

PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

COLEÇÃO

2

Inferências

sobre a (e na) **escola**

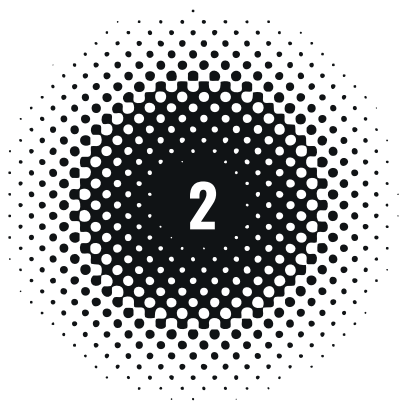
Organizadores

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos

 EDIÇÕES
AINPGP



Inferências

sobre a (e na) **escola**

Organizadores

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos

Conselho Editorial (Nacional e Internacional)

- Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof.^a. Dr.^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof.^a. Dr.^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof.^a. Dr.^a. Francieleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof.^a. Dr.^a. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof.^a. Dr.^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof.^a. Dr.^a. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (US - Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFMS)
Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof.^a. Dr.^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof.^a. Dr.^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof.^a. Dr.^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

COLEÇÃO



Inferências

sobre a (e na) escola

Organizadores

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos



**Processos formativos e produção do conhecimento:
inferências sobre a (e na) escola**

1ª Edição - Volume II

Organizadores: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos

Capa e Arte: Hector Rocha Isaías

Projeto Gráfico: Daniel Valério Martins e Ruan Rocha Mesquita

Revisão Ortográfica: Rute Leite Medeiros

Apresentação: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins e Elzanir dos Santos

Prefácio: Evangelina Bonifácio

Posfácio: Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I43

Inferências sobre a (e na) escola. 1.ed. / Organizadores:
Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos.
Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021. (Processos formativos e
produção do conhecimento, v. 2).

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-10-9

1. Educação. 2. Escola. 3. Aprendizagem. 4. Ensino. 5. Letramento. I.
Joca, Alexandre Martins. II. Martins, Daniel Valério. III. Santos, Elzanir.
IV. Título.

CDD 37

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Copyright © 2021 AINPGP e autores

SUMÁRIO

Sumário.....	5
Apresentação	7
Alexandre Martins Joca	
Elzanir dos Santos	
Daniel Valério Martins	
Prefácio.....	13
Evangelina Bonifácio	
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo em uma escola pública de João Pessoa/PB	17
Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha	
Elzanir dos Santos	
Sentidos da escolarização e do letramento para idosas da Educação de Jovens e Adultos	33
Bárbara Pereira Samson	
Elzanir dos Santos	
A unidade temática danças no Ensino Médio: estratégias e desafios na perspectiva do professor de Educação Física.....	51
Marcelo Narcio da Silva	
Pedro Henrique Silvestre Nogueira	
Silvana Maria da Silva Guilherme	
Relato de uma experiência docente: o Ensino da Educação Física em tempos de pandemia.....	67
Antônio Augusto Bonatto Barcellos	
Bruna Kellermann da Silva	
Concepção, princípios e fundamentos da Educação do Campo como orientadores do currículo e do PPP: o que pensam os professores da escola?	79
Ana Célia Silva Menezes	
Yoná Ferreira do Nascimento	
Histórias de heroínas negras: uma abordagem pedagógica de empoderamento	95
Dominique Ferreira Alves	
Cicera Nunes	

Relações étnico-raciais na perspectiva à Educação de Jovens e Adultos - EJA	107
Ricardo Silva de Oliveira Ed Carlos de Sousa Lima Daiane Oliveira da Silveira	
Pinturas corporais como prática no ensino de Geografia na Escola Indígena Itá-ara, Pacatuba - CE.....	123
José Benício da Silva Nascimento Pitaguary Daniel Valério Martins Francisco Alberto da Silva Neto	
Vivências do campo nas escolas da cidade: para quê?	141
Nathalia Mickelly Andrade de Lima Ana Aline de Medeiros Silva	
Análise da Metodologia Aplicada por um professor de Matemática durante aula remota de Potenciação	165
Ismael Santos do Nascimento Vinicius Martins Varella	
Possibilidade de Ensino Híbrido em tempos de pandemia: relato de uma experiência em aula de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental	181
Edembergue Lima da Silva Vinicius Martins Varella	
Posfácio	195
Gicelma Chacarosqui	
Sobre os Organizadores	197

APRESENTAÇÃO

A COLEÇÃO PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A coleção “*Processos Formativos e Produção do Conhecimento*” é uma iniciativa voltada ao incentivo e à socialização do conhecimento científico produzido em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras. Tem como uma de suas premissas a intencionalidade basilar do fazer universitário, isto é, a produção do conhecimento, a qual envolve processos de reflexão, indagação, e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem a humanidade a viver melhor.

Compreendemos, assim, que esses processos têm início na graduação e perpassam a tríade das ações universitárias, ou seja, ensino, pesquisa e extensão que devem ser separadas somente para resguardar e garantir suas especificidades, mas todas elas devem assumir o compromisso com a reflexão, a criticidade e o rigor.

Ancorados neste entendimento, percebemos, através da nossa atuação como docentes de instituições públicas de ensino superior que, apesar da importância do fomento à pesquisa na pós-graduação, se faz necessário reivindicarmos que a Universidade desenvolva políticas de incentivo, - incluindo aspectos de infraestrutura – igualmente, à pesquisa, à extensão e ao ensino, desde a graduação, possibilitando assim uma formação mais orgânica e com maior alcance social. Essa constitui a principal motivação para a organização desta coletânea.

Outro pressuposto que nos mobiliza é a democratização do saber científico e como base motivadora a premissa de que os conhecimentos elaborados sobre a sociedade e o mundo são fundamentais à condição

humana, como espécie que se diferencia das demais pela capacidade de transformar - via ação/reflexão/ação - a natureza e a vida.

Cientes da complexidade que envolve os processos de produção do conhecimento, optamos por dá ênfase, não somente aos pontos de chegada, mas, sobretudo, aos percursos empreendidos nas dinâmicas teórico/metodológicas que fazem da ciência um campo do saber racional, sistemático, humano. Apesar de sabedores dos ordenamentos da ciência moderna e de seus enquadramentos metodológicos, as categorias centrais “formação” e “conhecimento”, são entendidas pelo prisma do dinamismo científico, da pluralidade, da flexibilidade e da subjetividade que caracteriza o saber e a existência humana. Neste sentido, a historicidade nos ajuda a compreendê-los e a explicá-los por perspectivas racionais reconhecedoras de suas singularidades.

Portanto, não tratamos apenas de “formação” e de “conhecimento”, mas dos “processos” pelos quais a produção do saber científico é elaborada e reinventada em constante diálogos com os movimentos de (trans)formação, coletivos e individuais. Vale lembrar que, na perspectiva científica aqui adotada, individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade, formação e conhecimento, podem e, certamente, estarão em constantes interações, pois permeiam os percursos, tanto de formação dos sujeitos quanto de produção do conhecimento científico.

Dessa maneira, os processos formativos que compõem esta coletânea versam sobre campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados. Nossa intenção se distancia daquelas que tomam um direcionamento - temático, metodológico, teórico, epistemológico – único no sentido de fortalecer uma perspectiva determinada de saber e de procedimento de elaboração específico. Procuramos nos aproximar dos

campos reflexivos que questionam as fronteiras e as problematizam, no intuito de enxergar, nas complexas e diversificadas áreas da ciência, e nos seus fazeres, os elementos que as aproximam. Trata-se de romper com determinadas tensões que historicamente fragmenta(ram) percursos formativos e, conseqüentemente, fazeres e saberes.

É legítimo o reconhecimento de que a coleção tem um olhar direcionado ao campo da educação e dos processos pedagógicos, dado o histórico da formação dos seus idealizadores. No entanto, tanto “educação” quanto “pedagogia” estão ancoradas pela lógica do campo do saber que se faz transversal e interdisciplinar, ou seja, que perpassam por todas as áreas da produção do conhecimento e por quaisquer processos de formação.

Apresentados nossos pressupostos, queremos ressaltar a dinâmica metodológica a ser adotada. A cada volume, a coleção dá ênfase a um referencial que também se faz multifacetado. Uma estratégia de garantia do diverso nesta coleção está na intenção em reunir professores/as, pesquisadores/as, estudantes de diferentes instituições e regiões do país e fora dele. Outra, constitui-se em procurar estabelecer a interlocução entre pesquisadores/as em diferentes momentos de formação no saber-fazer investigativo. Dessa maneira, entendemos ser possível reunir o múltiplo e o uno, generalidades e particularidades.

Àquele(a)s que comungam das perspectivas, aqui anunciadas, fica o nosso convite à integrar-se a este projeto e a compor nossos processos formativos, e, simultaneamente, a nos permitir fazer parte dos seus, na produção de conhecimentos cada vez mais coletivos e plurais.

Este primeiro volume versa sobre um campo ainda caro na história da pesquisa científica brasileira: a formação de pesquisadores/as e a produção do conhecimento na graduação. A princípio, temos identificado uma lacuna nessa discussão, o que nos mobilizou a dedicar esforços em experiências

individuais e coletivas na universidade. A priori, nossa inquietação é motivada pelas experiências individuais, por nossas próprias experiências no acompanhamento da formação inicial de pesquisadores/as na graduação.

O segundo volume – *INFERÊNCIAS SOBRE A (E NA) ESCOLA* - tematiza pesquisas na e sobre escola, a partir de campos científicos como Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia, Matemática e Educação Física. Assim, tem-se uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou processos de avaliação da aprendizagem nos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa. Outro buscou compreender os sentidos da escolarização e do letramento para idosos que estudam na Educação de Jovens e Adultos. Enfocando esta mesma modalidade de ensino, um estudo problematiza a ausência do debate acerca do tema das relações étnico raciais, junto a jovens, adultos e idosos. O mesmo tema é, igualmente, apresentado em um artigo que evidencia histórias de mulheres negras na luta antirracista desde a escravidão no Brasil e reivindica a necessidade da reflexão, nas escolas, acerca do protagonismo dessas mulheres.

A educação do campo é tema de dois artigos, sendo que o primeiro deles discute a relação entre o projeto político pedagógico e os princípios e concepções da Educação do Campo, na ótica de professoras. Outro defende que metodologias desenvolvidas em escolas rurais sejam desenvolvidas em escolas urbanas, numa perspectiva propositiva sobre o ensino. A dança, unidade temática da Educação física no currículo escolar, é objeto de um estudo que investiga as estratégias e desafios que permeiam o ensino. Um trabalho apresenta os resultados de uma potente articulação entre conhecimentos geográficos e a pintura nos corpos indígenas, como forma de contextualizar aprendizagens que fazem parte do currículo escolar do Ensino fundamental.

Dois artigos resultados de TCC e desenvolvidos no campo da Matemática trazem uma importante contribuição ao debate sobre o ensino atual, em tempos de pandemia. O primeiro aborda metodologias de ensino no ensino remoto e o segundo desenvolve um estudo acerca das potencialidades que emergem de adaptações realizada por uma escola, na tentativa de implementar o ensino híbrido.

Finalmente, o último artigo constitui-se do resultado de um trabalho que traz o relato de uma observação participante, desde os olhos do professor de educação física do ensino fundamental.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados nesta coleção, em especial, neste volume, contribuam de alguma maneira com seu processo formativo como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está construindo seu caminho num caminhar que nunca se faz só. Boa leitura!

Os organizadores

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos

Daniel Valério Martins

PREFÁCIO

Este livro resulta de contributos diversos, de investigadores e autores, que tiveram como preocupação refletir e problematizar os processos de formação e, além do mais, partilhar a produção do conhecimento e as inferências sobre a (e na) escola, democratizando a produção científica que se vai produzindo nas Instituições de Ensino Superior (IES), tal como é seu primordial desígnio, através da sua disseminação.

Todavia, ainda que congregue diferentes contributos apresenta, indiscutivelmente, uma linha de pensamento comum, pois apesar de partir de vários ângulos e de olhares plurais ressalta a importância do conhecimento científico e, por outro lado, reflete os pressupostos de uma educação que só pode ter lugar numa «escola de hospitalidade» em que cada aluno (ou aluna) são obrigatoriamente encarados como seres únicos e em que as suas singularidades concorrem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária e de maior equidade.

Nesta linha de entendimento, recorda-se o poder da educação, pois é pelo acesso ao conhecimento que nos humanizamos, que nos tornamos sensíveis e aprendemos a olhar o outro num permanente exercício de alteridade. Aprendemos a criar laços, respeitando a diferença. E, como sabemos o território educativo é, por excelência, o lugar para a construção de aprendizagens sustentadas em valores universais que apelam ao respeito pela dignidade da pessoa. Diríamos que este processo é complexo, que está para além dos muros da escola, mas há uma tríade sem a qual a educabilidade humana será uma mera intervenção técnica. Falamos de «escolas e universidades-professores-investigação».

Nestes pressupostos, precisamos de diferentes saberes, mas também, de diferentes públicos (ensino fundamental, educação de jovens e adultos,

educação de mulheres, entre outros), de diferentes contextos e de múltiplas metodologias (pinturas corporais como prática no ensino de geografia ou experiências de ensino híbrido em tempos de pandemia). E, nesse sentido, as IES têm um papel central e decisivo pois formam os profissionais de educação e esses formam outros atores sociais. Significa que o futuro da humanidade é dalgum modo uma das suas responsabilidades, porque passa pelo desenvolvimento da ciência, pelo saber partilhado e pela abertura das IES a novos públicos. Ora, foi esse caminho que este livro pretendeu trilhar pois contém um conjunto de aportações que convocam para uma multiplicidade de estudos, mas cuja intencionalidade central é promover o caminho para mais e melhor escola, mais e melhor educação, para todos e todas, independentemente da sua geografia, da sua idade, ou das suas raízes culturais.

Importa ressaltar que embora todos os contributos aqui apresentados, em 11 capítulos, tenham igual importância destaque como exemplo de um texto inspirador e que numa leitura atenta denota o compromisso, com a profissão, de uma professora atenta e reflexiva e, também, ela inspiradora e construtora de futuro, ao inquietar-se com as desigualdades sociais e as percepções que o ser humano ainda guarda sobre a negritude. Por outro lado, demonstra a importância de problematizar e dar a conhecer aos jovens a história dos povos, fortalecendo laços na diversidade. Ressalto, assim, como corolário das contribuições apresentadas o capítulo «histórias de heroínas negras: uma abordagem pedagógica de empoderamento» em que as autoras relembram que urge tomar conhecimento da história e da luta destas mulheres, referindo que os conflitos que diariamente permeiam as suas vidas, em diferentes territórios, são construídos socialmente e, por isso, são historicamente determinados. Alves e Nunes, no seu capítulo “Histórias de heroínas negras: uma abordagem pedagógica de empoderamento” sublinham a importância de conhecê-los para encontrar o caminho da transformação e “para tanto,

precisamos recorrer à nossa arma mais poderosa: a educação”.

Nesta perspectiva, falamos de uma educação que (trans)forma, uma educação problematizadora tal como nos ensinou o inesquecível pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Ora, para isso necessitamos de profissionais de educação qualificados científica e humanamente e, igualmente, comprometidos e balizados por uma «ética do rosto» que nos remete para a relação Eu-Outro, tal como defende Emmanuel Lévinas em sua obra *Totalidade e infinito*, de 1998. Trata-se de uma relação frente a frente que acontece entre singularidades. Nesta leitura, o rosto não é a face visível do Outro, mas a representação do mistério da interioridade, que escapa, que desassossega, que interpela, que consciencializa da impossibilidade de o tornar em objeto ou de o transformar à medida dos desejos de outrem. Ora, o Outro significa imprevisibilidade e humanização. Face ao que foi explicitado, os processos formativos, do Século XXI, necessitam de incluir esta dimensão ética, pois a educação, porque processo relacional, torna-se eminentemente ética. Todavia, ela reclama de igual modo, investigação, reflexividade, rigor e criticidade, considerando que se trata de um processo inacabado e que deve ser entendido numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Importa referir que a formação académica inicial é central para qualquer profissional e, em especial, para os educadores-professores, embora seja sempre incompleta. Defendemos, por isso e para isso, um professor-investigador comprometido com o seu desenvolvimento profissional e com a (re)construção de um «saber de referência» a que alguns autores apelidam de conhecimento profissional, sendo que este deve ser alicerçado em saberes científicos, mas sustentado na *práxis* educativa de professores e professoras.

Assume-se, contudo, que as IES são insubstituíveis, nos processos formativos, pois delas depende a inovação educacional e o desenvolvimento

Inferências sobre a (e na) escola

da ciência e, nessa lógica, a educabilidade humana.

Evangelina Bonifácio

Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

VALORIZA – Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos
Endógenos, Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA/PB

Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha¹

Elzanir dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo principal foi analisar os processos avaliativos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pela temática parte do pressuposto acerca da relevância do ato de avaliar sobre as aprendizagens dos/as estudantes, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental e embasou-se na seguinte questão: Como se desenvolve o processo avaliativo nos anos iniciais em uma escola pública da cidade de João Pessoa?

O estudo ainda enfatizou a importância sobre o papel mediador/a atribuído ao/a professor/a quanto à aprendizagem, na medida em que ele/a possa conduzir o processo avaliativo de maneira construtiva, através de avaliação contínua, buscando conhecer o/a aluno/a em suas potencialidades e limites. Nesta perspectiva, o diagnóstico deve ser constante para que, em face disto, o docente proceda à reorientação de suas práticas, quando isto se fizer necessário.

Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo baseou-se na abordagem qualitativa e consistiu em uma pesquisa de campo, tendo como lócus uma

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB.

escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade João Pessoa-PB. Os/as colaboradores/as da pesquisa foram uma professora do 5º ano (A e B) do ensino fundamental e os/as alunos/as de duas turmas, nas quais ela ministrava aulas.

Os instrumentos de coleta de dados consistiram de observação, realizada durante 8 visitas, nas duas turmas dos 5º anos A e B. As informações resultaram de anotações das falas dos/as alunos/as e da professora, das conversas informais e das situações marcantes durante as aulas, intervalos e corredores. Além disso, foi utilizada a entrevista semiestruturada com a professora, abordando conceitos e práticas relativas à avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar.

O capítulo está estruturado, inicialmente por uma breve discussão acerca de alguns pressupostos conceituais que balizam o campo dos estudos sobre avaliação. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados, enfocando indícios de práticas classificatórias ainda vigentes na escola. Nas considerações finais, pontuamos a necessidade de superação de tais modos de conceber e praticar a avaliação da aprendizagem.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

As práticas e avaliação ocupam um lugar central na educação escolar, e se transformou em objeto de estudos e pesquisas que a legitima com campo complexo e necessário a ser discutido e refletido, em face da predominância de práticas que não contribuem para avanços na aprendizagem, impondo-se a necessidade de um redirecionamento no que diz respeito às práticas pedagógicas. De acordo com Luckesi (2008, p. 172) a avaliação da aprendizagem, em seu sentido original, trata-se de “um ato amoroso, um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Nessa perspectiva, a avaliação busca

compreender a criança mediante o seu contexto de vida, valorizar sua percepção de mundo, seus saberes e conhecimentos.

Tendo em vista que os/as autores/as atribuem vários significados à avaliação, Hoffmann (2009, p.13) considera a avaliação como “um conjunto de processos didáticos que se dão por um longo tempo, nos vários espaços escolares”. Esse fato traduz a avaliação como um processo contínuo e permanente, o qual possibilita a construção das aprendizagens de forma gradual e explícita pela criança, mediante oportunidades que lhe permitem atuar a partir de suas características próprias de aprender como sujeito único e singular. Ainda, segundo Hoffmann (2009), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para entender que ela nutre de forma vigorosa todo trabalho educativo. (HOFFMANN, 2009, p.17).

Conforme dito acima, a avaliação é parte fundamental das práticas educativas, atuando de forma abrangente no âmbito educacional. Dessa forma, alguns documentos nacionais oficiais defendem a avaliação como parte integrante dos processos educacionais. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996/LDB (BRASIL, 1996), a avaliação é citada nos dispostos gerais como “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 3). Ressaltamos a importância do ponto de vista da legislação ao citar a avaliação contínua como um dos requisitos ao acompanhamento da criança, bem como a relevância dos aspectos qualitativos em detrimento aos quantitativos.

Na perspectiva enquanto orientação às práticas avaliativas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam uma compreensão de avaliação

“além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p.55). As orientações propostas nos PCNs enaltecem a avaliação como um ponto de partida ao direcionamento pedagógico, como função norteadora das aprendizagens.

Importa ressaltar que o significado atribuído à avaliação e as práticas pedagógicas podem traduzir em veículos promissores de novas aprendizagens, ou possíveis fracassos escolares. Segundo Freitas *et al.* (2009, p.9) “a avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola”.

Os apontamentos citados sobre as concepções de avaliação e pontos de vista da legislação, documentos e estudiosos da temática, infelizmente, não condizem com a realidade de muitas escolas. A ênfase é dada ao resultado e não como a criança conseguiu obtê-lo, como o processo ocorreu, as dificuldades e o entendimento acerca do assunto estudado. Tais fatores acabam por disseminar hierarquias e comparações entre os alunos. Segundo Michel Foucault (2008) as práticas de organização nos espaços escolares correspondem a um processo de hierarquia, sendo os exames um dos elementos que fazem parte desse processo, a fim de promover a disciplina e a homogeneidade das crianças.

Portanto, a avaliação escolar configura-se, em muitas situações como ferramenta classificatória, punitiva, que intenciona “medir” os conhecimentos dos/as educandos/as, como uma ação que desvirtua o objetivo da avaliação que deve ser fomentar a aprendizagem. De acordo com Luckesi (2008, p.175) “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social”. Assim como afirmou o autor, a avaliação é um veículo promissor das aprendizagens das crianças, sendo ela capaz de

protagonizar suas próprias aprendizagens através de aportes, desafios e superações.

Apesar dos avanços ensejados pelos estudos e pesquisas e dos esforços de parte dos/as docentes em alterar as práticas de avaliação, a concepção classificatória está enraizada no cenário educacional, desde a educação infantil até o ensino superior. Sendo vista como instrumento capaz de “medir” os conhecimentos que atestam aprendizagens, a avaliação classificatória traduz a manutenção de um modelo social baseado na desigualdade de acesso aos bens culturais e/ou na exclusão, de uma parcela da sociedade, ao direito a uma educação de qualidade. De acordo com Luckesi (2008, p. 28) a avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”.

Nesse entendimento, os resultados obtidos pelos/as aprendizes nos instrumentos de avaliação influenciam de maneira acentuada seus êxitos e fracassos na escola e fora dela corroborando a correspondência entre concepções de formação, de escola e de projeto social. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p.13) afirma que “métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito”, ou seja, a educação e todos os processos que a compõem correspondem à manutenção ou transformação de uma sociedade conservadora, baseada no autoritarismo.

Na perspectiva classificatória, o objeto da avaliação é selecionar e excluir, além de servir como instrumento de ameaça e controle dos/as estudantes, perdendo seu sentido enquanto meio de valorização dos saberes adquiridos e a compreensão do contexto vivido por cada criança individualmente. Assim, de acordo com Hoffmann (2009, p. 29) “a avaliação classificatória pratica a leitura negativa mais para reprovar do que aprovar, por dar destaque

ao não feito, ao não alcançado”. Assim, a aprendizagem, em muitos casos deixa de ocorrer muito mais em virtude de algumas práticas do que ausência de compreensão.

As práticas classificatórias têm raízes profundas, estendendo-se por séculos, e sua pretensão é ordenar as coisas de acordo com um sistema imposto e que deve ser seguido com a perspectiva de que todos podem aprender. Isso irá depender do esforço individual de cada criança. Nessa ótica, de acordo com Demo (2004 *apud* HOFFMANN 2009, p. 28) “não há como negar que a avaliação é sempre injusta, incômoda, incompleta, ideológica, facilmente autoritária, excludente, humilhante e insidiosa”.

Luckesi (2008) afirma que existe uma pedagogia dominante que corresponde a uma sociedade autoritária, que conserva um modelo educacional oposto às perspectivas de uma transformação social. Nesse sentido, todos os processos educacionais, a exemplo das práticas educativas e avaliação, irão corresponder à concepção de sociedade conservadora. Diante dos apontamentos que problematizam a avaliação classificatória no ambiente escolar, a próxima sessão irá abordar parte das análises dos resultados obtidos no estudo ora apresentado.

3 PROCESSOS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DESAFIOS DE ROMPER COM PARADIGMAS CLASSIFICATÓRIOS

Ao iniciar as observações em sala de aula tivemos contato com as percepções da professora acerca da avaliação³. Inicialmente, em nosso diálogo, ela comentou informalmente sobre aspectos em relação ao perfil de

³ Embora Luckesi faça uma diferenciação entre avaliação e verificação no seu livro “Avaliação da aprendizagem escolar”, no corpo deste trabalho utilizamos as denominações avaliação classificatória e avaliação mediadora ou progressista.

algumas crianças, as quais foram apontadas, posteriormente, por ela, como sendo crianças que apresentavam “dificuldades” de aprendizagem e “comportamento”. De acordo com o ponto de vista da professora, as três crianças, inicialmente apresentadas como “difíceis”, são caracterizadas na seguinte fala:

Marcelo⁴ tem déficit de atenção, segundo a mãe, porém, nunca trouxe laudo médico, nem acontece acompanhamento na sala de recursos”; “Joana tem um pouco de hiperatividade”; “Paulo, esse, está dando um trabalho, não faz tarefa e só pensa em conversar, já chamei a mãe dele, mas não tem jeito, não! (professora)⁵.

No decorrer do ano letivo é habitual entre os/as professores/as construir um perfil com características predominantes da turma, em relação à sua forma de aprender, interagir ou mesmo em relação ao comportamento, sendo que tais características são, igualmente, enfocadas no processo avaliativo. Na fala acima, os depoimentos da professora revelam um olhar de identificação negativa, ou seja, as crianças são vistas, predominantemente, por alguma dificuldade ou pela descrença da professora em relação às possibilidades de avanços por parte de determinadas crianças. Além disso, algumas crianças são estigmatizadas como tendo “problemas”. De acordo com Omote (2004) os estigmas são apresentáveis aos desvios de condutas, padrões, modelos e paradigmas a serem seguidos, ou seja, os estigmas têm uma espécie de função de identidade social ao sujeito desviante de tais conceitos. O que avaliação tem em relação ao comportamento e os estigmas traçados das crianças dos 5º (quintos) anos? Conforme assertiva anterior, as construções de características atribuídas à criança fazem parte do processo avaliativo, contrariando a concepção de que “avaliar é conhecer, constatar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é

⁴ Neste trabalho, priorizamos o uso de pseudônimos para nos reportar aos sujeitos da pesquisa, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

⁵ Com a intenção de facilitar a leitura, diferenciando as entrevistas das citações diretas, optamos pelo uso do itálico nas falas.

aprender” (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

Partindo de tais premissas, durante a entrevista, foi perguntado à professora acerca da sua concepção em relação aos processos avaliativos e obtive a seguinte resposta:

Eu vejo a avaliação como um processo, pra mim ela é processual, a gente avalia o aluno desde o momento que ele entra na escola, até quando ele sai. E em relação aos conteúdos, a gente vê essa avaliação mais pra gente perceber o que ele adquiriu de conhecimento e o que a gente precisa aprofundar, eu pelo menos, vejo assim. (professora).

A resposta da professora está bem alinhada às proposições teóricas do campo, porém tais concepções evidenciam contradições existentes nas falas e ações da professora, visto que, inicialmente, a professora caracteriza alguns/as estudantes como tendo dificuldades de aprendizagens e comportamento. O que nos induz a supor que a docente compreende sua intervenção pedagógica limitada aos conteúdos, no entanto, em ambas as turmas deveria ser tratado o tema (in) disciplina, visto ser esta dimensão constitutiva importante do processo de ensinar e aprender, estando implicado ao compromisso dos/as estudantes com a escola e com sua formação, com as relações de convivialidade e respeito com o/a outro/a. De acordo com Lopes e Gomes (2012):

A disciplina não se trata de docilidade e submissão, mas a abertura ao diálogo, em que a aceitação do outro e das regras não sejam uma imposição, mas o resultado de debate aberto, visando ao respeito às diferenças e à organização do espaço escolar para o desenvolvimento do processo pedagógico, haja vista que até a presente data a escola ainda é considerada um dos grupos sociais de grande contribuição para formar crianças e jovens. (LOPES; GOMES, 2012, p. 263).

Dessa forma, é fundamental trabalhar a importância da disciplina nos ambientes educacionais pois a disciplina também é objeto de aprendizagem. Além disso, não é suficiente enfocar as limitações dos/as estudantes, é

preciso ressaltar a suas possibilidades de avançar. Tais apontamentos mostram desencontros nas falas da professora, quando ela declara que avaliação faz parte de um processo, isto é, a aprendizagem das crianças necessita de interpretações constantes, bem como, intervenções no resgate dos seus saberes, potencialidades, não só no que tange ao aspecto cognitivo, mas igualmente, aos demais aspectos, inclusive, da disciplina dos/as estudantes em sala.

Em vários momentos durante as observações foi possível perceber que a nota (ou conceito) atribuída ao desempenho das crianças assume uma importância central no contexto do ensino e aprendizagem, uma vez que existe uma preocupação exacerbada com o alcance da média, tendo em vista garantir a aprovação e promoção à série seguinte. Assim, todo o processo de avaliação fica subsumido à nota, à quantificação e não à aprendizagem. Diante destes apontamentos, Freitas (2014) afirma que, recorrentemente, a avaliação é compreendida como um fator isolado aos demais processos educacionais, ou seja, o uso da nota descolada de outros elementos da aprendizagem, excluindo a qualidade do que foi aprendido, restringindo-se à finalização de um processo, um bimestre e/ou de um ciclo escolar.

Nesta ótica, Luckesi (2008) afirma:

As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos...O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” - a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI, 2008, p. 24).

Presenciei vários momentos em que a pontuação serviu como ratificação destas práticas que fetichizam as notas, em razão de várias crianças realizarem atividades não por serem instigadas, mas por existir uma pontuação para todas as atividades que elas faziam. A professora sempre enfatizou que “as

atividades do caderno valem ponto, quem não fizesse, ficaria prejudicado na nota qualitativa”. Nessa ótica, não se avalia a qualidade do que foi aprendido, mas apenas a realização ou não da tarefa. Caso a professora desejasse avaliar a responsabilidade das crianças, seria um critério razoável, desde que explicitado e não vinculado à aprendizagem, e sim, ao desenvolvimento de atitudes.

Entretanto, durante a entrevista com a professora perguntei o que ela pensa sobre a atribuição de notas às atividades dos alunos?

Primeiro eu acho nota muito fria, mas, como o sistema exige a gente tem que atribuir, porque muitas vezes o próprio aluno, às vezes na aula ele se interessa, ele participa, você vê que ele sabe, que ele tá entendendo aquilo que está sendo estudado, debatido ali, na interação e, muitas vezes, quando ele se depara com a avaliação bate o sistema nervoso, bate o medo, bate a ansiedade e todos esses elementos interferem. O emocional interfere naquele momento que ele está sendo avaliado ali, que ninguém gosta de ser avaliado, é difícil... e mais sabendo que vai ser atribuído uma nota, fria. Então, a gente tem muito cuidado com isso, eu pelo menos me preocupo muito nessa atribuição de nota, porque eu sei que naquele momento o sistema exige, é necessário, mas os meninos também têm toda uma carga emocional, que já vem de um processo que eles trazem. Eles não podem ver um papel que já acha que é para a nota, já acha que é prova, “tia é pra nota”, “é prova?”, é desse jeito, então. (professora).

Ao analisar as falas acima articuladas às observações em sala de aula, alguns desencontros são evidenciados em situações que envolvem o aspecto “emocional” dos/as estudantes. A exemplo de uma situação em que durante a prova de Língua Portuguesa uma das crianças não estava conseguindo responder às questões e começou a chorar e dizer que não sabia fazer a prova, a professora interveio, conforme relato de observação a seguir:

Professora: E por que você não está conseguindo fazer?

Criança: Porque não estudei!

Professora: Sim. E, o que mais?

Criança: Porque não faço tarefa!

Professora: O que mais?

Criança: Eu bagunço!

Após a criança afirmar diante da professora que a culpa por não conseguir responder a prova era exclusiva dela, voltou para cadeira e continuou a chorar. Pouco tempo depois a professora foi até a carteira do estudante, leu a prova junto a ele, trouxe à tona algumas memórias em relação aos conteúdos e, por fim, houve a intervenção, a qual ajudou o mesmo a responder às questões da prova. Vale ressaltar que essa mesma criança, segundo a professora me relatou em conversas informais, “não quer saber de estudar, que não faz as atividades, que o comportamento está ruim e que não adianta mais chamar os responsáveis”.

Em relação às colocações acima, vale salientar que há discrepância nas repostas da professora durante a entrevista, visto que ela se refere às suas concepções avaliativas, da seguinte forma: “*pra mim ela é processual, a gente avalia o aluno desde o momento que ele entra na escola, até quando ele sai*”. Similarmente, em outra resposta sobre atribuição de notas, ela comenta:

o emocional interfere naquele momento que ele está sendo avaliado ali, que ninguém gosta de ser avaliado, é difícil...e mais sabendo que vai ser atribuído uma nota, fria, então, a gente tem muito cuidado com isso, eu pelo menos me preocupo muito nessa atribuição de nota (professora).

