Para isso, é importante que o professor tenha a sua formação pautada neste princípio e a partir daí desenvolva seu plano de aula de modo que possa atingir esse objetivo.

Portanto, o uso da música em sala de aula como fonte a partir da qual os discentes podem se aproximar das formas como diferentes grupos sociais produzem realidades sociais diversas; - corrigir ideias preconceituosas que acabaram por se tornar cânones ao longo da História. Por exemplo, a música caipira que representa o homem do campo, que fala de seu cotidiano, de sua relação com a cidade e que vem carregada de metáforas e simbologias, é uma importante fonte documental para abordar as temáticas como trabalho, identidade camponesa, cidadania, preconceito, literatura, amor, natureza e relações de poder, entre outros em aulas.

Exemplificando, veja essa música de “Olhos de Luar” (moda de viola) interpretada por Chrystian e Ralf e composição de Gilson Carlos Colla (1992).

Tião era um mulato forte, alegre e destemido / Nasceu do amor feito na terra em meio à plantação  
Pegava no cabo da enxada e campeava o gado / Tristeza era coisa que não se via do seu lado  
Depois da roça ia pra venda, um copo de cachaça / Cantava, tocava viola e fazia graça  
O peito largo, o riso claro, amigo dos amigos / Não tinha medo de ninguém, zombava dos perigos  
Um dia ele sentiu no rosto / Os olhos de luar da filha do patrão / E um doce amargo alegre e triste  
entrou no coração / Tião não era mais o mesmo / Desde que sentiu o brilho desse olhar  
/ Sentiu pela primeira vez vontade de chorar / Mas o feitiço do olhar entrou feito veneno / Olhar da filha do patrão no seu corpo moreno / Ah! Esse olhar tinha mais luz que o sol do meio-dia / A tentação era mais forte, ele não resistia / Um dia ela chegou mais perto um raio de esperança / Um homem quando ama fica assim meio criança / E ele então falou de tudo aquilo que sentia / Pediu desculpas por amar assim quem não devia / E uma lágrima rolou dos olhos de luar da filha do patrão / Seu rosto branco avermelhou na força da paixão / Então o céu chegou na Terra / Quando o amor existe fica tudo igual / E o amor aconteceu no meio do canavial / Mas o orgulho do patrão ainda era mais forte / A honra se lava no sangue, uma jura de morte / O fruto desse amor não pode ver a luz do dia / À noite o som de um tiro e um corpo cai na terra fria / Mas tudo

que aqui se faz aqui também se paga / A mancha do sangue na terra nunca mais se apaga / Por sete anos nada mais nasceu naquele chão / E a noite escureceu de vez nos olhos do patrão / Mas quando é noite de luar / Tem gente que já viu em meio à plantação / Um negro levando um menino louro pela mão / Os dois correndo pelo campo / Vão deixando um rastro de luz sem igual / O rastro de um amor no meio do canavial

Assim, vejamos o que pode ser discutido com os educandos:

1 – Solicitar aos alunos que retirem da música, palavras, expressões, frases que reforcem o conteúdo trabalhado e juntos discutir o significado que os mesmos tem em relação ao tema proposto.

2 – O que representou a escravidão no Brasil: causas e consequências, mudanças e permanências.

3 - Quais fatores foram determinantes na construção do pensamento racista na cultura brasileira.

4 – Aponte medidas, consideráveis, para minimizar o preconceito existentes entre negros e brancos.

Portanto, esse Projeto de Extensão poderá abrangem outras disciplinas, com isso construindo a interdisciplinaridade ou até mesmo a transdisciplinaridade, ao passo que pode ser envolver outros professores como por exemplo, o de Geografia e Língua Portuguesa, vejamos o exemplo na música de Luis Gonzaga:

## Asa Branca

### Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947)

Quando olhei a terra ardendo/ Qual fogueira de São João/ Eu perguntei ai, a Deus do céu, ai/ Porque tamanha judiação/ Que braseiro, que fornalha/ Nenhum pé de plantação/ Por falta d'água perdi meu gado/ Morreu de sede meu alazão/ Inté mesmo a asa branca bateu asas do sertão/ Entonce eu disse adeus, Rosinha/ Leva contigo, meu coração/ Hoje léguas, muitas léguas/ / Nesta triste solidão/ Espero a chuva cair de novo/ Pra mim voltar pro meu sertão/ Quando o verde dos teus olhos/ Se espalhar na plantação/ Eu te asseguro, não chore não, viu/ Que eu voltarei, viu, meu coração

O principal objetivo desta atividade é demonstrar como as condições climáticas interferem na vida do nordestino:

1. Ouvir a música. Leitura e interpretação da letra.
2. Descrição da paisagem, destacando os seus elementos contidos na letra, caracterizando o sertão.
3. Quais as palavras que aparecem na música que representa uma linguagem regional?
4. Quais são as principais causas e consequências da seca no Nordeste?

Assim, a aula torna-se mais prazerosa para os discentes, pois, estaremos recebendo um conhecimento integrado e não fragmentado e esse estilo é cobrado nas provas do ENEM.

Então o foco desse projeto é levar junto com nosso orientador esse instrumento didático para as Escolas Públicas Estaduais e Municipais da cidade de Teixeira de Freitas, com isso, cumprindo com os propósitos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que é entre outros de: contribuir para a formação educacional, profissional e cidadã, proporcionada pelas experiências dos discentes realizadas junto à comunidade interna e externa.

O objetivo geral do projeto de Extensão é apresentar na prática junto aos professores e alunos da Rede Pública de Ensino de âmbito Municipal e Estadual da Cidade de Teixeira de Freitas a importância da música para a construção do conhecimento histórico dos alunos, pois as representações históricas construídas pelo professor através da linguagem musical, transformando-se assim em um elo entre a consciência histórica dos alunos e o passado histórico. Proporcionando aos professores e alunos o uso de diversas fontes e linguagens no ensino de História. Nesse sentido, estaremos contribuir para a formação educacional, profissional e cidadã, proporcionada pelas experiências dos discentes realizadas junto à comunidade interna e externa e promover o envolvimento de estudantes e servidores em atividades de extensão, favorecendo a integração entre os campi do IF Baiano e a sociedade.

No entanto os objetivos específicos foram:

- Apresenta aos professores a importância de trabalhar com a oficina de música nas aulas de História,
- Buscar envolver outros professores de outras disciplinas, pois, a música que extrapola os limites de uma única disciplina,
- Valorizar a realidade local e regional, com a produção de conhecimento contextualizado;
- Oportunizar uma maior democratização.

No tocante a questão metodológica trabalhamos com AULA OFICINA

Partindo do pressuposto de que os nossos discentes são agentes da sua formação com ideias prévias e experiências diversas. Ao professor lhe cabe a ideia de investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Nesta perspectiva, o aluno é visto como um agente possuidor de um conhecimento prévio. Diante disso, o que se busca é desenvolver atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras. Nesse modelo o saber passa por diversas fases: parte do conhecimento prévio do aluno (senso comum) passa pelo científico e deste para o sistemático.

Para isso, vários recursos são utilizados tendo em vista que o conhecimento deve partir do mundo onde o aluno está inserido, não para classificar este como certo/errado, completo/incompleto, mas sim, a partir desse mundo, saber interpretar, e, que com isso, os discentes poderão ter uma melhor compreensão daquilo que está sendo proposto na aula.

A avaliação se dará a partir daquilo que o aluno produzir, como também, através de testes escritos e do que é socializado durante as aulas (diálogo). Em suma, numa perspectiva de aula oficina, o professor necessariamente precisa preparar suas aulas tendo em vista, principalmente, quais as competências que deseja desenvolver e para isso, o que for proposto para tal, deve ser claramente explicitado.

A aparição e utilização de músicas e seu uso social são invenções anteriores a própria escrita: antes de escrever os homens aprenderam a memorizar e contar suas lendas e histórias através da oralidade. Os gregos já utilizavam poemas cantados, para facilitar sua memorização,

e com isso pode expressar e perpetuar sua visão de mundo, seus sonhos, desejos e conquistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1998), traçaram um novo perfil para o currículo, centrado em competências básicas e na construção do conhecimento escolar por meio da construção e da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade tem sido objeto de diversos debates entre educadores e pesquisadores. Embora ninguém negue sua importância na formação de um conhecimento escolar fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre a vida e a natureza física, biológica, química e sobretudo da língua espanhola que é o foco desse trabalho. O desafio é a sua concretização. A necessidade de discutir questões presentes no cotidiano dos latinos americanos, como por exemplo: conquista, colonização, processo de independência e suas consequências, ditadura militar, etc. Esses temas presentes na realidade da América Latina, devem ser referências constantes na prática escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O rompimento com os mecanismos de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. É necessário o engajamento do docente, na perspectiva da transformação de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas.

O processo de colonização da América se insere no contexto da Expansão Marítima - Europeia, sendo necessário afirmar que o termo América é uma criação Europeia, uma espécie de homenagem ao navegador Américo Vespúcio. Os países da chamada Península Ibérica (Portugal e Espanha), lançaram-se ao mar com o objetivo de encontrar novos caminhos para o Oriente e possíveis novas terras.

Isto ocorreu, fruto das transformações e crise que a Europa estava enfrentando. Diante desta crise, os europeus perceberam que a saída não encontrava-se no próprio continente, nem tão pouco no Mar Mediterrâneo, que havia séculos, era seu norte econômico. A solução dos seus problemas seria buscar novas rotas para chegar ao Oriente, o que deu início ao período das Grandes Navegações.

Esse projeto europeu só foi possível devido a uma série de fatores e avanços tecnológicos como por exemplo:

- A invenção da caravela, uma embarcação que facilitava as manobras no mar, era mais adaptada as viagens longas, e contava com maior espaço para alimentos e carga.
- O aperfeiçoamento dos instrumentos de navegação, elemento preponderante nas perspectivas europeia. A bússola e o astrolábio tornaram a navegação um pouco mais segura.
- A criação da imprensa e o aumento do uso do papel facilitaram a publicação de livros e mapas e contribuiu para a preparação dos navegadores.
- A grande evolução dos conhecimentos náuticos, sobre a força e a direção dos ventos.
- A propagação da teoria heliocêntrica, contrariando as ideias medievais. A nova mentalidade europeia, fundamentada no conhecimento científico, permitiu que as superstições fossem superadas.

Aliadas as essas mudanças, estão, novas motivações socioeconômicas. A burguesia enriquecida com o comércio, era aliada do rei e protegida por ele. Essa classe social desejava ampliar seus negócios, criando novos mercados. Por fim, com as transformações políticas des-

se período, os reis europeus estavam consolidando seu poder político, através do processo de formação do Estado nacional moderno. Os reis tinham interesse em aumentar a riqueza de suas nações, pois o monarca de um país rico seria mais poderoso e influente.

