

Igor Alves Bento

Graduando de Pedagogia pela
Universidade de Gurupi/TO – UNIRG

Dálcio Rosário Alves

Mestre em Educação - Políticas Públicas e Gestão Educacional PPGE – UNB
Técnico Pedagógico da Gerência da Educação Profissional – SEDUC- TO

Especialista Inspeção Escolar – FERLAGOS

Especialista em Orientação Educacional – FAFIMA – MG

Especialista em Supervisão Escolar – FIJ

Especialista em Pedagogia Empresarial – FIJ

Membro do Grupo de Pesquisa em Materialismo Histórico-dialético - Consciência

Membro do Programa de Extensão da UnB Pós-Populares

RESUMO

O artigo trata-se da posição do professor frente à prática docente no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a importância do docente na formação do educando para o exercício de sua cidadania, chamo atenção nas concepções progressistas de ensino, recorrendo às teorias de John Locke, Paulo Freire, Selma Pimenta, Demerval Saviani dentre outros. Tendo como objetivo discutir a construção do saber em sala de aula compreendendo a construção social e histórica que influencia diretamente a educação. A metodologia do estudo tem como base a pesquisa qualitativa com análise dos materiais de diversos autores do campo educacional. Espera-se com o artigo uma contribuição sobre a ação docente, que seja capaz de ressignificar estas práticas, tornando-as mais eficazes e assim garantir uma educação de maior qualidade que gere uma aprendizagem significativa e de real valor para o sujeito aprendiz. Conclui-se que as mudanças paradigmáticas de aprendizagem tornaram o educando um sujeito ativo no processo de ensino, não sendo mais possível o uso de velhas práticas nesse novo tempo.

Palavras-Chave: aprendizagem significativa; concepção de ensino; ensino de qualidade; velhas práticas; criticidade novos tempos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é denominado “Velhas Práticas Para Novos Tempos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental”, um estudo acerca do trabalho docente frente a novas demandas educacionais, a escolha deste tema se firmou a partir de dados levantados pela Avaliação Nacional da Alfabetização

(ANA), que em 2014 mostrou necessidade do país progredir nos índices de alfabetização dos mais de 20% dos estudantes que estão no nível 1 (alunos provavelmente capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica) e dos 35% que ainda não conseguem escrever textos. Em uma nova pesquisa feita pela ANA em 2016 mostraram que os níveis de alfabetização dos brasileiros são praticamente os mesmos que em 2014, não havendo uma melhora significativa entre esses 2 anos.

Com o avanço das gerações vem consigo as novas demandas no campo educacional, essas mudanças paradigmáticas de aprendizagem, torna o aluno protagonista do seu aprendizado e o professor contribui como mediador desse processo. A maneira que as informações são distribuídas e facilmente acessadas, tem atingido diretamente a educação dos estudantes, expondo que algumas estratégias pedagógicas super valorizam a teoria. Pensando nesse contexto, Zeichner (1993) e Elliott (1993) diz que “[...] o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes”, segundo esses autores, essa realidade decorre de uma formação racional super valorizada, e nesse contexto de práticas significativas, essa supervalorização da teoria impossibilita essa práxis transformadoras.

Behrens (1996) afirma que precisamos de profissionais que tenham habilidades e saiba trabalhar em grupo, que invistam em seu conhecimento de formação continuada e tenham um pensamento crítico em todos os âmbitos, nesse sentido, o professor atuará como mediador do estudante como sujeito ativo desse processo. E é nesse sentido que a tecnologia que já está tão presente na nossa vida cotidiana, ainda mais, no momento de pandemia em que nos encontramos, favorecerá a autonomia e facilitará a elaboração de práticas pedagógicas mais dinâmicas e pensadas no estudante e sua realidade.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de teóricos da educação sobre o fazer docente nos anos iniciais do ensino fundamental, contextualizando as tendências pedagógicas, seu contexto histórico e social até a prática docente em sala de aula, expor o conceito epistemológico partindo de um princípio empírico de educação, essa prática que tanto nos vislumbra, e que é uma problemática antiga que se transforma em discussão principalmente em meios acadêmicos onde a teoria e prática são estudadas.

Portanto, esse trabalho se justifica nesse atual cenário de mudança paradigmática, onde não admite professores resultantes da formação tradicional, embora a aprendizagem possa ser feita dentro das velhas práticas, não são suficientes para o ensino-aprendizagem de forma significativa.

EPISTEMOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Há várias teorias da aprendizagem que buscam compreender a forma utilizada no processo de ensino-aprendizagem, tendo como primícia, a evolução cognitiva do homem, vendo a relação do conhecimento pré-existente e o novo. Filósofos como John Locke (1988), um dos principais representantes do empirismo britânico, explanou sobre o conceito de aprendizagem que surgiu a partir do pressuposto de que o conhecimento provém unicamente da experiência, e esse tipo de conhecimento é denominado como empirismo, isso significa que o sujeito é visto como uma folha em branco, onde o conhecimento é adquirido por meio da sua vivência, de modo que, quanto mais vasta for a sua experiência, mais conhecimento é absorvido.

No estudo da aprendizagem humana, temos duas vertentes que estão na base das teorias educacionais, o “objetivismo” no qual diz que a realidade existe independentemente do que temos como interpretação, onde a resposta não é múltipla e sim única, e por isso ela pode ser investigada e descoberta, já no “interpretativismo” diz que tudo depende do ponto de vista do indivíduo, ele interpreta a realidade de acordo com sua própria experiência de vida, em outras palavras, a verdade é uma questão de interpretação. Skinner (1972) diz que o sujeito aprende através das modificações do ambiente, isso significa que algo que foi ensinado foi colocado em prática e conseqüentemente, causando um efeito que resultava da resposta, tendo assim a fixação do mesmo.

A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem: quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque do contrário o comportamento não apareceria (SKINNER, 1972, p. 4).

A aquisição de conhecimento em uma sala de aula tem que ser gradativo, sendo adequado a cada estágio de desenvolvimento do indivíduo, o professor é o principal responsável no ambiente escolar para criar situações de aprendizagem que fomentem a curiosidade da criança para que ela participe ativamente desse processo, e isso inclui a adaptação do sujeito à sua realidade, isso é compreendido por dois conceitos: “Acomodação” e “Assimilação”, o primeiro refere-se ao momento em que ocorre a adaptação do sujeito aos objetos da sua realidade, exercendo assim modificações na sua estrutura. O segundo, ao contrário, refere-se ao momento em que o sujeito exerce a ação sobre os objetos da sua realidade. Embora sejam conceitos distintos, são indissociáveis (Coutinho, 2001, p. 176).

Segundo Piaget (1973), todo ser vivo procura manter um estado de equilíbrio com o seu meio, esse estado de equilíbrio é mantido através de

resoluções de problemas, e é nesse processo de desequilíbrio e equilíbrio que ocorre o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget (1973) o desenvolvimento cognitivo é dividido em estágios, e esses estágios são:

Período sensório-motor, que vai do nascimento aos 2 anos de idade, na qual, os comportamentos não passam de reflexos, são basicamente respostas biológicas, necessárias para a amamentação. Com um ano de vida os comportamentos voluntários entram em ação, onde as ações do mesmo passam a serem repetidas várias vezes usando como material o próprio corpo ou materiais externos, e ao final do primeiro ano de vida, o bebê percebe as consequências que o ambiente causa, dessa modo, o conhecimento é adquirido a partir da “causa e efeito” do mundo que o cerca, a partir disso, os comportamentos são feitos com intuito em algo, e por essa época os bebês percebem a permanência dos objetos, assim construindo uma realidade simbólica ainda limitada (PIAGET 1973).

No período pré-operatório, que ocorre dos dois aos sete anos de idade, encontra-se a habilidade de representar objetos e eventos mentalmente, e é nessa fase que a linguagem aflora, é aqui que os pensamentos são repassados adiante, mas, os sentimentos e o egocentrismo aparecem, por isso que Piaget considerava que a interação é tão importante nesse período (PIAGET 1973).

No período das operações concretas, que ocorre dos sete aos onze anos de idade, encontram-se as operações lógicas, o egocentrismo já não existe, mas conceitos abstratos como hipóteses e reflexão ainda não são dominados nessa fase (PIAGET 1973).

No período das operações formais que ocorre a partir dos doze anos de idade, aproximadamente, as operações abstratas já são dominadas e é por coincidência, o ponto mais alto da criança no período de desenvolvimento, é aqui que o pensamento reflexivo, lógico, social é dominado, levando em consideração, que esse é o ponto de inserção integral dela no mundo (PIAGET 1973).

OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS PARA AÇÃO EDUCATIVA

Segundo Tardif (2002) a prática docente, envolve algumas vertentes, os saberes específicos, práticos, e pedagógicos didáticos. Os saberes específicos são aqueles que adquirimos durante a formação acadêmica, através de pesquisas, análises e discussões. Conforme Pedro Demo (2006) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e é nesse processo que o conhecimento é concretizado e internalizado. Na vertente prática, os saberes são adquiridos através do trabalho prático em sala de aula, vivenciando diferentes situações que corroboram para a sua formação profissional, é o que explica Tardif (2002) esses saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. A partir do momento que o professor adquire bagagem dos conhecimentos práticos, ele acaba transformando sua bagagem específica curricular em saberes transformadores, macetes, algo

mais subjetivo que conseqüentemente, acaba melhorando seu desempenho em sala de aula.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 53)

Na vertente pedagógica didática, vem dizer que é preciso ter domínio também das metodologias diversas, é saber aplicar e transmitir o conteúdo de acordo com a realidade do estudante, não apenas reproduzir técnicas já existentes. A prática em sala de aula tem que ser aplicada e posteriormente analisada, é preciso pensar fora da “caixinha” para que ela possa realmente ser significativa no processo, na vertente pedagógica didática, é basicamente a junção de ideias adquiridas na prática e conhecimentos específicos, com o objetivo de contribuir com a realidade em questão, que facilite o processo de ensino-aprendizagem. Esse ponto de vista é muito defendido por Pimenta (2000) onde os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente, quando forem mobilizados a partir dos problemas que a prática propicia, portanto, há uma dependência entre ação e reflexão. TARDIF (2002) diz que, “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal”.

[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos etc. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p.16).

O conhecimento por si só, não é algo de fácil absorção, por isso, professores têm o papel de facilitar esse processo. Adquirir conhecimento vai muito além de saber ler ou falar sobre, exige domínio do que se fala e lê.

Docentes além de ter a responsabilidade de dominar o conhecimento específico tem que saber como transmiti-la. García (1992, p. 3), enfatiza que é preciso prestar maior atenção conceitual e empírica à forma em que os professores 'transformam' o conhecimento que possuem em conhecimento ensinável e compreensível para os alunos.

Freire (1992) diz que existem saberes que são indispensáveis na prática docente de educadores críticos progressistas, e que devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente, tendo eles como: ensinar não é transferir conhecimento, e sim, criar as possibilidades para sua produção, ensinar exige rigorosidade metódica reforçando a capacidade crítica do estudante, ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, ensinar exige que haja respeito aos conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária, ensinar exige ética, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando.

AS RELAÇÕES DIDÁTICAS NUMA PERSPECTIVA TRADICIONAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com Libâneo (1994) na perspectiva tradicional, predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva por parte dos alunos, formando assim, uma relação vertical, sendo o professor considerado o único detentor do saber, fechado ao diálogo, autoritário e o aluno um ser passivo, sem oportunidade de participar ativamente do processo, levando em consideração que a disciplina imposta é a forma mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

A anos a educação vem sendo discutida, e várias perspectivas já foram expostas, mesmo assim, a perspectiva tradicional de cunho religioso e denominada como ultrapassada por vários autores, continua sendo uma das tendências pedagógicas mais utilizadas por docentes em todo o Brasil. De acordo com Freire (1979) esse método é cansativo, chato e de difícil entendimento, o que acaba afastando os discentes da sala de aula, e os que permanecem, não se interessam pelo conteúdo tornando-os analfabetos funcionais.

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixar docilmente "encher", tanto melhores

educandos serão (FREIRE, 1987, p.58).

Podemos perceber que o ensino tradicional vai além da transmissão de conhecimento, o método rigoroso de julgamento, tratamento hierarquizado e falta de diálogo, tem como objetivo a opressão e alienação e formação de cidadãos obedientes e não críticos. De acordo com Freire (1979) o educador alienado a ignorância não é flexível a novas visões de mundo, ele sempre será o detentor do saber absoluto e os educandos, garrafas vazias desprovidas de qualquer conteúdo. Vemos que essa posição tradicional de educação adotada em instituições de ensino ou por alguns docentes, nega o conhecimento como um processo de busca.