As falas da professora durante a entrevista demonstram uma compreensão acerca das dificuldades dos/as estudantes em passar por certos momentos avaliativos, inclusive, nas provas escritas. Entretanto, as ações da professora durante o ato de avaliar, mencionados anteriormente, entram em contradição às situações observadas em sala de aula, uma vez que a docente atribui à criança toda a responsabilidade por não conseguir responder à prova. Além disso, manifesta sua descrença no estudante, ao dizer que “ele não tem mais jeito”, ou seja, enfatiza apenas para o que não é alcançado, contribuindo para as situações de fracasso escolar dessa criança.

A professora, neste contexto perde uma oportunidade para se autoavaliar, avaliar seu trabalho e rever suas práticas. Sabe-se que a não aprendizagem

pode ser decorrente de inúmeros fatores, dentre eles a falta de empenho dos/as estudantes. Mas, importa perguntar: por que elas/as não se empenham?

Diante das situações expostas acima, a nota entra como um fator punitivo, capaz de qualificar a criança ou mesmo quantificar seus conhecimentos, colocando a autoridade do professor em relação a atribuições das notas, reforçando as relações de poder que atravessam os processos avaliativos. Nesse contexto, a aprendizagem se torna um mérito: notas boas aos que merecem, notas ruins aos que não merecem, graças a seu esforço individual, interesse e/ou capacidade. As situações observadas revelam a importância que a nota ocupa no contexto escolar, tanto para as crianças que precisam dos “pontos” para serem aprovadas, quanto para a professora, a qual tem autoridade para atribuir ou retirar os pontos no desenrolar das situações que ocorrem em sala de aula.

Em relação a tais atribuições das notas e pontos destinados às crianças, questioneei a professora sobre os critérios que ela utiliza para avaliar, e obtive a seguinte resposta:

Eu trabalho com os alunos na disciplina de Português e História, e quando a gente faz avaliação que o aluno tira uma nota abaixo da média desejada pela instituição, então, a gente deixa sempre anotado no caderno e a gente leva em consideração outros aspectos, não só a nota que o aluno apresentou naquela avaliação escrita. Porque a gente vai em reunião..., muitas vezes, eu e a outra professora, colega de trabalho, a gente leva em consideração se o aluno frequenta as aulas, se ele interage em sala de aula, dentro daquele conteúdo que está sendo trabalhado, se ele faz as atividades, se ele tem o compromisso, se ele é um aluno que se envolve em todo o processo de aprendizagem. Por isso a gente não lança logo a nota diretamente no diário do professor, a gente tem um caderninho e aí a gente vai observando participação, assiduidade, interesse, cooperação, a questão da realização mesmo das tarefas diárias desde aquele conteúdo, então, a gente faz um somatório para poder atribuir a nota e não o aluno fez uma avaliação e tirou 4,0 e esse 4,0 vai friamente para o diário. A gente tem essa postura nos 5º anos. (professora).

Na fala acima a professora demonstra tratar com flexibilidade a condução das notas. Segundo ela, durante o processo de avaliação, utiliza-se de outros atributos dos/as estudantes. A exemplo das atividades e participação para somar as demais notas atribuídas e então superar o mau desempenho, criando possibilidades de aumentar o coeficiente da criança e até mesmo evitar a tão temida reprovação. Apesar de a professora tentar manter uma preocupação em relação às notas baixas, criando possibilidades aos aprendizes, bem como tentar superar condutas conservadoras, a nota ainda é o ápice de todo o contexto de ações, ficando a aprendizagem para o segundo plano.

Em síntese, alguns relatos demonstram as tensões existentes na escola, quanto ao que, quem e como avaliar. A escola em foco, porém trabalha em função de atingir resultados, em manter um conceito positivo nas avaliações externas para manter o seu reconhecimento como instituição “modelo”.

É oportuno, também, reconhecer que a pesquisa me possibilitou observar de perto alguns entraves emergentes aos processos avaliativos constituídos no contexto da escola pesquisada. A participação da professora e seu papel no processo avaliativo são atravessados por várias influências de um sistema educacional que, apesar dos esforços dos estudiosos e de parte dos professores, ainda desenvolve práticas marcadamente classificatórias, em que a “nota” se torna a protagonista em muitas ações que constituem o processo de avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa, finalmente, pontuar algumas reflexões e achados do estudo ora apresentado. A observação e análises das práticas avaliativas indicam que a problemática da sua perpetuação enquanto mecanismo de definição do “bom” e o “mal” estudante. Apesar de a professora evidenciar uma clareza acerca da necessidade de articular a avaliação aos processos de aprendizagem,

a cultura escolar a impele a reforçar o uso da avaliação como medição, como estímulo à competição e à hierarquização, resultando em práticas avaliativas pautadas pela lógica classificatória. O que vai de encontro ao objetivo de uma escola progressista, que consiste na democratização do acesso ao conhecimento.

É pertinente reconhecer que, apesar das inúmeras pesquisas e estudos acerca da temática avaliação, desconstruir a “velha” forma de avaliar não é tarefa fácil, pois precisamos lutar contra séculos de perpetuação das mesmas práticas. Necessário se faz seguirmos reafirmando a necessidade de reflexões e estudos contínuos para que se altere este contexto.

Assim, alguns caminhos precisam ser trilhados na direção de ressignificar as práticas de avaliação, por parte de todos os sujeitos escolares. Dentre eles, inscreve-se melhorias na formação docente, no sentido de ampliar e aprofundar estudos e debates em relação ao tema “avaliação da aprendizagem”, ou seja, é necessário que esse tema seja objeto de reflexão entre a gestão da escola, professores/as e estudantes para que os processos avaliativos da escola possam ser efetivados de forma a contribuir para uma educação escolar inclusiva e democrática porque sintonizada com os avanços da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 288p.

FREITAS, L. C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.S. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.88p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009. 104 p.

HOFFMANN, J. M. L. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.176 p.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação escolar:** estudos e preposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉNDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.3, set/dez. 2014, p. 287-308.

SOUSA, S. Z. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In FERNANDES, C. O. **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p.93-110.

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA IDOSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Bárbara Pereira Samson⁶

Elzanir dos Santos⁷

INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos a aprendizagem deve estar alicerçada nas experiências vivenciadas pelos sujeitos. Deste modo, os seus conhecimentos apreendidos no cotidiano devem estar em diálogo com os saberes sistematizados na escola, permitindo que o sujeito aprenda novas formas de ver, conhecer e entender o mundo à sua volta.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que estão em processo de alfabetização/letramento, embora ainda não saibam codificar e decodificar as letras e números estão imersos nestas sociedades letradas, aprendendo a conviver por meio da comunicação oral, dos símbolos (imagens) e gestos. Portanto, não estão alfabetizados, mas possuem algum nível de letramento.

A partir disso, a pesquisa em tela objetivou analisar os sentidos atribuídos à escolarização, por idosos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos foram assim definidos: a) identificar, na ótica dos sujeitos da pesquisa, as relações dos conteúdos aprendidos em sala de aula com a vivência cotidiana dos sujeitos; b) compreender o lugar das imagens no processo de ensino e aprendizagem, bem como na vida destes sujeitos; c) caracterizar os significados atribuídos,

⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de metodologia da Educação/CE/UFPB.

por eles à escola de ontem e de hoje.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, valorizando as representações, crenças e concepções dos sujeitos participantes. Para a coleta das informações, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, cujas perguntas intencionaram compreender as percepções dos sujeitos que denotam sentido à escolarização. As entrevistas foram realizadas em um encontro com cerca de 40 (quarenta) minutos e contaram com recurso de gravação em áudio. Os colaboradores da pesquisa, foram três idosas, autodeclaradas, que possuíam idade estabelecida pelo Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/2003. Desta forma, participaram três idosas regularmente matriculadas no ciclo I da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, em três escolas públicas da cidade de João Pessoa/Paraíba. As idosas entrevistadas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Assim, o capítulo está estruturado contemplando uma breve discussão acerca das categorias “sentidos” e “letramento”; em seguida, apresentamos análises de alguns dos achados da pesquisa e, finalmente, pontuamos nas considerações finais alguns avanços e lacunas constituintes do ensino da EJA, anunciados pelas colaboradoras da pesquisa.

2 SENTIDOS E LETRAMENTO: BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Para a compreensão dos sentidos da aprendizagem, elaborados pelos sujeitos, é necessário reiterar a importância social que possui a leitura e a escrita nas sociedades contemporâneas e, por consequência, na escola.

O processo de aquisição das técnicas de leitura e escrita faz parte dos primeiros aprendizados em espaços escolares, dando início ao processo de escolarização. Nesse processo são contemplados o desenvolvimento e

domínio das habilidades e técnicas de codificação e decodificação dos códigos linguísticos, também conhecidos como alfabetização.

De acordo com Tfouni (2002, p.9), a alfabetização refere-se “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, em que a aquisição e o desenvolvimento de tais habilidades se encontram associadas à instrução formal e as práticas escolares.

Para Soares (2005), a alfabetização é um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas de ensino e aprendizagem para a representação da linguagem humana. Entretanto, a autora defende que a simples codificação e decodificação dos códigos linguísticos não são, por si só, capazes de desenvolver o uso competente da leitura e da escrita em práticas de organização de discurso, interpretação e compreensão de textos, reflexão e comportamento social crítico. Nesse sentido, surgem discussões sobre o termo letramento.

Soares (2005), então, acrescenta que o conceito de letramento é uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização. Assim, o sujeito que compreende, interpreta e indaga o mundo à sua volta é entendido como letrado. Desta forma, o termo é compreendido como o uso das linguagens nas práticas sociais, de forma eficiente.

Sendo assim, como se desenvolve a aprendizagem sobre ler, escrever e tantos outros conhecimentos e habilidades necessários à vida? Para Piaget (1975), a aprendizagem é entendida como capacidade de raciocínio, que se inicia no nascimento e perdura ao longo dos anos, de acordo com as experiências vividas pelo sujeito. Ausubel (2000) contribui para esta teorização com a concepção do conhecimento prévio, pois segundo ele só é possível a reflexão criadora das novas estruturas por meio das estruturas mentais já existentes.

Em Piaget (1975), a aprendizagem é concebida pelo equilíbrio entre a nova descoberta (assimilação) e a fixação de um novo conceito (acomodação). Embora suas pesquisas não tivessem interesse educacional, suas descobertas contribuíram para a compreensão da aprendizagem por meio da experiência (interação social), e como seu desenvolvimento intelectual (aprendizagem) é baseado em consecutivas fases, instaurando uma dinâmica processual.

Nesta ótica, nos amparamos em Freire, o qual contribuiu de forma irrefutável para o entendimento acerca da importância da relação intrínseca entre aquisição do letramento, experiências e realidade social do aprendente. Em sua afirmação “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9) é possível compreender que todos nós, seres humanos, antes de iniciarmos o processo de alfabetização regular, em uma instituição de ensino (a escola), aprendemos sobre os diversos símbolos e signos necessários para o convívio social, tais como: gestos, expressões verbais e seus significados, gostos, cheiros etc.

Em sua essência, a leitura do mundo está relacionada a experiências, percepções e, conseqüentemente, interpretações, críticas, escritas e reescritas do contexto e do mundo à sua volta, por parte dos sujeitos. O que torna a aprendizagem mais significativa e dotada de sentido.

Este trabalho de atribuição de sentidos requer, dentre outros elementos, o estabelecimento de relações entre textos e contextos. Portanto, quando se trata de apreensão de conhecimentos, quanto mais estreito sejam os vínculos entre eles, mais significativas serão as aprendizagens, sejam elas de forma sistemática e nos espaços escolares, ou nas diversas interações humanas.

3 OS SENTIDOS DA ESCOLA

3.1 OS SUJEITOS E SEUS PERCURSOS NA BUSCA POR LETRAR-SE⁸

Neste tópico faremos a apresentação das três colaboradoras da pesquisa, a partir de seus relatos, evidenciando sua relação com a escola e os desafios enfrentados para letrar-se.

DONA MARIA: A GUERREIRA

Nascida em Lagoa de Barro do Meio, interior de Pernambuco, aos 57 anos de idade, dona Maria está matriculada no ciclo I da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de João Pessoa – PB. Atualmente trabalha como empregada doméstica na cidade de João Pessoa – PB, e sua expectativa é aprender na escola é aprender a ler para, como diz: “saber das coisas sem precisar perguntar a ninguém”.

Dona Maria conta que sua infância foi toda em zona rural e caracteriza como um tempo difícil pois a casa era provida apenas por seu pai, enquanto sua mãe cuidava dos seus 6 (seis) filhos e da casa. A terceira de seis irmãos, dona Maria, relata que auxiliava sua mãe a cuidar de seus irmãos, pois suas duas irmãs mais velhas tinham problemas na visão, por este motivo também não frequentavam a escola.

Na escola, dona Maria só acompanhou os estudos até a antiga 2º (segunda) série e lembra a escola como um local feliz, mesmo com as dificuldades financeiras. Para ir à escola era necessário que, ao chegar, prontamente, lavasse a roupa usada para vesti-la no dia seguinte, também não tinha calçados.

⁸ Os nomes utilizados nesta seção são fictícios, a fim de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

Ao completar 12 (doze) anos de idade abandonou os estudos para ir trabalhar pois não via mais sentido neles, passando então a dedicar-se ao setor sucroalcooleiro nas mais diversas atividades, tais como: semear, adubar e cortar a cana-de-açúcar; aos 18 (dezoito) anos de idade, trabalhou como empregada doméstica.

Seus irmãos seguiram caminhos semelhantes no que diz respeito aos estudos; apenas uma de suas irmãs saber ler e escrever, pois continuou os estudos; está atualmente trabalha em um posto de saúde da prefeitura.

DONA INÊS: A DETERMINADA

Aos 72 anos de idade, dona Inês, é natural da cidade de Goiana – PE, mas ainda quando criança se mudou com sua família para zona rural de Caaporã – PB, onde permaneceu durante toda sua infância e adolescência; hoje em dia está matriculada em uma escola estadual, no ciclo I da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na cidade de João Pessoa – PB.

Filha de pais separados, dona Inês, é a mais velha de 8 (oito) irmãos, sendo 4 (quatro) mulheres e 4 (quatro) homens; infelizmente, relata que 3 (três) irmãos homens faleceram ainda quando criança devido as precárias condições de assistência à saúde. Ainda destaca com orgulho que sua mãe além de criar os filhos, trabalhou como parteira após concluir um curso fornecido pela antiga Superintendência de Campanhas de Saúde Pública – SUCAM.

Dona Inês, se mudou para cidade de João Pessoa – PB quando completou 13 (treze) anos de idade para trabalhar como empregada doméstica, interrompendo a função de aos 20 (vinte) anos de idade quando se casou. Hoje viúva, tem 7 (sete) filhos nos quais 6 (seis) são mulheres e 1 (um) homem; todos frequentaram e concluíram os estudos de forma regular.

Sobre sua educação, conta que enfrentava muitas dificuldades para ir à escola pois com pouca roupa e sapato, alternava com seus irmãos para que pudessem estudar. A escola onde estudava era localizada no perímetro urbano de Caaporã, desta forma era necessário andar do sítio onde morava até a cidade, em estrada de barro; assim a assiduidade era baixa e era necessário sair cedo de casa para chegar no horário da aula.

Apenas uma dos 5 (cinco) irmãos continuou os estudos, está atualmente é enfermeira e trabalha no hospital da cidade onde mora. Os demais irmãos, frequentaram e concluíram os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Aos 67 anos de idade, dona Inês voltou a estudar com o sonho de escrever um livro sobre a trajetória de vida da sua “mãe [que] era muito sofredora para criar a gente, foi uma velha guerreira”. Mas percebe a escola como um local para espairecer e socializar com boas risadas e novos aprendizados.

DONA ALICE: A PERSISTENTE

Dona Alice, a mais velha de 5 (cinco) irmãos, é aluna do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos do município de João Pessoa – PB. Nascida e criada nesta mesma cidade, conta que na sua infância, embora humilde, teve acesso aos mais diversos espaços públicos.

Sua mãe era dona do lar, e seu pai trabalhava como zelador em uma escola particular da cidade de João Pessoa – PB, possibilitando a dona Inês uma vaga nesta escola, por uma taxa simbólica. Entretanto, conta que a escola não era interessante justificando suas ausências nas aulas, mas que o motivo para abandonar os estudos aos 13 (treze) anos de idade foi um namorado, como conta: “me abestalhei, aí pronto”.

Dona Alice conta que sua motivação para aprender a ler e escrever é para

ler a bíblia, e por este sonho já se matriculou em diversas escolas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos próximas a sua casa.

3.2 OS SENTIDOS DO MUNDO E A ESCOLA

A descrição de seus cotidianos, pelas colaboradoras da pesquisa, se inicia com as atividades domésticas matinais (como a preparação do café da manhã, seguido da arrumação da casa e da preparação do almoço), não relatando experiências diárias com lugares externos. Destaca-se que apenas uma das participantes não trabalhava em sua própria casa, e exerce função de empregada doméstica.

A ausência de experiências diferenciadas do ambiente de trabalho acaba diminuindo o contato com as diversas linguagens, ocasionando restrições na aprendizagem representacional, através de material potencialmente significativo, (AUSUBEL,2000), bem como na produção de sentidos das construções sociais e artefatos culturais.

De acordo com as participantes da pesquisa, a relação entre as experiências e interações desenvolvidas nos espaços externos à escola com as aprendizagens no espaço escolar, são inexistentes ou pouco significativo pois, alegam não lembrar e/ou não perceber a existência de relação entre seu cotidiano e o ambiente escolar. É compreendido que os sentidos atribuídos às interações sociais são de caráter subjetivo, e mesmo em contato com linguagens e símbolos existentes nas inter-relações humanas, as socializações construídas em sala de aula não se apresentaram de forma significativa para estarem nas memórias recentes.

Entretanto, destaca-se uma participante que apresenta uma incipiente percepção da relação “mundo” e “escola” em suas vivências cotidianas, conforme depoimento:

[...] de primeiro passava uma frase na televisão eu via as letras, mas não sabia juntar e ler, agora já tem muitas coisas que eu digo: Aí, já passei por isso. Tem frase que eu leio; me atrevo a fazer um bolo, já leio os materiais com minha neta. Já tô mais atrevida de fazer as coisas.

O destaque dado pela participante nos remete à teoria Vygotskyana, ao destacar a interação social para o desenvolvimento intelectual, onde a constante exposição a instrumentos e símbolos que constituem os artefatos culturais das linguagens permitem ao sujeito um desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem mais eficiente.

O processo de ensino e aprendizagem torna-se, igualmente, eficiente quando conhecimentos antigos são utilizados para lembrar os atuais conteúdos estudados. Assim, foram destacadas pelas participantes o antigo uso das cartilhas como recursos didáticos utilizados para aprendizagem das letras. Embora o uso/representação destas cartilhas não tenham se efetivado, conforme relatado, pela professora como instrumento para o resgate do conhecimento prévio para a construção dos novos conhecimentos.

Portanto, a compreensão da relação entre as vivências cotidianas dos sujeitos e os conteúdos aprendidos em sala de aula devem estar intrinsecamente relacionados de forma tal que os sujeitos possam perceber e conectar estes saberes de forma crítica.

3.3 OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA A VIDA

Procurou-se entender os sentidos que trazem de suas vidas cotidianas e atribuem ao ambiente escolar. Desta forma, questionou-se quais os significados atribuídos à escola quando criança e na fase atual. As colaboradoras anunciam que escola enquanto espaço físico é visto como um local bom e propício para a socialização, sendo destacada de forma recorrente a influência e importância do professor em sala de aula.

Inferências sobre a (e na) escola

Uma participante relata que em sua experiência escolar os professores davam pouca atenção aos alunos. Esta percepção descrita pela participante é, segundo ela, uma opinião compartilhada com seus amigos de infância, em reencontros e rodas de conversas informais que acontecem atualmente. Bem descreve a participante:

A escola era boa, só que as professoras era uma... [a entrevistada fez sinal de negação], não gostava das professoras porque elas não ensinavam nada, só faziam brincar e conversar, né, com as outras professoras, aí ali a gente se achava só ali mesmo. Ela fazia uma tarefa, não ensinava direito e depois vinha a hora do recreio e a gente brincava no recreio, depois tocava, entrava e pronto.

Outra participante descreve sua experiência com o tempo de escola como boa, pois existiam brincadeiras e os professores eram atenciosos, embora castigassem, com o uso de palmatória e joelho no milho, os alunos que não obedecessem ou infringissem as regras. Ela conta:

Eu acho que era bom, porque tinha as dificuldades, mas a gente tinha brincadeira, né, as brincadeiras que antigamente tinha. As professoras bem atenciosas. Eu tinha uma irmã, a mais nova, que ela era o raio, ela ia tanto de castigo, aqueles castigos bem grosseiros, sabe, apanhava na palma da mão com aquela coisa, botar o joelho no cantinho da parede com milho, aí [...] a professora colocava a gente pra ir lanchar e brincar e minha irmã ficava de castigo, que ela era fogo.

As relações entre pessoas foram as mais lembradas e, portanto, consideradas significativas reforçando a aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky e Paulo Freire. Nesse caso, as relações com a professora foram determinantes na representação positiva da escola, ainda que houvessem práticas autoritárias e baseadas na punição.

Entretanto, é importante destacar que a escola tem como função social a aprendizagem sistematizada, bem como os aspectos culturais, também fazem parte dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar. No entanto, muitas vezes, as aprendizagens mais significativas circunscrevem-se àquelas que dizem respeito às atitudes, posturas e ações, sendo atravessadas pelas

interações, pela afetividade, reiterando que a docência é uma profissão das relações (NÓVOA, 2002).

Objetivando apreender a atribuição de significado à escola pelos sujeitos, questionou-se sobre o gostar da escola, e o que gostam nela. Todas as participantes demonstraram alegria e satisfação de estar na escola, além da representação de um local que oportuniza a aprendizagem (formal), possibilitando a realização do desejo de aprender a ler e escrever, para os mais diversos fins. Novamente, o papel do professor aparece como fator importante para a continuidade delas na escola.

Uma das participantes destaca como incentivo para ir à escola o ensino de conteúdos não curriculares, tais como: costura em fuxico, bordados e pinturas em diversas superfícies. Como destaca a participante:

Eu gosto do acolhimento das professoras que apoia a gente, que a gente não souber das coisas, a gente pergunta a ela, e ela tem paciência de ensinar; é como se fosse uma família, né. [...] Eu tive uma professora aqui, nessa sala mesmo, que ela, durante a semana, ela dava aula a gente, e tinha dois dias na semana que ela ensinava a gente a pintar, bordar, fazer 'colarzinho' de pano que costura, né. A vó dela também sabia fazer croché, com aquelas linhas bem grossas [se referindo ao bordado em tapeçaria], para fazer tapete né.

Outra participante expressa sua satisfação da seguinte forma: “*Eu gosto de tudo, gosto do que a professora passa, gosto dos amigos, gosto de todo mundo, tem besteira comigo não...*”. Ou seja, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola estão, com frequência, relacionados ao vínculo afetivo com os professores, conforme mencionado anteriormente, onde a diversidade de interações sociais do sujeito resulta na subjetividade.

O professor da Educação de Jovens e Adultos também possui o papel de mediador social, além das atribuições do ensino. Reitera-se, portanto, a dimensão afetiva como elemento importante na composição dos sentidos construídos para motivar a permanência dos sujeitos na escola.

A partir da compreensão de que a relação do sujeito com o meio também existe por meio da mediação que ocorre através de instrumentos e símbolos, se indagou como se configuram as representações imagéticas disponíveis na escola e na sala de aula, para o entendimento e assimilação dos conteúdos estudados.

No geral, as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos não possuem muitos recursos imagéticos, possivelmente porque tais recursos estão tradicionalmente associados ao processo de ensino na infância. Essa alegação aparece na fala de uma participante, quando afirma que:

As salas de aula das crianças da manhã é assim né, tem desenho; a sala de aula mais simples que tem é essa e a de lá de cima [identificando as salas dos alunos de Educação de Jovens e Adultos dos ciclos iniciais do turno da noite], mas as que tem criança é bem organizada assim.

Apesar disso, ela relatou o esforço para compreender a leitura e a escrita das palavras, ao afirmar:

minha professora bota uma palavra no quadro, aí eu fico soletrando e juntando as letras, quando eu vejo que tô sabendo que palavra é eu digo: 'professora, a palavra que tá escrita é essa?!' - Ela diz muito bem, é essa mesmo.

A dimensão imagética possui importância no processo de ensino aprendizagem, pois transmite informações sem o auxílio das palavras. Para os sujeitos ainda não alfabetizados, as imagens passam a ser um norte na convivência social, e a imagem possui uma função mediadora da aprendizagem, como afirma a teoria sociointeracionista. A ausência destes elementos pode dificultar a aprendizagem dos sujeitos.

Como afirmam Carlos e Ireland (2015), a importância da imagem é significativa como recurso pedagógico, pois além de mediar o conhecimento interdisciplinar, dialoga com os diferentes saberes curriculares, e possibilita um amplo e efetivo diálogo entre educador e educando.

Ainda sobre as questões imagéticas, foi questionado se as participantes já compreenderam o conteúdo que estava sendo ministrado em sala com o auxílio das figuras presentes no livro didático, e quais são as impressões sobre elas.

Apenas uma das entrevistadas respondeu positivamente a essa questão, sinalizando a pouca importância dada às imagens nos livros didáticos, desconsiderando as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que os sujeitos em processo de alfabetização se comunicam com símbolos, gestos e imagens. Assim afirma: “Todas não, mas já. [Foi questionado sobre o que lembrava] Era uma história da moça que é igual à música [Teresinha de Jesus]. Quando a professora disse assim: a página 36, eu disse: Ah! Já sei qual é”.

Ainda sobre as impressões das figuras do livro didático, a entrevistada afirma:

É muito bom pra trabalhar com eles, a gente lê, quando a professora diz: Vamos fazer hoje a página tal, tal; a gente sabe acertar ele porque a gente tá ali vendo as figuras, se lá faz uma pergunta a gente já sabe que tá falando aquela figura que tá ali, por exemplo: se tiver um cavalo, um macaco; já ajuda a gente entender o assunto que é.

De acordo com Ausubel (2000), a aprendizagem representacional torna-se um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, pois resgata no sujeito referências já existentes, equiparando-se aos que estão sendo aprendidos, produzindo novos significados e reproduzindo os já existentes.

Para finalizar as entrevistas, foi questionado o que as participantes da pesquisa sentiam falta na escola e se os conhecimentos aprendidos em sala de aula eram semelhantes ao seu cotidiano. Todas as participantes comentaram as melhorias que deveriam ser feitas na escola, denunciando a ausência de gestão da instituição e da falta de trato por parte dos funcionários. Estes destaques são feitos seguidos de queixas de ausência de coordenador

na instituição no turno da noite; de falta material didático e fardamento para todos os estudantes, tornando difícil distinguir quem é da escola e quem não é.

A escola também aparece como um local dissociado da vida dos sujeitos, dificultando as conexões e correspondências entre a vida, os conteúdos aprendidos na escola e os significados. O que dificulta, aos aprendentes a transformação desta experiência em mediação para descobrir, explicar, entender, compreender a realidade à sua volta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propiciou a análise dos sentidos atribuídos, pelos idosos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, à escolarização, buscando compreender a significação que a escola possui para estes sujeitos. Com isso, pode-se apreender que a escola representa um espaço de socialização e de troca de conhecimentos.

Identificou, ainda, segundo os depoimentos coletados, que a principal dificuldade encontrada foi na compreensão dos conteúdos estudados, uma vez que pouco ou nada se assemelhavam ao cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Outro objetivo teve como norte compreender o lugar das imagens no processo de ensino e aprendizagem na vida dos sujeitos. Obtivemos como resultado a compreensão de que as imagens são um recurso pouco explorado pelos educadores. Diante disso, as imagens não são percebidas pelos sujeitos com o objetivo de aprendizagem e comunicação.

Finalmente, um terceiro enfoque consistiu em caracterizar os significados atribuídos à escola de ontem e de hoje. Com relação à escola de ontem, esta era considerada como um local de lazer, não sendo destacado o significado

da escola como local de ensino e aprendizagem, para resolução de problemas cotidianos e preparação para as diversas atividades futuras. Para a escola de hoje, percebe-se um significado mais amplo ao significado antes atribuído. Desta forma, a escola significa um local de troca de experiências e conhecimentos, resultando em uma redefinição do ensino, e o reconhecimento da aprendizagem como processo, por parte do sujeito.

Percebeu-se que os sentidos atribuídos à escolarização estão relacionados à socialização, ensino e aprendizagem, e afetividade. A escola como local de socialização para os idosos na Educação de Jovens e Adultos é reconhecida socialmente e nos debates acadêmicos, sendo reafirmada nesta pesquisa. Os sentidos atribuídos ao ensino e aprendizagem evidenciam, no entanto, experiências marcadas por uma escolarização tradicional, em que o sujeito frequenta apenas para aprender conteúdos. Entretanto, durante as entrevistas, percebeu-se um sentido no qual a escolarização é o momento de troca de conhecimentos de uma forma descontraída e fluída, embora desarticulada da vida.

Destaca-se o sentido da escolarização relacionado à afetividade. Essa dimensão aparece, especialmente, em direção à figura da professora, a qual escuta, compreende e compartilha seus conhecimentos, estando aberta para aprender também com seus alunos. Nesse sentido, o compartilhar conhecimentos é destacado como sendo de fundamental importância para os sujeitos pesquisados, pois eles enxergam na professora a detentora de todo saber, e por isso aprendem apenas com ela.

Diante das análises aqui apresentadas, constata-se que os sentidos construídos, pelos sujeitos da pesquisa, à escolarização e aos processos de letramento, são alterados ao longo das suas trajetórias, como pessoas e como estudantes. Nesta ótica, apontam mudanças nos processos de escolarização e seus avanços, quando comparam as escolas de sua infância com instituições

contemporâneas.

Finalmente, destacamos que os resultados da pesquisa indicam a necessidade de ressignificação dos caminhos a serem trilhados em relação à valorização e qualificação dos professores que atuam e atuarão na Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos, ainda, a importância da utilização dos diversos recursos visuais como auxiliares da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, pois tais recursos embora sinalizados como relevantes para melhores oportunidades de aprendizagem, pelas colaboradoras do estudo, ainda são negligenciados nas práticas pedagógicas da EJA.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BRASIL. **Cadernos do educador: alfabetização e letramento**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.741. Lei do Estatuto do Idoso**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. A sala de aula – o lugar da vida?. In:

MORAIS, Regis de. **A sala de aula: que espaço é esse?**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A UNIDADE TEMÁTICA DANÇAS NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo Narcio da Silva⁹

Pedro Henrique Silvestre Nogueira¹⁰

Silvana Maria da Silva Guilherme¹¹

INTRODUÇÃO

A garantia do ensino das Danças na Educação brasileira está determinada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Portanto, é imprescindível que essa determinação seja cumprida em sua inteireza. Em uma breve passagem na literatura disponível, identificamos que a Dança se tornou conteúdo da componente curricular Educação Física ainda em 1851, embora somente no ensino secundário em escolas do município da Corte, pela Reforma Couto Ferraz, que proporcionou uma sistematização da cultura física no Brasil (BETTI, 1991).

Nesse primeiro momento, a Dança, se associava à inserção de exercícios físicos e da ginástica, com a implementação da tríade Educação Moral, Intelectual e Física; e nesse caminho, passa a adentrar no conjunto de conhecimentos necessários à educação das crianças e jovens brasileiros,

⁹ Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ).

¹⁰ Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário UNIFAMETRO; Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Docente do curso de Educação Física da Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE).

¹¹ Mestre em Antropologia de Ibero-América pela Universidade de Salamanca e doutoranda no Programa de Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

especialmente das mulheres (BRASILEIRO, 2009).

No entanto, a tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata, individualizante, em que os educandos possam desenvolver-se por suas próprias potencialidades. É importante destacar que potencialidade nos termos positivistas é entendido como a capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à ideia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo (PORPINO, 2018).

Em contraponto a esta visão, Gariba e Franzoni (2007) consideram que a escola contemporânea, preocupada com as demandas sociais deve, então, ser um espaço não apenas de escuta, mas de permanentes representações, construções e criações, tratando de interagir a prática pedagógica da Educação Física, por meio da linguagem corporal com os diversos conhecimentos que trazem a Dança.

Assim, qualquer proposta comprometida que pretenda desenvolver as Danças no contexto educacional não é tarefa fácil em um país marcado pela escravidão estrutural, o patriarcado, o machismo, como o Brasil. Aos professores e as professoras é colocado a ideia de que a Dança, assim como a Cultura e a Arte em geral, não se caracteriza como área de conhecimento que deve ser privilegiado, condição que a torna difícil de ser desenvolvida de forma ampla, acentuada ainda mais com todas as contradições da escola pública brasileira.

Evasão, infrequência, preconceito, prática pela prática, realização das Danças apenas em momentos festivos, tudo isso historicamente vem fazendo parte do quadro do ensino desta unidade temática. No entanto, com a nova política de formação docente e a recente promulgação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, se espera que haja um avanço na estrutura e no

ensino das Danças nas escolas no que se refere sua sistematização. De acordo com o documento supracitado, a unidade temática Danças:

Explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2018, p. 218).

Sendo assim, Estados e Municípios há cerca de três anos vêm se adequando ao novo contexto educacional que elegeu a pedagogia por competências como balizadora dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018). Com base no exposto, se faz necessário elucidar a seguinte questão norteadora que se destaca neste estudo: como a unidade temática Danças vem sendo desenvolvida nas aulas de Educação Física no município de Jaguaruana?