É nesse contexto, que se forma o povo latino-americano, marcado pelo mesmo projeto de imperialismo europeu do século XVI. O historiador francês Marc Ferro escreveu sobre colonização:

A colonização é associada à ocupação de uma terra estrangeira, à sua exploração agrícola, à instalação de colonos. Assim definido o termo colônia, o fenômeno data da época grega. Da mesma forma, fala-se de “imperialismo” ateniense, e depois romano terá a expressão mudado de sentido? (FERRO, Marc. História das colonizações. São Paulo: Companhia das letras, 1996. p. 17.)

Pode-se trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, unindo as disciplinas história e língua estrangeira, nesse caso, a espanhola, pois, a História do povo latino-americano foi inserida no mesmo contexto, no mesmo projeto de colonização europeu, “civilizar, colonizar, irradiar sua cultura, propagar-se”, tais são os primeiros impulsos do imperialismo, sendo a colonização a “força da reprodução” de “um povo pelos espaços” Marc Ferro, op. Cit. 29. Nesse sentido, a proposta desse trabalho não apenas se insere na interdisciplinaridade, ela vai mais longe, se adapta ao estudo do meio, que é representado pela integração, buscando a articulação das disciplinas no sentido de buscar o reconhecimento do espaço social a ser estudado, estudo do local, definição da problemática a ser estudada.

Outro aspecto importante nessa articulação constitui-se na construção da formação intelectual dos alunos, com a finalidade de desenvolver a capacidade de observação do educando. Nesse sentido, a proposta é trabalhar os três mecanismos de observação: observação participante, observação simples e a observação sistemática. Seguindo essas orientações didático-metodológicas, o estudo do meio será um caminho a ser trilhado na perspectiva de articular professores de disciplinas específicas, tendo como intuito um trabalho coletivo e interdisciplinar, além de construção e compreensão de realidades específicas, norteadas por uma realidade maior.

Não podemos olvidar que o propósito desse trabalho, também, está relacionado ao uso do recurso musical em sala de aula. Pois, a utilização da música no estudo de história, vem se tornando objeto de pesquisa de diversos historiadores e mais recentemente se configurando como material didático de uso frequente na aula de História.

Para o historiador e pesquisador Marcos Napolitano, “a música popular emergiu do sistema musical ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XX, e a dicotomia popular e erudito nasceu mais em função das próprias tensões sociais da sociedade burguesa.” A utilização da música nas aulas é fundamental, porque situa os alunos diante de um meio de comunicação próximo do seu cotidiano. É importante ressaltar, que o uso da música traz certa facilidade na tentativa de despertar o interesse, ela também, coloca um problema, que é a transformação em objeto de investigação. Aqui, levantam-se alguns questionamentos: Ouvir música é um prazer? Um momento de diversão? De lazer? Em nossa interpretação, não existe a separação dessas indagações, elas formam um conjunto, que para os historiadores ao entrar em sala de aula, devem transformar em uma ação intelectual.

Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que apresentam e analisam,

sendo importante que o professor conheça a história da música, se possível, especialmente a história da música no Brasil. (Napolitano, Marcos. História e Música no Brasil. Belo Horizonte: Autentica. 2002)

A presença dos historiadores possui uma significativa virtude no sentido do método de análise dessa documentação, “a qual possui uma linguagem específica, associando vários componentes e diferentes sujeitos a saber: autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, além de consumidores.” Variavelmente, na utilização da música no ensino de História, habitua – se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que a obra foi produzida. A perspectiva desse trabalho é voltada para verificação desses elementos em conjunto.

Visto a partir da linguística, as línguas estrangeiras podem e devem ser trabalhadas com o objetivo de desenvolver no aluno atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem.

Construir consciência e identidade social a partir da valorização, tolerância e respeito na interação com o outro, estrangeiro, com outras formas de perceber, representar e agir no mundo. (Referencias Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, 2006)

Como objetivos específicos, o ensino de língua espanhola deverá promover situações de aprendizagem que possibilitem ao educando entre outras coisas conhecer e respeitar outras culturas, valores e formas de ver, pensar, perceber e agir no mundo, e respeito pelos referentes da língua que as comunidades linguísticas espanhola e hispano-americanas consideram cultos, despertando o interesse do educando. Problematizar o tema e sensibilizar para a necessidade de aprender e transformar conhecimento não sistematizado em conhecimento sistematizado, ativando seu conhecimento prévio, e convidando-o à participação pela descoberta e estruturação do que se sabe e do que quer saber, e conscientização do que precisa saber.

A proposta desse trabalho está instrumentalizada na música Carabelas, de Ricardo Arjona, que trabalha a chegada dos europeus no continente, além de propiciar o treino de compreensão auditiva e do léxico da língua espanhola.

#### Carabelas – Ricardo Arjona

Carabelas cargadas de malos presagios  
emisarios de la trampa y la colonización,  
tocan tierra provocando un gran naufragio  
cargados de demonios y una nueva religión.

Pisaron tierra de Guanahaní  
bienvenida la desolación.

Esos sueños de estafa y de saqueo  
ese gusto por el oro y esas ansias de poder.  
Es el cáncer que aún enferma al heredero  
es la historia de una tierra condenada a padecer.  
Pero el negro y el indio y el español  
se mezclaron para darle un gusto a Dios.

## RESPOSTAS DA ATIVIDADE 1

### METODOLOGIA:

#### AULA OFICINA ESPANHOL

1-A qual país de língua espanhola a imagem está relacionada? O que mostra cada imagem?



### CARACTERÍSTICAS GERAIS:

#### o DADOS PRINCIPAIS:

Nome Oficial: República de Cuba

Capital de Cuba: Havana

Área: 100.860 km<sup>2</sup> (106º maior)

População: 11,184 milhões (2002)

Idiomas Oficiais: Castelhana

Moeda: Peso cubano

Nacionalidade: Cubana

Principal Cidade: Havana, Santiago de Cuba, Las Tunas.

Nos cabarés da Praia Mariana, se apresentava grandes nomes da música Latina Americana e, lá rumbia era o ritmo **predileto** dos turistas por ser um ritmo caliente e **alegre**, o que fazia a alegria do povo. Rumba dança cubana que teve grandes nomes internacionais immortalizando este ritmo, como foi o caso de Grem Muller e sua orquestra gravando entre outras; Babalú, Malaguenha, Lecuana e Rumba Branca.

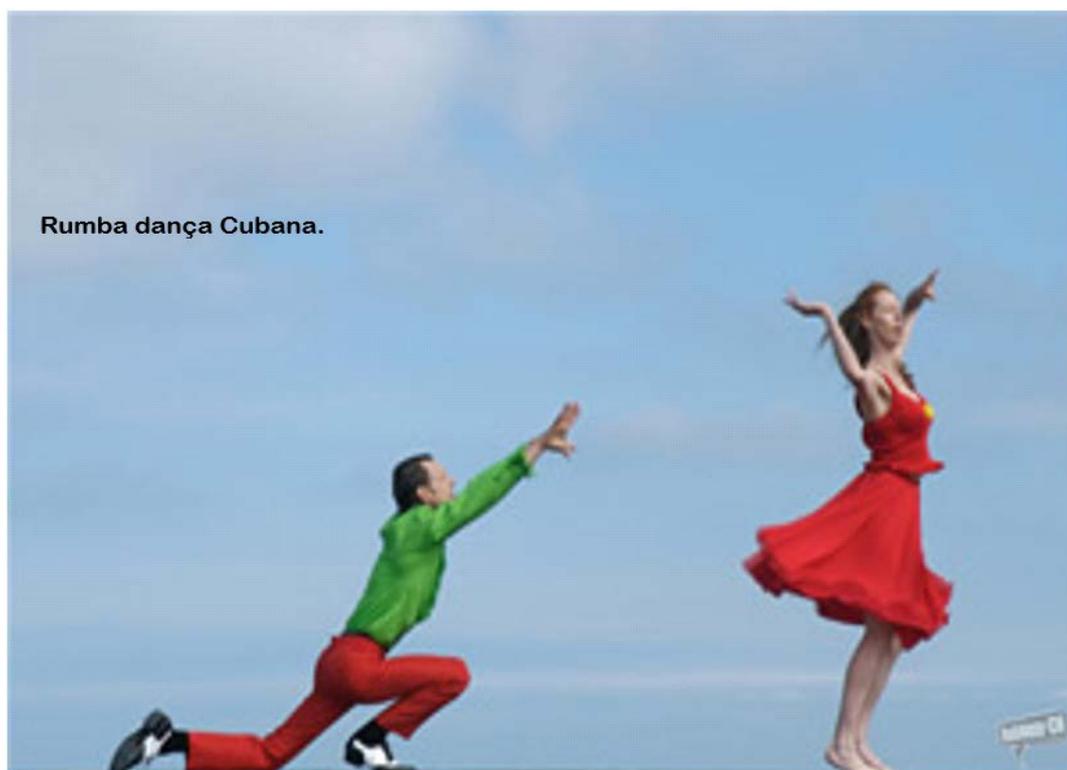
- **A Rumba dança cubana**, é um ritmo muito gostoso de ser dançado e que se apresenta num complexo conjunto de passos binários difíceis de serem executados. Com a chegada dos africanos em Cuba, levados pelos espanhóis que os retiraram de Quimbundoenda e Guiné, onde as danças dessas regiões africanas eram imitações dos movimentos dos **animais perigosos**, como os galos e dos Orixás em suas ações do dia a dia de cada um, permite observar que na rumba primitiva, os movimentos com o corpo eram mais executados do que os movimentos com os pés. Hoje, rumba dança cubana, se tornou uma dança de salão de movimentos equilibrados entre os pés do dançarino e o corpo.

