

PRÁTICA PEDAGÓGICA: O SABER ESCOLAR A SERVIÇO DA COMPETÊNCIA NA SALA DE AULA

Prof. Dr. Luís Fernando Ferreira de Araújo
Prof. Dr. Robson Alves dos Santos
Prof. Me. Rosineia Oliveira dos Santos
Prof. Me. Rodrigo Crissiuma F. Ayabe

RESUMO

Este artigo estabelece um diálogo sobre a prática pedagógica entre alunos e professores. Os dados aqui apresentados e analisados propiciam perceber, sentir e compreender o saber escolar e sua competência. Espera – se que possam ser entendidos para integrá-los no âmbito escolar e também como auxílio para uma reflexão sobre a condição do estudante como leitor de informação e de conhecimento.

Palavras-chave: Prática pedagógica, alunos, professores, diálogo, saber e competência.

ABSTRACT

This article establishes a dialogue on pedagogical practice between students and teachers. The data presented and analyzed here allow to perceive, feel and understand school knowledge and its competence and it is hoped that they can be understood to integrate them in the school environment, as an aid to a reflection on the condition of the student as a reader information and knowledge.

Keywords: Pedagogical practice, students, teachers, dialogue, knowledge and competence.

Introdução

A busca em investigar ferramenta de ensino, para um diálogo entre o professor – aluno, que propiciasse entrelaçamento entre o discurso escolar foi a ética na qual se pautou este artigo. A partir dessa diretriz, o saber e a competência foram propostos como espaço educativo e como recurso pedagógico para o aluno aprender novas formas dentro da sala de aula.

A análise das aulas feitas pelas professoras do CDP3 de Pinheiros, mostrou-se recompensadoras, pois elas evidenciaram as particularidades das dinâmicas em sala de aula e as inter-relações professor- alunos. Constituiu, ao mesmo tempo, desafio teórico e metodológico devido à grande complexidade das relações estudadas, a atenção à singularidades de cada situação e do uso de diferentes linguagens verbais e não verbais. Procurou-se o entendimento dos interesses e características particulares dos alunos que compunham a classe na qual se desenrolou este artigo.

O saber escolar e o ensino-aprendizagem

Neste início do século XXI, a aceleração dos avanços tecnológicos, a globalização do capital e as transformações nas relações de trabalho, como a perda de direitos sociais, trouxeram mudanças para as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil. Tais mudanças interferem na organização da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano. As escolas têm se preparado para uma sociedade em que as informações estão a toda velocidade, contudo, estas ainda estão muito longe de chegar às necessidades de seus educandos. A escola não pode ser diferente da vida. Hoje é absolutamente impossível ilhar os jovens. A falta de confrontação da escola com os meios de comunicação é, simplesmente, uma resposta escapista (GUTIERREZ, 1978, p. 95).

A escola está preocupada com a realidade concreta e criando paradigmas interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola. A produção e divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre professor e sociedade, e o papel do professor é o de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e o será o de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade. A escola é o campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando-se os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem.

O teor das disciplinas ultimamente, tem se apresentado apenas conteudista, com aplicação deslocada da realidade dos alunos. Não há um elo entre a teoria e a prática, com isso, os alunos estão mais para decorar os assuntos ministrados pelos docentes, apenas para fazer as provas, sem haver uma preocupação com sua aplicação prática, que se faça útil para o dia a dia, neste contexto a escola é somente uma reprodutora e transmissora de informação e não de conhecimento. Portanto para que haja um novo panorama na educação, o papel do professor se torna fundamental dentro deste novo processo de contextualização e da interdisciplinaridade na construção do aprendizado discente, para que isso ocorra, há uma necessidade essencial da escola, que será promover o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz.

Este fazer pedagógico, presente nas escolas, ainda em uma prática ultrapassada, entra em conflito com aquilo que é preconizado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que priorize a formação e o desenvolvimento da educação integral.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a

dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Ao pensarmos na questão proposta de uma educação integral, é preciso buscar sua conceituação, no sentido de entender sua concepção, porém, focando a superação de uma educação fragmentada que não leve em conta aquilo que o aluno traz em sua formação sociocultural, quer por parte da família ou do território onde habita. Sendo assim, é preciso questionar “o que aprender, para que aprender, **como ensinar**, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Ao buscarmos entender a questão da educação integral, é necessário ter em mente que o papel da escola, frente aos desafios de um mundo altamente conectado, tecnológico e com grande fluxo de informações, está em focar o desenvolvimento pleno de seus estudantes em diferentes etapas da vida, no contexto em que vive e no território que habita, influenciando e sendo influenciado pelas culturas que ali coabitam. A escola deve ter em mente que “O sujeito e suas interações com o meio, com o outro e com o próprio conhecimento assumem-se de forma interdependente e a aprendizagem se concretiza como produto dessas relações”. (CREI, 2017, p. 33)