Entre as questões secundárias, foram elaboradas as seguintes: Quais as dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta nas aulas de Dança no ensino médio? Quais as estratégias utilizadas para promover a participação dos alunos nas Danças? Como se desenvolve o processo de avaliação no ensino desta unidade temática?

O estudo se torna relevante pois promove uma visão real do que de fato ocorre numa aula destinada ao ensino da Danças tendo a escola pública como palco, além de dialogar com outras produções existentes no que se refere a Dança enquanto um direito de aprendizagem. Por hora, também se torna um contributo importante, pois pesquisas em Educação Física no aludido município possuem um número ínfimo.

Há uma marginalização histórica na Dança como objeto de ensino da Educação Física. Segundo (STRAZZACAPPA, 2003, p.78) “a Dança situa-se no terceiro mundo da arte”. Detectar, portanto, algumas destas fragilidades e as saídas para superá-las torna-se essencial, pois muitas vezes não se tem ideia da dificuldade de se ministrar este conteúdo na formação inicial.

Como objetivo geral se pretende analisar como o ensino da unidade temática Danças é desenvolvida nas aulas de Educação Física de uma escola de ensino médio no município de Jaguaruana-CE. No tocante aos objetivos específicos elegeu-se os seguintes: Determinar os desafios enfrentados pelo professor de Educação Física no ensino da Danças no ensino médio; identificar as estratégias utilizadas no intuito de promover a participação dos alunos; compreender como se desenvolve o processo de avaliação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como forma de orientar esta pesquisa, a abordagem utilizada foi de cunho qualitativo. Segundo Tomazzoni, (2014), as pesquisas que utilizam este tipo de abordagem são aquelas em que o pesquisador coleta informações que não podem ser meramente quantificadas, privilegiando a interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, o principal enfoque está nas entrelinhas do que se expressado, seja por meio do texto, da fala, dentre outros.

O cenário onde se desenrolou a pesquisa se deu no município de Jaguaruana/CE, que tem aproximadamente cerca de 33.834 habitantes tendo como referência o ano de 2020. No ano de 2018, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o número de alunos matriculados no ensino fundamental era de 3.628 alunos e a quantidade de alunos matriculados no ensino médio perfazia um quantitativo de 1.422 alunos, sendo que o município possui 16 escolas de ensino fundamental e 4 de ensino médio. No entanto, apenas a escola onde foi efetivado este estudo

pertence ao poder público.



Figura 1 Mapa do município de Jaguaruana. Fonte: Adaptado de Cruzada UMAADECE, 2020.

De uma totalidade de 3 professores de Educação Física, apenas um aceitou participar da pesquisa. Com a intenção de preservar o anonimato do colaborador da pesquisa, seu nome real será substituído por Jaguar, palavra que deu origem ao nome da cidade de Jaguaruana, lugar onde será ambientada a pesquisa. São características de seu perfil: possui licenciatura plena em Educação Física; 2013 foi o ano da formação inicial; possui sete anos de experiência docente, atua entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Médio; seu maior título é especialização *latu sensu*.

Utilizamos uma entrevista semiestruturada, por meio da plataforma google meet, como técnica de coleta de dados. A respeito desse tipo de entrevista, é importante pontuar que:

O diálogo proposto nesse tipo de entrevista, como um instrumento de coleta de dados, constitui-se num “espaço relacional privilegiado”, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo das mesmas. (MORÉ, 2015, p. 127).

Por fim, chegamos à análise dos dados. Yin (2001) compreende a análise é a etapa onde o pesquisador examina, categoriza, classifica em tabelas, e/ou ainda, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais do estudo. Nesse sentido, os dados serão analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esta análise é composta por três momentos distintos: pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É importante ressaltar que todas essas etapas foram realizadas a partir dos dados coletados, portanto, previamente idealizadas.

As perguntas foram divididas em seções para melhorar a organização das ideias suscitadas ao longo da entrevista, permanecendo na seguinte ordem: bloco 1 (Perfil do entrevistado – já descrito); bloco 2 (relação Dança e escola); bloco 3 (relação Dança e docente); bloco 4 (relato de uma aula).

A pesquisa esteve de acordo com a Resolução n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), seguindo os padrões éticos da pesquisa tais como: respeitando a dignidade e autonomia do professor colaborador da pesquisa. Nesse sentido, a mesma só foi realizada após a explicação dos procedimentos e com o consentimento do entrevistado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como objetivo explicitar e analisar as informações coletadas no ato da entrevista. Sendo assim, a primeira pergunta destinada ao professor visava identificar se a escola segue as orientações da BNCC e quais mudanças ocorreram com a incorporação deste documento. Assim, respondeu o professor Jaguar:

Sim. Todos os professores têm que seguir as orientações da BNCC. [...] geralmente eu coloco as Danças nos primeiros anos

para eles conhecerem a história das Danças, porque muitos não conhecem. Danças do nordeste, Xaxado, Forró, Quadrilhas” e outras Danças do Brasil e do Exterior. (PROFESSOR JAGUAR).

As palavras do professor demonstram que ao invés de se complementarem, existe uma lacuna entre as etapas do ensino fundamental e médio. Pois ele ressalta, por meio de sua experiência, que geralmente os alunos não conhecem as questões mais elementares que circundam as Danças.

Sobre essa situação o professor Valter Bracht (2010) nos lembra de que é comum a Educação Física no ensino fundamental ser vista como atividade, e essa atividade remete a ideia de atividade física para obter aptidão física, enquanto em outras disciplinas escolares o conteúdo sempre foi entendido como um conhecimento de caráter conceitual.

A segunda pergunta procuramos identificar como é organizado o conteúdo de Danças no currículo da escola e em quais anos letivos ela é ministrada, em quais espaços etc. e obtemos o seguinte retorno:

[...] nos 1º Anos do ensino médio, mas nas minhas aulas eu uso sempre vídeos, textos e apostila para fazer com que os alunos tenham o hábito da leitura de acordo com o que pode cair no ENEM. Em relação às práticas eu faço uns grupos com algum tipo de apresentação das Danças que foram faladas. Temos autonomia para trabalhar os conteúdos da forma que queremos. (PROFESSOR JAGUAR).

Tais estratégias utilizadas como instrumento de apoio são de fundamental importância. Com o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, uma possibilidade bastante executada pelos professores era a relação com os temas transversais, que são temas entendidos como grandes problemas na sociedade e mereciam reflexão por parte da população, em especial os estudantes.

Para Rodrigues e Darido (2011) a falta de materiais didáticos que possam

dar suporte as aulas pode limitar o trabalho do professor. Muito embora a Educação Física possua uma tradição em não utilizar livros didáticos durante sua estadia na escola, Diniz e Darido (2012) asseguram que o livro didático pode ser um recurso que pode auxiliar o professor a superar os desafios de uma educação fragilizada.

Nesse sentido, o livro, apesar de possuir um viés ideológico e político, oferece interfaces em várias formas de aprendizagem, estimulando a leitura e criatividade dos alunos. No entanto, deve-se tomar cuidado com sua estruturação e sistematização dos conteúdos nele contidos (DINIZ e DARIDO, 2012).

Passando para o terceiro bloco de perguntas, o indagamos a respeito de sua relação com a Dança, ou seja, suas experiências e vivências, recebemos como resposta:

Não atuo com a Dança. Mas eu gosto de trabalhar com este conteúdo mesmo que eu não tenha afinidade. Não é porque eu não sei dançar que eu não vou falar sobre Dança, já que a Dança faz parte da Cultura Corporal. (PROFESSOR JAGUAR).

A resposta do professor Jaguar demonstra o rompimento com o paradigma de que para saber ensinar algo é preciso saber fazer, discussão bastante polêmica na academia.

No caso específico dos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física no Ceará, observa-se um modelo didático-metodológico tradicional, investigado na tese de Martins (2017), denominado pelo autor de “Educação Física Territorial”.

Neste modelo, o tratamento dado aos conteúdos da cultura corporal do movimento passou a ser estruturado em duas etapas distintas: primeiramente são realizadas as aulas teóricas em sala, onde são tratados os aspectos conceituais, históricos, mudanças de regras esportivas, aspectos técnicos e táticos, ao término deste primeiro momento os alunos são avaliados por meio

de uma prova escrita. Já a segunda parte, se concretiza com a culminância das aulas práticas na quadra, onde, pela maioria do tempo os alunos são avaliados por um “saber-fazer” e ao término, por um “saber ensinar”.

Na pergunta seguinte, perguntamos sobre quais as dificuldades encontradas para ministrar o conteúdo “Danças” na escola, obtemos o seguinte retorno:

Eu nunca tive dificuldade nenhuma. Nas aulas de Dança sempre conseguimos o que precisava com a direção da escola. Caixa de som e outros materiais para usar nas minhas aulas. [...], mas infelizmente a Educação Física não dispõe de um livro como as outras disciplinas. Sempre faço uma apostila durante o ano, procuro em portais, blogs. (PROFESSOR JAGUAR).

Apesar de não encontrar dificuldade, o que de fato é uma raridade no campo da Educação Física, pois como assinala (DINIZ, 2009), a enormes problemas para lecioná-la, desde a graduação a procedimentos técnicos. Portanto, desenvolver um ensino significativo não é tarefa fácil.

Para um bom desenvolvimento da prática da dança é necessário à exploração dos diversos componentes, como a criatividade, a formulação de novos movimentos e a repetição de movimentos já aprendidos, entre outros, facilitando, assim, a apresentação de elementos interpretativos e expressivos na organização e composição das aulas. Isto exige um grande esforço do profissional, no sentido de estabelecer as prioridades do ensino e a relevância das temáticas a serem desenvolvidas. (DA SILVA E SCHWARTZ, 2000, p.56).

Na última pergunta que compõe o terceiro bloco, enfatizamos qual seria a importância de se trabalhar as Danças na escola? O que mais se aprende nas aulas de Danças além dos movimentos e/ou passos?

A Dança é importante porque eu trabalho com o corpo, com a corporeidade, com a expressão. Os jovens podem falar através das Danças, como o Híp-hop. Muitos tem preconceitos com a Danças, mas a Educação Física vê de outro jeito. Mas não conseguimos fazer muita coisa por conta da burocracia do ensino e da baixa carga horária. Apenas uma aula na semana.

Inferências sobre a (e na) escola

(PROFESSOR JAGUAR).

Neste momento o professor nos relatou que ele ministra apenas duas aulas de Educação Física durante a semana, sendo uma prática e uma teórica, como na maioria das escolas cearenses. Em uma aula de 50 minutos, ele gasta muito tempo com as tarefas burocráticas da escola, como fazer chamada, ida ao vestiário, pois os alunos deverão utilizar roupas adequadas, entre outros. Sendo assim, uma aula prática fica limitada ao tempo médio de 30 minutos. Por outra ótica, como falar em um currículo integral se há conteúdos com maior carga horária e outros com carga horária reduzida?

Sobre o que se aprende, o professor enfatizou que o que se aprende no conteúdo de Dança supera a dimensão procedimental. A Dança, nesse sentido, deve proporcionar oportunidades para que o estudante possa desenvolver todos seus domínios do comportamento humano. Coaduna com o pensamento de Rocha e Rodrigues (2007), em que consideram que:

A Dança deverá ter um papel essencial enquanto atividade pedagógica e despertar no aluno uma relação concreta sujeito-mundo. Deverá propiciar atividades geradoras de ação e compreensão, favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, para assim, poder modificá-las frente a algumas dificuldades que possam aparecer e através dessas mesmas atividades, reforçar a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito. (ROCHA; RODRIGUES, 2017, p. 18).

No último bloco de perguntas solicitamos ao professor que ele relate como acontece uma aula, do momento em que recebe os alunos ao término. A opção por esta pergunta foi de chegar próximo de uma situação real, pois a observação de uma aula prática foi descartada no período de pandemia por Covid-19. Assim ele relatou:

Os alunos esperam os professores em sala, sentados. Coloco no quadro o objetivo da aula e o conteúdo, no final pergunto se o objetivo foi alcançado. Caso não consiga, tento rever minhas estratégias para alcançar o objetivo. Os que não querem

participar da aula desce para coordenação para fazer alguma atividade relacionada à aula. (PROFESSOR JAGUAR).

Apresentar o que se espera dos alunos e o que eles irão aprender possibilita um aprendizado emancipador, em nossa visão. Pois faz com que eles se reconheçam como agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Embora alguns alunos não participem das aulas práticas, mas realizem atividades relacionadas aos conteúdos, acreditamos que esses alunos ficam impossibilitados de experimentar sensações e aprendizados que só serão possíveis com as aulas práticas. O que poderíamos chamar de uma cultura da coparticipação.

Segundo Neira (2007) os professores têm grandes influências no tocante a desmotivação e não participação nas aulas de Educação Física. Segundo os autores, alguns fatores colaboram para essa situação, como: a escolha da metodologia adotada, o conteúdo apresentado e a relação com os alunos. Mas essa dinâmica tem origem em etapas escolares anteriores.

Em nossa última e não menos importante pergunta, ao ser questionado como realiza a avaliação no conteúdo de Danças, o professor nos responde que: “Na escola não existe prova prática. E os alunos não ganham ponto por participação, pois eles já sabem que é uma obrigatoriedade da escola” (PROFESSOR JAGUAR).

Sabendo que avaliação é um tema bastante recorrente na Educação Física, justamente por sua complexidade. Segundo Luckesi (1998):

[...] a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 1998, p. 81).

Neste momento, acreditamos que há uma fragilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois pela essência do conteúdo, que é de forma prática, se é valorizada apenas a dimensão conceitual. Portanto, neste caso é

provável que a dinâmica escolar e a forma de avaliar de outras disciplinas influenciam diretamente na Educação Física.

Uma possibilidade viável para este tipo de situação seria a elaboração de portfólios ao longo dos meses, bimestres etc. para abarcar o conhecimento apreendido pelo estudante e ter material consistente para a avaliação do professor. Magalhães (2019) afirma que os portfólios são produções capazes de disponibilizar ao estudante várias formas de acessar e expor o seu conhecimento em construção e um meio para o professor conhecer o modo de construção da aprendizagem de cada estudante bem como o que fez mais sentido para ele nas aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao “término” do nosso trabalho, acreditamos que a proposta de identificar as estratégias e desafios nas questões pertinentes ao ensino da unidade temática Danças na etapa do Ensino Médio após a implementação da BNCC foi alcançado com êxito. Para tanto, gostaríamos de retomar os principais pontos da pesquisa.

Os achados nos permitiram dialogar com a comunidade científica evidenciando que por mais que a BNCC possa vislumbrar uma nova possibilidade de sistematização dos objetos de ensino da Educação Física, não foi possível uma ressignificação do ensino da unidade temática Danças pois a estrutura (falta de recursos, forma de organização da escolar, carga horária, dentre outros) permaneceu a mesma, embora devêssemos considerar seu pouco tempo de implementação e o período de pandemia por Covid-19¹².

¹² O ano de 2020 ficará historicamente marcado pelo que ficou conhecido como pandemia por Covid-19. Uma pandemia catastrófica motivada pelo então denominado de SARS-CoV-2, causando uma grande epidemia iniciada em Wuhan,

Reiteramos a relevância do estudo no que concerne ao processo avaliativo deste conteúdo na escola. Ficou nítido a reprodução da mesma forma de avaliar para conteúdos tão específicos como é a Dança. Acreditamos que a lógica avaliativa de outras disciplinas subjuga a prática avaliativa da Educação Física, que poderia ser tratada de outra forma, como pelo exemplo citado do portfólio. Da atual maneira se privilegia apenas a dimensão conceitual em detrimento das demais (procedimentais, atitudinais, por exemplo).

Percebemos que as questões didático-metodológicas produzidas pelo professor são imprescindíveis para que o aluno se reconheça e se aproprie do processo de ensino e aprendizagem. Não são raras as vezes que a falta de comunicação do que se espera ou o que se pretende em uma aula acaba em um esvaziamento da relação professor-aluno.

Por fim, mesmo que saibamos das limitações deste estudo, conseguimos por meio desta exposição deixar explícito que as Danças podem contribuir para a formação do sujeito emancipado e oferecer uma educação mais enriquecedora. Por meio desta unidade temática foi e continua sendo possível apreender em um primeiro plano, questões técnicas, estéticas e filosóficas. Já em outro plano, ter um aprendizado em grupos, bem como aprender questões históricas e culturais de um determinado povo, refletir sobre questões sociais necessárias que carecem de maior debate como o preconceito, a construção de estereótipos e a ideia do conhecimento validado pelos grupos dominantes.

Dentre os limites desse estudo, acreditamos que, devido à crise sanitária a qual enfrentamos, procedimentos como observação das aulas ministradas, poderia nos oferecer maiores elementos ou dados mais concretos da realidade de como essas aulas vem ocorrendo no município de Jaguaruana.

na China e que, posteriormente, disseminou-se para todo o mundo (ZHU; WEI; NIU, 2020).

Resta-nos saber quais mudanças foram viáveis para o bom andamento das aulas de Educação Física no período de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. 1. Ed. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Anais do I Seminário**, p. 21-31, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510 de 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. 2016.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. O Conteúdo “Dança” em aula de Educação Física: Temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-48, nov. 2009.
- DA SILVA, Maria Graziela Mazziotti Soares; SCHWARTZ, Gisele Maria. Por um ensino significativo da dança. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 45-52, jan. 2000.
- Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Lecturas: educación física y deportes**. Buenos Áries, ano 10, n.85. 2005.
- DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, mar. 2012.
- DINIZ, Thays Naig; SANTOS, Gisele Franco de Lima. História da dança: sempre. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7, 2008, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Eduel, 2008. v. 7, p. 1-12. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/anais_capa.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

GARIBA, Chames Maria Stallivieri; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, abr. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3553>. Acesso em: 02 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3553>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 71-80, mar. 1998.

MAGALHÃES, Gabriella Clavijo de. **Portfólios digitais para avaliação em dança**: possibilidades de uso da tecnologia na escola. 2019. Monografia (especialização em mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200588>. Acesso em 02 jul. 2021.

MARTINS, Raphaell Moreira. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no Ensino Fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do Facebook. 2017. (Tese). Doutorado em Desenvolvimento humano e Tecnologia Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150968/martins_rm_dr_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 02 jul. 2021.

MORÉ, Carmen. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ2015**, Aracaju, v. 3, jul. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideia em Ação).

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, ago. 2007.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p.48-62, mar. 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas

e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-86, jul. 2003.

TOMAZZONI, Airton. Lições de dança na mídia. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 77-86, mar. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHU, Hengbo; WEI, Li; NIU, Ping. The novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. **Global Health Research and Policy**, Londres, v.5, n.1, p 1-3, mar. 2020.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Antônio Augusto Bonatto Barcellos¹³

Bruna Kellermann da Silva¹⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz o relato de uma observação participante, desde os olhos do professor de educação física do ensino fundamental. Tratamos especificamente de quatro escolas de ensino fundamental do município de Três Cachoeiras, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O município de Três Cachoeiras possui em total 5 (cinco) escolas estaduais. Destas, este autor atuou em quatro delas, desde a maior até a maior.

O município de Três Cachoeiras está localizado estrategicamente às margens da BR-101 articulando sua rede de influências com os municípios de Torres e de Terra de Areia, ao norte e ao sul, respectivamente, aproximadamente a 30 (trinta) quilômetros da divisa com o Estado de Santa Catarina ao norte. A distância de Porto Alegre é de apenas 160 (cento e sessenta) quilômetros por estradas em boas condições. Possui uma população estimada de 11.000 (onze mil) habitantes segundo a projeção do censo em 2020.

O município possui o título de “Terra do Caminhoneiro” e efetivamente grande parte da economia da cidade gira em torno dos serviços para o

¹³ Doutor em Ciências Sociais pela Universidad de Salamanca e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ex-Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

¹⁴ Mestre em Direção e Gestão Desportiva pela Universidade de Évora e Graduada em Direito pela Universidade Feevale.

caminhoneiro bem como alberga uma grande quantidade de famílias cujo principal sustento provém do transporte rodoviário. Além disso, a segunda principal atividade econômica local é o cultivo de bananas, possuindo mais de 3.500 (três mil e quinhentos) hectares e mais de 1.300 (mil e trezentas) famílias que sobrevivem do plantio de bananas (CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS CACHOEIRAS, 2021).

Três Cachoeiras emancipou-se do município de Torres em 1988 (PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CACHOEIRAS, 2021) possuindo ainda uma grande ligação com a cidade vizinha e ampla circulação de pessoas, serviços e bens entre ambas. A localização, às margens da BR-101, principal eixo de ligação entre o Rio Grande do Sul e o restante do País, por onde passa a uma grande parte dos produtos que vão e vem do restante do Estado e da capital Porto Alegre, torna o a localidade dinâmica, com grande afluência de produtos e de pessoas.

De todas estas características restam ao município algumas de cidade pequena e de interior. A proximidade com Porto Alegre e com Torres, um importante destino turístico, bem como a facilidade de contato e de transporte a partir da BR-101 conectam os habitantes a outras realidades, permitindo maior conhecimento e maior deslocamento.

A característica da Educação Física, ao ser uma disciplina que é oferecida em apenas um ou dois períodos semanais à cada turma, possibilita ou exige, que o professor tenha uma grande quantidade de turmas, inclusive em diferentes escolas, para o preenchimento de sua carga horária. No caso concreto, a experiência docente, durante parte dos anos letivos de 2020 e 2021 deu-se em quatro das cinco escolas estaduais existentes no município. As escolas vão desde uma escola rural, com aproximadamente 18 (dezoito) alunos da primeira à quinta série do ensino fundamental até um Instituto de Educação com pré-escola, ensinos fundamental e médio e curso normal.

Muito embora a diferença do tamanho das escolas e até o fato de uma delas ser de turno integral, a experiência ocorreu majoritariamente em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo alunos com características gerais muito similares. Havia, em todas as turmas, uma grande variabilidade enquanto às condições sociais e familiares dos alunos, alguns em situação extremamente precária e até mesmo de risco e outros com boas estruturas familiares e econômicas.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Muito já se discutiu sobre o papel da Educação Física na Escola e, mesmo assim, ainda pendem dúvidas e polêmicas sobre a importância e necessidade da presença obrigatória da Educação Física no currículo escolar. A Educação Física, nas palavras de Bracht (2010) sempre possuiu um caráter diferenciado. E essas diferenças são bem-marcadas com relação ao caráter conceitual, a forma de aprendizagem e mesmo na relação do professor com a escola e com os alunos.

A Educação Física na escola vive tentando justificar sua presença, sua importância e seu conteúdo. Por razões diversas a Educação Física ingressou no contexto-escolar educativo. Melhoria da saúde, aprimoramento da raça, preparação esportiva, todas eram justificativas para a existência da Educação Física no contexto escolar. Quando tais justificativas não mais eram plausíveis, passou-se a debater de maneira séria o papel da educação física na escola e houve uma crise dentro da própria área enquanto se tentava explicar e convencer a todos de sua importância (FREIRE; OLIVEIRA, 2004).

A crise veio a culminar, após muitos debates, na separação curricular no próprio curso de educação física, com licenciados e bacharéis com percursos acadêmicos e conhecimentos distintos e com a criação do sistema do

Conselho Federal de Educação Física - CONFEF / Conselho Regional de Educação Física - CREF's (BARCELLOS; MONTEIRO; PADILLA, 2015). Mas o problema da Educação Física escolar não foi resolvido. Os debates prosseguiram e muitos defenderam e defendem a retirada da obrigatoriedade da educação física do currículo.

Fazendo uma espécie de “*mea culpa*” parece-nos claro que falta à Educação Física uma certa uniformidade de conteúdo, de métodos e de procedimentos. Isso porque, diferentemente de outras disciplinas, na educação física, o conhecimento e o valor que devem ser aprendidos são sempre mediados pelo movimento. Ou seja, em uma aula de matemática, o conhecimento é transmitido diretamente do professor ao aluno. Na Educação Física, o objeto do conhecimento está sempre por “trás” de um movimento, de uma série de movimentos, de uma brincadeira ou de um jogo.

E não é só isso, o conhecimento da Educação Física se articula e depende, muitas vezes, com habilidades e valências motoras aprendidas pelo aluno fora do ambiente escolar. O desenvolvimento motor é um conhecimento acumulativo (assim como os demais) mas cuja aprendizagem começa já nos primeiros momentos de vida.

A Educação Física é constantemente associada, também, com a ludicidade, com os jogos, com as brincadeiras. Neste aspecto, incorrem em erro muitos gestores da Educação como secretários, diretores ou coordenadores, associando a Educação Física somente com o aspecto da brincadeira e do jogo, restando-lhe importância.

Quanto a essa confusão existente, concordamos com Mariz de Oliveira (1991) quando este afirma que o lúdico e o jogo são momentos antropológicos anteriores à própria sistematização da Educação Física. Na verdade, como também menciona o já citado autor, o recurso lúdico pode e deve ser utilizado para a aprendizagem de qualquer conteúdo, não sendo uma

prerrogativa da Educação Física.

Essa associação da Educação Física ao aspecto lúdico e, portanto, de recreação contrasta também com a grande necessidade de uma estrutura mínima para a prática e o ensino da Educação Física. Ao contrário de outras disciplinas, cujo material necessário é bem menor e menos custoso, a Educação Física necessita de espaço e equipamentos. Restar importância ao ensino da Educação Física, associando-a somente à “recreação” também constantemente provoca que os investimentos na área da Educação Física sejam preteridos.

Finalmente, apenas para que não nos aprofundemos nas discussões sobre currículo e conteúdo da Educação Física as quais são constantes e variadas. Cumpre destacar a prevalência do aspecto procedimental no ensino da Educação Física. Não que este aspecto seja o mais importante, mas efetivamente é o que historicamente consagrou-se como pauta do Educador Físico. Nos dizeres de Darido (2012) recentemente as dimensões conceituais e atitudinais começaram a ganhar importância e adeptos integrando muitos programas de ensino da Educação Física. Assim também é a posição de Betti e Zuliani (2002) para quem a aprendizagem das habilidades é necessária, mas não suficiente. Todas essas questões foram exacerbadas e colocadas em questão a partir da emergência da crise sanitária provocada pela Pandemia.

A PANDEMIA E A SOLUÇÃO DO ENSINO “HÍBRIDO”

Assim que anunciadas as restrições decorrentes da Pandemia do Covid-19, ao menos no Rio Grande do Sul, ainda no início de 2020, as aulas presenciais foram suspensas. A partir do momento em que todos se deram conta da realidade, qual seja a de que a Pandemia e as restrições para a mobilidade e reunião de pessoas durariam muito mais que alguns dias, passou-se a pensar em soluções para a continuidade da educação escolar. No

Rio Grande do Sul, ao menos no sistema estadual de ensino, foi adotada a estratégia do “Ensino Híbrido” a qual na teoria e no nome, pretendia combinar ensino presencial e à distância.

Essa estratégia foi posta em prática já no mês de junho de 2020 com a escolha e adoção da plataforma Google Sala de Aula como ambiente virtual de ensino. A partir de então, em poucos dias, professores e alunos foram imersos em um mundo totalmente novo. Em menos de um mês todos tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino.

Para os professores, sobretudo aqueles mais antigos, a mudança foi radical e muito desafiadora. Se para aqueles professores mais jovens e mais afeitos aos sistemas informáticos a questão já foi difícil, imagine-se para os demais, com alguma dificuldade no tocante aos sistemas informáticos.

No caso da Pandemia, a solução adotada foi a possível para o momento e a emergência. Contudo, obviamente, ao menos com relação aos alunos do ensino público, as dificuldades foram imensas. Desde as dificuldades com a conexão à internet até as próprias dificuldades com a operação dos sistemas.

É de se destacar, no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais, a maioria dos alunos passou a depender da mediação dos pais para acesso aos conteúdos. Os pais, muitos deles com extenuantes jornadas de trabalho ou mesmo com as próprias dificuldades cognitivas (semianalfabetismo, por exemplo) tornaram a tarefa extremamente penosa. Neste contexto, aqueles alunos em situação de risco tiveram aumentadas as suas dificuldades e muitos perderam o contato com a escola, com os professores e com os colegas.

A despeito da nomenclatura utilizada, a bem da verdade, o “ensino híbrido” ao menos durante todo o ano de 2020, não foi híbrido, mas sim tão somente à distância. Foram realizados atendimentos presenciais pontuais a alunos em situação de extremo risco e dificuldades.

A escola, durante este período, tornou-se um ponto de contato das

famílias com o Estado. Algumas realizaram a distribuição de cestas básicas, outras organizaram coletas e grupos de apoio. Para muitas pessoas, sobretudo no interior, a Escola foi um dos poucos pontos de apoio durante a Pandemia.

A educação física em particular, sobretudo nos anos fundamentais do ensino fundamental, passou por uma das suas maiores provações. É o que veremos no tópico seguinte.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

A educação física parece ser uma “ilha” em diversos aspectos do dia a dia da escola. No ensino fundamental, os alunos possuem praticamente dois professores na maioria das realidades, o professor regente e o professor de educação física. Esta separação tornou-se ainda mais evidente, com as soluções do “ensino híbrido”.

Em razão das diferentes cargas horárias, os professores de educação física normalmente possuem entre 10 e 20 turmas diferentes. Enquanto isso, os professores regentes dos anos iniciais lidam com uma ou duas turmas. Com tal multiplicidade de turmas e até mesmo em diferentes escolas, é difícil para o professor construir um relacionamento mais profundo com as turmas e articular os conhecimentos com aquilo que está sendo exposto pelos professores regentes.

Quanto ao conteúdo da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental acreditamos que o ensino à distância prejudicou sobremaneira as possibilidades para o ensino da Educação Física. Justamente por todas as diferenças e especificidades, acreditamos que tais diferenças foram acentuadas pelo ensino híbrido emergencial.

Em primeiro lugar, a educação física possui uma importante dimensão atitudinal, de relacionamento, de enfrentamento de desafios, de aceitação das

dificuldades e respeito às regras. Tais questões emergem principalmente quando há a prática de atividades em grupo, jogos, brincadeiras. Nada disso foi possível durante o ensino exclusivamente à distância.

Em segundo lugar, a prática da Educação Física também depende, em sua maior parte, de alguns equipamentos mínimos. Espaço adequado, bolas, cones, cordas, materiais simples, mas que a maioria das famílias não possui em casa.

Ainda, a imensa maioria dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental ou ainda não foi alfabetizado ou tem sérias dificuldades de leitura e compreensão. Tal circunstância obrigava a que os alunos tivessem o auxílio, obrigatoriamente de alguém, para ler e compreender a atividade, ou que o professor, a partir de um estúdio improvisado, enviasse vídeo-aulas e áudios somente aos alunos. É bom que se diga, os vídeos tornaram o ensino muito mais difícil para uma boa parcela dos alunos, com conexões precárias à internet ou aparelhos antigos.

Por último, a verificação da execução das atividades, no caso da educação física, também dependia em grande parte do envio de fotos ou vídeos, comprovando a execução da tarefa. Como se pode notar, os desafios foram enormes e, ao contrário do que se possa pensar, não melhoraram com o retorno gradual às atividades presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode notar, as consequências da pandemia e de todas as medidas restritivas foram nefastas para os alunos e professores de educação física em especial. O modelo adotado, ainda que talvez fosse o único possível para o momento, não foi capaz de dar conta das necessidades de professores e alunos. O uso político da pandemia e os constantes embates entre posições políticas diversas, não ajudou na busca de soluções reais e efetivas para as

pessoas.

A partir do retorno gradual das atividades presenciais com modelos de pequenos grupos de alunos frequentando a escola a cada semana, a situação piorou. Quando dos primeiros movimentos para o retorno presencial a maioria das famílias tinha sérias restrições em optar pelo retorno presencial. Isso porque o próprio embate midiático gerou e ainda gera muitas dúvidas e desconhecimento, seja pelos efeitos da vacina ou mesmo da Covid-19 em crianças.

Na verdade, o retorno, na realidade ora estudada, deu-se com menos de 50% dos alunos matriculados. Tais alunos que optaram pelo retorno presencial, tiveram ainda de ser divididos em grupos de 06 (seis) ou 09 (nove) estudantes, conforma a capacidade das salas de aula. Enquanto isso, os demais alunos permaneciam recebendo atividades e retirando dúvidas através da plataforma Google sala de aula.

Os professores passaram a cumprir sua carga horária presencial integral no atendimento daqueles 06 (seis) ou 09 (nove) alunos que estavam frequentando a escola naquela semana. Enquanto isso, os professores tinham apenas algumas poucas horas para realizar o atendimento dos demais alunos, que eram a maioria. Tal situação está levando os professores ao esgotamento físico e mental além de ser uma situação extremamente injusta para os alunos.

Os professores empregam 90% da sua carga horária no atendimento presencial de apenas 20% dos alunos. Enquanto isso, a imensa maioria dos alunos, em ensino remoto, recebe a atenção do professor em apenas algumas poucas horas.

O tão alardeado ensino “híbrido” ou mesmo o retorno às atividades presenciais estão sendo feitos à custa da saúde mental e física dos professores, que, para atender minimamente suas obrigações tiveram de dobrar sua carga horária e passaram a receber mensagens e ligações de pais, alunos, diretores

e coordenadores nas horas mais inusitadas. Por derradeiro, nem se fale nas inúmeras outras atribuições que foram repassadas ao professor durante a pandemia como a “busca ativa” de alunos e resolução das mais diferentes dificuldades de pais e alunos.