Salsa - A música hoje chamada salsa é uma mescla de ritmos afro-caribenhos, tais como o son montuno, o mambo e a rumba cubanos, com a bomba e a plena porto-riquenhas. A salsa nasceu em Cuba, por volta dos anos 60, e é uma espécie de adaptação do mambo da década de 1950. Recebeu ainda influências do merengue (da República Dominicana), do calipso de Trinidad e Tobago, da cumbia colombiana, do rock norte-americano e do reggae jamaicano. Hoje, é uma mistura de sons e absorve influências de ritmos mais modernos como rap ou techno. A dança é caracterizada pelo compasso quaternário. Salsa, em castelhano, significa “tempero”, e a adoção do nome quis transmitir a idéia de uma música com “sabor”. O movimento que originou este novo estilo de música latino americana começou em Nova Iorque, quando um grupo de jovens músicos começou a mesclar sons e ritmos visando criar uma sonoridade que tivesse um “sabor” latino-americano. (resp: CUBA)

Tango - O tango é um tipo musical e uma dança a par. A coreografia é complexa e as habilidades dos bailarinos são celebradas pelos aficionados. Segundo Discépolo, “o tango é um pensamento triste que se pode dançar”. Sua origem encontra-se na área do Rio da Prata, na América do Sul, nas cidades de Buenos Aires e Montevideu. A música do tango não tem uma origem muito clara. De acordo com estudos que não dispõem de numerosa documentação, se interpretava nos prostíbulos de Buenos Aires e Montevideu, nas duas últimas décadas do século XIX, com violino, flauta e guitarra (violão). O bandoneón, que atualmente caracteriza o tango, chegou à região do Rio da Prata por volta do ano 1900, nas malas de imigrantes alemães. (resp: ARGENTINA)

Nos cabarés da Praia Mariana, se apresentava grandes nomes da música Latina Americana e, lá rumbia era o ritmo **predileto** dos turistas por ser um ritmo quente e **alegre**, o que fazia a alegria do povo. Rumba dança cubana que teve grandes nomes internacionais imortalizando este ritmo, como foi o caso de Grem Muller e sua orquestra gravando entre outras; Babalú, Malaguenha, Lecuana e Rumba Branca.

- **A Rumba dança cubana**, é um ritmo muito gostoso de ser dançado e que se apresenta num complexo conjunto de passos binários difíceis de serem executados. Com a chegada dos africanos em Cuba, levados pelos espanhóis que os retiraram de Quimbundoenda e Guiné, onde as danças dessas regiões africanas eram imitações dos movimentos dos **animais perigosos**, como os galos e dos Orixás em suas ações do dia a dia de cada um, permite observar que na rumba primitiva, os movimentos com o corpo eram mais executados do que os movimentos com os pés. Hoje, rumba dança cubana, se tornou uma dança de salão de movimentos equilibrados entre os pés do dançarino e o corpo.



## • RELIGIÃO:

- É tradicionalmente um país **católico**, mas geralmente o catolicismo lá praticado é muito modificado e influenciado pelo **sincretismo**. Uma crença comum sincrética, é a **Santeria**, que se originou em Cuba, e se espalhou para ilhas vizinhas, que mostra semelhanças com a **Umbanda** do **Brasil** e tem recebido um grau de apoio oficial.



O flamenco é um estilo musical e um tipo de dança fortemente influenciado pela cultura cigana, mas que tem raízes mais profundas na cultura musical mourisca, influência de árabes e judeus. A cultura do flamenco é associada principalmente à Andaluzia na Espanha, e tornou-se um dos ícones da música espanhola e até mesmo da cultura espanhola em geral. (resp: ESPANHA)

Machu Picchu, em quíchua, “velha montanha”, também chamada “cidade perdida dos Incas”, é uma cidade pré-colombiana bem conservada, localizada no topo de uma montanha, a 2400 metros de altitude, no vale do rio Urubamba, atual Peru. Foi construída no século XV, sob as ordens de Pachacuti. O local é, provavelmente, o símbolo mais típico do Império Inca, quer devido à sua original localização e características geológicas, quer devido à sua descoberta tardia em 1911. A 7 de Julho de 2007, em Lisboa, estádio da Luz, Portugal, o monumento foi eleito e considerado oficialmente como uma das sete maravilhas do Mundo. (resp: PERÚ)

Las plazas de toros, también conocidas como cosos taurinos y anteriormente como circos taurinos, son recintos cerrados, generalmente circulares y descubiertos, donde se celebran las corridas de toros. (resp: ESPANHA)

La Boca é um bairro da cidade argentina de Buenos Aires, que por sua localização próxima ao porto, foi habitada por muitos estrangeiros que chegavam pelo porto para trabalhar. O bairro possui duas grandes atrações: O estádio do Boca Juniors (La Bombonera), time com maior quantidade de torcedores da Argentina e conhecido por serem absurdamente fanáticos por futebol, e o Caminito, onde parte do bairro foi restaurada. O Caminito tem uma característica peculiar: as casas são construídas com tábuas de madeira, placas e telhas de metal e pintados com muitas cores. Isso porque, quando os estrangeiros - principalmente espanhóis e italianos - construíam suas casas, usavam as tintas que sobravam dos navios do porto para pintá-las. (resp: ARGENTINA)

Dom Quixote de La Mancha é um livro escrito pelo escritor espanhol Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616). O título e ortografia originais eram El ingenioso hidalgo Don Qvixote de La Mancha, com sua primeira edição publicada em Madrid no ano de 1605. É composto por 126 capítulos, divididos em duas partes: a primeira surgida em 1605 e a outra em 1615.

O livro surgiu em um período de grande inovação e diversidade por parte dos escritores ficcionistas espanhóis. Parodiou os romances de cavalaria que gozaram de imensa popularidade no período e, na altura, já se encontravam em declínio. Nesta obra, a paródia apresenta uma forma invulgar. O protagonista, já de certa idade, entrega-se à leitura desses romances, perde o juízo, acredita que tenham sido historicamente verdadeiros e decide tornar-se um cavaleiro andante. Por isso, parte pelo mundo e vive o seu próprio romance de cavalaria. Enquanto narra os feitos do Cavaleiro da Triste Figura, Cervantes satiriza os preceitos que regiam as histórias fantasiosas daqueles heróis. A história é apresentada sob a forma de novela realista.

É considerada a grande criação de Cervantes. O livro é um dos primeiros das línguas europeias modernas e é considerado por muitos o expoente máximo da literatura espanhola. Em princípios de maio de 2002, o livro foi escolhido como a melhor obra de ficção de todos os tempos. A votação foi organizada pelo Clube do Livro Norueguês e participaram escritores de reconhecimento internacional (resp: ESPANHA)

No México, o Dia dos Mortos é uma celebração de origem indígena, que honra os defuntos no dia 2 de novembro. Começa no dia 1 de novembro e coincide com as tradições católicas do Dia dos Fiéis Defuntos e o Dia de Todos os Santos. Além do México, também é celebrada em outros países da América Central e em algumas regiões dos Estados Unidos, onde a população mexicana é grande. A UNESCO declarou-a como Patrimônio da Humanidade. Na cultura popular mexicana, La Catrina, popularizada por José Guadalupe Posada, é um esqueleto de uma dama da alta sociedade. É uma das figuras mais populares da Festa do dia dos mortos no México. (resp: MÉXICO)

Chichén Itzá é uma cidade arqueológica maia localizada no estado mexicano de Iucatã que funcionou como centro político e económico da civilização maia. A pirâmide foi o último e, sem qualquer dúvida, o mais grandioso de todos os templos da civilização maia. O nome Chichén-Itzá tem raiz maia e significa “na beirada do poço do povo Itza”. Estima-se que Chichén-Itzá foi fundada por volta dos anos 435 e 455. Foi declarada Patrimônio Mundial da Unesco em 1988. O Chichén Itzá foi eleito em Lisboa, no dia 7 de Julho, pelos organizadores da campanha New7Wonders, uma das Novas Sete Maravilhas do Mundo. (resp: MÉXICO)

## Respostas as atividades 2: Quem são os personagens dos países de língua espanhola?

Juan Carlos I da Espanha (nascido Juan Carlos Alfonso Víctor María de Borbón y Borbón-Dos Sicílias, Roma, 5 de janeiro de 1938) é o atual rei de Espanha. Nasceu na Itália durante o exílio do seu avô, sendo filho de Juan de Borbón y Battenberg e de Maria das Mercedes de Bourbon e Orléans, Princesa das Duas Sicílias. O seu avô Afonso XIII foi Rei de Espanha até 1931, altura em que foi deposto pela Segunda República Espanhola. Por expresso desejo de seu pai, a sua formação fundamental desenvolveu-se em Espanha, onde chegou pela primeira vez aos 10 anos, procedente de Portugal, onde residiam os Condes de Barcelona desde 1946, na vila atlântica do Estoril, e foi aluno interno num colégio dos Marianos da cidade suíça de Friburgo. Após a morte de Franco, conseguiu fazer a transição pacífica do regime franquista para a

democracia parlamentar e, segundo sondagens de opinião, goza de grande popularidade entre os espanhóis.[1] Em 2008 foi considerado o mais popular líder ibero-americano.

Fidel Alejandro Castro Ruz (Birán, 13 de agosto de 1926) é um político revolucionário cubano, primeiro presidente do Conselho de Estado da República de Cuba (1976-2007) e ditador do país por mais de quatro décadas. Atualmente, ocupa o cargo de primeiro-secretário do Comitê Central do Partido Comunista de Cuba.

Pablo Neruda nasceu em Parral, em 14 de julho de 1904, como Ricardo Eliezer Neftalí Reyes Basoalto. Era filho de José del Carmen Reyes Morales, um operário ferroviário, e de Rosa Basoalto Opazo, professora primária, morta quando Neruda tinha apenas um mês de vida. Ainda adolescente adotou o pseudônimo de Pablo Neruda (inspirado no escritor checo Jan Neruda), que utilizaria durante toda a vida, tornando-se seu nome legal, após ação de modificação do nome civil. Foi um dos mais importantes poetas da língua castelhana do século XX, e cônsul do Chile na Espanha (1934 — 1938) e no México.

Ernesto Guevara de la Serna, mais conhecido por Che Guevara ou El Che (Rosário, 14 de junho[1] de 1928 — La Higuera, 9 de outubro de 1967) foi um dos mais famosos revolucionários comunistas da história. Foi considerado pela revista norte-americana Time Magazine uma das cem personalidades mais importantes do século XX

Juan Evo Morales Ayma (Orinoca, Oruro, 26 de outubro de 1959) é o atual presidente da Bolívia e líder do movimento esquerdista boliviano cocalero, uma federação de agricultores que tem por tradição o cultivo de coca para atender um costume milenar da nação que é mascar folhas de coca.

María Eva Duarte de Perón, conhecida como Evita, (província de Buenos Aires, 7 de maio de 1919 — Buenos Aires, 26 de Julho de 1952) foi uma atriz e líder política argentina. Tornou-se primeira-dama da Argentina quando o general Juan Domingo Perón foi eleito presidente. Para muitos, Eva Perón foi, na verdade, a única voz retumbante no coração do povo pobre e trabalhador da Argentina; foi, para os miseráveis, a única referência confiável e capaz de unir, se quisesse, com um gesto apenas, todas as vontades em uma só, todas as vozes em uma só, a voz do povo explorado e expoliado pela classe rica e insensível às suas necessidades mais elementares. Para esses adoradores, este milagre, só Evita conseguiu operar.

Hugo Rafael Chávez Frías (Sabaneta, 28 de Julho de 1954) é um político e militar venezuelano. É o 53º e atual presidente da Venezuela. Como líder da Revolução Bolivariana, Chávez advoga a doutrina bolivarianista, promovendo o que denomina de socialismo do século XXI. Ele é também um crítico do neoliberalismo, da globalização, e das relações exteriores dos Estados Unidos.