O PORQUÊ DAS VELHAS PRÁTICAS NESSE NOVO TEMPO

A docência requer vários conhecimentos científicos adquiridos no ambiente acadêmico e no profissional, e dependendo da qualidade dos conhecimentos adquiridos neste processo, conduzirá de forma efetiva o exercício da profissão.

"o exercício da profissão docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. [...]." Sendo assim, a formação do professor é cercada de saberes, que provêm de contextos diversos e singulares, tanto do âmbito acadêmico quanto das experiências equalizadas no exercício do magistério, que contribuem, indubitavelmente, com o seu desempenho e crescimento profissional. O domínio desses saberes é vital para a constituição de sua identidade e profissionalização, em razão da complexidade, função social e natureza de suas atividades no âmbito educacional, porque "a docência é um trabalho de humano e com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino." (PASSOS, 2004, p.80 apud CASTRO, 2013, p.80)

Todo aprendizado que começa em sala de aula deve ser uma ponte para o conhecimento, permeando, assim, a vida do estudante em todos os sentidos, enxergando a importância de entender o percurso, tempo e o ritmo de alfabetização trilhado por cada criança, porém, além das dificuldades relacionadas ao processo pedagógico, existem crianças que possuem necessidades educativas diferenciadas por conta de distúrbios de aprendizagem, a heterogeneidade do processo de ensino aprendizagem, revelará a variação quanto a absorção do estudante ao conteúdo ensinado em sala de aula, desse modo, diferenciando os níveis de aprendizagem de cada um. Os distúrbios mais comuns são: discalculia, disgrafia, dislexia, entre outros que afetam as crianças em idade escolar e que precisam de uma

atenção diferenciada, contudo, diante disso, não podemos culpar os distúrbios pelos índices baixos de alfabetização na idade certa.

Uma boa parte dos professores baseiam suas práticas pedagógicas no que virou senso comum (LIBÂNEO, 2003, p.3), entretanto, essas práticas limitam o processo, as novas concepções de educação estão à disposição, por que não colocar em prática? Vemos que professores capazes de enxergar o sentido mais amplo do processo terão sucesso em sua ação (LIBÂNEO, 1994 p.03). Estudantes que geralmente não conseguem aprender são diagnosticados com falta de interesse por professores que não entendem o contexto amplo de sua ação, às vezes o problema é mais simples do que se imagina: os métodos utilizados para a alfabetização não foram adequados ou não respeitaram o seu tempo ou ritmo. “Alguns professores desconhecem o caminho que os alunos vêm percorrendo no processo de alfabetização, classificam as dificuldades encontradas como problemas que a escola não pode sanar e os encaminham para um psicólogo ou fonoaudiólogo, quando na verdade os problemas de alfabetização podem ser sanados pela própria escola.

“Às vezes, a criança não aprende a ler e escrever como e quando a escola espera que ela aprenda, mas é bom refletir sobre o momento em que ela se encontra, talvez não tenha superado algum estágio que faz parte de todo o processo, mas com certeza se alfabetizará”. O fato de não estar escrevendo ou lendo como a escola e a família desejam, não significa que a criança tenha um distúrbio, mas pode estar ainda em uma fase anterior à esperada, construindo o processo de escrita e de leitura. “Até porque cada criança tem seu tempo e seu ritmo de aprender. Nem todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. Entender os estágios de desenvolvimento e como se dá a aquisição da leitura e da escrita, são fatores importantes para os professores”, ressalta a especialista (CENTRAL PRESS, 2019)

Os tempos são outros, devido a isso, as exigências educacionais também, a escola de hoje não pode se igualar a escola de alguns anos atrás, mas sim, evoluir e enfrentar os desafios subsequentes. As práticas, ferramentas, metodologias passadas já ficaram defasadas e não supre as necessidades do atual cenário educacional, não tem como negar que as informações estão cada vez mais acessíveis e o imaginário dos nossos estudantes está cada vez mais ativo, e como consequência os estudantes estão mais autônomos, por isso é preciso que haja novas práticas de ensino que estimulem a aprendizagem e desafie o sistema educacional público brasileiro. (VIEGAS, 2018)

Na visão de Paulo Freire, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é

preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada (BARRETO, 1998, p.56).