Desta forma, a prática pedagógica precisa superar o distanciamento da integralidade do ser, a forte presença de um saber fragmentado e conteudista, em busca do processo de reintegração dos saberes, da superação do olhar disciplinar para aquele que permita o desenvolvimento pleno de saberes por parte dos docentes e por parte discentes uma vez que

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que todo indivíduo é multidimensional: suas dimensões física, emocional, social, intelectual e cultural são complementares e indissociáveis. Para promover seu desenvolvimento integral, é necessária uma conjunção de atores que apoiem e sustentem seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola assume-se como elo articulador de serviços, políticas, culturas e indivíduos que, juntos, de forma concatenada, conseguem apoiar que cada sujeito possa se desenvolver em todas suas dimensões, sem que uma seja hierarquizada ou priorizada. (CREI, 2017, p. 33)

Então, ao propor um olhar diferenciado para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com foco em competências é preciso observar o contexto, a realidade que se modifica de território para território permitindo aos estudantes,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para

resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

É neste percurso de reflexão do fazer pedagógico que buscamos desenvolver uma análise da experiência pedagógica com os dados relatados pelas Profa. Ana Claudia Maciel de Moraes, ministrante de aulas no fundamental I e Prof^a Rose Mary Messias, no Fundamental II e Ensino Médio do Centro de Detenção Provisória de Pinheiros-São Paulo-SP.

Atividades de aprendizagem no CDP3 de Pinheiros

No sistema de aprendizagem no CDP3 de Pinheiros de São Paulo (Centro de Detenção Provisória) a escola tem um papel muito importante, mas de difícil aceitação pelos funcionários, de maneira em geral pela questão de muitos estarem de passagem até sair o julgamento e a pena para serem transferidos. Existe também as dificuldades das pessoas, privadas de liberdade, perceberem o papel da escola em renovar sonhos e oportunidades para mudarem as escolhas na vida.

Desde 2014, a escola está dentro do CDP3 de Pinheiros e como vinculadora é da EE Romeu de Moraes, como uma sala de aula a mais do fundamental II e multisseriada chegou, um ano depois o Ensino Médio e em 2018 enfim o Fundamental 1. A aprendizagem é feita com atividades que duram em média um a dois dias, não devendo se estender muito, por causa de blitz (revistas em celas) e outros procedimentos feitos diariamente na unidade. As salas têm entre 20 a 25 alunos e podem recebe-los a qualquer época do ano, com um sistema de EJA que otimiza o tempo e trabalha com temas sempre voltados aos currículos, mas direcionados para o mercado de trabalho, principalmente, por serem adultos e pessoas que não conseguiram estudar na idade devida.

São feitos trabalhos que envolvem o grupo, para uma convivência pró ativa, troca de experiências que são trampolins para a autoestima e motivação assim como também trabalham a resiliência. Em datas importantes são construídos desde cartazes, maquetes, cartões, concurso de desenho, vários gêneros textuais, rodas de conversa, leituras compartilhadas, artesanato e redações com temas bem atuais e pontuais que validam o conhecimento deles, sempre sendo usados para ampliar o conhecimento e as práticas pedagógicas. Tem na unidade também o PET (programas de empreendedorismo para o trabalho) sendo desenvolvido e monitorado pela FUNAP com aulas ministradas por presos pré-selecionados para prepará-los para o mercado de trabalho e que também auxilia muito os apenados para a reconstrução de sua jornada de vida.

O espaço possui poucos recursos e materiais pedagógicos escassos, alunos que costumam faltar muito e desistir devido a situações internas nos raios, o qual os professores não têm acesso. Os procedimentos com relação aos profissionais que trabalham com a educação são diários, com revistas em mulheres e homens e raio x para verificar se existe algo indevido para a adentrar ao local. Deve-

se seguir as orientações do Rol de procedimentos na área de educação no Sistema Prisional com suas peculiaridades legais e cotidianas, seus limites e suas necessidades. É de grande valia a educação neste ambiente, um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, rege que a educação é um direito de todos e dever do Estado. A Educação para os cidadãos tutelados pelo Estado no Sistema Prisional tem como meta reabilitá-los a serem ressocializados e reintegrados na Sociedade como pessoas ativas com condições de adquirirem conhecimentos para atingirem um futuro melhor sem desigualdades e assim conseguindo manter a dignidade humana.