Miguel de Cervantes Saavedra (Alcalá de Henares, 29 de setembro de 1547 — Madrid, 23 de abril de 1616), romancista, dramaturgo e poeta espanhol. Autor da mais importante obra em castelhano, Don Quixote de La Mancha. Filho de um cirurgião cujo nome era Rodrigo e de Leonor de Cortinas, supõe-se que Miguel de Cervantes nasceu em Alcalá de Henares. O dia exato do seu nascimento é desconhecido, ainda que é provável que tenha nascido a 29 de setembro, data em que se celebra a festa do arcanjo San Miguel, pela tradição de receber o nome do santoral. Miguel de Cervantes foi batizado na Espanha (?) a 9 de outubro de 1547 na paróquia de Santa María la Mayor.

Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios y Blanco (Caracas, 24 de julho de 1783 — Santa Marta, 17 de dezembro de 1830) foi um militar venezuelano e líder revolucionário responsável pela independência de vários territórios da América Espanhola. Foi importantíssimo personagem na história da América Latina. “O novo mundo deve estar constituído por nações livres e independentes, unidas entre si por um corpo de leis em comum que regulem seus relacionamentos externos”. Nessa frase dita por Simón Bolívar pode-se ter uma ideia de que ele era um homem à frente de seu tempo, de ideias revolucionárias.

## CONCLUSÃO:

Concluimos então, que as novas linguagens, quando inseridas na educação, ganham um caráter inovador e rompem com as práticas de ensino que, tradicionalmente, vêm sendo utilizadas em sala de aula. O uso de diferentes tecnologias, é apontado como um recurso didático a ser incorporado as práticas educativas, junto com as linguagens tradicionais, o que está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem, engajamento discursivo em práticas de linguagem que favoreçam a formação moral e ética, construção de valores, aprimoramento da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico do educando, construindo consciência e identidade social a partir da valorização, tolerância e respeito na interação com o outro, estrangeiro, com outras formas de perceber, representar e agir no mundo.

O Ensino de História está intimamente ligado à questão da construção desses mesmos valores, aprimoramento da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico do educando. Desta forma, a possibilidade de união destes dois componentes curriculares pode servir de convite à participação pela descoberta, além de ajudar a prender a atenção do aluno, faz com ele guarde em sua memória, mesmo sem saber, informações importantes, renovando o trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- BAIRON, Sergio. Interdisciplinaridade: Educação, história da Cultura e Hipermídia. São Paulo: Futura, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. Ed. Cortez. 2005.
- \_\_\_\_\_.(org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.).Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. p. 11 – 44.
- FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo. Contexto,2010
- KARNAL, Leandro. História na sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. Ed. Contexto. 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. Como Usar a Música em Sala de Aula. Ed. Contexto. 2005.
- Paraíba, Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Coordenadoria de Ensino Médio. Referencias Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. João Pessoa [s.n.}, 2006. 296p.

# DA IMPORTÂNCIA ÉTICA DA FILOSOFIA NO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

---

***Antonio Santana Sobrinho***

*Historiador- Mestre em Filosofia pela UFPB*

*Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*

## INTRODUÇÃO

A inserção do Ensino de Filosofia no “Sistema Educacional do Brasil, não é recente, a primeira experiência ocorreu no século – XVI com o modelo de filosofia jesuítico. Nesse contexto o ensino foi marcado por um forte caráter dogmático e alicerçado na ideologia tomista. Com a Programação da República, sobre a hegemonia positivista, o ensino dessa disciplina escolar diminui sua importância no currículo escolar, ficando centrada na lógica e na epistemologia. Com o advento do Regime Militar o ensino de filosofia foi extinto, para a implantação das disciplinas Educação Moral e Cívica e, Organização Social Política do Brasil (OSPB), tendo como base a Lei 5.692/71, que instituiu obrigatoriamente o ensino profissionalizante. Nesse período histórico, valorizava –se uma formação técnica e não humanista. Portanto, a prática de lecionar filosofia era encarada como perigoso instrumento, capazes de construir sujeitos “subversivos”, uma vez que a filosofia permite a possibilidade de não admitir respostas prontas e impostas, formando, assim, pensamento lógico e a construção de argumentação inteligentes

A partir da década de oitenta, com o enfraquecimento do regime militar e posterior abertura política, muitas reivindicações e debates, assistimos o início da implementação do ensino de filosofia no currículo do Ensino Médio. No entanto, com situações muito diferenciadas em cada estado da Federação, não existindo uma uniformização do ensino. A ideia da implementação da filosofia no Ensino Médio esteve presente durante a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas a proposta da lei gerou uma situação dúbia, ao mesmo tempo, ao evidenciar sua importância, mas não a determinar como disciplina do currículo. É curioso que a partir de 1996, com a promulgação da LDB e o aparecimento e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensino Fundamental e Médio, o discurso em torno da importância da filosofia cresce, embora a prática efetiva das escolas não reflita esse crescimento.

A Lei Federal nº 11.684/08, que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia no currículo do curso de Ensino Médio em todo território nacional. A implementação dessa disciplina deverá atingir os seguintes objetivos: I) Assegurar a articulação com as demais disciplinas ministradas no âmbito do Ensino Médio de modo a permitir formação ética, desenvolvimento de uma autonomia intelectual concretização de pensamento crítico; II) Permitir a formação de vínculo entre a realidade e as áreas do conhecimento; III) Promover um trabalho coletivo com a comunidade escolar e familiar de forma a adquirir certo amadurecimento dos objetivos dessa disciplina no projeto político pedagógico; IV) O Ensino da Filosofia deixaria de ser encarada como uma disciplina qualquer para desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e reflexivo das pessoas que compõem o ambiente escolar.

Nesse sentido vejamos o que diz Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica p.4:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Tendo ainda como justificativa, que essa disciplina ajudaria no desenvolvimento de capacidades críticas, lógicas e também, contribuiria para uma conscientização no âmbito da cidadania. Em resumo, parte-se do entendimento que a filosofia ensinada nas escolas possui um

papel de suma relevância na formação de homens e mulheres críticos, que, certamente, serão melhores cidadãos/ cidadãs, ao passo, que não apenas serão conscientes dos seus direitos e deveres, mas também refletirão criticamente acerca desses.

Assim, as questões propostas nesse projeto, parte do suposto de que se deve levar em consideração que os objetivos da implantação, obrigatória, do Ensino de Filosofia, sobretudo o de caráter ético (cidadão), antecedem os três anos do Ensino Médio.

Enfatizo esse projeto embasado na lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) no Artigo 1º sobre Educação que menciona:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dessa maneira, o presente projeto pretende refletir e analisar a importância do Ensino de Filosofia no 4º e 5º do Ensino Fundamental-I. Trata-se de uma idade “delicada”, entre os 8 e 10 anos, quando, não apenas deve-se frisar a formação cognitiva, mas também, “transformar” a “curiosidade” extraordinária desse período da vida, naquilo que em idade adulta pode-se chamar de consciência crítica.

Reforçando a proposta deste projeto ainda a LDB no seu Artigo 2º estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, a proposta é fortalecida através do Estatuto da Criança e do Adolescente que expressa no seu 3º Artigo:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Pois esse instrumento representou uma grande conquista para os movimentos sociais que lutavam pelos direitos da infância e adolescência brasileira. Sendo fruto da luta da sociedade que se organizou para garantir na lei, medidas de proteção aos direitos da população infanto-juvenil. Respalhada na Constituição Federal de 1988 artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A introdução do Ensino de Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental I constituirá uma importante ferramenta de trabalho para os profissionais da educação notadamente na Licenciatura em Filosofia em suas ações pedagógicas, como também orientando e garantindo os discentes para compreenderem tais direitos fundamentais como educação e saúde, cultura, esporte e lazer, enfim, políticas públicas para a proteção à infância e a juventude. Constituindo também um mecanismo que garanta as políticas públicas tão necessárias à infância, sobretudo

em situações de risco e de vulnerabilidade social. Ao contrário dos dizeres populares alardeados pela mídia e especuladores, o ECA não se apresenta como uma ameaça à autoridade do sistema educacional, e sim, como um complemento em especial se posicionando contrário as negligências promovidas contra crianças e adolescentes. A garantia de a escola, além de instruir e educar, deve assumir junto com a sua comunidade a função de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes direciona-las a conhecer as profundezas do saber, através dos questionamentos e do incentivo das dúvidas buscaremos a fundo o saber, pois, duvidar e questionar são pontos de partida para que possamos buscar novas compreensões. Intensificando as habilidades dos discentes denominada de curiosidade, pois muitas ideias estimula a criança a pensar, provocando dúvidas, ora aceitando as ideias sem apresentar uma opinião.

Sabemos que as crianças também tem vergonha e medos, sendo dois aspectos da mesma realidade confundidos um no outro, distintos pelos diferentes tempos de atuação e a copresença de medo e vergonha no ambiente escolar são constantes. No entanto, conclui-se que a teoria social dominante se autolimita a uma visão construtiva da sociedade, deixando-se dominar acriticamente por emoções de vergonha e repugnância ao medo, em vez de as analisar, de enfrentar os respectivos incômodos e tirar os respectivos proveitos. O filósofo Epicuro já renunciava com a expressão “ o conhecimento diminui o medo, por essa razão é de fundamental importância o Ensino de Filosofia nos anos iniciais 4º e 5º do Ensino Infantil, incentivando os discentes a questionar hábitos, comportamentos, atitudes e criem dúvidas em torno da sala de aula, assim exercitando a troca de ideias diante da análise das situações que são vivenciadas no ambiente educativo.

Pois, a tarefa da filosofia é responder às questões que a ciência não responde, como exemplifica Ester Barroso: de onde viemos? Para onde vamos? Quais as causas das coisas? as coisas são eternas? As coisas mudam? Por que mudam as coisas? Assim, afirmava Kant: “ A Filosofia é a ciência da relação de todo o conhecimento, nesse sentido concordamos e acrescentamos com a expressão kantiana: mas também possui influência da sensibilidade, os objetos são alvo de sensações que geram impressões, nesse aspecto o conhecimento sofre influência das coisas do mundo e pela sensibilidade e o entendimento.

Portanto, tudo aquilo que se pretende fazer com o bom uso da razão é necessário fazer uma relação entre saber e aprender, dessa maneira estamos conferindo o saber. Assim vejamos o que Epicuro disse: “ A Filosofia não é uma ciência pura e teórica, é uma regra prática de ação”, de modo que a importância ética da Filosofia nos 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental-I coaduna em um período que existe uma enorme insatisfação com a realidade brasileiro, onde vivemos um momento de injustiça social, com o poder concentrado nas mãos de poucos, assim como o poder econômico, que faz do nosso país um dos maiores concentradores de renda nas mãos de pouca gente, assim como na Grécia Antiga no momento histórico vivenciado por Epicuro. acrescentamos que é imprescindível a introdução da disciplina, pois, não basta apenas incluir a questão da ética como tema transversal no PCN p. 49 :

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar

a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”.

