

NO CHÃO DA ESCOLA:

INVESTIGAÇÕES E EXPERIÊNCIAS
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA



Renato Pereira Coimbra Retz
(Organizador)


EDITORA
SCHREIBEN

RENATO PEREIRA COIMBRA RETZ
(ORGANIZADOR)

NO CHÃO DA ESCOLA:

INVESTIGAÇÕES E EXPERIÊNCIAS COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Do Organizador - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C461 No chão da escola : investigações e experiências com a educação básica.
/ Organizador : Renato Pereira Coimbra Retz. – Itapiranga : Schreiber,
2023.
142 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-103-6
DOI: 10.29327/5201942

1. Educação inclusiva. 2. Educação – participação dos pais. 3. Lei
10.639/2003. I. Título. II. Retz, Renato Pereira Coimbra.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Renato Pereira Coimbra Retz</i>	
PROJETO INTEGRADOR DE LINGUAGENS: AÇÕES FORMATIVAS COM O JORNAL ESCOLAR	8
<i>Renato Pereira Coimbra Retz</i>	
<i>Vanessa Giuliani Barbosa Tavares</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA NO BRASIL.....	24
<i>Lilian Caroline da Silva</i>	
<i>Geuciane Felipe Guerim Fernandes</i>	
LÍNGUA INGLESA NA EJA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA E DECOLONIAL.....	38
<i>Leda Regina de Jesus Couto</i>	
<i>Agnaldo Pedro Santos Filho</i>	
OPERAÇÕES COM NÚMEROS INTEIROS: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO USO DE JOGOS DIGITAIS E NÃO DIGITAIS.....	56
<i>Rosilene de Souza Lemes</i>	
<i>Elihebert Saraiva</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN.....	74
<i>Rodrigo Barbuio</i>	
DANÇAS FOLCLÓRICAS DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: A IDENTIDADE CULTURAL DE UM POVO AS MARGENS DO SOLIMÕES.....	88
<i>Valdeci Eugênia da Silva</i>	

DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DA
PROGRESSÃO DE SABERES DA COESÃO REFERENCIAL.....99

Grasiela do Bonfim Santos Caldas

Marcos Bispo

Nilma Lemos Barreto Santos

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM.....112

Maria Vanessa Rodrigues Silva

Rachel Lima Frota

Maria Vânia de Sousa Rodrigues

Francisca Rozilângela Barbosa Ribeiro

AValiação DA LEI 10.639/2003 NO IFES, CAMPUS VILA
VELHA (ES).....126

Ana Livia Santos Torezani

Eduardo Chagas Oliveira

Alberto Soares Vanny

Wilson Camerino dos Santos Júnior

APRESENTAÇÃO

Os textos contidos neste livro apresentam investigações e experiências com a Educação Básica, especificamente aquela produzida no “chão da escola”, por professoras e professores que vivenciam nos seus cotidianos os mais diversos desafios, mas que também criam, recriam e apresentam novas possibilidades de intervenção pedagógica nas mais variadas áreas de conhecimento.

Com essa proposta, o nosso intuito é que pesquisadores da área da Educação possam divulgar suas investigações relacionadas à Educação Básica, bem como encorajar professoras(es) que estão atuando “no chão da escola” a publicizar suas práticas à apreciação de um público maior. Uma proposta dessa natureza se justifica devido ao fato de, as práticas escolares, durante um certo período, terem sido marcadas por visões negativas e de denúncia, que evidenciavam aspectos do cotidiano que estavam em desacordo com as convicções que a priori foram atribuídas a escola e aos professores.

Nesse sentido, partindo de uma leitura positiva, essa publicação se constitui como um espaço de divulgação, proposição e debate sobre/com as múltiplas realidades escolares e com os mais diversos componentes curriculares que compõem a Educação Básica.

No capítulo 1, intitulado de **PROJETO INTEGRADOR DE LINGUAGENS: AÇÕES FORMATIVAS COM O JORNAL ESCOLAR**, os autores apresentam uma experiência formativa desenvolvida em uma escola de tempo integral durante as ações do ano de 2022 no Projeto Integrador da área de Códigos e Linguagens, disciplina que compõe a parte diversificada do currículo das escolas de tempo integral do estado do Espírito Santo.

No capítulo 2, intitulado de **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA NO BRASIL**, de cunho bibliográfico, pretendeu analisar a educação escolar indígena, destacando possibilidades de valorização e fortalecimento da cultura indígena no Brasil. Buscou-se compreender historicamente os avanços e retrocessos

da educação escolar indígena no Brasil, destacando assim os momentos essenciais da história.

No capítulo 3, intitulado **LÍNGUA INGLESA NA EJA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA E DECOLONIAL**, analisa quem são os estudantes de uma turma de EJA do Ensino Médio de uma escola pública do Recôncavo da Bahia, Brasil, com a finalidade de aguçar a percepção sobre a potencialidade da diversidade da EJA, ampliar as discussões sobre essa modalidade de ensino, bem como, o planejamento das aulas de Língua Inglesa de forma dialógica, reflexiva e emancipadora, tendo o aluno como centro de todo processo educacional.