Atualmente, muito se discute sobre a indisciplina em sala de aula, que acaba por afastar vários profissionais que terminam a graduação como docente, do exercício da função. De onde vem a indisciplina? De onde vem o baixo rendimento escolar? Por que a escola se tornou um lugar maçante psicologicamente para os alunos e desgastante para muitos professores? Antônio Nóvoa (1995) diz que, “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como fábrica ou oficina, a educação não tolera a simplificação do humano, que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”, os pontos de indagação exposto acima tem sua responsabilidade baseados em ambientes escolares que busca avanços quantitativos, pensados meramente no mercado de trabalho totalmente competitivo, e baseado na repetição, deixando de lado o ser humano que faz parte desse processo, assim, a forma que o professor conduz seus trabalhos em sala de aula seja de forma rígida e hierarquizada ou participativa, reflete nos alunos.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA SE CHEGAR ÀS NOVAS PRÁTICAS

Para muitos, a palavra “crítica” parece se referir a uma atitude ruim, e isso é muito corroborado pela sua etimologia, o que é uma visão deturpada, pois na verdade o propósito da abordagem se pauta na visão racional e inteligente do todo e não apenas de partes fragmentadas. Nos dias atuais, pensar na educação de uma forma crítica se tornou questão de necessidade, por permitir uma visão panorâmica do conhecimento a todos os envolvidos na ação, e quando falamos de uma visão crítica na área da educação, temos que nos atentar a Paulo Freire, um dos pioneiros nessa linha de pensamento e que fez história na educação brasileira dos anos 60 a 80 no Brasil com a pedagogia libertadora e transformadora, sendo conhecido no mundo todo. Paulo Freire (1996) nos mostrou que o conhecimento é o resultado de tudo aquilo que foi adquirido através do acúmulo de diversos contextos históricos e sociais, e a sociedade é uma resposta desses conhecimentos acumulados, assim, o conhecimento que são repassados nas escolas vem de uma vertente científica, mas, antes do professor repassar esses conhecimentos para o estudante, esse conhecimento tem que se tornar algo ensinável, esse conteúdo não é ensinado da forma original divulgada pelos estudiosos, passa por uma fase de fragmentação, contextualização, tendo como finalidade, tornar algo descontextualizado em algo contextualizado, como afirma Chevallard (1991). Ensinar exige criatividade e imaginação, mesmo que o conhecimento esteja contextualizado na cabeça do professor. Muitos desses conhecimentos são repassados seguindo orientações definidas por gestores e órgãos educacionais, mas, somente o professor saberá como adaptar os conteúdos ao contexto específico de sua sala de aula.

Ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios dos alunos são problematizados, deve-se fazer a contextualização histórica dos problemas que originaram o conhecimento científico e culminaram nas teorias e modelos que fazem parte do programa de conteúdos escolares a ser aprendido pelo aluno. (BRASIL, 2006, p.51)

A inclusão é um dos fatores que pode contribuir para um ensino significativo, o docente que leciona em uma sala de aula formada por alunos de diferentes características, que precisa entender que a didática usada para mediar o ensino pode ser de difícil absorção para alguns e fácil para outros, classificar entre “bons” e “fracos” dificulta a aprendizagem, vendo que, estereótipos são formas de limitar indivíduos sobre alguma coisa, e isso, é claramente o despreparo do professor que não consegue administrar uma sala de aula, e recorre a exclusão como método de ensino, por isso, Sole (2004) reitera que:

De tal modo, os professores estão condicionados a prepararem suas aulas para os alunos bons, que compreendem os conteúdos, apresentam os trabalhos e tarefas em dia, tiram notas boas, estão bem classificados nas escalas de proficiência, enquanto os alunos tidos como “fracos” ficam a mercê do sistema, sofrem com a evasão, a repetência, a discriminação, o estereótipo, ou até mesmo a com a promoção automática. Muitos profissionais até proclamam que a formação destes alunos tem que ser para a vida e basta, no sentido de que se conseguirmos formar homens de bens e não criminosos e/ou marginais a escola já cumpriu muito bem seu papel, sua parcela de responsabilidade para com a sociedade.