Orientando os educadores o desenvolvimento nos discentes sua visão crítica de como agir perante os outros, como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas sendo uma questão central da Moral e da Ética. Vejamos o que está estabelecido nos Objetivos Gerais de Ética para o Ensino Fundamental p. 65

O trabalho a ser realizado em torno do tema Ética durante o ensino fundamental deve organizar-se de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de: compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Compreendemos que o fator gerador de um conjunto de princípios ou padrões de conduta dos indivíduos em uma sociedade, não é construído apenas pela a moral e a ética através da educação, esses objetivos são qualificadores servindo apenas como um paliativo, a essência e razão para que os adolescentes possam perceber e tenham a capacidade de conceitos: 1- de justiça com base na equidade na perspectiva de edificar uma sociedade justa, 2- de respeitar as diferenças de pensamentos, 3- de repudiar as injustiças, solidificar a solidariedade e a cooperação, entre outros valores, tudo isso só será possível com o Ensino da Filosofia lecionado por um ou uma docente da área, tendo em vista que o Ensino Fundamental - I de 1º ao 5º todas as disciplinas são trabalhadas por uma pedagoga ou um pedagogo, que sozinhos não dar conta de todos os conteúdos a ser ensinados. Entendemos que os Objetivos Gerais de Ética para o Ensino Fundamental estabelecidos no PCN são elementos do campo filosófico, mesmo sabendo da importância do tema, mas, é necessário ir mais adiante, pois, a filosofia não sendo uma ciência pura e teórica, é uma regra prática de ação, que intervirá exatamente no que se propõe o PCN sobre temas transversais. A Filosofia nasce do nosso espanto, da nossa admiração acerca do mundo e de nossa própria existência, aqui citando Schopenhauer, portando se a filosofia busca explicar as coisas do mundo ela constrói e questiona tudo aquilo que se propões os objetivos gerais do tema transversal sobre ética. aqui pergunto qual razão de não introdução o Ensino de Filosofia? desta forma se o filósofo é sempre curioso, gostando de refletir e analisar as coisas do mundo, os adolescentes do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental também são curiosos e percebem as coisas ao seu redor.

Portanto, isso acontece nas salas de aulas, porém, algumas docentes e alguns docentes rotulam a criança de curiosa, por não saber que a mesma está desenvolvendo o princípio do saber através da dúvida e do questionamento. Isso acontece por que as(os) docentes não são licenciados em Filosofia, pois são pedagogos (licenciados em Pedagogia) e em muitos casos não são. Portanto, sabemos que o objetivo da Filosofia é construir uma reflexão para que você não veja as coisas de maneira definidas, acabadas e prontas e que não permita o menor questionamento. Desse modo, os adolescentes percebem as coisas do mundo que são possíveis de

serem tocadas e outras que não podem ser tocadas. Por isso, é fundamental fazer um discente questionar através da sua curiosidade, pois sabemos que existem crianças que questionam tudo, inclusive a origem do próprio nome, assim, como perguntar a uma criança sua idade, a mesma muitas vezes tem vergonha de responder, isso acontece por que razão? Será que a vergonha tem a ver com o medo? Essas indagações são inerentes a criança e sua fase educacional fazendo parte do fazer filosófico, daí a importância do Ensino de Filosofia nos anos finais 4º e 5º do Ensino Fundamental –I, criar a autonomia no discente para ter a liberdade de pensar por si mesmo chegando a conclusões fundamentadas. A Filosofia se utiliza das imbricações culturais, suas lendas e tradições, por exemplo: para estabelecer um diálogo entre o conhecimento histórico e o pensamento presente, sendo questões que afetam, em maior ou menor grau, cada indivíduo que vive neste planeta. O conhecimento filosófico é resultado da criação de áreas específicas da filosofia, a exemplo da Ética que trata dos temas morais e comportamento do ser humano.

Desse modo, estaríamos compreendendo e exercendo o direito de educar como princípio da formação da pessoa em sua essência humana, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica p.18:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Dessa forma, defendemos a introdução do Ensino de Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental como elemento da organização curricular, pois compreendemos que currículo é um dos percursos pelos quais a Instituição Escola pode cumprir um papel com relação a desigualdade, sabemos que currículo não está relacionado apenas a respeito de conteúdo, mas envolve outros princípios como afirma (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1):

questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos.

Ainda sobre essa temática “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem.

Portanto, Moreira e Candau afirma que tal concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva,

Currículo na visão de Veiga, 2002, p. 7:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade.

De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação passem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o

compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir: I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena; II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer; III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina; IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade; V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios: I – de organização e programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional.

Para além do que estamos propondo neste trabalho, ratificamos essa tese estruturada também em Piaget que cria a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, com princípios e compreensão dos problemas epistemológicos, pautando-se nessa teoria originada no desenvolvimento biológico, a inteligência é formada sobre um equipamento biológico inato e desenvolve-se numa sequência pré-determinada, constituindo-se um processo ativo e interativo, construído pelo sujeito em interação contínua com o meio. Piaget desenvolveu estágios cognitivos, defendendo que a inteligência vai se modificando ao longo do desenvolvimento passando por fases ou períodos de reorganização profundas e depois por etapas de integração durante esse processo surgirá um novo estágio é alcançado e as transformações são assimiladas.

Ressaltamos que a cada estágio de desenvolvimento é correspondente a um sistema específico de cognição determinando cada funcionamento da criança, assim cada estágio é resultado do anterior alicerçando o próximo. Esse sistema epistemológico criado por Piaget ele denominou de interacionista, seguindo essa ideia o conhecimento não está presente apenas na experiência e nem tão pouco no pensamento racional, e sim na sua interação que desenvolve o conhecimento, pois, pela perspectiva biológica existe um processo de adaptação (assimilação e acomodação) resultando na edificação da inteligência do indivíduo com o meio. Portanto, o conhecimento é fruto de sucessivos equilíbrios entre o que assimila e o que se acomoda, ainda temos alguns fatores que são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, apontamos: a maturação, equilíbrio, experiência e interações com transmissão social, desse modo Piaget criou a teoria do desenvolvimento humano de abordagem construtivista.

De acordo com Goulart (2005), a natureza dos estudos de Piaget nos esclarece que ao observarmos a maneira com que o conhecimento se desenvolve nas crianças, podemos entender melhor o desenvolvimento cognitivo humano. A teoria piagetiana é concretizada na epistemologia genética e a psicologia do desenvolvimento tinham o objetivo de entender como o conhecimento evolui. Dessa forma consideramos o ambiente escolar como meio o qual as crianças estão em mais contato, portanto a sala de aula se constitui um instrumento fundamental no desenvolvimento infantil fundamentado com a disciplina de Filosofia. Outrossim, vejamos o

que Piaget diz sobre o conhecimento:

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Desse modo, as teorias que foram construídas pela Psicologia influenciaram no processo de ensino e aprendizagem ratifico tal afirmação com Bruner (2001):

No ato de ensinar estão imbricadas as noções do educador quanto à natureza da mente do aprendiz. Dessa forma, “uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem” (BRUNER, 2001, p. 67).

Sendo assim, a teoria epistemológica de Jean Piaget revolucionou a forma de conceber o desenvolvimento humano e contribuiu para a construção de novas teorias pedagógicas na medida em que o indivíduo passa a ser visto como capaz de construir o conhecimento na interação com o meio social e físico. Assim, a concepção de inteligência “[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336), fundamentação teoricamente muito investigada no campo educacional em busca de novas práticas pedagógicas embasadas no construtivismo, nesse aspecto afirmamos que o construtivismo não constitui se em prática e nem em método, mas sim uma teoria que permite conceber o conhecimento através de um processo em construção.

Para o construtivismo, é fundamental e revelador o funcionamento da mente de um adolescente ( 8 a 12) anos do que seus supostos erros, porque evidenciam como ele releu o conteúdo aprendido. Desse modo, o que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes foi ensinado, como é defendido por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 30):

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.

Dessa forma, Ferreiro faz uma crítica ao modelo e método da educação tradicional e defende um processo mais amplo de educar pautado nos pressuposto piagetiano. De modo que apresentamos o Estágio de Desenvolvimento Operacional Concreto que reafirmando a proposta desse projeto ou trabalho da Introdução do Ensino de Filosofia no 4º e 5º do Ensino Fundamental, que corresponde ao processo teórico pensado por Piaget, neste estágio, o avanço está, exatamente, na conquista das operações, ou seja, das relações mentais, cuja reversibilidade e flexibilidade garantem à criança a compreensão lógica das situações vivenciadas, trabalhando com relações de classe, série, espaço, tempo, causalidade, número e outras.

É nesse nível das operações concretas que o pensamento não se prende mais aos estados privados do objeto, segue o ritmo das transformações, coordena pontos de vistas distintos. Segundo Micotti, “ao se confrontarem variadas atividades intrínsecas à leitura e escrita com as características dos estágios de desenvolvimento cognitivo revela-se então que as atividades,

exigidas pela leitura e escrita, envolvem esquemas correspondentes aos que caracterizam o estágio das operações concretas”. A criança dar início a inclusão de todos os fatores envolvidos a um questionamento ou conteúdo, ocorrendo a formação de uma estrutura completa, coordenada do pensamento. Para Rappaport, p.72:

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica.

Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual passará a operar de forma evolutiva, incentivando o raciocínio efetivo com a realidade, e de modo mais ágil, possuindo a capacidade de organizar e coordenar estruturas de pensamento com mais precisão, nesse sentido ocorrendo a maturação e os estímulos recebidos. Ainda Rappaport (1981), a criança começa a ter noção de que as outras pessoas têm sentimentos diferenciados dos seus. Esse pensamento é decorrente da diminuição de seu egocentrismo, a criança depende de ideias concretas para chegar às suas conclusões, de modo que entretanto, nos possibilita refletir acerca dos estímulos adequados para proporcionar um desenvolvimento da criança compatível com a sua faixa etária. reforçando a ideia ainda com Piaget (1999, p. 60):

Esta “reflexão”, é então com um pensamento de segundo grau; o pensamento concreto é a representação de ações possíveis. Não nos devemos espantar, então, se o sistema das operações concretas deva terminar no decorrer dos últimos anos da infância, antes que se torne possível “a reflexão” em operações formais. Quanto a estas, não são outras senão as mesmas operações, mas aplicadas a hipóteses ou proposições.