Qualquer coisa é possível, inclusive um ensino híbrido de verdade, com a estrutura adequada de pessoal e material para fazê-lo. A realidade da educação física, em tal contexto, restou também prejudicada.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, A. A. B.; MONTEIRO, A. de O.; PADILLA, L. R. N. A sindicalização dos profissionais de educação física no Brasil. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 146–174, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640876>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. *In: Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, jan./dez. 2002.

CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS CACHOEIRAS. **História de Três Cachoeiras**. Economia. Disponível em: <https://www.trescachoeiras.rs.leg.br/historia/economia-3>. Acesso em: 29 jul 2021.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo*, v. 16. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75.

FREIRE, E.; OLIVEIRA, J. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.10, n.3, p.141-

151, set./dez. 2004.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física Escolar: Construindo Castelos de Areia. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 5-11, jan./dez. 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CACHOEIRAS. **História**. 2021. Disponível em: <https://www.trescachoeiras.rs.gov.br/historia/>. Acesso em: 28 jul 2021.

CONCEPÇÃO, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ORIENTADORES DO CURRÍCULO E DO PPP: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA ESCOLA?

Ana Célia Silva Menezes¹⁵

Yoná Ferreira do Nascimento¹⁶

INTRODUÇÃO

O presente capítulo discute os princípios e fundamentos da Educação do Campo e sua incidência no currículo e no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Na década de 2000 houve um crescimento significativo do número de estudos relacionados à Educação do Campo, Escola do Campo e Currículo, resultado, principalmente, da maior articulação do Movimento Nacional da Educação do Campo e da incidência política desse Movimento nos espaços de deliberação da política nacional de educação. A inserção dessa temática nos espaços acadêmicos e científicos, quais sejam: Institutos Superiores de Ensino, Institutos de Pesquisas e grupos de estudos das organizações de pesquisa em educação, como ANPED, por exemplo, incentivou o aumento de produções e publicações na área. Contudo, faz-se necessário continuarmos investindo em estudos e pesquisas, sobretudo em nível de graduação que deem visibilidade às experiências em âmbito local.

Nessa direção foi realizada uma pesquisa para escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Yoná F. do Nascimento, sob a orientação da prof. Ana Célia S. Menezes. Tratou-se de uma pesquisa de campo, qualitativa,

¹⁵ Pedagoga. Doutora em Educação. Prof. Adjunta do Departamento de Habilitação Pedagógica- CE/UFPB.

¹⁶ Pedagoga, com área de aprofundamento em Educação do Campo. Membro do Grupo de estudo e pesquisa em currículo, formação docente e narrativas autobiográficas.

desenvolvida numa escola do campo da região metropolitana de João Pessoa, em que foram entrevistadas três (3) professoras. Para complementar as informações coletadas procedeu-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, campo da pesquisa. A fundamentação teórica resultou do estudo de Caldart (2012), Souza (2008), Moreira e Silva (1994), Menezes (2012), Veiga (1998) e Vasconcellos (2002).

O currículo da escola é parte fundamental na contribuição da melhoria da qualidade da educação, uma vez que ele consiste no itinerário formativo da instituição escolar. No caso da escola do campo orienta-se que esses conteúdos tenham como base questões referentes à cultura e identidades campesinas.

Nossa intenção é de que as ponderações aqui compartilhadas, agreguem um contributo às reflexões sobre o Currículo e o PPP da Escola do Campo.

2 CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS ANOTAÇÕES

A Educação do Campo se constitui num projeto político, essencialmente pedagógico que emerge das lutas e reivindicações dos movimentos sociais populares do campo. Essa Educação por volta da década de 1990 ganhou mais visibilidade e através de uma articulação nacional, garantiu alguns avanços na sua legislação.

Caldart (2012) nos explica que o conceito de Educação do Campo surgiu inicialmente em 1998 na Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O Movimento defendia e reivindicava, naquele momento, a *Educação Básica do Campo*. E esse conceito foi amadurecendo nos debates e sendo explicitado nos documentos. Em 2002 com a promulgação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo esse conceito se consolidou no campo da legislação e foi reafirmado em 2004 na II Conferência Nacional.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. (CALDART 2012, p. 262).

A reivindicação era por uma educação *do* campo e *no* campo, que levasse em consideração os saberes da terra, uma educação essencialmente dos camponeses e camponesas, visando a formação do homem e mulher do campo e valorizando seu espaço de vida. A concepção dos movimentos populares sobre Educação do Campo está legalmente instituída na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento e atendimento da Educação Básica do Campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p.53).

Nosso entendimento é que uma lei por si só não é suficiente para a garantia do direito. Ela é importante pelo caráter legal, mas é necessário que a sociedade a legitime, e esse tem sido o investimento contínuo dos movimentos, organizações e grupos populares que lutam e defendem a Educação do Campo.

Nesse processo de construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, representada aqui, parcialmente, pelos povos do campo, enfatizamos a

importância da escola como espaço para essa construção. Conforme prescreve o decreto nº 7352/2010, cabe à Escola do Campo contemplar, no seu projeto Político Pedagógico os princípios da Educação do Campo. Assim, o PPP se apresenta como um relevante instrumento legal que afirma a identidade da escola do campo.

3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Currículo escolar é um artefato social e cultural, segundo Moreira e Silva (1994) que contempla a organização do processo de ensino e aprendizagem da escola. É o elemento constituinte da organização da educação escolar. Ele informa a intencionalidade, o conteúdo e a metodologia do trabalho pedagógico e, por isso se torna eixo orientador da ação educativa.

De acordo com Moreira e Silva (1994), no currículo estão sistematizados os esforços pedagógicos de uma escola. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central da atuação educacional.

A Educação do Campo propõe um currículo contextualizado onde a cultura, os saberes históricos, as crenças, relações e o cotidiano sejam considerados importantes e usados como conteúdos de aprendizagem.

A educação do campo nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola se situa. Trata-se da resignificação da escola e implementação de um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. A aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que

assegurem a possibilidade de se inventar e de (re)inventar a vida, as relações e a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser. (MENEZES 2012, p, 53).

A escola é um espaço social, assim, seu currículo é também expressão da sociedade e reflete a concepções das pessoas que participam da sua construção. O Currículo dessa forma acaba sendo influenciado pelo meio em que está inserido, e isso é um ponto positivo já que os currículos escolares devem atender as especificidades locais, culturais.

Neste sentido entendemos o currículo como um campo político pedagógico no qual as diversas relações — entre os sujeitos, conhecimento e realidade — constroem novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. (MENEZES; ARAÚJO 2007, p. 35).

As relações instituídas e decorrentes do projeto curricular da escola implicam pensar para além do conteúdo disciplinar. Envolve questões como a relação entre professores e alunos, questões de classe, etnia, cotidiano da escola, entre outras questões da sociedade num contexto geral. Incorporar os saberes locais no currículo da escola é nutrir o processo de aprendizagem dos alunos permitindo que assim a realidade deles seja vivida e discutida na escola. Isso contribuirá no seu processo como ser humano e cultivará sua identidade.

O currículo contextualizado passa necessariamente pelo rompimento com narrativas vindos de fora, que desautoriza e nega as construções e saberes locais. [...] A pluralidade, a contradição a complexidade e a flexibilidade são princípios que não somente devem orientar os currículos contextualizados, mas constituem-se como condição básica para que a contextualização supere o risco do reducionismo e engessamento, imprima nos currículos a capacidade atual e necessária de expressão e visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos situados num determinado contexto. (MENEZES; ARAÚJO 2007, p.46).

Vale destacar que a contextualização não isola o educando no seu cotidiano ou na sua cultura, mas cria pontos de conexão desta com outras culturas, lugares, conhecimentos. Decorre desse entendimento organizar a formalização do currículo no Projeto Político Pedagógico da Escola tendo como referência a diversidade e pluralidade.

Assim como o Currículo, a construção do PPP deve levar em consideração alguns aspectos, quais sejam:

A construção do PPP parte de princípios de igualdade, qualidade, Liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. As bases para esta organização são, sem dúvida, os sujeitos envolvidos no processo educativo. [...] Se educador, educandos e comunidade não ajudam a pensar, planejar e replanejar o processo escolar, provavelmente não ajudarão a realizar, ou a colocar em prática as aspirações pedagógicas dos projetos políticos pedagógicos. [...] (SOUZA, 2008, p. 47).

Veiga (1998) nos esclarece de forma sucinta o que seria um Projeto Político Pedagógico e qual seu compromisso na sociedade:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA 1998, p.11).

Desse modo, o projeto político-pedagógico organiza o trabalho pedagógico tanto na escola como na sala de aula. O PPP exerce uma função política, já que é pensado e construído para a formação do cidadão.

Vasconcellos (2002) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é antes de tudo um projeto educativo da escola. E por isso, o autor sublinha que deve ser entendido como uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo que se aperfeiçoa e se visibiliza no caminhar da

escola. “É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELLOS, 2002 p.169). Aqui encontramos a intersecção entre Currículo-PPP. É importante o envolvimento dos sujeitos que fazem a escola e a comunidade na construção do PPP.

Um dos aspectos mais importantes da Educação é a gestão democrática, as escolas devem criar mecanismos que efetivem a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Na perspectiva da Educação do Campo, o projeto político pedagógico pressupõe ruptura o atual modelo de educação e de sociedade vigente. Para isso é preciso que a escola faça rupturas na estrutura organizacional e nas suas relações sociais, e possibilite a educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo escolar. (SOUZA 2008, p.51).

Um dos primeiros passos para que o PPP de uma escola do Campo rompa paradigmas sociais é se reconhecer como uma escola do Campo, entender seu papel dentro do Movimento e transformar seus sujeitos através da afirmação da própria identidade, fazendo da escola um espaço de problematização, questionamento e reflexão.

Corroborando com Souza, Vasconcellos (2002) afirma que o PPP tem o valor de articular prática e memória do significado da ação. E exatamente por isso ele se insere numa dinâmica efetivamente coletiva que tem como pressuposto a valorização da cultura local, o fortalecimento de identidades e a equidade social, que implica na associação de igualdade de condições e diversidade de oportunidades.

Durante a realização da pesquisa buscamos responder à questão: qual a concepção de Educação do Campo dos professores da escola do campo? Como essa compreensão se materializa no desenvolvimento e na formalização do currículo? Para tanto fomos à escola estadual O. R. C. situada na área rural do município e ouvimos as três professoras que

trabalham com o Ensino Fundamental (anos iniciais). Complementamos nossa análise com dados informados pelo Projeto Político Pedagógico da Escola. Buscamos assim entender o que pensam essas educadoras sobre a Educação do Campo e seu currículo.

4 CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NAS FALAS DAS PROFESSORAS.

Um elemento fundamental numa escola do campo é sua concepção sobre Educação do Campo. A escola e os seus sujeitos devem compreender sua função social. Perguntamos às professoras o que é Educação do Campo e o que ela caracteriza. Obtivemos as seguintes respostas: “É trabalhar com a terra, com o meio ambiente, com os recursos da natureza. Pra mim é isso” (P2). Outra professora deu a seguinte resposta:

É a gente trabalhar o que tem aqui, porque aqui é uma escola do campo no campo, né? Apesar de não ter espaço, era pra gente trabalhar mais com a horta e com a terra, mas não trabalhamos tanto por causa do espaço. (P1).

As respostas das professoras 1 e 2, são parecidas, seguem praticamente a mesma linha de raciocínio, usaram a terra como referência, porém quando fizemos a mesma pergunta à P3, a resposta foi diferente e ela não conseguiu responder diretamente à pergunta, ela fez uma espécie de desabafo sobre a dificuldade enfrentada por ela numa escola do campo.

A escola do campo pra mim seria uma escola mais ‘bem-vista’ (do sentido de ser mais valorizada), tendo em vista que por ser uma escola do campo, as coisas são mais difíceis aqui pra gente. Eu esperaria que a escola fosse mais “bem-vista” pra que as coisas acontecessem e chegassem mais por aqui, porque em comparação com a escola da cidade, as coisas chegam e evoluem lá muito mais do que aqui. Apesar do método de ensino da gente ser o mesmo, lá chegam benefícios que não chegam na escola do campo, então o que eu queria era mais atenção, mais possibilidades, até mesmo em questão de locomoção que é bem mais difícil pra escola do campo, então o que eu acho é isso. (P3).

As falas das Professoras 1 e 2 confirmam a relação da Educação do Campo com a terra. A Terra é parte essencial para os sujeitos do campo, é lugar de luta e sobrevivência.

A terra é um meio de produção peculiar porque não foi construída pelo trabalho humano, mas é essencial na produção de alimentos, na construção de moradias, na criação de animais. É essencial, portanto, à manutenção da vida. Com essa compreensão vamos focalizar a terra, no Brasil, privilegiando mudanças que envolvem o trabalho, na relação entre a produção agrícola e a propriedade fundiária, [...]. (RIBEIRO 2015, p. 271).

As famílias dos alunos da escola são moradores e operários da Companhia Usina São João. Elas produzem nas terras da Usina, onde também moram. Alguns além de plantarem o próprio alimento, plantam e vendem em feiras livres da cidade os produtos da terra para complementar a renda da família. Por isso as professoras se referiram à Terra como característica da Educação do Campo e sua importância na vida dos alunos da escola.

Quando perguntamos se na escola tem algo que elas consideram como específico do Campo, a professora 1 respondeu: “Eu acho que não tem. Dizem que antes tinha, porque a escola tinha mais espaço, mas agora não tem mais, agora estamos se resumindo aqui ó (*aponta pro espaço*)”. Ou seja, para ela a falta de espaço físico prejudica na forma como a escola faz Educação do Campo. Durante uma conversa informal, ela relatou que em razão da escola está passando por reforma, algumas coisas não são feitas.

À mesma pergunta, a professora 2 respondeu: “Eu acho que já é trabalhado isso que eu já disse, (trabalhar a história de vida, identidade) mas eu vejo também que aqui o povo é muito mais unido e solidário”.

Podemos observar que enquanto uma professora (P1) afirma que pela falta de espaço físico a escola não tem algo específico do Campo, a outra (P2) não concorda, já que trabalhar a vida, diversidade, identidade dos alunos também faz parte da Educação do Campo e destaca a solidariedade e a união

como traços característicos da população (local) do campo.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola (p.11) também expressa na base teórico-legal do documento, de forma clara, os Princípios da Educação do Campo baseando-se na Resolução CNE/CEB N°01/2002, ele destaca que os princípios da Educação do Campo são: educação enraizada na democratização do acesso à terra, no desenvolvimento sustentável; fortalecimento da agroecologia, da economia solidária; respeito a diversidade do campo/história, vida, cultura, organização e trabalho, etc.; pensada com a participação de camponeses(as); estreita interação com a realidade da vida do campo — cultura, trabalho, jeito de viver, de conviver no campo.

Ainda sobre o que a escola tem de específico sobre a Educação do Campo a professora 3 complementa o pensamento das outras duas entrevistadas:

Sim, porque a vivência deles é tudo daqui do campo, então, às vezes, quando vamos trabalhar algo diferente eles estranham. Eles são daqui, a família também, são pouquíssimos os casos dos que vêm de lá (da cidade) pra cá. A maioria nasceu aqui, os pais também, o pai trabalha na Usina, sabe? E vem seguindo esse ritmo. Então aqui é como se todo mundo fosse igual, ao mesmo tempo em que são diferentes. (P3).

Um ponto importante destacado por ela é que os próprios estudantes “estranham” quando não se discute a realidade local. No PPP são apresentadas as concepções de ensino e aprendizagem da escola.

O processo de ensino e aprendizagem é concebido para formar sujeito autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudanças, exigindo, sempre posicionamento e reflexão de quem nele atua. Acreditamos que o ensino, deve contribuir para que o aluno construa competências e habilidades a partir dos conhecimentos de diferentes ciências, das atividades e valores, necessários para realizar o seu projeto de vida. Procurando fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do Campo, enquanto reação do processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação. (PPP, 2019, p. 12).

Ao explicitar sua compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem, o documento da escola nos provoca a pensar com Vasconcellos (2002, p 101) o movimento: “do conhecimento à realidade”. Esse movimento privilegia o conhecimento como ponto de partida. Ou seja, o acesso ao acúmulo de conhecimentos feitos pela humanidade pode contribuir para que os sujeitos do campo pensem sua própria realidade e compreendam em profundidade sua condição. Evidentemente, não se trata aqui de qualquer conhecimento, mas daqueles construídos e fundamentados de forma crítica, reflexiva e numa perspectiva contra hegemônica.

O documento explicita que é papel de uma escola do Campo educar pessoas que vivem e trabalham no Campo para se organizarem, lutarem por seus direitos e conquistarem melhorias de vida e que isso possivelmente será alcançado através do processo de ensino e aprendizagem típicos articulado a sua realidade.

Daí podemos perceber a relevância de um currículo contextualizado numa escola do Campo. Não adianta ensinar para os alunos o que não faz parte da vivência deles, no caso dos alunos dessa escola ou de qualquer outra do Campo, se os professores usarem elementos da própria vivência deles, eles se sentirão mais familiarizados.

5 O CURRÍCULO E O PPP DA ESCOLA DO CAMPO COMO SINALIZADORES DAS ESPECIFICIDADES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

A indagação sobre a concepção e prática do currículo da escola do campo orientou a segunda parte da entrevista com as professoras. Você acha que o currículo da escola do campo precisa ser diferente? Que os conteúdos precisam conter algo específico do campo? A essas questões, obtivemos as seguintes respostas: “Eu acredito que sim, porque nas escolas lá da cidade

nós trabalhamos com outra realidade, a realidade de lá é outra comparada com a daqui eu vejo essa diferença” (P1). Diferente dela, a professora 3 respondeu: “Não, trabalhamos aqui igual as outras escolas, as disciplinas são iguais, tudo bem direitinho, as questões pedagógicas acontecem aqui também, é a mesma coisa”. Essa diferença nas respostas das duas professoras pode ser explicada mais à frente. A resposta da professora 2 novamente foi parecida com a da professora 1, atentemos:

Assim, na educação do campo nós temos que trabalhar essa parte da natureza... agora o currículo somos nós professores quem fazemos, né? A gente é quem tenta fazer diferente, de acordo com a realidade dos alunos, porque na cidade também tem esse trabalho com o meio ambiente, então acho que sim. (P2).

A professora ressalta a ‘tentativa’ de desenvolver um currículo articulado à realidade do estudante. Esse empenho e esforço da docente tem um direcionamento institucional, ou se configura numa ação intuitiva? Essa questão pode ser elucidada pelo PPP. Existe alguma orientação nessa direção? O que uma escola do campo deve ensinar?

A valorizar o amor pela terra, pela comunidade deles. Trabalhar a identidade deles. Trabalhar a história, porque eu acho que o pessoal do campo é muito discriminado, são tidos como ‘coitadinhos’, ‘pobrezinhos’, ‘que não sabem de nada’, tá entendendo? Eu acho que existe essa discriminação”. (P2).

A valorização da Identidade Campesina é um aspecto extremamente importante, como também essa problematização da discriminação e inferiorização dos povos do Campo trazida pela professora entrevistada. Durante a análise do PPP da escola não encontramos nenhum aspecto referente à proposta de atividades que potencializasse o aspecto indicado pela professora. Isso indica a fragilidade no processo de materialização do currículo mediante o documento curricular. Esse documento é na maioria das vezes tratado como algo formal e não como instrumento pedagógico. Essa é uma questão que merece mais reflexão e que não daremos conta aqui,

mas fica a sinalização de que é importante compreender o currículo para além da sua formalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os professores concebem Educação do Campo? Como essa compreensão se materializa no desenvolvimento e na formalização do currículo? Nas falas das professoras alguns aspectos nos chamaram atenção, entre eles a divergência entre as posições das entrevistadas sobre questões relacionadas à concepção de Escola/Educação do Campo.

Evidenciamos a fala de duas das três professoras sobre a importância da Terra no contexto da Educação do Campo. Mesmo sem uma explicitação formal do conceito de Educação do Campo, as professoras destacam termos como identidade, cultura, diversidade e outras questões inerentes ao conceito. O que nos chama a atenção é que esse conceito ou fundamento teórico não aparece de forma clara e consistente na fala das professoras nem tampouco no Projeto Político Pedagógico da escola.

Constatamos ainda que a mesma fragilidade e pouca consistência conceitual e teórica sobre a concepção de Educação do Campo, presente nas falas das entrevistadas, se reproduz nas formas de materialização e formalização do currículo. Identificamos no Projeto Político Pedagógico da escola a ausência de atividades ou projetos didáticos que expressem temas centrais na construção de uma Educação do e no Campo, a exemplo da Identidade e cultura dos povos camponeses; a história local e os movimentos sociais do campo, dentre outros. Concluimos, portanto, que:

- A escola pesquisada demonstra busca e interesse em construir uma escola alicerçada nos princípios e fundamentos da Educação do Campo, mas necessita de uma formação consistente e continuada

com foco nessa modalidade;

- Os princípios e fundamentos da Educação do Campo aparecem nas falas das entrevistadas e no PPP da Escola de forma muito frágil, pouco consistente e um tanto quanto intuitiva;
- A materialização desses princípios e fundamentos no currículo e PPP são igualmente frágeis e incipientes. O que implica em investimento na formação continuada de professores e gestores como uma política pública contínua;

Por fim ressaltamos que a Educação do Campo é ainda uma construção, e que nos sistemas públicos de ensino ela está em um estágio ainda muito inicial, o que requer um esforço conjunto e articulado da sociedade civil organizada com as instituições públicas de ensino no fortalecimento de políticas, sobretudo de formação docente que possibilite a consistência necessária a uma proposta e prática curricular identificada como Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, p. 53-91, 2004.

MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAUJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: **Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semiárido**. Juazeiro-BA: Selo Editorial da RESAB, 2007, p. 33-46.

MOLINA, Monica. Educação do Campo. In: org. CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

RIBEIRO, Marlene. Terra, Trabalho, Educação: relações que projetam desafios à educação do campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6773>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

SOUZA, E. José de. ANDRADE, E. Ferreira, LIMA, Glaci A. Mendes. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. In: MACHADO, Carmem L. Bezerra, CAMPOS, Christiane S. Soares. PALUDO, Conceição. (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo**. Brasília: Editora MDA, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Liertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma

construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, p.11-35. 1998.

HISTÓRIAS DE HEROÍNAS NEGRAS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE EMPODERAMENTO

Dominique Ferreira Alves¹⁷

Cicera Nunes¹⁸

INTRODUÇÃO

Desde o período colonial, o Brasil possui uma grande dívida com o povo negro que para aqui foi trazido em condições sub-humanas. As mulheres negras, em especial, além de desagregadas da família, foram obrigadas a trabalhar na roça, na casa-grande, amamentar as crianças brancas e ainda, transformadas em objeto de prazer pelos senhores (GOMES, 1995). Além disso, eram constantemente estupradas nas casas grandes e senzalas, e exploradas no plano da vida doméstica.

Diante desse contexto, é inegável o fato de que, a luta do povo negro no Brasil traz as marcas da participação das mulheres e suas organizações no combate, não apenas do racismo, mas também de todas as formas de opressão/violência cometidas contra a mulher ao longo da história, permitindo-nos afirmar que, o protagonismo feminino não é um marco exclusivo da contemporaneidade.

Como resultado das organizações que já existiam no período escravocrata, encontramos, na segunda metade do século XX, movimentos organizados exclusivamente por mulheres negras, período marcado pela negação da ideia de que todas as mulheres compartilham “as mesmas opressões, os mesmos

¹⁷ Professora da educação básica, graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

¹⁸ Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, Doutora em Educação.

problemas e a mesma história” (SIQUEIRA, 2015, p. 337).

Na história da população negra as histórias de luta das mulheres negras precisam ser conhecidas dada a sua resistência diante de um contexto de discriminação e opressão. Mulheres como Dandara, Luiza Mahin, Aqualtune, Preta Zeferina, tiveram uma importância no contexto brasileiro¹⁹.

No final do século XX outras personalidades negras também se destacam por dar continuidade a história de resistência iniciada pelas mulheres que atuaram no período escravocrata. À exemplo disso, podemos citar a história de vida de Carolina Maria de Jesus que se destacou por denunciar em seus escritos as injustiças sofridas diariamente por ela e por seus filhos. Podemos mencionar também a militância de Beatriz Nascimento (1942-1995), Lélia Gonzalez (1935-1994) e Petronilha Beatriz (1942) construídas no contexto dos movimentos negros e acadêmicos²⁰.

Os gritos dessas e de tantas outras mulheres ecoaram, denunciando as desigualdades étnico raciais da sociedade brasileira. Entretanto, embora estejamos falando da nossa história, sabemos que, de modo geral, ela quase nunca é contada para as nossas crianças, o que dá margem para que elas cresçam julgando ser natural a discrepância de direitos entre homens e mulheres; entre mulheres brancas e mulheres negras, e por assim pensar, obedeçam passivamente os padrões injustos e massacrantes dessa sociedade que tem se mostrado cada vez mais machista, sexista e racista.

Conscientes do poder transformador da educação, bem como, sabendo

¹⁹ Mulheres negras que, no século XIX, construíram no cenário brasileiro uma trajetória de luta contra o sistema escravocrata.

²⁰ Grandes referências do movimento negro do século XX e XXI que, reconhecendo a academia como espaço de poder, trouxeram para a luta antirracista no Brasil significativas contribuições por meio de escritos que, partindo de um envolvimento com o ativismo de rua, não apenas denunciam o racismo nas mais diversas esferas sociais, como também alertam sobre a necessidade de advertir a toda a população sobre o perigo da subversão provocada por produções científicas racistas.

da urgente necessidade de agir em prol do processo de subversão de práticas machistas e racistas, nos propomos, por meio do projeto intitulado “Histórias de heroínas negras: aquelas que nunca ouvimos falar”, a romper com esse silenciamento que esconde das crianças a história de luta que nós, mulheres negras, construímos a partir de um contexto de opressão.

O referido projeto foi desenvolvido com a turma do 4º ano/tarde da Escola Educar SESC, unidade Juazeiro do Norte, durante o segundo semestre do ano de 2017, com o objetivo de sensibilizar o olhar dos(as) alunos(as), na esperança de que, tomando conhecimento da nossa história de luta e enxergando os conflitos que diariamente permeiam a vida das mulheres negras nos mais diversos espaços sociais, possam crescer conscientes de que “as relações não são naturais, ou biologicamente determinadas. São construídas socialmente e, portanto, são historicamente determinadas” (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 30), o que implica dizer que, se fomos capazes de socialmente e historicamente construí-las, temos também a capacidade de transformá-las. Para tanto, precisamos recorrer a nossa arma mais poderosa: a educação.

Frente a isso, o presente trabalho tem a finalidade de compartilhar com educadores e educadoras algumas das atividades desenvolvidas ao longo do projeto supracitado, de modo que possam inspirar-lhes a pensar outras propostas que também contribuam para o processo de ruptura às práticas machistas, racistas e sexistas, frequentemente vivenciadas em nossa sociedade²¹.

²¹ Consideramos importante destacar que o presente capítulo representa um recorte do trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, intitulado “Visibilizando o protagonismo da mulher negra: um diálogo com o ativismo no Cariri cearense e o espaço da sala de aula”.

2 DESENHANDO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO VOLTADAS PARA O ESTUDO DAS MULHERES NEGRAS

2.1 WANGARI MAATHAI: A MULHER NEGRA QUE O MUNDO INTEIRO PRECISA CONHECER

Wangari Maathai foi a primeira heroína negra que apresentamos para as crianças. Sua história é encantadora! Trata-se da prova real de que, muitas mulheres negras foram verdadeiras protagonistas na luta por um mundo melhor, apesar de seus nomes nunca serem mencionados nem pela mídia, nem pela escola, fator que implica diretamente no seu desconhecimento e invisibilidade.

A história de Wangari tem como cenário principal o país do Quênia²². Foi lá onde ela passou toda a sua infância, apreciando a roupagem verde das paisagens naturais que revestiam as terras do seu país e, admirando os peixes que povoavam as águas límpidas dos riachos. Talvez tenha sido movida pelo amor à natureza que, ao crescer Wangari decide cursar Biologia. E por meio da aquisição de uma bolsa, ela teve a oportunidade de estudar durante cinco anos nos Estados Unidos.

Diante da realidade encontrada, Wangari entende que a solução é simples e ao mesmo tempo revolucionária: plantar árvores. Para isso, ela reuniu um grupo de mulheres do seu povoado e iniciou um trabalho de conscientização política e ambiental, a fim de que elas pudessem ter clareza da relevância e necessidade de sua atuação para a qualidade de vida da população queniana.

Tal iniciativa fez surgir tempos depois, um movimento que ficou conhecido mundialmente como “Cinturão verde”, o qual já não desenvolvia um trabalho de conscientização apenas no povoado, mas fazia-o chegar

²² País africano banhado pelo Oceano Índico e localizado na África Oriental, realizando fronteira com a Somália (a Leste), Uganda (ao Oeste), Etiópia (ao Norte) e Tanzânia (ao Sul).

também às escolas, cadeias e academias militares.

Todo esse trabalho que, ao longo de 30 anos, levou para diferentes ambientes o conhecimento da importância do cultivo de árvores para o bem-estar da população, bem como, o ensino de técnicas de como plantar e cuidar das mudas culminou no plantio de aproximadamente 30 milhões de árvores. Foi a partir dessa ação guerreira que, em 2004, Wangari tornou-se a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz.

2.1.1 Leitura e releitura da história de vida de Wangari

Para apresentarmos a história de Wangari para as crianças do 4º ano, tomamos como referência o livro de literatura infantil “Plantando as árvores do Quênia”, escrito pela americana Clarice A. Nivola. Contudo, diante da dificuldade de termos acesso ao livro na íntegra, nós confeccionamos um álbum seriado, como uma adaptação da obra original, recurso pedagógico constituído por páginas organizadas a partir de uma sequência lógica.

Tal recurso contribuiu imensamente para que as crianças ficassem atentas durante o momento da contação da história que tratou da vida de Wangari. E partir dessa prática inicial nós desenvolvemos algumas atividades que estimularam a turma a atuar como agentes disseminadores da história, pois estávamos convictas de que,

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja

mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2007, p. 22-23).



Figura 1 Contação da história “Plantando árvores no Quênia” por meio do uso do álbum seriado. Fonte: A autora (2017).

A primeira atividade que propomos para a turma foi a releitura da parte da história que mais havia chamado a atenção de cada um. Combinamos que tanto poderiam construir ilustrações a partir das que aparecem no livro, como também poderiam fazer uso de sua criatividade e imaginação para construir desenhos diferentes e, quem desejasse também poderia escrever uma frase ou um pequeno texto falando sobre algum acontecimento que julgara interessante na história de vida de Wangari. Com isso, tínhamos o intuito de que as crianças estivessem mais próximas da obra, percebendo-a não apenas como mais um livro que lhes era apresentado, mas compreendendo, sobretudo, as mensagens passadas pelo texto e pelas imagens que somadas revelam as “expressões culturais de uma sociedade”, as quais se manifestam por meio de “seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo” (LIMA, 2005, p. 101).



Figura 2 Momento da Releitura da história (1º dia). Fonte: A autora (2017).

2.1.2 Confeção de *folder's* a partir da releitura feita pelas crianças

Percebendo a dedicação e o envolvimento/sensibilidade das crianças para retratar a história de Wangari, buscamos uma forma interessante de fazer com que essas produções e conseqüentemente a história da ativista africana estudada chegasse a um número maior de pessoas. Então, resolvemos construir folders a partir dos desenhos e textos produzidos pela turma. O objetivo era fazer uso do recurso para compartilharmos com as crianças das outras turmas a história de, pelo menos uma, das heroínas negras que o mundo inteiro precisa conhecer.

Para isso, scaneamos todas as artes produzidas pela turma, organizando-as de forma sequenciada, na tentativa de garantir que, ao receber seu folder, cada criança pudesse coerentemente compreender, a partir dos escritos e desenhos produzidos pelo 4º ano, os fatos que marcaram a vida de Wangari.



Figura 3 – Folder construído a partir das produções das crianças. Fonte: Arquivo pessoal.

2.1.3 Compartilhando conhecimentos

A etapa seguinte consistiu em organizar as crianças em grupos, de modo que cada equipe ficasse responsável por realizar a entrega dos folders em uma turma.

Uma das turmas que mais nos chamou atenção foi a do Pré-vestibular que também foi contemplada com a entrega dos folderes. O fato de estar diante de uma turma de adolescentes causou, inicialmente, um certo nervosismo nas crianças, mas nada que atrapalhasse a espontaneidade e o orgulho de estar naquele momento falando sobre um assunto que eles haviam aprendido e que sabiam que era desconhecido por muitas pessoas.

A primeira criança iniciou sua fala dizendo que tinha ido até aquela turma para falar sobre a história de Wangari, uma mulher negra que havia nascido no Quênia. Em seguida, ela perguntou para os jovens estudantes se eles sabiam onde fica o Quênia.

Somente uma moça balançou a cabeça positivamente e ao observar seu sinal, a criança pediu que ela respondesse sua pergunta. A resposta dela foi: “O Quênia fica nos Estados Unidos”. Ouvindo isso, a criança imediatamente disse, de uma forma muito espontânea e cheia de entusiasmo: “Errou!!! Fica na África”.

A resposta apresentada pela jovem estudante, muito provavelmente, seja reflexo da abordagem que a própria escola faz do continente africano, quando a faz, visto que, este conteúdo é, segundo Anjos (2005) o último a ser elencado na lista do programa curricular da educação básica e quando o é, geralmente é apresentado de uma forma muito superficial e resumida.

Nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar. (ANJOS, 2005, p. 176).