Dois relatos de alunos a respeito do papel da escola em sua Vida

1-Aluno (João Alfredo-nome fictício)

Entrou na escola na alfabetização em 2018 1- semestre, após um ano estudando consegue escrever cartas para a família e já está frequentando o fundamental 2 no 6. Ano. Segundo ele, a sua autoestima melhorou muito e pensa até em fazer faculdade de pedagogia porque aprendeu a admirar a educação e como pode transformar a vida do indivíduo e a matéria que mais gosta é Português; sabe que tem uma longa jornada no sistema ,em torno de 30 anos ,mas relata que vai persistir em estudar e mudar o rumo da sua vida.

2-Aluno (Cassio Roberval (nome fictício)

O aluno entrou no segundo semestre de 2017 no Ensino Médio teve muitos problemas durante a infância com a mãe e foi traído pela esposa, encontrando-a com o outro na cama e cometeu um feminicídio; ele falava sozinho, inquieto e perturbado , relatou que acalmou mais a mente depois que frequentou a escola ,começou a escrever mais cartas para a família e se relacionar melhor com a própria mãe. Segundo informações por outros apenados, já está em liberdade e fazendo trabalhos sociais em uma clínica para mulheres com câncer de mama e bem arrependido pelo crime cometido.

O papel da escola deveria ser o de gerar conhecimento sobre como melhorar o ensino e pensar em mecanismos eficazes para avaliar competências, assegurando a superação e o desenvolvimento dos processos educativos junto aos educandos.

O Termo competência na prática pedagógica na unidade CDP3 Pinheiros

Para o desenvolvimento de uma proposta que propicie o desenvolvimento de competências na prática pedagógica é necessário superar a ideia simplista, baseada no senso comum, do fato de que ter competências é ser competente ou ainda que competente é aquele que tem competência no seu fazer. Ainda que a ideia não esteja de todo errada, outras questões estão presentes na ideia que precisa ser interiorizada na prática dos professores.

No início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surge o termo “competência” para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências etc. (ZABALA e ARNAU. 2010, p. 17).

A leitura da BNCC aponta o conceito de competência

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

O contexto da competência traz à baila a ideia do fazer, da prática que permite o aprender pela ação e, pela ação, a apropriação de fazeres que impactam na construção de saberes.

Ainda recorrendo ao texto da BNCC, consideramos que

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 8).

O desafio para superar práticas tacanhas se dá pelo fato de que por muito tempo a escola se permitiu o papel de reprodutor de conteúdo de livros didáticos e fazeres maquiados em metodologias ativas para esconder o ranço existente em situações que só favoreciam a memorização em sua reprodutibilidade conceitual.

Para Zabala e Arnau:

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 11).

Vejam que os autores apontam a necessidade de superar a prática memorizadora para que os estudantes possam desenvolver relações entre os saberes escolares, com seus saberes de vida.

São os mesmos autores que apontam que

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 11).

Importante retomar a questão inicial do senso comum para o termo competência ou

competente, pois, como dissemos anteriormente, este olhar não está totalmente errada mas é preciso entender que “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos interrelacionados às **habilidades** e às **atitudes**” (ZABALA e ARNAU. 2010, p. 11, grifos dos autores).

Ao refletirmos sobre o papel do desenvolvimento de competências no âmbito escolar é importante retomarmos as ideias presentes na BNCC pois este ensino deve estar de acordo com a ideia de uma educação integral que englobe o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional (ZABALA e ARNAU, 2010).

Desenvolver uma prática pedagógica que permita o desenvolvimento de competências se apresenta como um grande desafio para a escola, uma vez que por muito tempo a prática docente solitária, pouco ou quase nada fez para superar o caráter uni-disciplinar do ensino para a tentativa de práticas interdisciplinares.

Diante de propostas de educação integral e ensino por competências há que rever as práticas pautadas em memorização, um treinamento para responder a testes ou avaliações externas e propiciar o uso de situações-problema que desafiem os saberes e fazeres discentes de forma a utilizar seus conhecimentos prévios, a prática da discussão e do trabalho em grupo para superar tais desafios, ou seja, utilizar a inteligência da forma como preconizou Howard Gardner.

Para Gardner (1995, p. 21, apud ZUNA, 2012, p. 2)

a inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo. (GARDNER, 1995, p.21)

Vejam que a questão de desenvolver competências perpassa pela ideia de uma inteligência que permita sua aplicação prática para a resolução de problemas presentes no contexto dos estudantes, de forma a modificar sua forma de interagir com seu território. Sendo assim, desenvolver competências é desenvolver inteligências, modificar a forma de diálogo e interação com o território que habita.