É relevante ressaltar que a criança adquire o conceito de conservação ou o princípio de invariância, mas também conceito de reversibilidade: no pensamento, as ideias podem ser retomadas, a situação original pode ser restaurada, as coisas transformadas podem voltar às suas origens, possuindo a capacidade de descentração, isto é, pensar em vários aspectos de uma situação simultaneamente. Enaltecendo Piaget, o processo de aprendizagem só é possível por dois fatores o da desordem e o da ordem daquilo existente dentro de cada sujeito. É imprescindível entrar em contato com o difícil, com aquilo que o incomoda com objetivo de desestruturar o que já existe e em seguida estruturá-lo novamente, com a pesquisa e também motivações para obter a aprendizagem, é exatamente nessa teoria que reside a importância ética do Ensino de Filosofia.

Analisaremos como Vygostky desenvolveu a sua teoria no que se refere ao desenvolvimento intelectual da criança como um ser ativo que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de maneira que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Dessa maneira o pensador afirma que o(a) docente tem um papel fundamental nesse processo, pois o mesmo consiste em guiá-lo enquanto fornece as ferramentas adequadas para que seu desenvolvimento cognitivo aconteça da maneira mais apropriada. Assim, a função do profissional é conduzir o indivíduo até a aquisição do conhecimento. Nesse sentido o papel do(a) Docente de Filosofia será primordial na construção do conhecimento da criança, cumprindo com a tarefa de construir o ensino pautado no processo social.

Portanto, podemos afirmar que a teoria epistemológica criada por Vygotsky valoriza o trabalho coletivo, nessa mesma linha RICHTER (2000 p.132) se expressa da seguinte forma: “as crianças precisam correr riscos e desafios para serem bem sucedidas em seu processo de ensino-aprendizagem, produzindo e interpretando a linguagem que está além das certezas que

já tem sobre a língua,” de modo que Vygotsky (1989, p.169)

a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

No entanto, a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky - já é considerada por muitos estudiosos como uma teoria da aprendizagem, nas suas ideias o pensador compreendia que a aprendizagem não constituía uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal. Sabemos que assim como as sociedades não são harmoniosas, as ideias, as teorias pedagógicas também não são, outras questão é que não podemos perceber o indivíduo com ente desvinculado da filosofia. Expressamos aqui a afirmação de Marta Darsie (1999, p. 9): “Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar”.

Entretanto, partindo desse pressuposto procuro discutir a Introdução do Ensino ou da disciplina de Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental I, pois, também as concepções filosóficas subsidiam em práticas pedagógicas de modo que são constituídas por movimentos e contradições, buscando ratificar tal pensamento, apresento Agneta Giusta (1985, p. 26):

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Essa concepção, se encontra com o empirismo filosófico onde originou a filosofia aristotélica em função de que todo conhecimento advém de experiências práticas que aparecem cotidianamente nas nossas estruturas cognitivas onde aprendemos e adquirimos através da vivência e das apreensões de nossos sentidos. Ressalto, que o empirismo aqui colocado não se encontra como corrente do processo de ensino e aprendizagem o qual é centrado apenas na figura do(da) docente. Desse modo enfatizo que Vygotsky embasou sua teoria numa relação dialética entre o ensinar e o aprender. Esse do(da) vygotkyano”, é aquele ou aquela possuidor(a), da detenção das experiências, funcionando na intervenção e na mediação entre a relação do aluno com o conhecimento. Estando sempre, em seu esforço pedagógico, pretendendo criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de contribuição. Na ZDP, o docente atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sabemos que Vygotsky afirmou, para compreender de modo adequado o desenvolvimento do indivíduo, deve considerar os níveis de desenvolvimento real e potencial, tendo a Zona de desenvolvimento real a capacidade que a criança adquiriu ao realizar atividades sozinha. Nessa etapa, as funções psicológicas estão consolidadas, porém, na Zona de desenvolvimento potencial é a capacidade que a criança deve ter para desempenhar tarefas com a ajuda do(a)

docente. Conforme o autor:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky 2001, p.114)

Nessa perspectiva afirmamos que a teoria vygotskiana é defensora de uma linguagem socializada construindo o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e nesse caso a inteligência seria a capacidade de aprender. Portanto, para quebrar o ensino tradicional brasileiro no que tange a educação Infantil, onde a criança é considerada passiva e sem voz enfatizamos a importância da inserção do Ensino de Filosofia para contribuir na construção de sujeitos sociais através da leitura filosófica e na internalização do discurso, como um processo interno resultando no desenvolvimento da própria criança.

Segue, nesse projeto, os objetivos gerais e específicos, a fundamentação teórica metodológica, um fluxograma de atividades de um ano, e as referências.

## OBJETIVOS:

### GERAL:

- Analisar a importância, sobretudo ética, do ensino de Filosofia no 4º e 5º do Ensino Fundamental I

### ESPECÍFICOS:

- Refletir, junto aos próprios alunos, a construção de uma metodologia pedagógica mais apropriada ao ensino de filosofia voltada para crianças entre 8 e 10 anos de idade.
- Elaboração de material didático para o ensino fundamental I, especificamente para os 4º e 5º ano.
- Refletir acerca de elementos que poderão nortear a elaboração de futuros eixos temáticos, interdisciplinares e transversalidade, ao ensino de filosofia.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA

Tratando-se de frisar, principalmente, pelo caráter ético da filosofia no ensino fundamental I, dois entendimentos, congêntos, serão focos essenciais ao trabalho. Primeiro, que a filosofia possui um papel primordial na constituição de cidadãos mais conscientes e, portanto, de um país mais soberano e justo. Eis um dos grandes potenciais educacionais da filosofia.

Segundo que o ato filosófico necessariamente é uma ação pedagógica. Aprende-se, infinitamente, pelo ato de duvidar, questionar, espantar-se e ensinar. Dessa maneira filosofia e educação não podem ser entendidos como atos separados. O primeiro sem o segundo, quando muito, será ato de orgulho, pedantismo e mesmo inutilidade. Por sua vez, uma educação não orientada pela crítica não será mais do que ideologia e adestramento.

Portanto, a perspectiva desse trabalho, é construir uma proposta de estudo voltado para o desenvolvimento de determinadas habilidades, a exemplo da habilidade de investigação, de

tradução, de raciocínio e análise e de reflexão conceituais. Essas habilidades poderão ser desenvolvidas e organizadas mediante diferentes enfoques investigativos.

No 4º Ano do Ensino Fundamental I poderá ser trabalhado a investigação imaginativa e criativa, além, de dar ênfase à investigação conceitual. No que se refere ao 5º Ano, o estudo da filosofia deverá ser orientado através da investigação analógica. Assim, a inserção da disciplina filosofia deve começar no ensino fundamental –I para desenvolver nas crianças de 8 ao 10 anos o aprendizado do pensar melhor, ouvir e a respeitar a opinião dos colegas, buscando razão para seu juízo etc.

## REFERÊNCIAS:

ARANTES, P. et.al. Filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ 1996.

BLACKBURN, de Simon . Pense: Uma Introdução à Filosofia. Lisboa: Gradiva, 2000

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMTE-SPONVILLE, André. Uma Educação Filosófica. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

CORREIA, W. Filosofia, Educação Básica e Cidadania. Colunista Brasil Escola, Brasil

DARSIE, M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. Cuiabá, Uniciências, 1999. v3: 9-21.

FAVARETTO, C. Ensino de Filosofia: por uma mediação pedagógica. Entrevista á

Agencia EducaBrasil, São Paulo 02 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o ensino de filosofia. In Filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ 1996 94p.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GIUSTA, A. da S. 1985. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31.

GOURLART, Iris Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9.394/96) de 20 de novembro de 1996, LDB Lei Federal nº 11.684/08

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MICOTTI, M.C.O. Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo: Editora Pioneira, 1980.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. 8ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 2008

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.

RICHTER, Marcos Gustavo. Ensino do português e interatividade. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000. 136 p.

## CAPÍTULO II

# REFLEXÃO SOBRE ATUAÇÃO E PREPARAÇÃO DO PROFESSOR: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

---

***Sergio Nilson de Faustino***

*Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela  
Universidade Estadual da Paraíba-UEPB*

A formação profissional docente implica compreender que a aprendizagem é um processo contínuo. A nossa formação acadêmica não nos prepara para a docência e muito menos para o exercício de práticas pedagógicas. Assim o ensino, que tem suas particularidades na transmissão de informações e construção de conhecimento, precisa de reflexão ao longo do tempo. Assim sendo, afirma Freire (2010):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã\*Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (Freire, 2010, p.14)

Uma concepção moderna da tarefa de ensinar, na atuação do professor, requer flexibilidade para busca de novas formas e recursos para melhor aproveitamento do seu exercício de professor. Uma dela que se apresenta com facilidade de aceitação pela geração vigente é a mediação pedagógica através de atividades colaborativas. A informação agora se dissemina em todo lugar e a qualquer instante, pois as TICs garantem que podemos viabilizar a veiculação e velocidade dessa informação. Ao professor, cabe mediar, articular para que essa informação se transforme em conhecimento propriamente dito. Tudo isso, é claro, com a participação dos estudantes dessa geração, que são dinâmicos e gostam de trabalhar em regime de colaboração.

Sabemos que educar não se limita apenas ao fato de transmitir a informação, exige muito mais que isso, fazer o aluno se tornar um cidadão esclarecido e crítico, requerem conscientização. Esse trabalho é bastante amplo, traduz nossas ações pedagógicas em reflexão de sentido da própria participação na sociedade de conhecer os seus problemas sociais e participar das soluções. Fazê-los criar o pensamento crítico desses problemas, suas causas e efeitos, de onde é o ponto de partida para o construto desse conhecimento, que caminho poderá seguir, são apenas fatores inerentes à tarefa de ser professor no mundo moderno e contemporâneo. Nesse sentido, aponta Freire (2010):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2010, p. 15)

Uma prática reflexiva de profissional docente, no processo educacional nunca é isolada. Há sempre um diálogo informal que acompanha e aí se inicia um processo, uma ação de falar, argumentar, ouvir a opinião do outro e assim se dá estopim para abordagem e construto de conhecimento. O reconhecimento de competências e habilidades passa por diversos saberes, constitui vários fatores além de situá-los nos problemas, tomar decisões, identificar os tipos de problemas e participar. A realidade é que cada um de nós carrega um conhecimento de mundo

que já é um conjunto de fatores, a articulação dos saberes possibilita o aprendizado.