Dando continuidade à apresentação do estudo, outro momento que nos chamou atenção foi quando, ao justificar a importância de conhecermos a história de vida das mulheres negras, essa mesma criança lembrou de uma conversa que tivemos em sala e argumentou que, “antes a Disney só contava histórias de princesas brancas, mas agora, por conta das cobranças da sociedade, a Disney também está criando histórias de princesas negras, como por exemplo, a Tiana”. E ela ainda foi além, dizendo que, a ausência de histórias sobre princesas negras fazia com que as crianças negras não aceitassem a cor da sua pele e desejassem ser branca como as princesas das histórias contadas nas escolas.

Ficamos maravilhadas com o discurso dessa criança, que, ao retornar para

a sala relatou que, durante a sua apresentação, a sensação tinha sido de medo e tranquilidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades descritas acima representam uma parcela do conjunto de 14 atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto, por meio das quais tivemos a oportunidade de constatar a viabilidade de abordarmos, ainda no Ensino Fundamental I, questões referentes à desigualdade de raça e de gênero. Ponderamos, inclusive, que não seria exagero afirmar que estudos voltados para a mulher negra podem e devem ser realizados desde a pré-escola, por meio de histórias da literatura infantil que enaltecem o protagonismo e a beleza da mulher negra.

Isso nos permite notar que, para promovermos uma educação antirracista e um dos elementos essenciais é a apresentação de uma imagem positiva do ser negro(a). No nosso projeto essa representação positiva da negritude teve início com a autoafirmação da professora enquanto mulher negra, e depois, a partir dos estudos que realizamos sobre a história de vida de Wangari Maathai e das outras mulheres negras que as crianças conhecem e admiram. Além disso, outros momentos foram significativos para que as crianças pudessem perceber a negritude como um elemento positivo, à exemplo da roda de conversa que tivemos com duas jovens professoras negras que narraram, de uma maneira extremamente empoderada, o seu processo de transição capilar.

Todos esses momentos, sem sombra de dúvidas, foram marcantes tanto para a turma do 4º ano, quanto para nós, uma vez que, pudemos constatar ser verídico aquilo que fora dito por Nelson Mandela: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a

odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A GEOGRAFIA, A ÁFRICA E OS NEGROS BRASILEIROS. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SADENBERG, Cecília Maria B. (Orgs.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. Disponível em:

<http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismovinteanos.pdf>.

Acesso em: 02 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infante-Juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Maria da Penha. Mulheres negras: sua participação histórica no período escravocrata. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.1, n.1, 2010. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/MULHERES-NEGRAS-SUA-PARTICIPA%C3%87%C3%83O-HIST%C3%93RICA-NA-SOCIEDADE-ESCRAVISTA.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SIQUEIRA, Camilla Karla Barbosa. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. *In*: BEDIN, Gilmar Antonio; CITTADINO, Gisele Guimarães; ARAÚJO, Florivaldo Dutra de. **Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/ Dom Helder Câmara. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1986.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Ricardo Silva de Oliveira²³

Ed Carlos de Sousa Lima²⁴

Daiane Oliveira da Silveira²⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa as relações étnico-raciais na perspectiva da educação de jovens e adultos, um estudo do Ciclo 05 “C” da EJA na UFPB em 2018. Empregamos uma abordagem qualitativa de investigação, pelo fato de propiciar uma análise reflexiva sobre os processos de desenvolvimento humano. Entre os tipos de abordagem qualitativas existentes, partimos da atualização do estudo de caso, pelo fato de descrever a realidade de forma completa, profunda e contextualizada. A princípio observamos toda a sala de EJA, universo da nossa pesquisa. Em seguida aplicamos um questionário semiestruturado aos sujeitos (três professoras e dezenove alunos da educação de jovens e adultos) com o intuito de extrair destes a compreensão do que sejam relações étnico-raciais. Assim, constatamos que ainda existe um longo e desafiador caminho, a ser percorrido na Educação de jovens e adultos. As conquistas legais precisam agora ser efetivadas e, isso requer condições concretas, no caso das Leis: 10.639/03 e 11.645/08, que não podem continuar sendo ignoradas pelas secretarias de educação, escolas e professores, já que o prejuízo maior diante de toda essa inércia quem paga é

²³ Graduado em Ciências Sociais - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA - UFPB.

²⁴ Mestre em Antropologia de Ibero-América na Universidade de Salamanca e Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

²⁵ Mestre em Antropologia de Ibero-América na Universidade de Salamanca e Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

a sociedade como um todo.

Na Sociedade Contemporânea, as mudanças ocorrem cada vez mais rápidas de modo que a habilidade de “aprender a aprender” se torna uma das mais importantes para que uma pessoa obtenha êxito pessoal e profissional. As mudanças relacionadas ao mundo do trabalho e do consumo, do ponto de vista social e político, familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural estão entre os principais motivos do retorno à escola de muitos jovens e adultos que, diante das dificuldades decorrentes da baixa escolaridade, buscam por meio dos estudos adquirirem maior capacitação e melhores condições de dispor espaço no concorrido mercado de trabalho. Pode-se afirmar que foram muitas as conquistas, no âmbito legal, desde a CF – 1988 (Constituição Federal); LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), as DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais), sem falar das resoluções e pareceres que atualizam, complementam e ampliam o debate legal já existente.

Observa-se que é o que ocorre com a publicação da Lei 10.639/03, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu as “Diretrizes Curriculares para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e posteriormente complementada pela Lei 11.645/08 que estabelece as “Diretrizes e bases da Educação Nacional” para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática, “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Portanto, uma das modalidades da Educação Básica, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), não pode e nem deve ficar de fora dessa discussão, conseqüentemente de sua concretização, haja vista a própria história e realidade dos alunos. Muitos foram excluídos do processo educacional pela impossibilidade de acesso à escola ou pela evasão, decorrente de múltiplas repetências.

Geralmente, as pessoas que ingressam na EJA1 não iniciaram ou não concluíram o ensino escolar regular. Muitas pessoas fazem parte de grupos sociais desfavorecidos economicamente e já passaram por situações difíceis durante o período escolar, enfrentando problemas de aprendizado, dificuldades de convivência com colegas e professores, além de outros problemas que as levaram a deixar a escola, com a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Tal situação prejudica profundamente a autoestima dessas pessoas que, em geral, se sentem culpadas pela própria situação, duvidando de suas capacidades e negando seus saberes.

Para esses jovens e adultos voltarem a estudar muitas vezes representa um desafio a ser superado, pois demanda tempo, força de vontade e dedicação em condições nem sempre propícias. Ao retornar aos bancos escolares, geralmente esses alunos demonstram muita curiosidade e desejo de vivenciar novas experiências, buscando não só um espaço de trocas de saberes e de conhecimentos, mas também um espaço de socialização e de inserção social. Além dessa exclusão, os alunos das salas da EJA sofrem discriminação racial, em pleno ambiente escolar, e isso é ocasionado muitas vezes por ausência de debates sobre temáticas emergentes, como por exemplo, as relações étnico-raciais.

Essa discussão não se faz necessária apenas em salas de jovens e adultos, mas em toda esfera da sociedade, visto que a população brasileira é fruto da mistura de várias raças – etnias, devido a um longo processo de escravidão negra, no qual o Brasil foi o último a abolir a escravidão entre todos os países do mundo, e essa agressão sofrida pelo povo negro durante séculos, ainda apresenta suas consequências na sociedade atual.

Dessa forma, cabe a todos os envolvidos com o ensino de jovens e adultos, tanto os educadores quanto os outros profissionais da escola, tratar os alunos com dignidade e respeito, de modo que possam recuperar sua

autoestima e valorizar a si mesmo e as suas origens.

Como a questão étnico-racial é de suma relevância no contexto escolar, gera uma grande inquietação o que se leva a pesquisar sobre o tema, sendo essa questão a ser confirmada no período de observações realizadas em sala de aula da EJA. Enquanto estudantes do Curso de Ciências Sociais há como se deparar com muitas lacunas ainda vividas no cotidiano das práticas escolares, e dentre tantas se encontra justamente a ausência do debate, da inclusão no currículo, e o desconhecimento dos professores e de instituições como um todo acerca das relações étnico-raciais.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA

Hoje a legislação brasileira, assegura o direito a educação para todos. Apesar disso, ainda não se tem uma inclusão da EJA no financiamento regular, destinado ao ensino fundamental e médio. Na Paraíba, com a criação da COEJA - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos em 1990 abriu-se espaço para uma atenção mais eficiente a modalidade de ensino da EJA.

Durante pesquisa, observamos que “atualmente, estado e municípios foram convocados a assumirem, efetivamente, a EJA mapeando e reconhecendo outros atores sociais que se debruçam também, no empenho de garantir acesso à educação para todos”. Em pesquisa feita pelo MEC em parceria com a UNESCO, foi possível conhecer os atores que desenvolvem ações alfabetizadoras destinadas às pessoas jovens, cabendo as instituições públicas uma cobertura maior dessa demanda efetiva, no estado. Vejamos abaixo os atores responsáveis pela oferta de EJA na PB: Além da rede oficial, temos: ALFASDOL, ALFALITE, Sistema S (SESI, SESC, SENAI, SENAC, RELEJA, SAL DA TERRA, Universidades, Projeto Escola Zé Peão, PRONERA, Pastoral da Criação, sindicatos, igrejas evangélicas e católicas, escolas particulares como Pío X, Colégio Visão etc.

Geralmente, as ações desenvolvidas pelas ONGs, pelos movimentos, projetos, sindicatos e outros, cuidam da alfabetização, enquanto as instituições públicas dão conta do ensino fundamental e médio. O sistema S - SESI E SESC, bem como algumas escolas privadas também oferecem o ensino fundamental e médio. A Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba tem sido foco de reflexão e discussão por parte de educadores e demais atores envolvidos, através de encontros sistemáticos do Fórum Estadual e da realização do I Seminário Estadual de EJA da Paraíba realizado em 2019. A partir desses encontros foi possível descobrir a riqueza do cenário desse segmento no Estado, que a cada ano vem se expandindo no que diz respeito ao envolvimento e participação cada vez maior de instituições e setores diversos da sociedade, que desenvolvem ações fortalecendo o processo de inclusão social. Um outro aspecto interessante observado nesses encontros é a oportunidade que os educadores têm de relatarem suas experiências cotidianas na EJA, inclusive envolvendo depoimentos dos próprios alunos.

Vale salientar que nesses encontros tem se desvelado as várias faces da Educação de Jovens e Adultos que tem sido tratada como educação de trabalhadores excluídos quando, na verdade, essa situação já não é tão real, uma vez que a sala de aula de EJA atende uma diversidade de segmentos sociais, entre eles a população idosa se faz presente. Diante dessas questões levantadas pelos participantes é que os encontros vêm tomando uma nova dimensão no sentido de articular Grupos de Trabalho (GTs) que contemplem as inquietações dos professores que trabalham com essa clientela.

Portanto, a EJA não pode ser pensada apenas em sala de aula, na aquisição de conteúdos de Português e Matemática, mais que isso, o currículo dessa modalidade de ensino deve contemplar o estudo e pensamento voltado para um projeto político e social que possa concretizar um autêntico processo de

inclusão social.

A EJA vem crescendo no contexto sócio, econômico e cultural da Paraíba, exigindo um olhar diferenciado para a diversidade de pessoas jovens, adultas e idosas presentes nas salas de aula da EJA egressas de diferentes segmentos da sociedade, dando-lhes o direito que é de todos: ter acesso, permanência e aprendizagem significativa favorável ao exercício pleno da cidadania.

3 PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

A EJA é uma modalidade específica da educação básica, em geral, os sujeitos da EJA são: homens e mulheres, trabalhadores(as), ou desempregados(as), inclusive os que buscam o primeiro emprego, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas, negros e pobres.

Vistos como sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, tais desajustes comprometem sua participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura, vivendo trabalhando em ocupações não qualificadas (trabalhadores autônomos e informais, empregados domésticos, pedreiro, servente, zeladores, entre outros), trabalhadores esses que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar no qual pertencem.

Esses sujeitos trazem em si a marca da exclusão social, porém são sujeitos do presente e do futuro, excluídos do sistema de ensino que apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a múltiplas repetências e interrupções na vida escolar; muitas vezes em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou por falta de escolas. Segundo Arroyo (2001), necessário se faz que os professores das salas de EJA, trabalhem essa realidade de opressão e exclusão em forma de conteúdo, conhecimentos e

saberes sociais; proporcionando-lhes não apenas o simples direito de prosseguir em séries, de ser aprovados em concursos, mas de possibilitar-lhes uma formação para a vida em sua totalidade, na luta pela garantia de todos os seus direitos, constitucionalmente expressos.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO DE JOVENS E ADULTOS

Sendo o contexto educacional formado por brasileiros mistificados, o processo educacional se tornou de forma desigual para diferentes categorias (índios, mulheres, crianças, trabalhadores), não sendo diferente para o negro. Considerando-se algumas conquistas por parte dos movimentos sociais ou movimentos negros, ainda assim, seus direitos e a sua condição de ser cidadão são negados.

Torna-se evidente a precariedade das relações humanas nos espaços escolares no Brasil, principalmente no segmento étnico (negro). É a partir do convívio escolar que o indivíduo inicia a sua cidadania, convivendo na sociedade, o espaço escolar deve oportunizar e promover a cidadania tornando-se um centro de debates dos negros. Segundo Pereira (2005), necessário se faz oportunizar possibilidades, iniciativas educacionais, enfatizando a solidariedade, a justiça e a qualidade. É papel da escola qualificar, estimular, desafiar e acima de tudo valorizar as experiências que cada um traz consigo, respeitando as diferenças, trabalhando para a formação de uma sociedade justa.

Nesse caso, a identificação de práticas de discriminação racial no contexto da escola representa a necessidade de uma análise ampla da questão e a urgência em desvelar o discurso pedagógico que mesmo indicando a linha e igualdade, sustenta ações que lhe são contraditórias. Essa abordagem, por ser diferenciada, vem contribuir para a identificação de formas pejorativas de

construção das imagens e autoimagens de negros e negras, o que certamente exerce influência nas formas de relacionamento interpessoal e intergrupal.

Nas salas de EJA, é comum a ausência de reflexões sobre a questão racial. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação subsidiam a orientação eurocêntrica da educação brasileira e impedem que os seres humanos se formem em sua plenitude, livres de preconceitos e estereótipos.

Quando se é trabalhado mesmo de maneira tímida, a questão racial serve “como um elemento para inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a”, (BRASIL, 2006, p.22), transmitindo aos alunos que a raça branca é superior as demais. De acordo com o documento elaborado pelo ministério da educação, é necessário que o professor não se silencie as questões relacionadas ao racismo, todavia:

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e a estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos (as) alunos (as) negros (as). (BRASIL, 2006, p.23).

Torna-se perceptível, ainda que camuflados, o preconceito racial entre colegas, professores e alunos, através de valores morais que são explicitados nos olhares, gestos, palavras, aproximações e repulsas de afetos, apreciações e repreensões de condutas, legitimações e indiferenças em relação às atitudes, escolhas, decisões e preferências. Esses alunos negros e mestiços são submetidos dessa forma a uma violência simbólica em suas experiências escolares. Vale salientar que antes de qualquer posição que o professor venha tomar, tenha se apropriado a que se refere à Lei n 10.639/03 relacionada com a história a cultura africana e afro-brasileira e com a temática étnico-racial, visando incluí-la não apenas como tema transversal, mas como uma

discussão, problematização e vivências.

5 RAÇA/ETNIA

A questão étnico-racial parece-nos um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde muito tempo. Ao lado de outros dilemas também fundamentais com as guerras religiosas, a questão de gênero, a questão das classes sociais, a questão revela-se um desafio permanente tanto para indivíduos e coletividades como para cientistas sociais, filósofos e artistas, todos estão sujeitos com frequência serem desafiados a viver situações e/ou interpretá-las sem alcançar explicação ou mesmo resolver. Mais do que tudo isso, a questão étnico-racial revela de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade que forma indivíduos diversos e desiguais, cooperadores e hierarquizados, dominadores e alienados.

A palavra etnia é usada muitas vezes erroneamente como um eufemismo para raça, ou como um sinônimo para grupo minoritário. Embora muitas vezes os dois conceitos estejam associados, a diferença entre ambos reside no fato de que etnia compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a afiliação tribal, a religião, a língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial etc.

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (COSTA; NETO, 2007, p.1).

O termo raça é utilizado frequentemente nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele,

tipo de cabelo etc., influenciam, interferem e até mesmo determinam o desafio e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores, os quais afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história e que se expressa de várias formas em diferentes contextos e sociedades. Ele é manifestado ou visto como um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como absoluta, única e verdadeira.

A discriminação racial pode ser considerada como prática de racismo e a efetivação do preconceito; podem ser originadas de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo como afirma Santos (2005).

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DA EJA PARA CONVIVÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na realidade de nossas escolas, nas práticas pedagógicas da sala de EJA, os conteúdos não são trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, mas com a intenção de cumprir um programa pré-estabelecido. Alguns educadores colocam como principal dificuldade a falta de motivação dos seus alunos, a ausência de materiais específicos para a questão salarial, a falta de apoio por parte dos supervisores e gestores, entre outros. O planejamento parece não ser flexível, pois não abre espaço para diálogos e discussões ou temas advindos de alunos que “fogem” do conteúdo em que foi pensado para ser trabalhado naquele período.

É comum apenas a aula expositiva onde o professor considera-se detentor do saber, desmotivando dessa forma o interesse do aluno, que se sente

excluído sem ter direito de expressar suas opiniões, que muitas vezes são trazidas do seu conhecimento prévio, os quais deixam de ser considerados. Por esses motivos, é necessário o interesse dos educadores na superação desses e de outros problemas, a partir da busca de materiais alternativos, proposição de atividades que possam levar os alunos a temas interdisciplinares de sua realidade social. Há também que se considerar a dificuldade no que se refere ao livro didático, pois a abordagem sobre as questões étnico raciais nos livros didáticos em circulação no Brasil, é superficial. O livro reafirma estereótipo e não há destaque para o negro, desvirtuando a abordagem da questão da negritude, a partir da ilusão de que não expressa preconceito. De acordo com SEDEC (2004):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros são descritos pela cor da pele ou pelo gênero. Para registrar sua existência. (SEDEC, 2004, p. 1).

Nos livros de história, o negro é concebido como escravo que desobedecia às ordens dos seus senhores, lembrando apenas de maneira superficial a história de Zumbi dos Palmares, trabalhando ainda sobre as datas comemorativas, como por exemplo, o dia 19 de abril, onde os educadores fantasiam as crianças, pintando seus rostos, onde desenvolvem uma série de estereótipos sobre os indígenas. Sabendo serem várias as etnias que compõem a população indígena no Brasil, não se caracteriza dizer que participam de uma mesma cultura, visto que cada etnia possui cultura diferenciada. Vale salientar que os livros didáticos não se preocupam em propor atividades que se trabalhe com a história local e os contos africanos, indígenas etc. Outro ponto a ser discutido nas práticas da EJA, é a falta de capacitação dos profissionais da educação, centrada na reflexão das desigualdades raciais. Geralmente os educadores da EJA são profissionais

despreparados, remanejados por estarem fora de salas de aula, muitos deles por precisarem complementar suas rendas e quando em outros casos, não se identificam ao ensino na Educação Infantil e séries iniciais do fundamental I.

Esses temas são desafios a serem enfrentados para que professores das classes da EJA sejam esclarecidos e possam ser fontes de referência como mediadores de relações sociais. Segundo Rocha (2004):

É necessário que os educadores assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas, as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão sobre Reorientação Curricular, (re) construção do Projeto Político Pedagógico e a Formação Permanente dos educadores. (ROCHA 2004, p. 1).

Na elaboração do Currículo, é imprescindível que se adotem critérios visto que muitos currículos escolares continuam omitindo informações sobre a presença e participação dos negros na história do Brasil, tendo em vista os alunos pardos ou negros ainda serem os que possuem os mais baixos rendimentos escolares. Observamos que no cotidiano escolar há pouca atenção à valorização dos negros no currículo. Os trabalhos propostos na escola resumem-se a comemoração de 13 de maio (abolição de escravatura), 20 de novembro (dia da consciência negra); onde é passada uma imagem negativa com falta de prestígio social e histórico acerca do negro.

7 NO COTIDIANO ESCOLAR

Como nos garante a Constituição Brasileira, em seu Art. 205, Capítulo III, a educação é para todos, entretanto, em certos momentos as práticas educativas desenvolvidas nas salas de aulas não condizem com a teoria. Na realidade, acabam sendo as mais discriminatórias. Com a publicação da Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, o Conselho Nacional de Educação

instituiu as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, serem executadas pelos estabelecimentos de ensino, dentro de suas jurisdições, orientar e promover a formação de professores (as) e supervisionar o cumprimento das diretrizes. A Lei nº 10.639/03 torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, nos currículos das escolas públicas e privadas nas várias modalidades de ensino. Sendo a mesma complementada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Com a implementação desta lei, além da “História e Cultura Afro-brasileira” deve inserir também a cultura indígena.

De acordo com as leis supracitadas, vários conteúdos deveriam ser trabalhados de forma que fossem identificadas as contribuições sociais, políticas e econômicas que o povo negro e indígena trouxe para a história do Brasil. É notória a escassez de materiais didáticos que tratem destas temáticas com bastante clareza, dificultando assim a colocação dessa lei em prática no espaço escolar. Além da falta de materiais específicos, também temos que enfrentar o problema da falta de capacitação dos profissionais inseridos no campo educacional, fazendo-se necessário que eles permaneçam em constante processo de formação, buscando estar inteirados das questões emergentes do seu cotidiano. Segundo Gomes (2008):

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, que é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. [...] e trabalhar com estas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como estes processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2008, p. 142-143).

Vale ressaltar a importância de que se possam conhecer esses problemas e combatê-los no espaço escolar, promovendo leituras e debates acerca de etnia/raça, racismo e diversidade cultural para que haja respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, o direito de se falar sem medo sobre estas, receio ou preconceito, visto que a Constituição Federal defende como competência da União, dos Estados e dos Municípios a promoção do acesso à cultura, à educação e da ciência, como pregado no conceito de Sobreculturalidade de Martins (2016).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização deste estudo, podemos afirmar que muitos são os desafios enfrentados na educação brasileira. Entre tantos, um deles é a efetivação concreta das leis, haja vista os avanços obtidos nos últimos anos, com a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 que até o presente momento se encontra apenas no papel, longe das práticas pedagógicas e ainda desconhecida por muitos profissionais da educação, portanto, longo é o caminho a ser percorrido. Este estudo aponta as velhas contradições vividas num país como o nosso: leis modernas, discurso inovador, no entanto, vazio porque está distante de suas práticas. Daí a grande importância de se contemplar a fala dos sujeitos que desenvolvem o ato pedagógico, ou seja, os professores, mas também conhecer *in loco* como se realiza essa prática e os fatores que ocorrem para que ela seja condizente ou não com o que está estabelecido por lei. Assim, a pesquisa indica vários fatores relevantes, para que as relações étnico-raciais correspondam as expectativas da educação de jovens e adultos, desde a importância da divulgação e do estudo das leis da educação por todos os profissionais da educação. Maior compromisso dos gestores públicos em garantir a aplicabilidade das leis, maior participação da comunidade na escola, através da construção do Projeto Político Pedagógico, do currículo, enfim, da tomada de decisões daquilo que seja melhor para

todos e que garanta o exercício da democracia e a cidadania plena dos alunos, seja crianças, jovens ou adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 11.645 de março de 2008**. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394-96, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília – DF.

_____. Ministério da educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. 3 ed. v. 10. Brasília – DF, 2001.

COSTA, Denise de Castro; NETO, Santos Tizzo. **Miscigenação racial**. 2007. Disponível em: <http://miscigenacaoracial.blogspot.com.20007/7/conceito-de-etnia.html>. Acesso em: 21 ago. 2008.

GOMES, Nilma Lima. Educação de jovens e adultos e questão racial. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de Educação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas comunidades**

indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Salamanca: Edições Vítor, 2016.

MARTINS, Daniel Valério. O Conceito de Sobreculturalidade e os impasses relativistas entre os Direitos Humanos e a Educação Diferenciada. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 31, n. 1, jun. 2020.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola-espço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, Geruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

ROCHA, Halline Fialho da. Et al. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, 2004. Pesquisa de conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade Educ. Univers. Católica de Petrópolis.

SANTOS, Sales A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: OUANE, Adama *et al.* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003**. Brasília:MEC: SECAD, 2005, p. 21-37.

SEDEC. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa**. v. 1 - Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2004, 428 p.

PINTURAS CORPORAIS COMO PRÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA ITÁ-ARA, PACATUBA - CE

José Benício da Silva Nascimento Pitaguary²⁶

Daniel Valério Martins²⁷

Francisco Alberto da Silva Neto²⁸

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi idealizado a partir das experiências vivenciadas nos períodos de estágio curricular supervisionado em Geografia I, II e III, executados na Escola Indígena Itá-ara, Pacatuba - CE e que serviram de base para o TCC defendido no Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará logrando máxima qualificação.

A metodologia partiu de uma revisão bibliográfica acerca dos temas de didática, metodologia, educação escolar, educação escolar indígena, educação ambiental, conceitos geográficos, pintura corporal indígena e grafismos indígenas; tratamento e análise de dados recolhidos nos períodos de estágio curricular supervisionado em Geografia I, II e III; elaboração de planos de aula; intervenção intitulada “Pintura Corporal Indígena e a Geografia”; entrevista com alunos e professora de Geografia e análise dos resultados.

Para o povo Pitaguary, assim como para vários outros povos indígenas do Brasil, a pintura corporal é uma prática importante dentro da cultura por ter

²⁶ Graduado em Geografia pela UFC e Mestrando no Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA da UFC.

²⁷ Pós Doutor em História Indígena pelo IHGSC. Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca e Doutor em Educação pela Universidade de Burgos. Professor Visitante da UFGD.

²⁸ Mestre em Antropologia de Ibero-América na Universidade de Salamanca e Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

uma relação íntima e prática com a natureza, e por seus aspectos ancestrais, cosmológicos, sociais, biológicos e estéticos. A pintura corporal assim como a língua nativa de um povo, tem um papel fundamental para a construção e manutenção da identidade cultural dos indígenas de um território e pode ser um elemento de suma importância para a educação diferenciada indígena.

No fim da década de 1990 se deu início ao processo de constituição das escolas indígenas no estado do Ceará, que foram forjadas através da luta e articulação coletiva das 14 etnias indígenas, hoje existentes no estado, denominada de “Movimento Indígena”. Hoje, existem ao todo, 37 escolas indígenas na rede estadual, distribuídas em 16 municípios cearenses: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis, e 4 escolas das redes municipais de ensino dos municípios de Caucaia e Maracanaú. Totalizando 41 escolas indígenas no estado do Ceará, que garantem a matrícula de mais de 6000 alunos entre crianças, jovens, adultos e idosos (CEARÁ, 2018).

A Escola Indígena Ita-Ara funciona ao sopé da serra da Aratanha, conhecida pela comunidade como serra dos Pitaguary. Ela tem o intuito de oferecer uma educação indígena dita diferenciada, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001, no qual destaca um capítulo para a educação escolar indígena. Dentre os objetivos do PNE está a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, garantindo a autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo também a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Nesse sentido, constatou-se durante as experiências dos estágios que, a

SEDUC-CE demanda um currículo escolar muito fechado, indisponibilizando tempo para os professores indígenas trabalharem a cultura indígena dentro da escola, sendo limitados a momentos pontuais como, noites culturais, dia do índio, gincanas, atividades ligadas ao museu da aldeia, festas tradicionais etc.

Diante do que foi dito e entendendo a prática da pintura corporal como um elemento importante da cultura indígena Pitaguary, levantamos alguns questionamentos que nortearam esta pesquisa. É possível utilizar os conhecimentos sobre pintura corporal como prática metodológica de ensino de Geografia como complemento na sala de aula, em função desta lacuna do ensino indígena diferenciado? Que conceitos geográficos podemos trabalhar através das pinturas corporais? Será que a vinculação das pinturas corporais às aulas de Geografia melhora a aprendizagem dos alunos sobre os conhecimentos geográficos?

2 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO

Diante das indagações apresentadas, surgem críticas de grupos intelectuais a uma sociedade que foi forjada no trabalho escravo, que nega seu passado e supervaloriza o que vem de fora, da Europa, que dificulta a elaboração de propostas de valorização do nacional, o “olhar para dentro” como comenta Machado (1995).

Nesse caso faz as ideologias científicas da época, pôr em prova o papel do pensamento geográfico na análise da formação do território e da população brasileira, e entender que essas relações podem ser um divisor de águas entre o Brasil colonial e o Brasil “moderno” além de avaliar como a imigração europeia pode ser elemento (des)organizador da estrutura socioespacial do país segundo Machado (1995).

Na busca de um entendimento de como o pensamento geográfico da época participou na construção da relação entre população e território, encontram-se algumas teses que fundamentam o funcionamento do processo de ocupação e organização espacial da população considerando a extensa área do Brasil. Mas também chamando atenção para a facilidade das elites dominantes de utilizarem do conhecimento e do discurso científico para a dominação territorial e política.

[...] duas teses opostas sobre a natureza dos habitantes: a tese de que uma população miscigenada era a garantia de um controle eficaz da natureza tropical, e a tese, mais pessimista, que contrastava uma natureza generosa com uma população heterogênea, em crescimento desordenado, incapaz de se auto-organizar e de gerir de forma racional o território. (MACHADO, 1995, p. 312).

Percebe-se com alguns fatos, como a Geografia maquia e invisibiliza a presença dos povos indígenas ao longo da história da construção do Brasil e de sua memória e identidade. Isso se reflete na educação e no ensino de Geografia nas escolas até os dias de hoje, principalmente, com difusão da ideia criada pelos Jesuítas de índio genérico e com a negação da afirmação do povo brasileiro de suas origens étnico-raciais, citando os povos indígenas nas aulas de Geografia apenas quando lhe é conveniente e de forma muito superficial.

Como bem explica o autor indígena Edson Kayapó:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da 23 “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 39).

3 O POVO PITAGUARY

Os povos indígenas no Ceará conseguiram por meio de muita resistência e articulação, levantar um dos movimentos sociais mais bem organizados no Estado. Segundo o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza - CDPDH, na publicação “Dossiê: Denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará”:

A história dos índios no Ceará é marcada por um intenso processo de lutas e resistências. No passado, foi contra as invasões que, desde o início do século XVII, tentavam expulsar os índios de seus territórios tradicionais. Hoje, as resistências são contra as tentativas de negação da existência e cultura desses povos. Porém, após décadas de invisibilidade, os índios se reorganizaram e, no final da década de 1970, mobilizados politicamente em torno do reconhecimento de suas identidades, retomaram a luta de seus. (CDPDH, 2015, p. 9).

Os Pitaguary ocupam tradicionalmente seu território, localizado nos municípios de Maracanaú e Pacatuba no Estado do Ceará, seu território atualmente está na situação de declarado e possui a extensão de 1.727,8686 hectares (FUNAI, 2019).

O povo Pitaguary deu início a luta pelas suas terras na década de 90, com apoio do povo Tapeba de Caucaia e do povo Tremembé de Itarema.

Provenientes dos Potiguara, os índios Pitaguary vivem ao pé da serra da Aratanha entre os municípios de Maracanaú e Pacatuba. Apesar de estarem numa área marcada pela industrialização e ocupação acelerada por não índios, sobrevivem da caça, pesca, agricultura e venda do artesanato, além do profundo conhecimento em medicina tradicional. O povo Pitaguary está dividido em quatro aldeias, Horto, Olho dagua, Monguba e Santo Antonio, totalizando 4313 indígenas. (CDPDH, 2015, p. 33).

Nesse recorte do TCC, trata-se especificamente da aldeia Monguba, da

Terra Indígena - TI Pitaguary, no município de Pacatuba-CE. A aldeia Monguba em 2013 totalizava 590 pessoas cadastradas no sistema da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, (SIASI, 2013). E de forma direta esse trabalho foi realizado na Escola Indígena Ita-Ara, que é a escola de educação diferenciada do povo Pitaguary, na qual se realizaram os quatro Estágios Supervisionados de Ensino de Geografia do autor.

Hoje o povo Pitaguary tem a prática do ritual do Toré bem mais fortalecida, através das articulações dentro das aldeias, de mulheres, de jovens e crianças, e com as escolas indígenas diferenciadas onde permitem maior autonomia para as práticas culturais de cada aldeia, apesar de haver o currículo escolar exigido pela Secretaria de Educação - SEDUC, não contempla de forma adequada às especificidades dos povos indígenas.

4 GRAFISMOS E PINTURAS CORPORAIS INDÍGENAS

Uma das práticas indígenas que sofreu grande impacto no Nordeste brasileiro foi a das pinturas corporais, por marcar fortemente os traços e características próprias dos nativos de cada região, sua prática foi sendo abandonada em consequência da catequização e perseguição de indígenas, ou seja, quanto menos expressassem suas tradições e práticas mais chances teriam de sobreviver.

Sem dúvida o tema “Grafismo e pinturas corporais indígenas”, abre um leque imenso de discussões, nos mais diversos ramos da ciência, como História, Sociologia, Biologia etc.; mas, esse capítulo teve como foco, os aspectos sócio geográficos dessa prática e como esses conhecimentos podem ser introduzidos as aulas de Geografia no ensino fundamental 2, na Escola Indígena Itá-Ara.