Porém, segundo Zabala e Arnau (2010), desenvolver um ensino por competências não é algo tão simples, uma vez que é preciso superar a ideia do ensino conteudista. Ainda segundo os autores (2010), os níveis de exigência que devem ser introduzidos no âmbito do ensino são:

Conversão para competências dos conteúdos escolares: desta forma os conteúdos utilizados são os mesmos, porém aplicados com enfoque prático para que os estudantes saibam utilizá-los funcionalmente em contextos variados.

Necessidade de formação profissionalizante: neste caso, não bastam apenas os conteúdos tradicionais convertidos em ações, estes precisam ser complementados com a inserção de conteúdos técnicos para a formação profissionalizante.

Decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas: este é o nível de maior exigência pois implica rever e implementar os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, o que implica em uma mudança radical na estrutura escolar.

Como podemos perceber o trabalho escolar com fins ao desenvolvimento de competências implica em grandes mudanças na estrutura das escolas como as conhecemos. Não basta trocar nomenclaturas, implantar formulários, metodologias ativas se a concepção de ensino dos docentes não passar por uma grande transformação que lhes permita enxergar de outra forma sua prática pedagógica e seu papel no desenvolvimento de seus alunos.

Considerações Finais

A partir de experiências práticas em sala de aula, nos deparamos como professores, com discentes que trazem diversas carências educacionais, seja em matemática, física, geometria entre outras, isso se deve a sua base deficitária que tiveram no ensino fundamental e médio (AYABE, 2020). “Estes saberes nem sempre são apresentados de modo a correlacionarem-se com outras disciplinas ou com seus cotidianos” (AYABE, 2020, p.20), segundo Ayabe (2020), que cita os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.33), que fazem uma ligação entre os “baixos rendimentos dos alunos e até mesmo as altas taxas de abandono escolar” também com a forma ultrapassada e limitada que transmitem conhecimento, que tem em quase a sua totalidade, “relevância por vezes questionável, não raro, passados de forma bastante rudimentar” (PCN, 1998, p.41). Desta forma na Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — diz que a educação básica tem por finalidade: “o desenvolvimento do educando, para assegurar-lhe a formação, que será indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (PCN, 1998, p.41). Mesmo assim, Ayabe (2020) afirma que “as escolas se distanciaram da viabilidade de fazer com que seus alunos adquiram condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparam diariamente.

A apresentação de conteúdos que se relacionam ao mundo cotidiano dos alunos, é uma ponte de conexão entre um saber e o indivíduo, que por sua vez necessita de entendimento sobre a relação entre as diversas disciplinas, para compreensão que todas devem ter na construção de conhecimento, mas se continuarem a seguir o caminho independente, descoladas de novas “tendências” para as práticas pedagógicas, que visam trabalhos em grupo e a “interdisciplinaridade”, para gerarem competências, dificilmente o discente saberá aplicar em sua vida futura, o que “aprendeu” em sala de aula.

Para que este aprendizado se torne relevante atualmente, se faz necessário integrar saberes e processos, das diferentes disciplinas, para que se construa o sólido conhecimento, que não o decorado, que o aprendiz retém pouco, mas o que utilizou a prática, relacionada com sua vida, seja em contexto de salas “comuns” ou em ambiente de reabilitação, socioeducacional, para isso, este indivíduo tem se sentir participante e pertencente a esta nova realidade, para haja o engajamento, que tende a ser um

reforço positivo ao aprendizado.

Espera-se que este artigo possa contribuir para que se amplie o papel da escola, ao fornecer ferramentas de ensino ao aluno, para que ele possa fazer uma leitura crítica, e também aceitar as novas formas de ensino e também abrir um mundo de possibilidades e propiciar momentos de experiências para o aluno, mediadas por estruturas culturais, proporcionando um crescimento significativo na prática da linguagem verbal e não verbal.

Referências Bibliográficas

AYABE, Rodrigo F. Crissiuma. **Design Imersivo – Realidades em Perspectiva**. 2020, 138 f. (Mestrado em Design e Meios Interativos e Emergentes) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo – SP. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 08 jul. 2020.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral Na Prática. **Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes**. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf> Acesso em: 08 jul.2020.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

GUTIERREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto**. São Paulo: NICA-USP, 2002.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: Política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5.ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas-SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia.** 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender a ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUNA, Andreia Sofia Caseiro. **A Promoção da Inteligência Linguística e da Inteligência Lógico-Matemática nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.** Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de mestre na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, conferido pela Escola Superior de Educação de Beja, Portugal, 2012). Disponível em:<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3942/1/Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2020.