O profissional docente na atualidade precisa ter um olhar crítico sobre si mesmo, sua atuação e forma de ver o mundo que o rodeia para depois fazer o exercício de compreender os discentes que leciona. A necessidade dele será agora de aprender a conviver com essa nova tarefa de mediar os conhecimentos e de atuar como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. É notório que a vida social do aluno influa no desenvolvimento de seu intelecto, pois há fatores ligados diretamente nesse sentido. O que isso influencia na atuação do professor? Tudo, pois a realidade do seu aluno, de sua sala, é a diagnose que terá que fazer, para que tenha a noção de como atuar com esse público, o que revela que ensinar exija investigação do cotidiano do seu público – alvo antes de planejar qualquer ação pedagógica.

As práticas pedagógicas devem obedecer a uma abordagem que esteja de acordo com o dinamismo dessa juventude. Os recursos utilizados devem ser cuidadosamente planejados de acordo com o espaço de aprendizagem e os alunos inseridos nesse contexto. A reflexão que fazemos é esse planejamento deve ser flexível para atender as demandas pedagógicas daquele público.

Um olhar sempre crítico, diagnóstico para que esteja observando os aspectos de aprendizagens que os alunos terão após a ação pedagógica. Pois, dessa diagnose sairá à análise se valeu o aproveitamento de tempo, espaço e aprendizagem com a prática desenvolvida. Por isso, dizemos que o profissional docente deve exercitar o papel de docência reflexiva. O professor, assim como qualquer profissional é um ser em desenvolvimento dentro de sua profissão, todos os ensinamentos que já adquiriu nem se perde e ainda está inacabado.

Portanto, requer sempre aperfeiçoamento da vida profissional, para usar sempre a sua excelência profissional no processo de educação. Nesse sentido, Freire (2010):

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte a mundo nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2010, p.23)

É necessária a formação docente para a função social do ensino. A atividade profissional desse agente da educação precisa ter eficácia para um país crescer com seus cidadãos capazes de desenvolver seu exercício de cidadania e tocar o país. Portanto, a flexibilidade é um fator inerente a essa profissão, o aperfeiçoamento é outro fator que sempre estará presente em sua vida

e a reflexão é o mote que acompanha toda a existência no campo educacional.

A avaliação de sua atuação é um fato constante para o professor refletir em que parte de sua prática profissional deverá melhorar ou corrigir se for o caso. Analisar quais pontos deverá aperfeiçoar as ações pedagógicas para o cenário educacional atual. Não é fácil avaliar, principalmente, nós mesmos. Como nos comportamos diante do novo? Como nos sentimos ao ser avaliado pela atuação de uma aula? O que podemos fazer para melhorar? Por onde podemos começar? Quem sou eu como professor e aprendiz na Educação? Para todas as perguntas há uma resposta e, muitas vezes não é aquela que esperamos. Porém, deveremos ter maturidade suficiente e humildade para ouvir cada uma delas, creio que esse seja o primeiro passo, o segundo passo é compreender que somos aprendizes sempre nessa vida.

## AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

O ensino de Química, como outras disciplinas da área de ciências exatas, não tem a primazia na escolha dos alunos. Devido às dificuldades com bases matemáticas e raciocínio químico, leitura e interpretação das situações-problemas. Mas, há vários fatores que contribuem para a solução de muitas dificuldades apresentadas em sala de aula pelos estudantes no ensino médio. A contextualização dos temas de abordagem para cada conteúdo é um dos pontos de partida para iniciar o desafio de desfazer ou desconstruir que é uma disciplina difícil.

A prática do ensino de Química quando são ensinados, contextualizando os assuntos envolvidos em seus conteúdos, torna-se mais viável a aplicabilidade da Química. A compreensão de sua importância para a vida e humanidade nos problemas de todo o planeta é essencial para a aceitação enquanto disciplina fundamental para a existência da vida. A reflexão sobre a necessidade de estudar e aprender com clareza os ensinamentos químicos e aproximar da realidade em que vivemos dependentes de seu avanço para descobrirmos aquilo que está inacabado nesse planeta. A prática do ensino da química deve provocar ao menos curiosidade para as descobertas, instigar não ver apenas o óbvio, enxergar o que há de escondido e não descoberto nessa natureza. Assim, criaremos um ambiente favorável para o brilho dos olhos do estudante ficar mais intenso, com vontade de lançar-se a uma educação mais crítica. Portanto, aponta Freire (2010):

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2010, p. 34)

Acreditamos que assim conseguiremos diminuir as dificuldades dos nossos alunos com os conceitos químicos e possivelmente encorajá-los para enfrentamento de suas dificuldades matemáticas envolvidas. Pois, quando nos encantamos com algo fazemos de tudo para alcançar

os objetivos. A inquietação com aquilo que ainda não conhece, provoca a curiosidade, ação de mergulhar para beber dessa fonte.

## O DESAFIO DA EDUCAÇÃO QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO

A Química no ensino médio tem uma função básica de fazer os estudantes apreenderem o seu papel social. Não pode ser vista apenas como uma ciência crua que detém conhecimentos científicos e não está ligada ao desenvolvimento das maravilhas do mundo. Sejam nas descobertas científicas usando a datação do Carbono 14 ou nos tipos de materiais criados para uso de seus aparelhos mais sofisticados, sua aplicabilidade é fantástica.

Portanto, devemos em nossas práticas de ensino, buscar estratégias para aproximar o estudante da realidade que vive e daquilo que usa, veste e calça, enfim, a sua convivência no mundo. Muitas vezes nos deparamos com alguma propaganda tentando denegrir a Química dizendo “Compre o pão sem química, esse você não engorda”, um noticiário irresponsável e sem credibilidade, pois aquele profissional que idealizou essa propaganda não conhece a QUÍMICA, pois ele deveria saber que tudo o que respiramos e comemos tem química. Ela é a ciência vital para esse planeta.

Os desafios para a docência na disciplina de Química no ensino médio em perspectivas das ações pedagógicas estão voltados para uma Química Social. A formação para a cidadania é um fator que predomina devido à busca pela maturidade intelectual, sendo essa sua última etapa na educação básica. Pois, essa preparação revela a preocupação com os acontecimentos em todo o mundo e de toda a sua natureza. Nesse sentido, aponta a OCEM (2006):

Com isso, fica referendada a visão expressa nos PCN+ de que as ciências que compõem a área têm em comum a investigação sobre a natureza e o desenvolvimento tecnológico, e que é com elas que a escola, compartilhando e articulando linguagens e modelos que compõem cada cultura científica, estabelece mediações capazes de produzir o conhecimento escolar, na inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e científicos diversificados, que incluem o universo cultural da ciência Química. (OCEM, 2006, p. 103).

A proposta é formar o cidadão crítico, com múltiplos saberes para defender o seu habitat, planeta terra. Claro, essa preocupação sempre acompanhada de um ser mais humano e partilhando solidariedade no mundo em que vive. No que concerne a área de Ciências da Natureza, onde está inserido a Química, deve ser trabalhado o diálogo entre as disciplinas para facilitar o entendimento de que estão entrelaçados, interligados, com interdisciplinaridade como estratégia de prática pedagógica. Nesse aspecto, afirma a OCEM (2006):

O mundo atual exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões, e seja responsabilizado por isso. Essas são capacidades mentais construídas nas interações sociais vivenciadas na escola, em situações complexas que exigem novas formas de participação. Para isso, não servem componentes curriculares desenvolvidos com base em treinamento para respostas padrão. Um projeto pedagógico escolar adequado não é avaliado pelo número de exercícios propostos e resolvidos, mas pela qualidade das situações propostas, em que os estudantes e os professores, em interação, terão de produzir conhecimentos contextualizados. (OCEM, 2006, p.106).

Para tanto, é necessário repensar as práticas de ensino, as estratégias devem apontar para a concepção de trabalhos que corroborem com essa proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), tempo de estudos e até a forma de estudar, as atividades colaborativas e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

As reformulações no ensino, no sistema educacional, provocam uma mudança no comportamento dos professores e apontam para o caminho da mediação pedagógica, ainda se utilizando de métodos tradicionais mesclados com as novas estratégias, privilegiando o aluno como centro das atenções pedagógicas.

Além disso, é importante um trabalho com foco para desenvolver atividade sócio – cultural de forma que esteja envolvido a investigação dos fenômenos químicos, mostrando o seu desenvolvimento científico e tecnológico da Química.

## SOFTWARES EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Em 1940, os computadores tinham apenas dois níveis de linguagem de programação, o nível da linguagem da máquina (nível da lógica digital – onde os programas eram efetivamente executados). Em 1951, Maurice V. Wilkes iniciou a ideia de projetar o computador em três níveis de linguagens, a finalidade era de simplificar o hardware. O primeiro tipo de software educativo foi o Computer Assisted Instruction (CAI), que significa Instrução Assistida por Computador (IAC). Construída na década de 1960, sofreu influências das ideias intuicionistas programadas de Skinner, baseada em sua máquina de ensinar.

Naquela época nesse tipo de software, respondia-se o que a máquina desejava, seguindo a rigor as instruções estabelecidas e não permitia respostas conforme a compreensão daquele que a operava. Portanto, compreende-se que a aprendizagem ocorria explicitamente, apenas como treino de perguntas e respostas corretas, ou seja, não permitia refletir e questionar nem os erros e nem os acertos. Dessa forma, a proposta era de uma metodologia intuicionista em que o aluno é estritamente submisso ao computador.

A partir da década de 1980, liderados pelo Matemático e PhD, Professor Seymour Papert, considerado na África como um dos maiores visionários do uso da tecnologia, chegou ao Brasil o movimento que se denominou Filosofia e Linguagem LOGO. O movimento pregava o computador como instrumento que catalisa conceitos complexos, mas que permite com o lúdico, trabalhar esses conceitos de forma simples. A partir dessa concepção desenvolveu uma linguagem de programação para crianças.

Atualmente as atenções e os questionamentos se voltam para o uso das novas tecnologias digitais. A inserção das tecnologias nas ações pedagógicas possibilita vantagens para os educandos que não conseguem vencer as abstrações do campo das ciências, como a Química por exemplo. Com as ferramentas computacionais no auxílio ao professor, facilitou a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem.

Constantemente, nos dias atuais, emergem softwares que buscam proporcionar práticas colaborativas na rede, porém não é a disponibilidade desses programas que garantirá a ocorrência das trocas colaborativas, mais sim, o entendimento do valor da produção coletiva pelos aprendizes. Colocar nas instituições educacionais os recursos tecnológicos colaborativos é uma das formas de contribuir para a formação do ser social transformador.