As pinturas corporais e grafismos indígenas assumem diferentes padrões, e cores que se diversificam em função dos diferentes espaços e paisagens

geográficas, por exemplo na fauna e na flora com grafismos que imitam peles de animais, casco de jabuti, folhas de alguns tipos de plantas, rios, feições geomorfológicas etc. Nesse sentido, pode-se perceber as pinturas corporais como interpretações ou representações das paisagens de alguns povos.

De maneira simplista, as características das pinturas corporais variam de maneira “determinista ambiental”, ao considerarmos que os indígenas só poderiam utilizar os materiais dispostos pela natureza de cada região a qual pertencem. Nesse sentido lugares que dispunham de melhores solos e corpos hídricos tem possibilidade de utilizar de plantas como o jenipapo e urucum que precisam de técnica e bastante água para sobreviver, para extrair suas tinturas, e lugares mais secos só teriam elementos, que não dependessem da presença de água para produzir suas tinturas, como o barro colorido, que dá em diversas áreas muito específicas.

Estabeleceu-se uma relação causal entre o comportamento humano e a natureza, na qual esta aparece como elemento de determinação. As expressões fator geográfico e condições geográficas, entendidas como clima, relevo, vegetação etc., são heranças do discurso ideológico determinista. (CORRÊA, 2000, p. 5).

Buscou-se trazer aqui nesse capítulo, maneiras de se utilizar os conhecimentos tradicionais sobre as diversas práticas e maneiras de pintar o corpo dos povos indígenas do Brasil, para trabalhar de forma teórico-prática conceitos geográficos importantes ensinados no ensino fundamental da escola, como paisagem, espaço geográfico dentre outros. Como por exemplo, as matérias-primas, técnicas e cores bem específicas presentes na região do Xingu como fala Franchetto (2015):

As matérias-primas assim como as técnicas utilizadas para a produção das tintas ou corante são também tradicionais. O vermelho e o amarelo-laranja provêm das sementes de dois tipos de urucum (Bixa orellana), resultado de séculos de cultivos desta planta (Emmerich e Emmerich, 1993). O preto azulado vem

do jenipapo (*Genipa americana*) ou da fuligem do carvão vegetal. O branco e o da tabatinga (argila branca retirada dos barrancos dos rios). Resinas vegetais - tali, tinha, kangatiha-provém de plantas como o *Himathanthus sucuba* (Emmerich, Emmerich e Valle, 1992). O óleo do pequi (*Caryocar brasiliensis*) e as resinas servem como modificadores e fixadores; da sua mistura com as plantas tintoriais resultam pastas secas ou viscosas, foscas ou brilhantes, os produtos finais usados na pintura. (FRANCHETTO, 2015, p. 17):

A pintura corporal é uma tradição muito antiga, ainda presente em vários povos indígenas do Brasil. Ela, como a língua nativa de uma etnia, é uma das formas de identidade de um povo, por meio dela é possível identificar os significados, intenções, características e padrões peculiares de um grupo ou território indígena específico.

A pintura corporal atua de várias formas importantes no cotidiano de milhares de indígenas, ela assume funções: espiritual cosmológica forte, denominada a vestimenta da alma por muitos indígenas; social, uma vez que transmite uma informação, indicando o estado civil, quantidade de filhos, posição (caciques e pajés), idade (criança, jovem e adulto) etc; psíquica, uma vez que o indígena seguro de sua ancestralidade traz uma condição de saúde mental, autoestima e identidade para si; biológica, uma vez que ela interage com o corpo protegendo-o dos raios ultravioleta, no caso das pinturas com urucum; esfoliante, quando se usa o toa (argila branca ou amarela).

Desde 1500, com a chegada dos portugueses no território brasileiro, iniciou-se uma mudança turbulenta na cultura dos povos nativos brasileiros. De acordo com Carvalho (2003), nesse difícil e longo processo muitos indígenas do Brasil, principalmente a região Nordeste, foram forçados a esquecer de sua cultura, inclusive a pintura corporal. Ao menor sinal de que eram indígenas naquele contexto, estariam em risco de vida. A melhor forma de sobreviver era esquecer ou adormecer sua cultura. Os mais velhos que sobreviveram, tiveram que se adaptar a um novo contexto histórico.

A cultura indígena antes herdada dos ancestrais tornou-se uma cultura de medo para as novas gerações, costumes como: alargadores de orelha e lábio, utilizar penas de aves (brincos, bracelete etc.), arco e flecha, lança e o uso de ervas medicinais passaram a ser malvistas e até mesmo como maldições, criando um preconceito sobre as práticas indígenas. Aumentando cada vez mais a perda da identidade indígena.

Junqueira (2012) diz que:

Longe de ser uma reunião de costumes exóticos, a diversidade cultural é o resultado de um modo específico de adaptação, é uma leitura original do mundo, do ciclo da vida, do corpo, da beleza, do sentido da existência e dos seus mistérios. É uma resposta às circunstâncias que envolvem o ser humano em todos os tempos. Perder diversidade significa empobrecer o diálogo, tornar o mundo mais cinzento. (JUNQUEIRA, 2012, p. 249)

A partir desse pensamento supracitado, pode-se perceber que a cultura é dinâmica e diversa, e nesse sentido se pode recriar a cultura da pintura corporal a partir do que se tem hoje como simbólico dentro de nossas aldeias, como forma de reafirmação e reapropriação de uma cultura tradicional. Ela se torna essencial para a identidade de um povo e fundamental para revigorar a cultura, e conseqüentemente para o fortalecimento da luta pelos direitos a existência, a terra, a proteção, a saúde e a educação diferenciada. Nesse ponto associa-se ao que Martins (2016, 2020) denomina Sobreculturalidade, onde comunidades indígenas utilizam elementos de uma cultura distinta com o intuito de manter viva sua cultura.

Na atualidade, os povos indígenas estão em um contexto em que a melhor forma de sobreviver é se apropriar ao máximo de tudo que foi adormecido, despertar e intensificar a tradição. A pintura corporal pode ser uma ferramenta para fortalecer a identidade indígena das crianças e da juventude, na escola e dentro e fora de suas aldeias, torna cada vez mais íntima a relação

do indígena com sua espiritualidade e com sua cultura que os particulariza na sociedade brasileira.

A partir de uma nova realidade e antigos saberes é possível ressignificar e criar formas e traços que recomeçam a dar sentido para as pinturas corporais e aos conceitos geográficos de maneira integrada aos demais conhecimentos científicos e tradicionais.

5 ESCOLA INDÍGENA ITÁ-ARA

A Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Itá-Ara simboliza um legado da resistência, não só do povo Pitaguary, mas do Movimento Indígena do Estado do Ceará. Para entender esse legado e esse sentimento de pertencimento da escola pela comunidade, é necessário sintetizar aqui neste texto a história da escola, que foi narrada em diálogo com uma das lideranças, durante um dos dias de realização do Estágio.

A escola surge antes mesmo do reconhecimento da aldeia Monguba como Pitaguary, nessa época ainda não se tinha o reconhecimento pela FUNAI. A escola inicia a partir de uma demanda de jovens que queriam estudar e Maria Eclena conhecida como “Quelena” que é mãe de Lideranças da comunidade, faz na sua casa o primeiro modelo da escola. Nessa época segundo elas, não havia escolas próximas. A escola tem seu pilar debaixo de uma mangueira (Mangifera indica), árvore que havia na frente da casa de Quelena, uma casa de taipa e palha, debaixo da mangueira tinha uma mesa e banco de varas feito por ela mesmo, onde ela começa a dar aulas para as crianças que queriam aprender a ler e escrever.

Portanto, nas reuniões de lideranças na comunidade, o cacique e pajé junto às demais lideranças decidem que eles precisam de uma escola diferenciada, de índio para índio, pois na escola convencional além da discriminação também havia um processo de negação da identidade indígena

dos alunos, pois não estavam nus, nem olhos puxados etc.

Houve assim, uma grande demanda do Movimento Indígena do Ceará que perpassou pela FUNAI, Ministério Público, Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Ceará até a conquista da construção das escolas indígenas que existem atualmente.

Hoje a escola contém em sua estrutura, 7 salas de aulas, 1 sala compartilhada para coordenação e direção, 1 sala compartilhada para secretaria e financeiro, 1 pátio, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino, 1 sala de informática e cozinha. Não possuem quadra esportiva, biblioteca e sala de professores por falta de espaço. Como materiais de apoio possuem, 1 mapa, 2 projetores, 9 computadores, 1 caixa amplificadora e 12 jogos pedagógicos. A escola conta atualmente com cerca de 250 alunos entre crianças, jovens e adultos.

6 ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA ITARA

Nesta seção aborda-se especificamente o trabalho realizado com as turmas de 6º ano A e B, no período de Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II e III, dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da UFC, além de uma análise do ambiente escolar em geral também foram realizadas entrevistas sobre o ensino de Geografia com a diretora da escola, com os alunos, com os professores de Geografia e com lideranças indígenas da comunidade.

Na escola indígena se é utilizada a mesma coleção de livros didáticos usada nas escolas convencionais, como “Expedições Geográficas” dos autores Melhem e Sérgio Adas. Folheando o livro didático do ensino fundamental, percebemos os conteúdos de Geografia e seus conceitos, como em toda a rede de ensino do estado, expostos de maneira muito simples e superficial

além de não abordar nada com relação às culturas indígenas.

A professora de Geografia, por não ser geógrafa de formação, utiliza o livro didático de forma sistemática em seus planos de aula, com aulas expositivas, para atender a demanda do currículo escolar. Mas além das aulas guiadas pelo livro didático, a professora realiza aulas de campo pelo território indígena, os roteiros mais visitados são o Museu Indígena Pitaguary, a casa do pajé e a trilha do bambuzal. Os alunos além de terem aula no museu, sobre a história da resistência dos seus antepassados, aprendem sobre a diversidade de plantas e rochas presentes na aldeia e a importância de se preservar a natureza. Além das aulas normais, a escola tem uma relação íntima com o museu. Um grupo de alunos participa de formações museológicas e educação patrimonial pautadas em uma museologia de território, organizada pelo Museu.

Apesar de a professora de Geografia utilizar de formas diferentes de ensino a disciplina de Geografia na escola, não tem total liberdade de trabalhar sobre a cultura indígena dentro da escola, como prever o PNE.

Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará:

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que estabelece referenciais de aprendizagens essenciais a partir do qual o trabalho nas escolas será desenvolvido, levando-se sempre em conta as especificidades de cada local. A BNCC organizou os componentes curriculares de História e Geografia em uma área denominada Área de Ciências Humanas. (CEARÁ, 2019, p. 793).

Mesmo o currículo determinado pelo Estado com base na BNCC, quando diz que as especificidades de cada local devem ser consideradas para o trabalho desenvolvido nas escolas, e no PNE constar que a escolas indígenas devem ter autonomia em seu ensino e forma de ensinar, na prática os professores indígenas não têm tempo necessário para o ensino de cultura previsto no próprio currículo escolar. Fazendo muitas vezes que os

professores indígenas tenham de optar entre ensinar o que está no currículo ou ensinar algo diferenciado, próprio da cultura indígena, e que nem sempre se consegue ser associada a alguma disciplina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grafismos e pinturas corporais indígenas são formas e desenhos que os indígenas marcam em seu corpo, utilizando sempre de tinturas naturais com base em diferentes matérias primas como urucum, jenipapo bravo, óleos etc. As pinturas podem ser feitas em diferentes cores, preto, branco, vermelho, amarelo são os mais comuns. Essas formas e desenhos possuem significados, intenções e motivos e expressam muito da identidade de cada etnia, sendo possível para olhos bem treinados, identificar a que povo pertence determinado desenho apenas observando os traços de cada grafismo. Com base na pluralidade de formas, cores e significados que trocamos as relações entre, pintura corporal e Geografia.

Para isso, elaboramos e aplicamos um plano de aula trabalhando os conceitos e temas geográficos: Espaço, Paisagem, Clima e Vegetação e Educação ambiental; relacionando com os conhecimentos contidos nas pinturas corporais, para as turmas do sexto ano A e B, da Escola Indígena Itá-Ara.

Na intervenção além de definir o conceito de espaço, também foi falado como o espaço está presente no nosso dia a dia e como ele atua nas pinturas corporais. Falou-se sobre como outras etnias se encontram em espaços diferentes, e esses espaços são os que determinam muitas vezes a forma que utilizamos, produzimos e pensamos em pinturas corporais em função das diferentes culturas em cada espaço correspondente.

Outro conceito que foi aportado é o de paisagem, “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como

o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 21).

As pinturas corporais indígenas da mesma forma das pinturas rupestres também são formas de expressar a paisagem vivenciada de cada povo, por exemplo: pelo casco do jabuti (*Chelonoidis carbonaria*), que é comum em vários povos, mas é bastante utilizada pelo povo Kayapó, que faz parte da fauna de uma região específica. O grafismo do Jabuti é utilizado pelo povo Kayapó pelas mulheres solteiras, e utilizam de tintura feita de jenipapo e carvão, as mulheres Kayapó machucam o jenipapo ralado com pó de carvão em uma das mãos e na outra mão empunha um palito que pode ser de casca de embira, bambu etc.

Como discussão em sala, e facilitar o entendimento sobre espaço, paisagem, clima e vegetação, falamos sobre os materiais que são utilizados para a execução dessa pintura em contra posição ao livro didático fazendo as devidas explicações técnicas e teóricas sobre os temas e trazendo as pinturas corporais como exemplos de como podemos aplicar e entender a importância desses conhecimentos. Por exemplo, o Jenipapo em tupi significa fruta que mancha ou tinta que serve para pintar, ele é o fruto do Jenipapeiro ou Genipa americana que é uma árvore típica da América Tropical e necessita de bastante água e também condição climática favorável para se desenvolver e dar frutos para a produção da tinta.

Se eles não tivessem situados no espaço no qual eles estão hoje talvez não tivessem o jenipapo ou também o urucum (*Bixa orellana*) que dá a tinta vermelha e precisa de muita água para se desenvolver. Poderiam ter outras formas de pinturas já que teriam outras paisagens para se inspirar, ou seja, possivelmente outros povos que têm outras paisagens e outras relações cosmológicas com a natureza têm outros padrões de grafismos.

Por fim, tratou-se das pinturas Pitaguary, com o grafismo da Caninana (*Spilotes pullatus*) serpente típica da América central e da América do Sul, presente na serra da Aratanha, onde habita esse povo indígena. Além de expressar um elemento da paisagem e do espaço, essa pintura também expressa à relação de espiritualidade, a Caninana é um animal sagrado cultuado nos rituais de pajelança do povo Pitaguary.

Portanto, esta prática no ensino de Geografia também propicia um maior contato prático, não só com as pinturas corporais de outras etnias, mas também com as pinturas corporais existentes na cultura Pitaguary. Assim, mostrou-se para as crianças como é possível criar novas pinturas, e também de se pensar em novas técnicas de produção de tinturas e execução de pinturas corporais, reforçando a ideia de dinamicidade e pluralidade das pinturas corporais, enquanto representação da paisagem e de cultura.

Na intervenção também foi exposto como o clima pode ser um fator diretamente determinante nas cores utilizadas nas pinturas corporais de alguns povos, além de ser um agente importante na formação das paisagens naturais e culturais.

Durante a roda de conversa explanou-se sobre todos esses saberes tradicionais associando com os conceitos geográficos, os alunos realizaram perguntas e questionamentos sobre algumas pinturas e os conceitos, conectando os dois conhecimentos de forma espontânea e descontraída, com desenhos de umas paisagens na lousa solicitou-se para que eles criassem pinturas como interpretações dessa paisagem. Após a aula foi realizada uma entrevista com 5 alunos que estavam na aula e com a professora de Geografia.

Conclui-se assim, que as Pinturas corporais, a Educação Ambiental, a prática metodológica que aproxima os conhecimentos sobre pinturas corporais indígenas e os conhecimentos sobre Geografia vistos em sala de aula na Escola Indígena Itá-Ara, não só aproximam esses conhecimentos mas

também aproximam as crianças de seus territórios aos quais estão inseridas, despertando um maior entendimento, sobre as plantas e outros materiais que servem para fazer tinturas, trazendo a importância de sempre se ter esses tipos de matéria prima para manutenção da cultura e também da espiritualidade Pitaguary.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. A. P. de. **Grafismo indígena**: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. 2003. TCC (Graduação em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CDPDH. **Dossiê**: denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará. 2. ed. Fortaleza: Arte Visual Gráfica, 2015.

CEARÁ. **Desenvolvimento da escola**. Secretaria da Educação, 2018.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Secretaria da Educação, 2019.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FRANCHETTO, B. (Org). **Ikú Ũgütu Higei**: arte gráfica dos povos Karib do Alto Xingu. 2. ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI, 2015.

JUNQUEIRA, C. Mudança cultural e dinâmica estrutural. In: MARIN, Jéri Roberto (org.). **Religiões e Identidades**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 247-258.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? MNEME – **Revista de Humanidade**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

MACHADO, L. O. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem. In: CASTRO, I. E. *et al.* **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 1995, p. 309-349.

MARTINS D. V. **A Intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil:** caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. Salamanca: Edições Vítor, 2016.

MARTINS, D. V. O Conceito de Sobreculturalidade e os impasses relativistas entre os Direitos Humanos e a Educação Diferenciada. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 31, n. 1, jun. 2020.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teórico e metodológico da Geografia. Hucitec: São Paulo, 1988.

SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena. **Informe**. 2013. Disponível em: www.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi. Acesso em: 06 nov. 2019.

VIVÊNCIAS DO CAMPO NAS ESCOLAS DA CIDADE: PARA QUÊ?

Nathalia Mickelly Andrade de Lima²⁹

Ana Aline de Medeiros Silva³⁰

INTRODUÇÃO

Destaca-se a importância do saber do campo no cotidiano, e como essa metodologia usada na educação do campo pode ser inserida nas escolas urbanas, uma vez que, as práticas e vivências do campo na cidade em um ambiente escolar nos mostra uma realidade onde as escolas urbanas introduzem projetos sobre questões ambientais.

Esta pesquisa tem como objetivo principal observar, analisar e discutir sobre essas práticas educativas usadas no cotidiano das instituições educacionais que adotam essas interações de saberes e fazeres da área rural. Para o estudo de caso foram pesquisadas duas escolas da cidade de Dourados-MS, que possuem estas características campesinas inseridas no currículo pedagógico, uma de ensino público e a outra de ensino privado que atendem a diferentes esferas educacionais, mas que incluem a perspectiva do ensino de uma forma mais voltada para as questões ambientais, em relação ao cuidado com a terra, com animais, plantio, alimentos, aliados ao ensino das componentes curriculares

²⁹ Egressa da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal da Grande Dourados.

³⁰ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina-PR na área de História e Filosofia da Ciência (2013). Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Grande Dourados. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina-PR na área de Ensino de Ciências.

Com esse trabalho é esperado compreender as necessidades dessas práticas pedagógicas da relação campo-cidade no âmbito de instituições escolares urbanas da cidade de Dourados-MS. A partir da perspectiva destas práticas pedagógicas escolares, questiona-se, por que se incentivam as práticas da vida no campo nas escolas da cidade?

Diante das questões expostas, o presente capítulo tem como objetivo promover a reflexão sobre vivências do campo em áreas urbanas, e estes possibilitarão contribuir para surgirem novas pesquisas para os debates dos saberes culturais do campo e da cidade como parte do currículo de práticas pedagógicas.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A história do processo educativo no país surgiu com a metodologia de ensino catequista no período colonial com a chegada dos jesuítas ao Brasil, era uma prática de alfabetização usada somente para ensinar sobre o Catolicismo, religião trazida pelos missionários que acompanhavam os colonizadores portugueses. Com a saída dos jesuítas surge o sistema educacional que colocavam as escolas a serviço do Estado e não mais da fé, mas somente tinham acesso àqueles que eram de família real ou membros da corte.

Na década de 1950 a educação do país era direcionada apenas para a elite, uma formação dedicada a formar líderes onde o pensamento crítico e a reflexão dominavam. Com a chegada da revolução industrial após a primeira guerra mundial a estratégia de ensino já não era a mesma, devido à escassez de mão de obra criaram um método onde ensinavam todos a ler e escrever, a chamada escola para todos, estava voltada a moldar pessoas para o mercado de trabalho, pois teriam que dar conta da demanda industrial que surgia no

país. Sem qualidade e senso crítico nascia uma nova fase na educação escolar no Brasil.

Uma estrutura didática que fragmentava o saber ao máximo, com a separação de séries e disciplinas e aulas com apenas 50 minutos de duração. O método posto como avaliação era em forma de prova ou teste para comprovar seu conhecimento sobre o assunto.

Com o objetivo principal de criar pessoas obedientes e submissas, observamos que a ausência da importância do conhecimento e da inteligência colocavam o educador como um mestre, o único que tinha sabedoria e entendimento. (MOSE, 2013, p.336).

Na década de 1970 já havia preocupações de professores pela falta da abordagem e do senso comum em disciplinas temáticas, queriam introduzir no currículo “a ciência na sociedade” (SANTOS, 2008). Os artificios educacionais atuais são os mesmos usados no século passado, em que se encontra a ausência de questionamento e críticas criando um ciclo do conteúdo passado de gerações sem a possibilidade de mudanças de pensamento.

O sistema convencional escolar consiste em separar o contexto sociocultural das disciplinas estudadas pelos alunos. A ausência de metodologias diferenciadas provoca o desinteresse do estudante e a culpa não é só do professor, que também foi ensinado em seu tempo de formação o mesmo método exclusivo e isolado, encontra-se muitas outras dificuldades que acabam impedindo o avanço de uma boa educação escolar no país.

Com base na literatura existente sobre o sistema educacional brasileiro, conhecemos por meio de inúmeras pesquisas, que, historicamente, ainda há um contexto de déficit na qualidade do ensino escolar, do ponto de vista da gestão às práticas pedagógicas. Neste cenário, é comum centrar as atenções aos docentes, quer seja no que diz respeito às suas práticas de ensino, ou no desestímulo por conta da falta de valorização da classe, como um dos

principais problemas da má qualidade do ensino escolar. Para Bruini (2021?) é fato que a qualidade da educação brasileira está aliada à qualidade da formação dos docentes e o que o professor pensa sobre o ensino determina o que ele faz quando ensina, não obstante, os problemas da qualidade da educação brasileira perpassam a classe docente, está historicamente presente na falta de infraestrutura, nas condições básicas sanitárias, na falta de formação educacional em todos os setores da escola.

Do ponto de vista metodológico, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de ensino vigente podem influenciar as desigualdades sociais, ou seja, a escola ensina numa perspectiva centrada em áreas de trabalho e não em uma formação integral dos sujeitos. Os professores, por sua vez, se deparam com dificuldades em encontrar os métodos educacionais que condiga com a sua realidade e a dos educandos.

De acordo com Saviani (2012) a escola tem um posicionamento de pouca relevância hoje em dia, tenta-se encontrar soluções para a educação escolar capitalista, porém com raras exceções, muita desses meios vem de maneiras imaturas ou moldadas aos métodos desse sistema educacional defasado, que não levam em conta o que é exigido num projeto de escola. Agimos como se a estrutura educacional brasileira não fosse baseada em outros fatores transplantados, como se estivesse funcionando adequadamente e satisfatoriamente o que nos leva a não se preocupar com esses problemas. A verdade é que não existe sistema educacional no Brasil, usamos uma estrutura como meio de educação, dessa forma o processo de ensino e aprendizagem tem a necessidade de reestruturar o modelo pedagógico que são abordados aos alunos.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CIDADE

A educação escolar da cidade vem preparando crianças a uma realidade

que desempenha grande influência em nossa sociedade desde a revolução industrial. A função social da escola é de ensinar o conteúdo clássico, socializar e ajudar com a formação intelectual. Além disso usa-se nas instituições o processo de seletiva, nela ocorre a separação de estudantes com bom rendimento escolar dos que não estão se desenvolvendo tão bem assim. Podemos observar também características como a preparação para que no futuro o educando possa ter a oportunidade de entrar em uma faculdade e concluir o ensino superior.

Percebemos uma mudança da perspectiva do ensino, nessa nova didática que está sendo aplicada colocam os estudantes como clientes e o conhecimento como um produto a ser vendido com a proposta de trazer melhores resultados financeiros, esse é o chamado mercado de educação, nele se preocupam com a preparação de um bom desempenho no vestibular e não com a qualidade da docência aplicada, formando o indivíduo para uma sociedade capitalista, o que nos faz refletir: o quanto vale a educação em nossas vidas? A escola vem assumindo o papel de preparar as crianças para a vida adulta e humanizada ou só querem gerar bons profissionais?

A educação virou uma área de negócios aonde cada vez mais instituições públicas e privadas vêm assumindo práticas parecidas com as que são usadas no mercado de trabalho, gerando sérias consequências como a falta de qualidade do aprendizado e do senso comum. Há uma necessidade de rever esses conceitos e objetivo desse método de ensino e aprendizagem para que essa concepção de que a escola só traz o benefício de ajudar com o ramo de trabalho mude, só assim teremos um avanço na cultura escolar brasileira que vise os conhecimentos populares e não só científicos.

Ainda existem escolas com a preocupação do crescimento intelectual das crianças, desenvolvendo técnicas que estimulam a curiosidade e o conhecimento desde pequenos para a vida, e o contato com o mundo fora

da escola, com a natureza e a realidade vivida dentro de casa com o objetivo de alcançar melhores resultados humanos. Para essas instituições a educação vale mais que uma posição social ou um cargo na área de trabalho. Esses métodos são muito parecidos com os usados na educação popular, baseado no modo freiriano de pensar. Freire defende uma educação política que busca transformar o modelo racional de ciências e tecnologia em um modelo voltado a justiça e igualdade social (SANTOS, 2008).

Devemos entender o que é o nosso espaço de aprendizagem, e esquecer esse modelo de educação rígida, modeladora e opressora que são transmitidas para nossa sociedade, que excluem o estudante e o nomeia como não desenvolvido só por não ter um bom rendimento na escola, é preciso deixar ganhar forma as técnicas que permita e incentive o crescimento. Ensinar a criança a pensar e provocar sua curiosidade é o papel principal do professor despertando assim seu pensamento crítico para a vida, isso sim é a verdadeira fórmula para o conhecimento.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

Quando pensamos em escolas do campo imaginamos instituições que são localizadas em áreas rurais, bem parecidas com as que encontramos na cidade, mas Educação do Campo é muito mais do que esse modelo. É uma outra forma de pensar a educação, é um direito de uma nova educação para o povo brasileiro que trabalha e vive do campo, é uma conquista de lutas dos movimentos sociais e de inúmeras famílias camponesas, um projeto educativo próprio para quem é de origem campesina e nos traz como ideia a constituição do campo como um lugar de vida digna (CALDART, 2004).

A história da Educação do Campo começa por meio de lutas sociais de trabalhadores do campo e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, quando cansados da estrutura de ensino padronizada urbana que

dominava a cultura e o aprendizado da área rural, os fez reivindicar e defender um modo diferente de educação focado naqueles que moravam no campo e precisavam de um ensino que se baseava em sua realidade, em costumes, suas especificidades.

Originou-se então, a Pedagogia do Movimento, que segundo Caldart (2012) é a prática pedagógica do MST. A Pedagogia do Movimento foi construída pela base teórica da *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987) e a pedagogia socialista russa *Fundamentos da Escola e do Trabalho* de Pistrake (1981). A partir da pedagogia do movimento, a Educação do Campo foi se consolidando uma educação formal para os povos do campo, estando presente em seminários, encontros e conferências estaduais e nacionais, defendendo a ideia de uma educação e um currículo escolar que vise e valorize a formação dos seus sujeitos de acordo com seus modos de vida.

Em 1998 ocorre a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo apoiando essa metodologia diferenciada que visa assentados, pessoas que moram e trabalham no campo e tiram de lá seu sustento de vida, ganhando conhecimento como Educação do Campo. A ideia de um ensino diferenciado à educação campesina começou a ganhar forma a partir da contradição das classes sociais que estão inseridas no campo. A agricultura capitalista e a educação do campo defendem ideias completamente diferentes entre si, isso porque o capitalismo no meio rural mantém-se com a exclusão dos camponeses, já no movimento de ensino para a população no campo da a voz para esses que lutam por políticas públicas de educação de melhor qualidade para aqueles que vivem e tiram seu sustento em suas terras (CALDART, 2004).

Essa prática pedagógica visa a experiência e a formação humana caracterizando-se com a cultura e saberes do local onde é situada. Tenta resgatar o conhecimento histórico do sujeito do campo, valorizando e

contribuindo com a preservação da sabedoria campesina trazendo assim o direito aos que se encontram na área rural sejam eles assentados, agricultores, comunidades, quilombolas ou índios em escolarizar-se. É caracterizada em construir uma educação não somente para o campo, mas sim do povo do campo com aspectos e particularidades da população trabalhadora do meio rural.

A característica mais forte desse movimento é a luta por políticas públicas, que defende o direito do povo a ter uma educação ligada à sua cultura e aos seus saberes e que possam aprender no lugar onde vivem, respeitando suas diferenças e estilo de vida adotando como metodologia de ensino a forma de pedagogia da alternância e eixos temáticos, pois buscam a valorização e a permanência do trabalhador rural no campo resgatando os seus antigos valores.

A formação de educadores qualificados na área da educação do campo também é muito importante para que esse movimento possa ganhar força, pois precisa-se cada vez mais de profissionais que vivenciam essa experiência e que tenham consciência dessas lutas por direito a educação. Uma vez entendido pelos professores esse movimento, consegue-se aplicar uma adequação dos conteúdos conforme a realidade de seus educandos, contextualizando gestões democráticas nas práticas pedagógicas e defendendo o desenvolvimento sustentável e o acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com Franco (2016, p. 536), “quando se fala de práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. O exemplo de pedagogia que observamos nas escolas atuais é um modelo em que procura trazer uma

melhor forma de desenvolvimento da educação e do ensino para crianças e jovens. Dentro desse contexto, existem práticas pedagógicas que nos trazem a possibilidade de exercer uma melhor relação no ensino e na aprendizagem.

Para que essas práticas pedagógicas funcionem é preciso mais do que alguém que esteja a frente explicando o conteúdo, é necessário a presença e participação de outros, ou seja, para poder ensinar não precisa somente do educador e sim da ação dos educandos que não devem ser só ouvintes, precisam expressar sua opinião e reflexão sobre o assunto passado pelo professor, havendo diálogo entre eles, isso exerce um papel fundamental para o avanço da pedagogia. Essas ideias podem, ser encontradas em Pedagogia do Oprimido, quando Freire (1987) ressalta que a interação entre os sujeitos do conhecimento deve ser dialógica, isto é, deve acontecer materializado por meio da inter-relação entre palavra e ação.

Para Freire (1987) citado por Borges (2008)

[...] o diálogo revela-se como a essência da educação, sendo a dialogicidade um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa, vividas e experienciadas na temporalidade histórica. Ao pronunciar a palavra, pronunciamos o mundo e nos fazemos humanos e é na força da palavra que se concentram nossa ação e reflexão. (BORGES, 2008, p. 212).

Pensando nessa relação dialógica que se constitui a ação e reflexão, pode-se observar que há escolas que se organizam com a metodologia de ensino diferenciada, cuja finalidade de aprendizagem dos estudantes se baseia em suas realidades e diversidades, isto é, a prática educativa é aliada às experiências vivenciadas no cotidiano. Esse modelo de educação busca melhorias para a qualidade de ensino escolar e para a vida dos estudantes, visando a escola como um espaço de transformação e reconstrução de saberes.

Todavia, encontra-se grandes desafios entre a teoria e a prática nas modalidades de educação, isso porque, do ponto de vista pedagógico, é necessário o empenho do educador, do educando, da gestão escolar para que o planejamento das práticas pedagógicas seja efetivado.

As práticas pedagógicas são aquelas que estão ligadas à ação de transformar os conteúdos ou conceitos para que se possa alcançar o conhecimento. Tem em vista mudar a realidade social e fortalecer o ensino escolar, com a intenção de estimular a busca de jovens e crianças pelo saber, descartando o processo de ensino técnico de avaliação que é aplicado apenas para medir os resultados de aprendizagem e adotando métodos de diálogos e reflexões modificando o método antigo de ensino.

Para Franco (2015) deve-se acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em sala de aula e se caso o entendimento não atingir a todos é preciso rever seu planejamento inicial e readequar seus métodos usados em classe, e dessa forma estimular maior interesse pelas aulas, alcançando êxito no processo de ensino e aprendizagem que mistura a vida e experiências sociais com o que é ensinado na escola.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa contou inicialmente com o estudo bibliográfico de autores como Caldart (2004), Franco (2015), Santos (2008), Saviani (2012), entre outros, que foram usados como base para a discussão dos dados desse trabalho.

A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa por meio do estudo de caso, uma forma de abordagem investigativa que se baseia em observações precisas de um contexto e contribui para compreender melhor os acontecimentos e determinadas decisões, consiste em responder as questões "como" e "por que" sobre o assunto escolhido. De acordo com Gil (1989),

“o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (GIL, 1989, p. 54.). Ainda com base em Gil, (1989), no estudo de caso a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 1989, p. 54).

Foram escolhidas duas escolas, um a de ensino público e outra de ensino particular, localizadas na cidade de Dourados MS, por realizarem práticas voltadas para as vivências do campo em suas atividades pedagógicas. Na primeira escola, de origem pública, foi realizada uma entrevista gravada por meio de gravador de voz com o funcionário responsável pela manutenção do projeto de horta escolar desta referida escola. Na segunda escola, de origem privada, a entrevista gravada foi realizada com o docente de ciências também responsável pelo espaço da horta e criação de animais na escola.