No capítulo 4, intitulado **OPERAÇÕES COM NÚMEROS INTEIROS: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO USO DE JOGOS DIGITAIS E NÃO DIGITAIS**, contempla uma proposta de ensino por meio do uso de jogos envolvendo operações com números inteiros, com intuito de revisar o objeto do conhecimento que já tenha sido abordado em outro momento, uma vez que os alunos apresentam dificuldades em trabalhar com os sinais positivo e negativo.

No capítulo 5, intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN**, tem como objetivo geral compreender os sentidos que os educandos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização.

No capítulo 6, intitulado **DANÇAS FOLCLÓRICAS DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: A IDENTIDADE CULTURAL DE UM POVO AS MARGENS DO SOLIMÕES**, buscou valorizar as manifestações folclóricas desenvolvidas na comunidade manacapuruense, e apresentadas no Festival Folclórico de Manacapuru, e englobou também o Festival de Cirandas, com um levantamento sobre todas as danças folclóricas do município para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

No capítulo 7, intitulado **DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DA PROGRESSÃO DE SABERES DA COESÃO REFERENCIAL**, busca, a partir da análise de obras didáticas do sétimo ano do Ensino Fundamental, mapear, a partir do objeto de conhecimento coesão referencial, apresentado na BNCC como habilidade de linguagem, como se realiza a progressão dos saberes relacionados a esse objeto,

comparado à proposta da BNCC e analisando os impactos dessa abordagem para o ensino.

No capítulo 8, intitulado **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**, discute sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem escolar, problematizando o analfabetismo e suas consequências; a família da atualidade; a importância da família na formação do sujeito; família e escola; como atrair a família; responsabilidades educacionais da escola e família e o desenvolvimento cognitivo, que nos levará a entender melhor a importância da relação família e escola no aprendizado escolar.

Por fim, no capítulo 9, intitulado **AVALIAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO IFES, CAMPUS VILA VELHA (ES)**, traz reflexões acerca de trajetórias de pesquisas na iniciação científica realizadas no Ifes, Campus Vila Velha, desenvolvidas por um grupo de discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, analisando as ações de efetivação da Lei 10.639/2003.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Renato Pereira Coimbra Retz

Professor de Educação Física da Rede Estadual do Espírito Santo (Sedu)

Doutorando em Educação Física (PPGEF/Ufes)

Serra (ES), Abril de 2023.

PROJETO INTEGRADOR DE LINGUAGENS: AÇÕES FORMATIVAS COM O JORNAL ESCOLAR

Renato Pereira Coimbra Retz¹

Vanessa Giuliani Barbosa Tavares²

INTRODUÇÃO

Na última década, as escolas de Ensino Médio vêm passando por mudanças curriculares. Tais transformações foram anunciadas no ano de 2017, impulsionadas pelo desempenho insatisfatório dessa etapa de ensino, que é o mais baixo em comparação aos outros níveis, com altas taxas de evasão e baixos índices de aprendizagem. Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu as seguintes mudanças na estrutura do Ensino Médio: a) ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais; b) organização curricular mais flexível, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades formativas aos estudantes; c) itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Por meio dessas modificações, pretende-se, pois, garantir a oferta de educação de qualidade e de aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, levando em consideração as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2018).

Especificamente no que concerne às inovações do currículo do Estado do Espírito Santo para o Novo Ensino Médio, nas organizações curriculares para as escolas de tempo integral foram apresentadas as

1 Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. E-mail: retz.renato@gmail.com.

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Espírito. E-mail: vanessa.tvrs@hotmail.com.

disciplinas de **Projetos Integradores**, que visam articular os conhecimentos e integrar os diferentes componentes das áreas de conhecimentos. Por meio de processos de ensino e de aprendizagem contextualizados e significativos, os projetos devem ser desenvolvidos contemplando, obrigatoriamente, um dos quatro temas integradores em todas as áreas dos conhecimentos, que são: **Mídiaeducação**, **STEAM**³, **Mediação de conflitos** e **Protagonismo Juvenil** (ESPÍRITO SANTO, 2022).

É nesse contexto que, no primeiro trimestre letivo do ano de 2022, desenvolvemos, no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Joaquim Beato, localizado no município de Serra, na região metropolitana da Grande Vitória/ES, o projeto integrador da área de Linguagens intitulado “**Jornal Escolar Beato News**”. Para isso, fundamentamo-nos nos temas integradores Mídiaeducação e Protagonismo juvenil para o desenvolvimento do projeto, tendo como ponto de partida a compreensão de que o jornal escolar se constitui como um instrumento potente, capaz de colaborar com a melhoria das habilidades de leitura e escrita, bem como as questões relacionadas ao processo reflexivo do aluno, o que, conseqüentemente, impactará na sua criticidade enquanto cidadão ativo, autônomo e consciente que atuará na sociedade (FREINET, 1977; MOURA; TOCANTINS, 2016).