Com a LDB (2013) conseguimos vislumbrar uma educação brasileira de mais qualidade, porém, esse processo de mudanças é complexo, pois exige dos educadores uma reaprendizagem da própria prática, moldando-se para uma prática articuladora e transformadora. A LDB (2013) contém normas de âmbito nacional, respaldada na flexibilidade e autonomia para que possam fazer seus projetos políticos pedagógicos de acordo com sua realidade. Sendo assim, cabe à escola a ousadia para fomentar a mudança que a LDB (2013) exige no ato de educar. Valores enraizados são um impasse característico de mudanças necessárias, mas, quando os professores tomam consciência dessa nova perspectiva e o quão necessário ela é, dão o primeiro passo para a mudança e se tornam agentes transformadores.

Diálogo entre professor e aluno é uma das principais filosofias de Paulo Freire, sendo a forma mais eficaz de transformar o aprendiz em um sujeito ativo, capaz de modificar o ambiente em sua volta a partir de suas próprias convicções. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, temos o vislumbre

da consciência crítica, surgindo da educação como uma prática de liberdade, tornando a educação um ato político, sendo essa uma ferramenta de transformação social e como forma de reconhecer e reivindicar direitos.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo. (Paulo Freire 2000 p.15)

A Educação crítica de Paulo Freire, é muito discordada pelos conservadores de direita, principalmente pelos que seguem as doutrinas de Olavo de Carvalho, um ideólogo brasileiro, um dos maiores críticos da teoria de Paulo Freire, onde a teoria freireana é vista como uma doutrinação marxista, tendo em vista que em muitos dos trabalhos de Freire, há referência a esquerdistas como Karl Marx, além de figuras públicas como Fidel Castro e conceitos marxistas, mas, independentemente dos opositores aos pensamentos de Freire, que não concordam com a relação política relacionado a pedagogia, foi a forma que ele conseguiu despertar a consciência de opressão e injustiças na sociedade.

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que conseguiram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da "globalização neoliberal", compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso, seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda (SAVIANI, 2008, p. 336).

Outro ponto questionado pelos conservadores é a concepção de educação horizontal, a falta de autoridade que a sala de aula pode ter, ocasionando assim, em uma baderna sem precedentes, porém Freire, em Pedagogia da Esperança diz que "os professores não são iguais aos alunos", não interfere o ensino, o respeito gera respeito, uma postura democrática não anula o professor como mediador do processo, havendo assim, a conservação de sua identidade.

O diálogo entre professores ou professores e alunos ou

alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem, não nivela e assim crescem um com o outro (FREIRE, 1992, pp.117-118).

Não podemos negar que a escola ocupa um lugar fundamental na vida das crianças no processo de formação, tanto intelectual quanto moral e de descoberta dos próprios valores. Trata-se de um espaço formal e de convivência social, essa ação imersiva abre possibilidades para que os estudantes deixem o âmbito exclusivo do contexto familiar, marcado muitas vezes, por relações verticais, definidas pela hierarquia e autoridade, e passem para um outro contexto, abrindo relações entre pares, que são iguais e permitem a construção de valores fundamentais como amizade, companheirismo, cooperação, respeito etc. (Freire, 1987, p.87)

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaia uma experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 1996, p.41).

Dessa forma, o ensino remoto dificulta esse elemento fundamental no ensino que é as relações sociais, onde, aprender não necessita apenas de um bom professor e de materiais adequados, mais também, são necessários os encontros e as trocas entre as pessoas, às interações em sala de aula, através de uma pergunta, por exemplo, fazem todos aprenderem de forma coletiva, mesmo que isso também possa ocorrer em aulas remotas, não terá aquela complexa relação pessoal. Além disso, no ambiente escolar, o currículo oculto é aplicado, pontos importantes para a formação do estudante como aspectos éticos e morais que não são vinculados a um conteúdo específico. (FREIRE, 1996)

Ideias inovadoras de ensino são essenciais para auxiliar os alunos no seu dia a dia, levando em consideração sua vida fora da escola, sua singularidade, estar preocupado com o desenvolvimento dos alunos, repensar o porquê ensinar, como ensinar, o que ensinar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) está cheia de propostas pedagógicas, que delimitam os conteúdos mínimos que os currículos escolares precisam disponibilizar. Durante a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) havia uma grande preocupação na adequação do documento normativo, em relação à realidade das escolas, suas diversidades demográficas, sociais, culturais, históricas e econômicas. Por isso, o contexto

e a realidade local ganharam papéis relevantes no processo de desenvolvimento do documento.