A entrevista abordava três questões relacionadas a importância das práticas do campo nas escolas da cidade. Essas questões foram elaboradas com o objetivo de não induzir as respostas dadas pelos entrevistados para que fosse possível obter dados genuinamente relevantes relacionados à questão da pesquisa.

O primeiro passo metodológico se deu com a visita às referidas escolas para a familiarização dos espaços, a fim de conhecer o que se é proposto aos estudantes, portanto, a observação do espaço físico destas escolas tem fundamental importância para os dados dessa pesquisa. Em seguida foi realizada uma segunda ida aos locais para a realização da coleta de dados e identificação do motivo de se ter práticas da vida no campo nas escolas urbanas e usá-las como um instrumento pedagógico.

Inferências sobre a (e na) escola

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para formular as perguntas e respaldar as ideias desenvolvidas sobre o assunto, tendo como auxílio de ferramenta de pesquisa científica principal a educação campesina, educação escolar da cidade e práticas pedagógicas para a melhoria de ensino escolar.

É observado na primeira instituição onde foi realizada a entrevista que a escola possui uma caracterização campesina, o que pode ser visto nas pinturas das paredes e muros e nas decorações dessa escola que traz a representatividade da educação do campo que são os girassóis (figura 01 a e b), numa perspectiva de ensino que busca estimular a curiosidade dos estudantes ensinando sobre suas raízes territoriais, de onde vieram e a importância de conhecerem suas histórias familiares, como também conhecer as raízes campesinas do Estado de Mato Grosso do Sul e município de Dourados.



Figura 01 a) e b): Fotografias que mostram a recepção de fora e de dentro da escola. Fonte: as autoras (2018)

Na figura 02 (c e d), vê-se o espaço destinado para desenvolvimento e manutenção da horta escolar como instrumento pedagógico para ensinar a sobre os benefícios dos vegetais para uma alimentação saudável, contando com a participação dos estudantes nesse processo de semear, plantar e colher as hortaliças, estimulando-os a perguntar e quererem saber mais sobre o processo de cultivo das plantas, sobre a transformação da matéria orgânica por meio da compostagem, que é usada como recurso para benefícios do local.

Processos formativos e produção do conhecimento



Figura 02 c) e d). Fotografias mostrando o espaço da horta com o plantio de vegetais e a atividade de compostagem. Fonte: as autoras (2018)

Na segunda escola, sendo de origem privada, essa possui uma estrutura comum e padronizada assim como as demais escolas da cidade, porém usa como prática pedagógica técnicas e características usadas no campo, como a horta (figura 03), a criação de animais, como mamíferos de porte pequeno e aves (figura 04 e) e f)).



Figura 03: Fotografia apresentando a horta da segunda escola entrevistada. Fonte: as autoras (2018)



Figura 04 e) e f): Fotografias mostrando a criação de mamíferos e aves compartilhados no espaço da horta escolar. Fonte: as autoras (2018)



Figura 05: Fotografia mostrando as ferramentas usadas nas atividades da horta escolar.
Fonte: as autoras (2018)

Nas atividades desenvolvidas no espaço da horta, o educador e estudantes fazem manejo da terra com as próprias mãos e utilizam ferramentas sem ajuda de máquinas ou produtos químicos (figura 05).



Figura 06: Fotografia mostrando a horta criativa com a reutilização de materiais recicláveis.
Fonte: as autoras (2018)

Desenvolvem atividades de reutilização de materiais descartáveis e recicláveis como instrumentos pedagógicos (figura 06), estimulando às práticas de sustentabilidade na escola e em seus lares.

Buscam estimular a alimentação saudável de seus estudantes por meio do cultivo de legumes e verduras mostrando-lhes de onde vem esses alimentos e o seu processo de desenvolvimento até chegar à mesa de suas casas e da própria escola. Nessa escola, pode-se observar a relação campo-cidade num

mesmo espaço, como mostra a figura 07, haja vista que o cenário de prédios fica bem visível ao fundo do espaço da horta, o que chama bastante atenção dos estudantes, como relatado pelo entrevistado.



Figura 07: Fotografia mostrando o cenário da relação campo-cidade com a vista dos prédios do bairro ao fundo do espaço da horta e criação de animais da escola. Fonte: as autoras (2018)

As questões propostas aos entrevistados foram elaboradas de forma dissertativa e semiestruturada, sem influenciar no resultado das respostas. Elas visavam saber o motivo de se ter práticas pedagógicas que abordavam as vivências do campo nas escolas da cidade. Foram elas:

- a) Por que existe este espaço de produção de hortifrúti nesta escola?
- b) Como se desenvolveu esse processo de produção?
- c) Esse processo de produção é abordado no ensino de ciências desta escola?

Os dados obtidos nessa pesquisa foram reveladores, pois, à priori, levantou-se uma hipótese que as práticas pedagógicas adotadas por estas escolas fossem voltadas majoritariamente para as aulas do ensino de ciências e que também exercia influência para o agronegócio fortemente presente na economia do Estado do MS e em especial, para a cidade de Dourados.

Na primeira escola foi mostrada uma realidade que busca resgatar as raízes do Estado, visto que antes da modernização das cidades, neste local só havia

florestas e fazendas. Já na segunda instituição a prática foi voltada para questões nutricionais, trazendo para as crianças a origem dos alimentos que chegam à suas mesas, tanto na escola como em suas casas, criando assim um interesse de melhores hábitos alimentares por meio do consumo de hortaliças e frutas.

5 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS

ENTREVISTA 1

No dia 12 de julho de 2018, em uma escola pública da cidade, entrevistamos o funcionário colaborador da escola encarregado para administrar projeto da horta escolar, atuando juntamente com a equipe docentes que elaboraram o referido projeto de ensino na escola.

A entrevista teve duração de treze minutos, nela ele nos conta um pouco de sua trajetória na escola, aprendizagem no lidar com os estudantes mesmo não tendo formação docente, como começou o projeto as facilidades e dificuldades para executar um projeto nessa perspectiva ambiental e educacional.

Hoje encontra-se na escola cerca de quatro projetos, alguns deles inseridos nessa temática diferenciada, são eles o projeto da horta, projeto com peixes, arborização e trânsito.

Essa parceria campo/cidade surgiu com o propósito de fazer com que os estudantes pudessem conhecer, por meio da escola, mais sobre suas raízes, já que vivemos em um Estado com forte herança campesina e aprender sobre a preservação do meio ambiente usando apenas produtos orgânicos e sem química, visando no futuro de cada uma delas mostrando que podem sim plantar em pequenos pedaços de terra e tirar seu sustento dali, pensando

também na possibilidade de gerar novos empregos com plantios e vendas de produtos os ensinando a ser independentes. Seu objetivo é poder marcar a vida de cada jovem e criança que passa por ali para que possam transmitir esse conhecimento e conscientização para suas famílias e gerações futuras.

Este projeto foi se desenvolvendo aos poucos e de modo antigo, ele e mais um companheiro começaram a construir essa horta do zero usando ferramentas como a picareta, procurando mostrar ser diferente da maioria dos agricultores encontrados na cidade, usando somente produtos orgânicos e visando na agroecologia. Contou suas experiências de como estimulava o interesse das crianças para essa nova atividade do contato com a terra, uma delas foi recorrer aos docinhos, oferecia uma bala para cada lagarta que encontrassem naquele local, assim as crianças se divertiam e conseguiam combater as pragas.

Para que essa iniciativa de uma nova metodologia educacional referente ao campo desse certo, realizou um ano de curso na Embrapa adquirindo conhecimentos sobre como conseguir o melhor resultado da horta, o funcionário explica que “para a horta dar resultado é preciso que a mesma esteja bem suja”, ressalta também uma forma ecologicamente correta de combater as pragas do local, usa-se um tipo de cobertura vegetal, além disso utiliza bambu como um meio térmico para proteger a terra e materiais triturados para fazer a compostagem.

Dos alimentos que são retirados dali 50% são utilizados na merenda escolar, 25% as crianças levam para suas casas e os 25% restante é vendido para arrecadar aos passeios e lazeres dos estudantes dentro da escola. Influencia a todos a ter o seu canteiro em casa, proporciona mudas e cada um é cobrado a cuidar do crescimento da plantinha.

Este projeto é multidisciplinar, ou seja, é usado para todas as matérias da grade escolar, inclusive para o primário da escola. Ele realiza aulas práticas ali

mesmo explicando a origem das plantas e o porquê que nos alimentamos dela levando em consideração a parte científica, com o auxílio da professora regente e o saber comum que também é muito importante.

Nessa escola há dois canteiros, um para ervas medicinais e outro para legumes e verduras. Lá encontramos cebolinha, pimenta, alface crespo e roxo, tomate cereja, rabanete, alecrim, berinjela, pimenta chapéu de bispo, salsinha, manjeriço, orégano, boldo, lavanda, melissa, cidreira de folha, couve manteiga, capim cidreira, fumo bravo, tomilho, pimentão, cenoura, coentro, entre outros.

ENTREVISTA 2

A segunda entrevista foi realizada no dia 12 de julho de 2018, em uma instituição de ensino privado, localizado em uma área central da cidade. Essa entrevista foi realizada com o professor coordenador desse projeto formado na área de biologia com duração de seis minutos que narra como esse projeto começou e a sua trajetória até o momento.

Há cerca de um ano esse projeto ganhou forma com a proposta de criar um laboratório vivo, ou seja, a horta como um espaço agroecológico para desenvolver aulas mais dinâmicas aos estudantes tanto na matéria de ciências quanto nas demais disciplinas assim como inglês, português, artes, matemática etc. Um instrumento interdisciplinar para ajudar com o trabalho pedagógico da escola.

O professor explicou que já trabalhava com hortas antes em uma escola do campo e nos descreve a grande dificuldade da escola urbana e a diferença de uma escola do campo, ele percebeu que há distinção quanto ao gosto por frutas e verduras. A proposta principal foi fazer com que os estudantes plantassem, regassem e acompanhassem o crescimento dos legumes e verduras para aumentar o interesse do consumo destes alimentos do ponto

de vista nutricional.

Queriam trabalhar de uma maneira diferenciada com os estudantes, então a primeira ideia foi trabalhar a reciclagem e reutilização de materiais, fazendo canteiros com garrafas pet coloridas para chamar a atenção e consequentemente trabalhariam para a realização final do projeto que era o incentivo à alimentação. Com uma interação muito boa dos estudantes, percebeu resultados positivos da maioria, o trabalho de cada um é de plantar e regar, as partes mais dificultosas, como o manejo de terra, é o professor responsável pela horta quem realiza.

Toda matéria relacionada ao ensino de ciências é direcionada para a horta como, por exemplo a fauna, flora, usam até os insetos encontrados ali abordando o ciclo de vida desde a produção até a morte, a predação e polinização. Porém não trabalha apenas ciências, trabalham todas as disciplinas, abordam também o empreendedorismo júnior, ensinando noções de economia, operações matemáticas, por exemplo, para assim vender o que colheram na feirinha própria as famílias. Usam essa metodologia desde o berçário, coisas básicas como sentir o cheiro e o gosto dos produtos que tem ali, aprendem a cuidar dos animais, trabalham o tato colocando-os para sentir o pelo dos coelhos e as penas das galinhas, cada série tem um processo para ajudar com a realização das práticas pedagógicas.

Uma observação feita no momento de pesquisa foi do fato dessa escola com todos esses métodos pedagógicos e características do campo ser localizada em frente de vários prédios que tem atributos forte da cidade, percebemos uma grande influência entre os dois mundos para os estudantes. Culturas distintas entre si, mas que se relacionam em uma vertente metodológica entre campo e cidade que acontece ali, no espaço educativo escolar.

Diante do que foi apresentado nessa pesquisa, compreende-se que nos

últimos tempos vem se adotando em algumas escolas da cidade métodos diferenciados que proporcionam aos estudantes do contexto escolar urbano um contato com o campo desde pequenos. Tanto escolas públicas como privadas vêm adotando novas práticas pedagógicas, nelas são realizadas atividades em que se criam animais como galinhas e coelhos, realizam compostagem, hortas, manejo na plantação, pomares, arborização, projetos de mudas, conscientização sobre reutilização de materiais e muitas outras dinâmicas que possibilita uma ligação com práticas sustentáveis e cultivo. Pode-se dizer que essas práticas do modo de vida campesino geram maior dinamismo à comunidade escolar, sejam eles estudantes, docentes, gestores, colaboradores, pais etc.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, quando pensamos em sua estrutura, percebemos uma certa defasagem nas metodologias de ensino adotadas nas instituições escolares na relação das práticas pedagógicas com o ensino e a aprendizagem.

Após algumas pesquisas e reflexões sobre a teoria e prática desenvolvidas no modelo das práticas educativas e pedagógicas da educação do campo introduzida nas escolas urbanas percebemos como se faz necessária essa dinâmica para um futuro crítico e intelectual dessa geração de estudantes da atualidade, uma vez que estes estão imersos num contexto de globalização acelerado, no qual as ferramentas tecnológicas vão contribuindo cada vez mais para o distanciamento desse público para o contato com as raízes campesinas.

Contudo, as práticas e vivências do campo inseridas nas instituições escolares da cidade não é só desenvolvem práticas estudar colocando a mão na terra e ensinar a plantar, mas sim estimular os estudantes, desde muito

pequeno a pensar, perguntar, aprender com a realidade e a cultura em que vive, essa relação está ligada a trocas de experiências desses dois mundos diferentes entre si e que se associam para a formação de um cidadão crítico, transformador de sua realidade.

Observamos, a partir dessa pesquisa, uma tendência de novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas que levam em consideração a valorização dos modos de vida de um povo, seus conhecimentos e saberes tradicionais, como pode ser observado na entrevista com o funcionário da primeira escola. Em outras palavras, essas práticas pedagógicas propostas que vem ganhando reconhecimento nas escolas urbanas estão baseadas nos princípios da educação do campo.

Do ponto de vista político pedagógico, a renovação de práticas pedagógicas num contexto de valorização de outras culturas e saberes, pode gerar espaços de reflexão e transformação social. É preciso prezar as diferentes culturas e preceitos entre métodos de educação e transformá-las em vantagens pedagógicas. A diversidade é considerada um elemento fundamental no processo de aprendizagem da construção intelectual de um indivíduo assim como observamos nesta relação escolar campo-cidade.

Podemos identificar que nessa nova perspectiva de ensino há uma aculturação de costumes e conceitos campestres com o urbano, proporcionando uma metodologia que resgata reflexão, crescimento intelectual e crítico novamente aos estudantes de todas as idades e classes sociais, tirando o foco de uma capacitação para uma sociedade capitalista e visando a educação como um meio de libertação desse sistema padronizado de ensino fragmentado.

Contudo, acreditamos que a escola, assim como a educação deverá ser um espaço cada vez mais vinculado à cultura, pois ela pode ser uma dimensão integradora das relações na escola.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27 p. 177-195, maio/ago. 2007

ARAÚJO, Monalisa Porto. SILVA, Severino Bezerra. SOUSA, Israel Soares. Freire e a educação popular no campo: o fortalecimento da cultura popular. **Anais VIII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do Campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BORGES, Valdir. Pedagogia do Oprimido. Resenha por Valdir Borges. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 211-213, set.2008 - ISSN: 1676-2584.

BRUINI, Eliane da Costa. Educação no Brasil. **Brasil Escola**. [2021?]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em 17 jul. 2021.

CAMPOS, S. S. Raimundo. Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias. **III CONEDU congresso nacional de educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, out. 2016.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. Thomson Learning, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, p. 546-553, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. NETTO, Mário Borges. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Revista Entrelaçando**, Cruz das Almas, n. 3 p. 45-60, ano 2, nov. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. **Anais da 11ª Brasília Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira Estrutura e Sistema**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freiriana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. **Alexandria**, Florianópolis, v.1 p. 109-131, mar. 2008.

SANTOS, Claudirene da Costa; ARAÚJO, Gilberto Paulino. Caminhos e desafios da prática pedagógica dos educadores do campo: um olhar para as

escolas do município de Arraias-TO. In: MOURA, Sílvia Adriane T. de., SALES, Suze da Silva; KHIDIR, Kaled Sulaiman (Orgs.). **Educação do campo e pesquisa: Políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O conhecimento Pedagógico e Interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. 7. ed. São Paulo, Editora Papirus, 2002.

SILVA, Ana Aline de Medeiros; MEDEIROS, Diego M. da Silva. Intervenção e pesquisa na formação inicial de professores de Ciências da Natureza para a Educação do Campo. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência - X ENPEC**. Águas de Lindóia, 2015.

SILVA, Valentin; ANDREOLI, Vanessa Marion; GONÇALVES, Michelle Bocchi; DAHMER, Gilson Walmor. Educação do Campo: Vivências Transformadoras na realidade local. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 2, jul./nov. 2017.

SILVA, Cibelle Celestino; GASTAL, Maria Luiza. Ensinando ciências e ensinando a respeito de ciências. In: PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de (Orgs.). **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: Edufscar, 2008.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.8, p.64-75, jan./dez. 2009.

VERDUN, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, 30 jul. 2013.

ANÁLISE DA METODOLOGIA APLICADA POR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DURANTE AULA REMOTA DE POTENCIAÇÃO

Ismael Santos do Nascimento³¹

Vinicius Martins Varella³²

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Ensino de Potenciação: uma pesquisa sobre a prática docente durante o ensino remoto”, elaborada para obtenção do título de Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e defendida no dia 09 de dezembro de 2020.

Devido ao cancelamento das aulas presenciais no mês de março de 2020 para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2 e da doença ocasionada por ele, COVID-19, as redes de educação de todo país tiveram que interromper suas aulas presenciais para evitar maior propagação da doença.

Assim, foi preciso que as escolas se reinventassem na tentativa de não prejudicarem o aprendizado dos alunos. Mas como fazer para que os professores pudessem continuar a ensinar os conteúdos necessários para a formação dos alunos de forma não presencial? Várias foram as tentativas, dentre elas o ensino remoto, que será o nosso foco nesta pesquisa.

A fim de verificarmos a eficiência do ensino remoto, procuramos algumas escolas no intuito de tentar compreender como estava ocorrendo esta modalidade de ensino para as aulas de Matemática. Observamos que até o

³¹ Professor de Matemática da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba e licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³² Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, Campus I.

meado do ano de 2020 as escolas das redes públicas e privadas do Estado da Paraíba ainda não estavam realizando tal ensino, o que nos fez buscar uma escola da rede privada situada no bairro dos Bancários, na cidade de João Pessoa, e que já fazia uso das tecnologias digitais e metodologias ativas mesmo antes do início da pandemia.

Desta feita, observamos uma aula de uma turma do 7º ano do ensino fundamental com o objetivo de analisar a metodologia aplicada pelo professor durante a aula remota de Potenciação.

2 A BNCC E O ENSINO DE MATEMÁTICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente” (BRASIL, 2018, p. 5). Um dos principais objetivos da BNCC é fazer com que os estudantes desenvolvam competências mínimas necessárias, de maneira que adquiram habilidades para solucionar problemas que possam ser acarretados por situações práticas de seu cotidiano associando suas possíveis soluções com o que se é ensinado na escola.

Desse modo, a BNCC defende que ao longo da Educação Básica os estudantes devem desenvolver competências que contribuam diretamente para sua formação como um agente de transformação da sociedade. Neste sentido, nos anos finais no do Ensino Fundamental, os estudantes são conduzidos a desafios e problemas de maior complexidade em relação aos quais são trabalhados anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é incentivada com ainda mais intensidade a mobilização de saberes, uma vez que agora, nesta etapa, os estudantes serão suscitados a relacionar os conhecimentos de matemática adquiridos nos anos iniciais e os de diferentes áreas de conhecimento para solucionar problemas.

Um de nossos principais objetivos como professores de Matemática do

Ensino Básico é garantir que nossos alunos tenham a percepção de que fatos comuns ao seu dia a dia podem ser relacionados com os conteúdos da disciplina de Matemática vistos em sala de aula, através da linguagem matemática e por meio de diversos elementos: tabelas, gráficos, operações, dentre outros, sempre associados às devidas características e propriedades que os envolvam.

“Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação.” (BRASIL, 2018, p. 298). Este conceito é de fundamental importância para o desenvolvimento da capacidade do aluno tanto no âmbito da disciplina de Matemática, quanto no intelectual, pois deste modo estaríamos aguçando o sentido interpretativo e dedutivo dos estudantes, estimulando o raciocínio lógico-matemático, o que conseqüentemente, melhoraria os resultados tanto na disciplina de Matemática, quanto nas demais disciplinas curriculares.

Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 265).

Podemos então considerar que a finalidade do ensino de Matemática no Ensino Fundamental é desenvolver no estudante a capacidade de, matematicamente falando, ler, interpretar, raciocinar, formular hipóteses, argumentar e empregar os conceitos matemáticos em seus mais variados contextos e situações expostas, ou seja, desenvolver o letramento matemático.

Tratando-se especificamente do ensino de Potenciação, que é o objeto de

conhecimento que trataremos nesta pesquisa, segundo a BNCC, este pode ser encontrado nos 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, seja de forma direta ou a partir de outros conteúdos que necessitem da utilização da operação de Potenciação. Além disso, sabemos que a maioria dos conteúdos Matemáticos se interligam de maneira que a compreensão e o desenvolvimento de um conteúdo específico se tornem mais fácil, ou dependa de outro conteúdo estudado em séries anteriores.

3 O ENSINO REMOTO

O ano de 2020 iniciou-se com alguns eventos históricos que abalaram a população, um deles foi a pandemia da COVID-19 que trouxe prejuízos a nível global, e que com certeza estará presente nos livros de história das próximas gerações como mais uma das diversas doenças que causaram muitas mortes na população mundial. Devido ao grande risco causado por esta doença, diversas instituições de ensino, públicas e privadas, sejam elas de ensino básico ou superior, foram obrigadas a cancelarem as aulas presenciais devido ao grande e rápido contágio do vírus, não sendo aconselhável aglomeração de pessoas, pois até então não se conhecia de fato sobre como se contraía o vírus e nem sobre suas consequências.

Para tanto, nos apoiamos no ensino remoto. Vale ressaltar que, devido a emergência que vivenciamos no Brasil e no mundo, não houve tempo hábil para que fossem feitos estudos mais profundos sobre este modo de ensino e, que o planejamento pedagógico das escolas e instituições de ensino que hoje estão funcionando através do sistema de ensino remoto não foram preparadas para esta modalidade. Portanto, todo o planejamento escolar que foi feito para o ano de 2020 teve de ser repensado.

Diversos fatores importantes devem ser levados em consideração antes de se pensar em dar continuidade às aulas através do sistema de ensino

remoto, tais como a disponibilidade de softwares versáteis para a realização das aulas, capacitação dos professores para a utilização dos sistemas e, acima de tudo a disponibilidade de acesso dos professores e estudantes aos meios digitais. Sabemos que boa parte da população brasileira é de baixa renda e não tem acesso à uma internet de qualidade, ou a computadores, notebooks ou smartphones que possuam qualidade suficiente para que os softwares e plataformas de ensino funcionem adequadamente.

Assim, seguindo o pensamento de Hodges et al. (2020), a mudança do sistema de ensino presencial para o online (característica do ensino remoto) pode flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia e poderá evitar o crescimento do número de pessoas infectadas pela COVID-19. Ainda, segundo o mesmo autor, o ensino remoto:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É fundamental que fique muito claro a todos que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a estratégias de ensino-aprendizagem de uma maneira que seja rápida de configurar e entregar de forma simples e confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al*, site EDUCAUSE, 2020).

Deste modo, para que o sistema de ensino remoto funcione de forma eficiente, é necessário ter um planejamento cuidadoso, de modo que além das condições de acesso às tecnologias e o nível do conteúdo que será aplicado, aborde também a estratégia que será utilizada, o material de apoio e o suporte do professor ao aluno.

4 METODOLOGIA: CARACTERIZANDO A PESQUISA

Fizemos a coleta dos dados em uma escola da rede de ensino privada do município de João Pessoa no estado da Paraíba. Esta escola foi escolhida por nós pelo fato de adotar o ensino híbrido para a realização de suas aulas mesmo antes da pandemia, fazendo grande uso das tecnologias e metodologias ativas. Por isso esperávamos que os professores e alunos já estivessem familiarizados com o uso de tecnologias digitais durante o processo de ensino e que, talvez, não tivessem dificuldades com a adoção do ensino remoto.

Desta feita, adotamos o método observacional (GIL, 2008 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013) como procedimento de investigação para nossa pesquisa. Ressaltamos ainda que, em hipótese alguma interferimos no processo de ensino, inclusive nosso acesso a sala de aula virtual foi com o endereço do próprio professor para que os alunos não percebessem a presença de um estranho e, assim, se mantivessem de modo natural como em todas as aulas.

Assim, nossa pesquisa se deu através da observação de uma aula de Matemática, do conteúdo de potenciação, para uma turma de 7º ano do ensino fundamental, ministrada por um professor Licenciado em Matemática indicado nessa pesquisa por Professor A. A observação da aula foi feita no mês de junho de 2020 e contamos com a participação de dezoito alunos, de um total de vinte e seis matriculados nesta turma. Vale ressaltar que houve apenas uma aula sobre Potenciação e a outra foi apenas para as correções das atividades e sobre outros assuntos. Esta forma compacta de ensino do conteúdo sobre Potenciação se deu devido ao calendário estar obedecendo aos novos critérios em relação à Pandemia na época da coleta dos dados e, nos pareceu ser uma característica do ensino remoto. A plataforma digital/virtual utilizada para o desenvolvimento da aula foi a *Zoom*.

Depois de feita a organização escrita dos dados coletados por meio das observações da aula, como instrumento de coleta de mais dados, elaboramos um questionário (PRODANOV; FREITAS, 2013) com treze perguntas relacionadas aos objetivos de nossa pesquisa para que o Professor A pudesse responder e, assim, fosse possível associar as observações feitas cruzando os dados, facilitando na análise e, posteriormente nos resultados desta pesquisa.

Deste modo, o questionário foi elaborado seguindo uma sequência lógica com perguntas abertas e direcionadas ao Professor A. Vejamos algumas destas perguntas: i) Durante as aulas de potenciação, você considera que este(s) ambiente(s) e aplicativos virtuais foram suficientes para o ensino deste conteúdo? ii) Você pode listar alguns aspectos positivos e alguns aspectos negativos do ensino remoto do conteúdo de potenciação com a utilização destas tecnologias? iii) Você acredita que o ensino de potenciação seria mais eficiente se fosse feito de forma presencial ou remotamente, utilizando as tecnologias aplicadas por você? Por quê? Explique. A seguir, apresentaremos alguns resultados de nossa pesquisa.

5 AULA REMOTA DE POTENCIAÇÃO

Observamos que o Professor A se apoiou na metodologia da Sala de Aula Invertida para que seus alunos assistissem, antes da aula remota, à duas videoaulas disponibilizadas no *YouTube*. Uma das videoaulas, intitulada de “53 - Potência e raízes - Matemática - Ens. Fund. – Telecurso”, trata-se de uma das teleaulas da Fundação Roberto Marinho para o ensino fundamental, que foi transmitida em rede de televisão aberta e agora, assim como as demais teleaulas, encontra-se disponível na plataforma *YouTube*.

Identificamos que a videoaula foi apresentada de maneira dinâmica, com alguns personagens que interagem entre si, interpretando e demonstrando problemas baseados em situações reais de aplicações do conteúdo de

potenciação. Entretanto, consideramos o problema inicial descontextualizado com a situação apresentada. Inicialmente, os dois personagens estão em uma oficina de marcenaria e, quando fazem uma pausa para o lanche, um deles apresenta um problema matemático que está fora do contexto da oficina. O problema proposto foi o seguinte:

São dispostas vinte e cinco fichas, sendo cinco vermelhas, cinco azuis, cinco brancas, cinco pretas e cinco verdes. Cada ficha vermelha vale cinco fichas azuis. Cada ficha azul vale cinco fichas brancas. Cada ficha branca vale cinco fichas pretas. E cada ficha preta vale cinco fichas verdes. A pergunta é: uma ficha vermelha pode ser trocada por quantas fichas brancas? Por quantas pretas? E por quantas verdes? (TV ESCOLA, 2013).

Consideramos que poderiam ter sido utilizados os mesmos dados matemáticos, se desejado, porém dentro de uma situação cotidiana da oficina, como por exemplo, descobrir quantas peças de madeira, pinos, pregos e/ou parafusos seriam necessários para montar um determinado objeto. Desta maneira, a situação estaria bem mais próxima da realidade retratada na videoaula e apresentaria aos alunos mais uma situação prática onde seu resultado pode ser obtido de maneira mais fácil com o uso da operação de potenciação.

Para solucionar este problema, os personagens da videoaula propõem aos alunos refletirem, verificando a presença da operação de potenciação através de exemplos com a produção e embalagem de caixas de fósforos em uma fábrica, para em seguida, definir as nomenclaturas de seus elementos da seguinte forma: *Em cada embalagem há dez caixas de fósforos e, em cada pacote há dez embalagens. Quantas caixas de fósforos há no total? (TV ESCOLA, 2013)* Desta maneira, a videoaula procurou induzir os alunos a verificarem que a potenciação trata-se de uma multiplicação de fatores iguais e, a partir deste problema proposto, verificarem que é possível representar alguns números em forma de potência e, em seguida, solucionar o problema inicial.

Note que os problemas propostos levam o aluno a uma das aplicações da

operação de potenciação fora da sala de aula, assim como é defendido pela BNCC (BRASIL, 2018), que indica que na área de Matemática para o ensino fundamental, os professores apresentem o conteúdo de maneira que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações e associem essas representações a um conteúdo matemático já estudado em sala.

Entretanto, segundo Justo (2009), é interessante que os problemas apresentados aos alunos conttenham situações que façam parte de seu cotidiano, para que desta maneira torne-se uma atividade que além de ser desafiadora, seja prazerosa e instigante. Consideramos o problema da produção das caixas de fósforos interessante, porém, podemos concordar que esta situação pode encontrar-se relativamente distante da realidade e do cotidiano de estudantes do ensino fundamental. Seria o caso do professor, posteriormente, propor problema semelhante com exemplos mais voltados ao cotidiano do aluno, ou seja, desenvolver uma proposta contextualizada para o ensino de conteúdos matemáticos?

Defendemos a ideia de que seria interessante que para um primeiro contato fosse apresentada uma situação mais próxima da realidade dos estudantes. Entretanto, devemos considerar que esta videoaula foi gravada e transmitida em meados dos anos 2000 e, desde então, houve avanços em relação às teorias e técnicas possíveis de serem aplicadas ao ensino de Potenciação.

Em relação à segunda videoaula, intitulada de “Propriedades das Potências – Vivendo a Matemática, com a Professora Angela”, consideramos que esta é apresentada com uma dinâmica totalmente diferente da videoaula anterior, expondo as propriedades de potenciação usando uma metodologia tradicional, onde a professora apresenta apenas dois exemplos para cada propriedade de potenciação e os resolve de maneira direta. Acreditamos que

uma aula ministrada dessa maneira apenas induz os alunos a memorizar fórmulas resolutivas e não a entender de fato o motivo da ocorrência e do uso de tal propriedade.

Já na aula remota do Professor A, o primeiro momento foi a introdução do conceito de potenciação através da contação da famosa história da invenção do xadrez, a qual encontra-se no livro “O homem que Calculava”, do autor Malba Tahan (1965) e, logo em seguida, ele solicitou que seus alunos calculassem o valor esperado. Vale ressaltar que o valor a ser calculado era bastante incomum, visto que o resultado do cálculo contado no mito pode ser obtido a partir da soma dos termos de uma progressão geométrica finita, o qual seria de $1 \cdot (2^{64} - 1)/(2 - 1)$ grãos, que equivale a quantia de 18.446.744.073.709.551.615.

Entretanto, como é defendido e argumentado por Imenes (2014), no documentário “TV Escola – Matemática: Resolução de problemas”, que faz parte da série de documentários “Conversa de Professor”, o que caracteriza um problema, não é apenas a existência de um enunciado escrito que apresente alguma história, mas sim a situação desafiadora que o problema é capaz de proporcionar ao aluno e a forma como ele é apresentado. Nesse caso, o professor introduziu o conceito através de uma história didática para o conteúdo de potenciação, contudo, o cálculo era descontextualizado.

Sendo assim, consideramos este método de apresentação do conteúdo ter sido de grande valia para os alunos, pois além de todos os benefícios que são trazidos pela metodologia de resolução de problemas, também traz aspectos culturais, mostrando que Matemática não é somente cálculos, mas também é cultura e literatura, contudo, ter obrigado os alunos a calcularem, principalmente sem o auxílio de uma calculadora, gerou desmotivação na maioria deles.

Outro aspecto que julgamos interessante da aula do Professor A foi o fato

de ter trazido dois exemplos para seus alunos, os quais estão representados nas Figuras 1 e 2 a seguir, que foram resolvidos pelo Professor A como forma de exemplo para que seus alunos pudessem entender o problema e visualizassem maneiras de elaborar estratégias de resolução de problemas envolvendo a potenciação.