Logo, possibilita e estimula o desenvolvimento das características colaborativas do homem. Haja vista, há décadas que somos instigados ao individualismo pelo estilo da chamada sociedade capitalista. Nesse sentido, afirma (LEVY, 1996) “Através da participação e da colabo-

ração, o usuário contribui com a inteligência coletiva, agregando elementos e pontos de vista variados em determinada temática”. Os softwares educacionais são aliados no processo de ensino e aprendizagem. Existem muitos softwares gratuitos que o professor de química pode trabalhar a abordagem de alguns conteúdos e / ou assuntos que necessite auxílio para melhor compreensão e entendimento dos fundamentos químicos. Há, portanto, disponível os chamados os Objetos Educacionais (OE) no Portal do Professor, via Ministério da Educação e Cultura (MEC). Espaço onde o professor poderá encontrar animações, softwares de modelagem, vídeos, podcast, textos interessantes, biblioteca virtual.

Enfim, opções de uso dessas tecnologias para atender as expectativas do planejamento do professor. Entende-se como Objeto Educacional um recurso que, conforme Fabre et al (2003) é “como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. No processo de ensino de Química vemos a necessidade de incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas para dar mais possibilidades de melhorar a qualidade da aula, pois os recursos tecnológicos são auxílios que o professor precisa saber quando utilizar e como utilizar para que o aluno obtenha melhor compreensão daquele assunto. Logo, a Educação Química permite que trabalhe com todos os recursos possíveis que possa corroborar com as expectativas de aprendizagens dos discentes. Portanto, nesse sentido, afirma Silva:

A educação química se renova pelo esforço contínuo em se colocar a ciência a serviço da vida. Este é, fundamentalmente, o campo de investigação de educadores químicos comprometidos com a interdisciplinaridade das ciências que por sua vez, requer planejamentos específicos para os delineamentos metodológicos. Neste contexto, os diversos processos de ensino e aprendizados como investigações voltadas para o aperfeiçoamento de conhecimentos químicos envolvem procedimentos dinâmicos que motivam discentes e docentes. Os crescimentos das pesquisas de educação na área da Química revelam a necessidade de se agregar tecnologia ao ensino, em todos os níveis. Pesquisadores da área do Ensino de Química, de modo geral, concordam que as ações didáticas e pedagógicas no ensino médio e superior devem contemplar o pensamento do aluno diante dos conceitos repassados e seus significados. (SILVA, 2013, p.14).

É com base nos recursos didáticos que nos é apresentado que podemos desenvolver boas práticas educativas. A tecnologia é mais um recurso que podemos utilizar quando for necessário para dar melhor qualidade de ensino. A Química por ser uma ciência onde temos bastantes fenômenos que possui muita complexidade e sua compreensão não é fácil, utilizar a tecnologia para auxiliar, é fantástico. (POZO e CRESPO, 2009) nos alerta que, aprender ciência é também aprender a explicar o que se sabe. E, muitas vezes os alunos não sabem com explicar alguns fenômenos, porque não são fáceis de visualizar o fenômeno e suas peculiaridades.

Portanto, dispomos de ferramentas importantes que devemos saber como e quando utilizar. São enormes as possibilidades que temos de fazer uma boa prática pedagógica, existem muitos softwares que atendem a essa necessidade do ensino de química. São softwares educacionais que podemos classificar de acordo com as suas especificidades, que escolhemos e planejamos uma aula, com as riquezas de detalhes que não faríamos sem o auxílio dessas ferramentas tecnológicas.

Os softwares educacionais se classificam de acordo com algumas categorias, conforme os objetivos pedagógicos: tutoriais, aplicativos, programação, simulação e modelagem, multimídia/internet (autoria) e jogos. Todos são ferramentas importantes que auxiliam nas práticas pedagógicas.

A utilização dos softwares educacionais em sala de aula no ensino de Química deve ser



Periodic Table 4.0.3	<a href="http://www.baixaki.com.br/download/periodic-table.html">http://www.baixaki.com.br/download/periodic-table.html</a>	2.97 MB
Cidade do átomo	<a href="http://www.iq.ufrgs.br/aeq/cidatom.html">http://www.iq.ufrgs.br/aeq/cidatom.html</a>	19.3 MB
Ideal Gás in 3D 2.	<a href="http://www.baixaja.com.br/downloads/Windows/Education/Science/Ideal-Gas-in-D_33380.html">http://www.baixaja.com.br/downloads/Windows/Education/Science/Ideal-Gas-in-D_33380.html</a>	0.72 MB
Molar Mass 1.0.0	<a href="http://muraldaescola.wordpress.com/software-didaticos/">http://muraldaescola.wordpress.com/software-didaticos/</a>	675 KB
Mole Calc 1.0.2 O	<a href="http://www.baixaki.com.br/download/mole-calc.html">http://www.baixaki.com.br/download/mole-calc.html</a>	233 KB
PTable	<a href="http://www.ptable.com/">http://www.ptable.com/</a>	On line
Química Básica	<a href="http://www.usp.br/qambiental/jogoqbasica.htm">http://www.usp.br/qambiental/jogoqbasica.htm</a>	On line
QuipTabela 4.01	<a href="http://www.baixaki.com.br/download/quiqtabela.htm">http://www.baixaki.com.br/download/quiqtabela.htm</a>	4.30 MB
Reversible Reactions 3.11	<a href="http://www.baixaki.com.br/download/reversible-reactions.htm">http://www.baixaki.com.br/download/reversible-reactions.htm</a>	2.23MB

Fonte: Adaptado do XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)

Faremos a descrição de alguns tipos de Softwares educacionais, no sentido de esclarecer melhor suas funcionalidades e ilustrá-lo para enriquecer mais ainda os conhecimentos sobre esses objetos educacionais. Por exemplo, o CHEMIX, é equipado com tabela periódica dos elementos, visualizador de molécula em 3D, calculadoras avançadas para moléculas, termoquímica, eletroquímica, enfim, várias opções para trabalhar a prática pedagógica no ensino de Química. Além de ser interativo esse software permite que o professor o explore com vários conteúdos, planejando o tempo certo de usá-lo.

## REFERÊNCIAS

AÇÕES CONSTRUTIVAS EM QUÍMICA: compartilhando experiências./ Ana Luiza de Quadros; Francisco Ferreira Dantas Filho (Organizadores). – Campina Grande: EDUEPB; São Paulo: Livraria Física, 2015.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.5, n. 2, p. 337- 355, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília: CNE/CES, 2001. Disponível em portal. mec.gov.br. Acessado em 12 jun 2010.

\_\_\_\_\_. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 2)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências

Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138 p.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DANTAS FILHO, F. F.; SILVA, G.N.; SILVA, H. C. Entendimento da abordagem CTSA no ensino de química e as dificuldades apontadas por professores de escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB em inserir esse enfoque nas suas aulas. *Scientia Amazonia*, v.4, n.2, 100 - 106 2015.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Os Professores de Química e o Uso do Computador em Sala de Aula: Discussão de um Processo de Formação Continuada. *Revista Ciência e Educação*, v. 15, n. 2, p. 343, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. – Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

Kenski, Vani Moreira Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. – Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

LOBATO, Maria Cristina Ataíde Mediações docentes em fóruns virtuais / Maria Cristina Ataíde Lobato. – Belém: AEDI/UFGA, 2015.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio – Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MELO, M. R.; SANTOS, A. O. Dificuldades dos licenciandos em química da UFS em entender e estabelecer modelos científicos para equilíbrio químico. In. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química, Salvador, UFBA, 2012.

MINAYO, Cecília Maria de Souza: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde – 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel - Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias- Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Tendências da educação online no Brasil. Disponível em: <http://www.wca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008

MORAN, José Manuel; Masetto, Marcos T; Behrens - Novas tecnologias e mediação pedagógica - José Manuel - Campinas, SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação) MOSCA, Cláudia Regina; Poker, Giroto Rosimar Bortolini; Omote, Sadao; As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238p.

POZO, J. I; CRESPO, M. A. G. A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: Do Conhecimento Cotidiano ao Conhecimento Científico. 5ª ed. P. 15-141, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.1, p. 109-131, mar. 2008

SANTOS, W. L. P., Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, v.1, n. especial, Nov/2007.

SANTOS, W. L. P., Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, v.1, n. especial, Nov/2007.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n.16, p.15-20, 2002

SERRA, Glades Miguelina Debei – Contribuições das TIC no ensino e aprendizagem de Ciências: tendências e desafios; *Orientação Agnaldo Arroio*. São Paulo: s.n., 2009.

SILVA, D. C.; QUADROS, A. L.; AMARAL, L. O. F. Os metais e a ligação metálica na dinâmica dos livros didáticos. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

SILVA, E. L. Contextualização no Ensino de Química: ideias e proposições de um grupo de professores, 2007. 144 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, Sandra Regina. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade / Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha. – Salvador: EDUFBA, 2010.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VALENTINI, Carla Beatris; Soares, Eliana Maria do Sacramento - Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários / org. Carla Beatris Valentini, Eliana Maria do Sacramento Soares. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# Sobre OS Autores

## Antonio Santana Sobrinho

Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente é professor EBTT, Ensino Médio e Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. Foi professor do Ensino Privado de João Pessoa lecionando as disciplinas de História: (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e Brasil) nos Colégios: GEO E MOTIVA, entre outros, professor de Cursos pré vestibulares. Gestão Pública, Coordenador Pedagógico do Projovem Trabalhador da Prefeitura Municipal de João Pessoa (2011 e 2012), Diretor do Departamento Pedagógico e Articulação e Escola e Creis (DPAA) da Secretaria de Educação de João Pessoa e Projovem Urbano. Desenvolveu pesquisa pelo Neabi da UFPB através de Bolsista do Programa Prolicen/ Margens do Atlântico organizado pelo Professor Dr. Elio Chaves Flores. Bolsista do CNPQ, Coordenador do Curso de Agropecuária o e presidente Conselho do Curso de agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, também lecionou na mesma instituição as disciplinas de História e História das Ciências na Especialização em Ciências da Natureza e Membro do Colegiado. Docente Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Cedro lecionando as disciplinas de História, História da Educação e História das Ciências. Estuda Filosofia Política, História da Educação e História do Brasil Império e República.

## Sérgio Nilson de Faustino

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Paraíba (2002), especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática Pela Universidade Estadual da Paraíba (2017) Tem experiência na área do Ensino de Química, Gestão Pública em educação através do programa de inclusão social - Projovem urbano, na condição de Assistente Pedagógico e posteriormente Diretor de Polo. Participou como Formador/Tutor dos cursos de Introdução à Educador Digital, Ensinando e Aprendendo com as TICs pelo PROINFO PB/JP. Foi integrante de comissão no processo de seleção para ingresso de educadores/as no Projovem Urbano do estado da Paraíba. Participou de formações continuadas como educador do Programa de Inclusão Social - Projovem Urbano e como, a posteriori como Gestor do referido programa. Tem capacitação em Microemulsões (formação, propriedades e aplicações), Formação com Qualidade de Produtos de Higiene e Limpeza e Viabilidade de Implantação de Micro e Pequena Indústria. Participação no I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos (40 horas); julho de 2010 João Pessoa PB.