CONSIDERAÇÕES

Durante a produção do artigo ficou claro o quão importante é o papel do docente, compreender os métodos de como ensinar o que ensinar, não apenas pela concepção que o professor é o detentor do conhecimento, mais, principalmente, se apoiar que a reflexão sobre a teoria ajuda fomentar uma prática transformadora. Acredita-se que pesquisas como essa que tragam o protagonismo do discurso aos educadores, contribuem com a valorização do trabalho do professor, ou seja, traz o reconhecimento que o educador precisa e norteia sua prática. É preciso mais pesquisas sobre a ação docente, pesquisas em campo que gerem discussão, visibilidade, que por consequência, tragam ensinamentos que agreguem o meio educacional como um todo.

O professor não pode estar alheio às questões sociais, dependendo da realidade daquele estudante, que muitas das vezes, não tem como se alimentar de forma correta por causa do baixo poder aquisitivo da família ou não tem meio de transporte, materiais adequados, vestimenta, moradia, relação familiar saudável, tudo isso torna o processo de ensino comprometido. A função do professor é de mediar o conhecimento e explorar a capacidade daquele estudante ao máximo, no entanto, para que isso seja possível nesse contexto tão comum em muitos lugares, o professor tem que compreender esses contextos sociais, o aluno não deve ser visto como problema e sim como uma intersecção dessas instituições tão importantes: família e escola. E a cada mudança paradigmática, o método deve progredir a altura, sempre com o objetivo de formar um cidadão ético e capaz de contribuir de forma significativa para a sociedade.

Estamos na era da informação, nossos estudantes que estão nos anos iniciais do ensino fundamental não estão aptos ao ensino tradicional, portanto, o importante na escola, atualmente, é saber o que fazer com tantas informações que estão ao alcance da maioria dos educandos de forma rápida e fácil, como estabelecer relações e a aplicabilidade para que essas informações deixem de serem apenas informações e passem a ser um novo conhecimento, para isso, é necessário outro olhar do educador sobre o processo de aprendizagem, em que o professor não é mais o detentor do saber, não transmite conhecimento e muito menos, é o centro do processo. A passividade do aluno no desenvolvimento escolar passa a ter cada vez menos resultados concretos na sua formação. Um ótimo exemplo de ferramentas motivadoras são as “metodologias ativas”, que tem como princípio e objetivo estimular a autoaprendizagem, a curiosidade do estudante e a reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base 2017.**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** Brasília. SEB/MEC. 2006

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

CASTRO, Mirtiel Frankson Moura. **Práticas Pedagógicas E Saberes Docentes: Perspectivas E Implicações Para O Trabalho E Para A Formação De Professores.** Fortaleza. 2013

CENTRAL PRESS. **Demora na alfabetização não deve ser confundida com distúrbio de aprendizagem.** Agência de Reputação e Comunicação Corporativa. In: Central Press. São Paulo. 2019.

CHEVALLARD, Yves. **A transição didática:** Do conhecimento sábio ao conhecimento ensinado. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

COUTINHO, M., T., C; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: Um Estudo dos Processos Psicológicos.** Belo Horizonte: 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ELLIOT, J. **Mudança educacional a partir da pesquisa-ação.** Madrid: Morata, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido São Paulo: Paz e Terra 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Ministério da Educação, 1996. **Plano Nacional de Educação** 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio. (org). Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**, Lisboa, dom Quixote, 1995 - 2 Ed.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores - fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.

PIAGET, J. A psicologia. 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PIMENTA, S. G.; **Formação de professores**: saberes e a identidade da docência. In:

_____, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, S.G. e ANASTACIOU, L. G.C. Docência no Ensino Superior. São Paulo; Cortez 2002.

VIEGAS, Amanda. Os desafios da escola no mundo contemporâneo. Plataforma Educacional, São Paulo, 19 de julho de 2018.

SOLÉ, Isabel. **Das capacidades à prática educativa.** (Org) Aprender conteúdos & Desenvolver capacidades. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SKINERS B.F. (1972). Tecnologia do Ensino. São Paulo: E. P. U (Tradução de Rodolpho Azzi / Edição original de 1968.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 2008.

ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.