Educopédia

Atividade 3: Pergunta-desafio

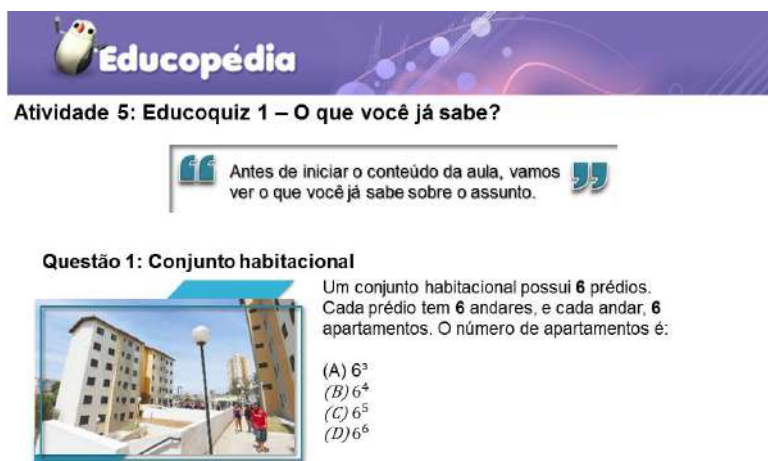
Está lançado o desafio!
Observe a imagem abaixo, leia atentamente as informações e tente descobrir a solução deste desafio.

enigma dos 6 gatinhos...

Numa estrada, encontrei seis mulheres.
Cada mulher tinha seis sacos.
cada saco tinha seis gatos.
cada gato tinha seis gatinhos.
Quantos gatinhos encontrei na estrada?

Está difícil solucionar o desafio?
Fique tranquilo, ao final desta aula, você estará apto a responder esta questão!

Figura 1: Exemplo 1 da aula de Potenciação. Fonte: Material fornecido pelo Professor A.



Educopédia

Atividade 5: Educoquiz 1 – O que você já sabe?

Antes de iniciar o conteúdo da aula, vamos ver o que você já sabe sobre o assunto.

Questão 1: Conjunto habitacional

Um conjunto habitacional possui 6 prédios. Cada prédio tem 6 andares, e cada andar, 6 apartamentos. O número de apartamentos é:

(A) 6^3
(B) 6^4
(C) 6^5
(D) 6^6

Figura 2: Exemplo 2 da aula de Potenciação. Fonte: Material fornecido pelo Professor A.

Apesar de o primeiro exemplo ter sido adaptado de um dos históricos problemas contidos no Papiro de Rhind, não o consideramos adequado para

utilização no Ensino Básico, pois se analisarmos o contexto do problema, fora do âmbito matemático, é fácil notar os maus tratos com os animais. Afinal, por que carregar os gatos dentro de sacos? Além disso, realizando e analisando os cálculos, chegaríamos a conclusão de que em cada saco haveria trinta e seis gatos e que, como cada mulher carregava seis sacos, então cada uma delas estaria carregando duzentos e dezesseis gatos dentro de sacos. É humanamente impossível. Ou seja, trata-se de um problema descontextualizado, parecendo que a preocupação, de fato, estava sobre os cálculos de potência e não sobre sua aplicação prática.

Para solucionar ambos os problemas, o Professor A seguiu ideias semelhantes às de Polya (1978), que afirma ser possível seguir algumas etapas fundamentais para elaborar estratégias de resolução de problemas. Deste modo, inicialmente, houve a leitura do problema com seus alunos, identificando os dados informados no mesmo, o que estava sendo solicitado no problema e para facilitar a visualização da dimensão da quantidade obtida na solução destes problemas. Para tanto, o Professor A fez um desenho em forma de esquema, semelhante à Figura 3 a seguir.

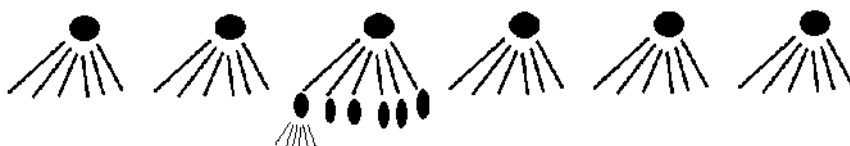


Figura 3: Esquema de resolução de problema. Fonte: Autoria própria.

Atentamos que a mesma estratégia de resolução de problemas foi utilizada para solucionar os dois desafios propostos e, que devido ao fato de ambos terem os mesmos objetivos, saber a quantidade total do problema e, coincidentemente, tratarem de potências de mesma base, os alunos rapidamente sugeriram a resolução do problema da mesma forma.

Questionamos se não seria mais apropriado o professor mostrar pelo menos mais outra possível estratégia resolutiva, dando aos alunos outras possibilidades de resolução do mesmo problema. Entretanto, compreendemos que devido a forma compacta referente ao ensino remoto, não haveria tempo suficiente para a demonstração de outras estratégias, embora fosse realmente necessário.

No último momento da aula, com o intuito de verificar a aprendizagem, o Professor A utilizou um *Quizizz* por meio da plataforma *Kahoot*³³, propondo assim uma competição entre seus alunos. Foram nove questões, que não representavam problemas matemáticos contextualizados e dinâmicos, mas apenas levavam em consideração que os alunos deveriam fazer cálculos sobre potenciação e responder em um determinado tempo. Embora todos os 18 alunos estivessem presentes na aula remota (de modo *on-line*), a maioria não conseguia responder corretamente dentro do tempo estipulado e programado para cada questão.

Consideramos que a estratégia de utilizar recursos tecnológicos e dinâmicos como o *Quizizz* proposto por meio do *Kahoot*, pode ser um forte aliado metodológico para a prática do docente de Matemática, todavia, o mesmo precisa levar em consideração alguns fatores, tais como: o tempo disponibilizado para que os alunos resolvam as questões; problemas que possam refletir a realidade social dos alunos e os façam refletir; instigue o raciocínio lógico-matemático e não a memorização de fórmulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a metodologia usada pelo professor A na aula de

³³ *Kahoot* é uma plataforma digital para aprendizagem baseada em jogos. Usa tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino para tornar o ensino mais dinâmico.

potenciação em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, não deu conta do processo de aprendizagem dos alunos. Primeiramente, devido a ter apenas uma aula remota sobre o conteúdo de potenciação, o que é impossível, tanto para apresentar todo o conteúdo, quanto para que os alunos consigam refletir e assimilar.

Em segundo, podemos afirmar que o próprio modo de ensino remoto (*on-line*), não favorece uma boa interação entre professor e aluno e, muito menos entre os próprios alunos, o que atrapalha as discussões e amadurecimento em relação ao conteúdo proposto.

Podemos ainda verificar que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para facilitar o processo de ensino e viabilizar ao professor a utilização de estratégias que possibilitam despertar interesse no aluno em participar mais ativamente da aula, contudo, estas precisam ser bem planejadas e aplicadas de tal modo que leve os alunos a refletirem sobre o conteúdo trabalhado, o que não ocorreu ao longo da aula sobre potenciação.

Consideramos que a aula do Professor A poderia ser melhor desenvolvida a partir de um planejamento de aula que distribuísse de modo mais adequado o nível e complexidade dos exemplos e exercícios. Constatamos que os exercícios apresentados durante a aula não seguiram um padrão adequado em relação ao grau de dificuldade e, além disso, consideramos que o *Quizizz* proposto na plataforma *Kaboot* ao fim da aula não estava condizente com o nível da aula e, ainda, não estimulava o aprendizado dos alunos. Inclusive, os últimos exercícios do *Quizizz*, relacionados com as propriedades operatórias de potenciação, continham cálculos com potências de expoentes positivos e negativos, o que acabou confundindo o aluno que assistiu a apenas uma aula sobre potenciação e, desta forma, não teve tempo de assimilar todo o conteúdo.

Em relação à utilização da plataforma *Kaboot* como instrumento de

interação entre os alunos e de verificação da aprendizagem ao final da aula, acreditamos que um ponto que poderia contribuir positivamente para a verificação da aprendizagem da turma, seria apresentar exercícios condizentes com o nível da aula, disponibilizar um tempo maior para a solução das questões, ou distribuir este tempo de forma coerente com o grau de dificuldade do problema ou exercício apresentado ao aluno.

Com base nos dados coletados na pesquisa e na análise feita, concluímos que atualmente, o ensino remoto não apresenta potencial suficiente para substituir de forma integral o ensino presencial. Pois, apesar de estarmos analisando uma aula de uma escola da rede de ensino privada da capital do Estado da Paraíba e que adota a metodologia ativa da sala de aula invertida e do ensino híbrido, o que sugere que todos os seus estudantes possuem acesso às tecnologias digitais necessárias para o desenvolvimento das aulas de forma remota, pudemos verificar através do depoimento do Professor A, que a ausência de alguns alunos na aula remota de potenciação se deu por falta de acesso a computadores ou à internet que pudesse dar conta das necessidades demandadas pela aula remota.

Assim, podemos também nos questionar sobre, se em aulas remotas de escolas de rede de ensino privada existe esta evasão de alunos por conta da indisponibilidade de acesso às tecnologias ou outros motivos, como devem estar ocorrendo as aulas remotas em escolas da rede de ensino pública? Pois sabemos que em sua maioria, são estudantes de baixa renda e que não possuem condições socioeconômicas suficientes para a aquisição de equipamentos digitais de qualidade nem acesso a internet de banda larga.

Desta feita, fica-nos a questão de que este momento de ensino remoto possa aumentar, ainda mais, as desigualdades sociais e o acesso a educação para aqueles mais vulneráveis economicamente, uma vez que neste caso, o ensino remoto acaba se tornando privilégio daqueles que possuem acesso às

tecnologias digitais.

Portanto, concluímos que, por meio da metodologia usada pelo Professor A, a aula de potenciação por meio remoto caracterizava-se mais como “aula de reforço” para sanar as dúvidas dos alunos do que como uma aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, Charles Brent *et al.* **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado on-line**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 09 jul. 2021.

JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. **Resolução de problemas matemáticos aditivos: possibilidades da ação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

POLYA, George. **A arte de Resolver Problemas**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: São Paulo, 1965.

TV ESCOLA. **Matemática: Resolução de Problemas**. YOUTUBE, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZr1wOpaiOg>. Acesso em 10 jul. 2021.

POSSIBILIDADE DE ENSINO HÍBRIDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM AULA DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edembergue Lima da Silva³⁴

Vinicius Martins Varella³⁵

INTRODUÇÃO

As possibilidades apresentadas pela internet e fácil acesso a diferentes softwares permitem que seja possível implementar de forma sistemática o ensino on-line como ferramenta metodológica, tanto como aporte principal quanto como auxílio ao ensino presencial. Sobre o processo de interação entre os alunos nestes ambientes virtuais, de modo on-line, “apresenta forte vertente colaborativa, revelando novas possibilidades de comunicação, partilha, interação e autonomia, responsabilizando os alunos pelo seu processo de aprendizagem” (MONTEIRO, 2021, p. 03).

Temos como exemplo de ensino on-line a EaD (Educação à Distância) que é uma modalidade de ensino mediada pelas tecnologias digitais, permitindo que professores e alunos estejam em ambientes físicos distintos enquanto ensinam e aprendem.

De acordo com Moran (2002), a EaD tem a capacidade de proporcionar o ensino aos alunos apenas pelo fato de estarem conectados, interligados por tecnologias digitais como a Internet, em plataformas digitais como o

³⁴ Professor de Matemática da Rede Privada de Ensino de João Pessoa e Licenciando em Matemática pela UFPB, Campus I.

³⁵ Professor Adjunto da UFPB nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, Campus I.

MOODLE, o Blackboard, entre outras.

Todavia, neste momento de Pandemia em que vivermos devido ao Corona Vírus (desde março de 2020 quando o Brasil registrou seu primeiro caso de infecção até o momento da escrita deste texto, contando com cerca de 401.186 mortos pela Covid-19 (BRASIL, 2021), temos buscado um ensino que possa não substituir o ensino presencial, como é o caso da EaD, mas que possa apoiá-lo, uma vez que temos em mente que o processo de interação social é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos e que não há a intenção de acabar com o ensino presencial.

Desta feita, lançamos mão de estratégias de ensino remoto e de ensino híbrido para que fosse possível, mesmo estando distante fisicamente, manter o contato visual, oral, síncrono, pertinentes ao processo sociointeracionista.

Nesta direção, como professor de Matemática de uma escola da rede privada de ensino de João Pessoa, na Paraíba, precisamos repensar o retorno às aulas presenciais, contudo levando em consideração os protocolos de segurança da OMS (Organização Mundial de Saúde) junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Para tanto, inicialmente mantivemos as aulas de modo remoto, onde o processo de interação entre os alunos e os professores se dava por meio de aulas exclusivamente on-line. Contudo, a partir de março de 2021 a escola optou pela implementação do ensino híbrido.

O termo “ensino híbrido” surgiu em meados dos anos 60 nos Estados Unidos. Desde então, com o avanço da tecnologia, essa abordagem vem ganhando cada vez mais forma e diferentes discussões como já apontado em alguns estudos (TORI, 2009; TORI, 2010; CHRISTENSEN, HORN e STAKER, 2013; VALENTE, 2014). Dentre elas, temos Martins (2016) afirmando que no ensino híbrido:

[...] há a convergência de dois modelos de

aprendizagem: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. (MARTINS, 2016, p.68).

Assim, podemos afirmar que o ensino Híbrido é a combinação do aprendizado nos ambientes virtual e presencial e, principalmente por causa da Pandemia causada pela COVID-19, vem sendo cada vez mais utilizado nas escolas, principalmente nas escolas da rede privada que, via de regra, têm melhor aparelhamento tecnológico a disposição de seus alunos e professores, assim como o poder aquisitivo dos alunos que custa ser maior do que os da rede pública de ensino.

Observamos que o ensino híbrido propõe o trabalho colaborativo, proporcionando momentos pedagógicos para além das salas de aula presenciais, já que combina com o ensino on-line. De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência [...]. As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 07).

Podemos melhor ilustrar a definição de ensino híbrido a partir de Christensen, Horn e Staker (2013) pela figura abaixo, publicada em seu livro “Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos”:

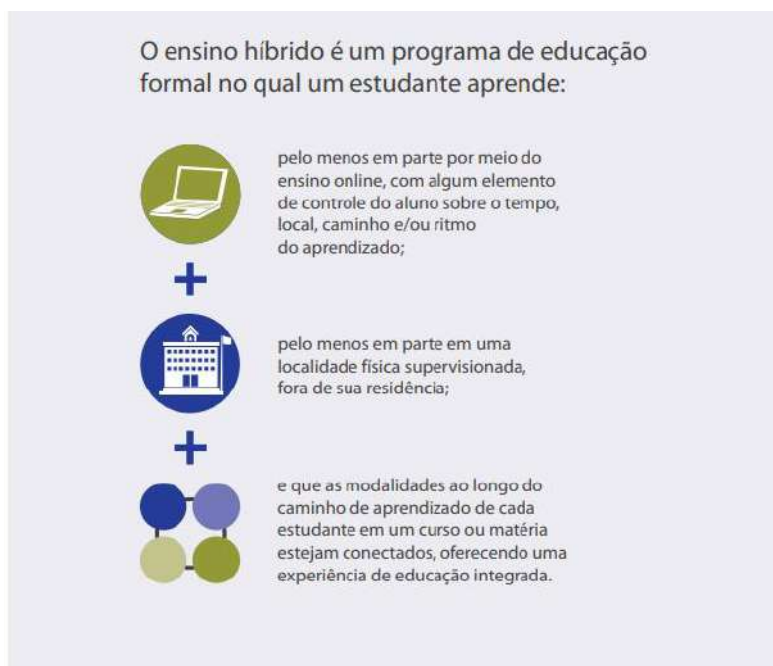


Figura 1: Definição de Ensino Híbrido a partir de Christensen (2013). Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013, p.08).

Vale enfatizar que não tomamos o ensino híbrido como uma metodologia de ensino, mas sim como uma abordagem para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Dito isto, não podemos confundir o ensino híbrido, por exemplo, com a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida (como muitos o fazem), visto que, de acordo com Horn e Staker (2015) esta última é um modelo de Rotação típico do ensino híbrido³⁶.

De forma resumida, a sala de aula invertida propõe que os alunos estudem a parte teórica em suas casas, inclusive fazendo consultas/pesquisas por meio do uso das tecnologias digitais. A sala de aula, deste modo, torna-se o lugar das discussões e apresentações das resoluções das atividades/problemas

³⁶ Não nos aprofundaremos nos tipos de Rotação por Estação do Ensino Híbrido segundo Horn e Staker (2015), todavia, se o leitor quiser basta consultar os autores supracitados a partir da referência indicada ao final deste trabalho.

estudados previamente em casa.

Desta feita, nos concentraremos no ensino híbrido e suas especificidades com o objetivo de descrever, analisar e refletir sobre a experiência docente em aulas de Matemática para o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada em João Pessoa, na Paraíba.

Levaremos em consideração o ensino híbrido, visto que, foi esta a escolha feita pela escola e proposta aos docentes para ser executada. Todavia, nos cabe questionar se, de fato, a proposta apresentada caracterizou-se realmente como sendo um ensino híbrido, de acordo com as discussões propostas pelos autores apresentados nesta pesquisa.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Inicialmente, as aulas foram realizadas exclusivamente de modo remoto. Porém, com o passar do tempo a escola adaptou os protocolos apresentados pela OMS e pelo MEC para o retorno gradual as atividades presenciais. Os protocolos da escola, em sua maioria, dividiam as turmas em dois grupos para diminuir a aglomeração em sala de aula.

Tínhamos a turma dividida em dois grupos: enquanto um grupo estava presencialmente assistindo as aulas na escola (grupo presencial), o outro grupo assistia à mesma aula em suas casas, transmitida de maneira síncrona por meio de um computador com acesso a internet (grupo *on-line*).

Nessa perspectiva, o relato apresentará as principais experiências de um professor nessa abordagem de ensino, com o objetivo de compreender os novos significados dessa estrutura proposta de sala de aula composta de um grupo presencial e um grupo *on-line*.

3 SITUANDO A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS E DIVISÃO DOS GRUPOS PRESENCIAL E *ON-LINE*

A experiência relatada neste texto ocorreu em uma escola da rede privada da cidade de João Pessoa, Paraíba, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental na disciplina de Matemática no ano de 2021. Com todo o mundo, de forma específica para este estudo o Estado da Paraíba, imerso em uma grave pandemia, o retorno das aulas presenciais nesse ano aconteceu gradativamente e por meio da divisão de turmas. Foram criados protocolos, nos quais várias medidas sanitárias determinavam como proceder nesse retorno.

O retorno para as aulas presenciais foi opcional aos responsáveis legais dos estudantes. Para o ensino fundamental, as salas tiveram sua capacidade reduzida em 50%. Dessa forma a turma foi dividida em dois grupos (A e B), um presencial e outro para aulas *on-line*. Esses grupos revezavam o ensino presencial a cada semana, ou seja, na primeira semana o grupo A estava no ensino presencial e o grupo B estava assistindo a aula de maneira síncrona, *on-line*, em casa. Na segunda semana esses papéis se invertiam e assim sucessivamente.

Além disso, as cadeiras deveriam manter uma distância de 1,5 metros, considerada segura para fins sanitários. Os horários de entrada, saída e intervalos na escola deveriam ser escalonados, garantindo que o espaço, mesmo com 50% da capacidade, não tivesse aglomeração. O espaço escolar também deveria estar equipado com ambientes de higienização com álcool 70% e aferição de temperatura.

Para a transmissão das aulas de forma simultânea para os estudantes que estavam em casa, a sala foi equipada com notebook, câmera, microfone e um retroprojetor para projeção do chat dos alunos *on-line*. As aulas são transmitidas via *Google Meet*, ferramenta da corporação *Google*, que permite

chamadas de vídeo para um grande número de pessoas e amplamente difundido nesse momento de isolamento desde o início da pandemia. Antes do horário de início das aulas, um código de acesso a sala de aula virtual era gerado por funcionários da coordenação pedagógica do colégio e divulgado para os alunos que estavam em casa. Esse código é divulgado em grupos de *Whatsapp* das turmas e também na plataforma *Google Classroom*³⁷, sala virtual usada para postagem de conteúdo para as turmas.

A referida turma de 6º ano do ensino fundamental em que se passou esse relato é composta por 29 alunos. Dentre esses alunos, 3 optaram nesse momento inicial por participarem das aulas apenas de maneira remota, restando 26 alunos para serem divididos em dois grupos conforme os protocolos de biossegurança vigentes. Dessa forma, o grupo A foi composto por 13 alunos e o grupo B por 13 alunos, que revezam semanalmente a sala de aula presencial.

4 DISCUTINDO A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO HÍBRIDO

A experiência retratada aconteceu em uma aula do 6º ano que teve como objeto de conhecimento³⁸ “Ângulos e retas”. Destacamos que uma hora aula equivale a 50 minutos. A aula foi iniciada com a apresentação do tema pelo professor e a definição de ponto, plano, reta, segmento de reta e semirreta.

Após a discussão desses conceitos foi exposta a relação que uma régua, material disponível para todos (grupo presencial e grupo on-line), teria com uma reta, e a possibilidade de medir o comprimento de uma reta através de uma régua. Enquanto o professor ensinava todos esses conceitos, mantinha

³⁷ <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/classroom/>

³⁸ Optamos por usar o termo “objeto de conhecimento” levando em consideração como a BNCC (2017) se refere aos conteúdos das áreas de conhecimento.

o máximo de atenção ao que se passava no chat (grupo on-line), para que os alunos que estavam em casa pudessem ter a mesma oportunidade de aprendizado.

Toda vez que era perguntado aos alunos se eles tinham alguma dúvida, a pergunta se estendia para os alunos do grupo presencial e do grupo on-line, na tentativa de proporcionar as mesmas oportunidades de fala e interação entre os dois grupos.

Na sequência, foi exposto aos alunos o conceito de ângulos, utilizando como exemplo a rosa dos ventos e exemplificando a relação que cada eixo tinha com a angulação feita com o outro. Em seguida, foi apresentado o instrumento para medição de ângulos, o transferidor, e como ele poderia ser utilizado. Depois disso, novamente foi aberta a discussão com os alunos sobre possíveis dúvidas, tanto com o grupo presencial quanto como o grupo on-line. Continuando a aula, foi chegada a hora de classificar os ângulos como agudo, reto, obtuso e raso. Logo após, uma nova discussão foi aberta e, também, foi solicitado que os alunos fizessem uma atividade para avaliação da aprendizagem.

A atividade solicitada era do livro didático, tratava-se de um labirinto onde era necessário conduzir um ratinho até o queijo, utilizando sempre giros de 90° para esquerda ou direita. Pensando numa melhor atividade para os alunos, essa atividade do livro didático foi adaptada para a sala de aula. Dessa forma, o labirinto foi criado em sala de aula usando as cadeiras dos próprios alunos do grupo presencial e estes foram convidados a se mover por ele.

Nessa atividade, cada movimento que os alunos fizessem, deveria ter sido registrado antes do início da atividade, com a angulação e direção, e depois eles só deveriam seguir o que foi escrito, assim, aguçando o senso de direção e angulação dos alunos. Ao fim da atividade, cada um teria registrado os passos que foram dados no labirinto. Como solicitado no exercício, os alunos

só poderiam se mover utilizando giros de 90° para esquerda ou direita. Assim, a cada aluno que fazia o percurso, o labirinto era mudado, ou seja, as cadeiras eram mudadas de lugar, para que o novo aluno fizesse um novo percurso utilizando giros de 90°. Ao fim da atividade, os alunos teriam mostrado o quanto acompanharam o conteúdo de ângulos e retas. Essa atividade foi muito atrativa para os alunos.

A partir do relato acima sobre a atividade desenvolvida de modo prático, nos questionamos: a atividade foi prazerosa (lúdica) para os dois grupos, compreendendo que os alunos do grupo on-line apenas acompanharam a execução da mesma, cada um em sua casa? Deveríamos, nós professores, termos organizado uma atividade com o mesmo objetivo, mas que fosse possível de ser executada em casa, individualmente e proporcionando a mesma ludicidade e aprendizagem que a executada em sala de aula? Na tentativa de tentarmos responder as questões acima, iniciamos pelo que Martins (2016) aponta em sua tese, que:

De maneira geral, ações programadas para ocorrerem em qualquer tipo de aula, convencional ou híbrida, podem falhar. Porém, quando a falha ocorre nos recursos digitais, é possível notar que professores e estudantes demonstram uma decepção maior, talvez decorrente das expectativas e do esforço envolvidos na preparação da aula. (MARTINS, 2016, p. 159).

Observamos que os alunos que estavam em sala de aula conseguiram desenvolver bem a atividade prática de modo lúdico, de acordo com o que foi proposto. Afirmamos que para os alunos que estavam em casa, a atividade foi explicada da mesma forma e, eles, deveriam criar no próprio espaço de casa o seu labirinto. Todavia, não existia a supervisão e apoio presencial do professor na organização do labirinto, do mesmo modo que, para este grupo on-line, não existiu a interação com os demais colegas no momento de realizar o percurso, o que fez com que os alunos do grupo on-line não se sentissem motivados a realizar a atividade prática/lúdica. Além disso, o

próprio espaço físico em que estes alunos se encontravam não era favorável a realização de tal atividade.

Deste modo, talvez fosse preciso que o professor adaptasse a atividade do grupo presencial para os alunos do grupo on-line, visto que aulas on-line precisam de estratégias específicas, como aponta Martins (2016):

Aulas com utilização de tecnologias digitais ainda demandam maior programação nas instituições de ensino, tanto em relação ao planejamento, quanto em relação ao espaço em que será realizada e aos equipamentos que devem ser disponibilizados. Por esse motivo, quando não ocorre como o planejado, nova oportunidade de realização das mesmas atividades precisa ser programada, o que demanda tempo, disponibilidade de espaço e dos equipamentos e, dependendo do caso, pode não ser possível realizar essa retomada. Isso, de certa forma, justifica a frustração dos envolvidos nessa situação. (MARTINS, 2016, p. 159).

Neste caso, talvez fosse possível retomar a atividade na semana seguinte, quando o grupo de alunos que estavam no modo on-line (grupo B), estariam na sala de aula, de forma presencial. Todavia, isso também poderia acarretar um atraso nos conteúdos a serem ministrados posteriormente. Desta forma, o melhor seria que o planejamento atendesse, ao mesmo, tempo os dois grupos, como as propostas trazidas pelo ensino híbrido quando trata das rotações por estações (HORN; STAKER, 2015), onde cada grupo de alunos, estejam eles presencialmente ou on-line, passam a executar diferentes atividades com o intuito de aprenderem o mesmo conteúdo proposto pelo professor. Todavia, este já é outro estudo para pensarmos a prática de ensino híbrido nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de utilizar a abordagem de ensino híbrido em tempos de

pandemia, no caso desta pesquisa, a pandemia causada pela COVID-19, mostra-se como uma das melhores saídas para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Porém, para que essa prática aconteça, é necessário que os professores conheçam os princípios, os pressupostos teóricos-metodológicos e as potencialidades do ensino híbrido para que, com isso, possam aperfeiçoar seus planejamentos de aula, levando em consideração que agora temos dois tipos de alunos, o on-line e o presencial.

Vale destacar que não só os professores precisam se apropriar do ensino híbrido, mas também toda a escola, uma vez que adaptações físicas precisam ser feitas nas salas de aula, assim como em relação às tecnologias digitais, como vimos anteriormente.

Neste sentido, concordamos que é necessário um suporte da coordenação pedagógica para que o ensino híbrido seja possível. Encontros para formação pedagógica nos quais são apresentadas novas plataformas e novas ferramentas digitais serão necessários para que o professor consiga desenvolver um planejamento fidedigno com a proposta do ensino híbrido.

Todavia, não podemos esquecer que apenas usar as tecnologias digitais não garante a inovação e nem o sucesso na aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário, inicialmente, que haja mudanças nas práticas pedagógicas dos professores para que possa tornar o estudante o centro do processo de aprendizagem. Desta feita, por meio do ensino híbrido, o professor deve estimular cada vez mais a construção de sua autonomia, de tal modo que o aluno seja capaz de ter controle sobre o tempo de realização das tarefas, possa alcançar os objetivos propostos nos diferentes espaços e, que esses compreendam e consigam se articular em diferentes agrupamentos de trabalho, dividindo experiências entre seus colegas de turma.

Diferentes atividades devem ser propostas para que seja possível alcançar

a todos os alunos, estejam esses de modo presencial ou on-line, como por exemplo, jogos matemáticos, que podem ser explorados fisicamente quanto digitalmente, mas este já é um tema para discutirmos em outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 no Brasil**. [S. l.], 30 abr. 2021. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute. Traduzido para o português pela Fundação Lemann/Instituto Península. [S. l.]: Fundação Lemann/Instituto Península, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em 09 jul. 2021.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva** para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016

MONTEIRO, F. F. Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S. l.], vol. 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v43/1806-9126-RBEF-43-e20200315.pdf>. Acesso em 09 jul. 2021.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2002.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

_____. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na educação**

de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, nº4, p.79-97, 2014.

POSFÁCIO

Reflexões? Espelhos? Estilhaços?

LINGUAGEM

Tudo que falo, me faz pensar. Esse livro *Processos formativos e produção do conhecimento*, me fez pensar demais, e não sei se gosto de pensar demais. Porque a alteridade do processo do pensar também se insere no que chamamos sentir. Eu penso em signos, pois são os signos que codificam os fenômenos do mundo. Sentir é algo incontrollável e materializa pensamentos. E materializar os sentimentos é tentar transformar o sentir em pensar, ou pensar sobre sentir? Será que pensar o sentimento é realmente transformar o sentimento em pensamento? Sentimos e pronto e ponto? Não controlamos? Sabemos objetivamente o que é? O que se tem? O que se passa? Somos um espelho do outro? Como o mito de Narciso? Entendemos até mesmo como é? Ou como somos? No entanto não controlamos o sentir. Mas e o pensar? O reagir não é reação em pensamento? A emoção que nos toma às vezes é maior que imaginamos? O que é imaginar? Nos denuncia, nos anuncia, nos prenuncia? Nos enfraquece, nos entenece, nos favorece, ou desfavorece, as vezes nos entristece, por vezes “enciumesse”, outrora nos aquece e enche de felicidade e paixão? Portanto, em que medida transformamos o sentir em pensar? E desta forma em signos que codificam tudo isso.

O sentir congrega as camadas mais indefinidas da consciência? Está no âmbito das “Pulsões”, aquelas sobre as quais não exercemos autocontrole? E como aqui não quero afirmar só formular hipóteses: Sou alteridade enquanto identidade? Diz Lacan: “o amor não é fruto da natureza, mas da graça, isto é, de um acordo intersubjetivo impondo sua harmonia à natureza dilacerada que a suporta”. Então pode ter uma marca inconfundível: o reflexo na face do outro que se endereça para o eu. Ou seja, a reciprocidade dos

olhares que se cruzam na troca, ou algo como dois corpos que se abraçam de forma alquímica. Essa imagem do eu que se projeta no olhar do outro é como a imagem de Narciso que se esquece de si, porque confunde-se com o “eu”, é alteridade que se confunde com a película mais fina da identidade? É o eu que sente e dá corpo ao fluxo da vida? Só sei que acordada ou dormindo eu sou pura linguagem, puro pensamento. Eu sonho? Sonho e meu sonho é linguagem. “Sou onde não estou e estou aonde não sou”. Estou em mim e fora de mim. Estou materializada em seus pensamentos. O que eu sou?

Linguagem. Minha percepção é de que o Livro ***Processos formativos e produção do conhecimento*** funciona como um mosaico, feito de estilhaços de linguagem em que os capítulos, por sua vez laboram como entrelaçamento de um no outro. Como identidades em alteridade, em espelhos, pensamentos que materializam os processos de construção científica. Signos que se edificam enquanto elementos substanciais do processo comunicativos na edificação do pensamento sobre a, e da Escola. Ou seja, delimitação sógnica de fenômenos científicos do “eu” para muitos outros “eus”. Olhares diversos que se cruzam e se eternizam enquanto lógica linguística das relações afetivas de linguagem.

Gicelma Chacarasqui
Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alexandre Martins Joca

Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (Campus de Cajazeiras), atuando na área de arte-educação, relações étnicorraciais e diversidades. Graduado em Letras (2000) e em Pedagogia (2016); Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. É professor colaborador do Programa de Pós-graduação PROFLETRAS (UFCG - Campus de Cajazeiras, nas disciplinas: Linguagem, práticas sociais e ensino; Ensino e texto).



Foi Consultor Especialista do Ministério da Educação (MEC/SECAD/CGDH) em Gênero e Diversidade Sexual. Atua principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Gênero e diversidade sexual, juventudes, questões étnico-raciais, arte e educação, educação sexual escolarizada e pesquisa educacional. É presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINGPG), realizadora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia - FIPED. Em 2014, teve a tese de sua autoria "Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis" premiada com Menção Honrosa pelo "Prêmio Capes de Tese 2014".

E-mail para contato: alexmartinajoca@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522820813285364>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4197-420X>

Daniel Valério Martins

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2001), Especialista em Metodologia da História pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Mestre em Antropologia de Ibero-América (2012) e Mestre em Cooperação Internacional para o Desenvolvimento pelas Universidades de Salamanca, Valladolid, León e Burgos (2014), Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidade de Salamanca com Prêmio



Extraordinário de Doutorado, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos com Prêmio Extraordinário de Doutorado e Pós-Doutor em História

Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina - IHGSC. Atualmente é professor do Mestrado em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Professor do Mestrado em Antropologia de Ibero-América da Universidade de Salamanca-ES e Presidente do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural - GSIAIEI.

E-mail para contato: jfadelino@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

Elzanir dos Santos

Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Realizou Estágio Doutoral/Sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação-PT. Pós-Doutora pelo PPGeduc/UNEB. Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado. É membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino.

E-mail para contato: elzaniridentidade@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308741288364583>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>



 EDIÇÕES
AINPGP

ISBN: 978-65-87527-10-9

TOD



9 786587 527109