A partir das ações desenvolvidas nesse projeto, sentimos a necessidade de materializar este relato de prática, visto que ainda são incipientes as narrativas e estudos empíricos no que tocante a práticas realizadas com base nas diretrizes do Novo Ensino Médio. Diante disso, para a escrita deste relato mobilizamos como referencial teórico a narrativa autobiográfica do tipo investigação-formação (SOUZA, 2007). A narrativa, nessa perspectiva, não é entendida apenas como uma descrição sequenciada das ações que foram desenvolvidas, haja vista que se configura como um espaço formativo em que as memórias são acionadas com o intuito de produzir uma reflexão acerca das *experiências* (BONDIA, 2002).

Nem sempre essas memórias são lineares, pois, conforme aponta Le Goff (1994), a nossa memória é seletiva, de modo que, no momento de rememoração, apenas o que foi significativo é evidenciado. Além disso,

3 É um acrônimo em língua inglesa para se referir as disciplinas *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*.

conforme aponta Souza (2007), escrever uma narrativa nesses moldes apresenta uma dimensão formativa para os professores, pois oportuniza um espaço em que produz:

[...] um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 69).

Mediante o exposto, metodologicamente, sistematizamos no tópico a seguir nossa narrativa, no sentido de evidenciar o modo como foram organizadas as atividades do projeto integrador e, sobretudo, as reflexões produzidas tomando como base essas intervenções. Por fim, nos apontamentos finais, retomamos os principais pontos abordados ao longo do texto, com o intuito de produzir uma reflexão sobre os aspectos que podem subsidiar ações futuras abordando essa temática.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As ações desenvolvidas pelo Projeto Integrador da área de Linguagens “**Jornal Escolar Beato News**” ocorreram, como supracitado, no primeiro trimestre letivo de 2022, com duas aulas semanais, totalizando, ao final do ciclo trimestral, 27 aulas, ministradas concomitantemente por dois docentes da área de Códigos e Linguagens, um de Educação Física e outra de Arte em uma turma de 1ª série do Ensino Médio. As intervenções do Projeto Integrador foram divididas em duas partes: a primeira de caráter teórico e a segunda de caráter prático. Por meio da tabela 1, apresentamos a ordem de como ocorreram as intervenções pedagógicas da disciplina, com os respectivos temas, quantitativo de aulas e atividades realizadas em cada parte do projeto.

Tabela 1 – Cronograma o do projeto integrador *Beato News*.

Projeto	Temática	Nº de aulas	Atividades	
Jornal Escolar “Beato News”	Parte Teórica	O novo ensino médio; o que é o projeto integrador?	3	Discussão com alunos sobre os objetivos da disciplina de projeto integrador, definição da temática e organização das atividades do trimestre.
		História da imprensa: de Gutenberg à internet.	3	Discussão sobre as transformações ocorridas na forma de transmitir conhecimento por meio da imprensa.
		Como funciona um jornal?	2	Discussão sobre cargos, atribuições, funcionamento de um jornal e as seções temáticas.
		Informar notícias ou formar opiniões?	1	Discussão sobre o a influência da imprensa na formação de opinião daqueles que consomem os conteúdos.
		Fato ou Fake? Como reconhecer notícias falsas.	1	Discussão sobre o conceito de fontes confiáveis e credibilidade jornalística.
	Parte Prática	Reuniões de pauta para publicação da edição	4	Discussão sobre temáticas pertinentes para a comunidade escolar.
		Pesquisa e produção das matérias	12	Atividade de pesquisa e produção textual com auxílio de recursos de tecnologia da informação.
		Avaliação das atividades do trimestre	1	Autoavaliação por meio de questionário e debate sobre as contribuições do Projeto Integrador.

Fonte: Os autores.

Na primeira parte do cronograma, que denominamos parte teórica, as tarefas foram planejadas com o intuito de fomentar nos alunos o interesse pelos conhecimentos relativos à imprensa, sua origem, suas características e os desafios que envolvem a pesquisa, produção e circulação de notícias. Contudo, a nossa primeira discussão realizada em sala com os alunos abordou e problematizou o formato do Novo Ensino Médio, a divisão das cargas horárias e as novas disciplinas do currículo, precipuamente, as

disciplinas de projeto integrador, com o fito de apresentar aos estudantes as demandas suscitadas por este novo componente curricular.

Essas discussões foram previstas para serem realizadas em no máximo duas aulas, entretanto, devido ao interesse e à participação dos alunos, foi preciso estender para mais uma aula, pois muitos queriam discutir as inovações e as dinâmicas do novo Ensino Médio, de modo a compreender como isso impactaria em seu futuro acadêmico e profissional. A preocupação principal dos alunos estava pautada na possível perda de conteúdos, devido à supressão de disciplinas, e de que maneira isso os prejudicaria de alguma forma no momento de realizarem a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa também é uma preocupação que está presente na literatura que busca compreender o Novo Ensino Médio. Nesse sentido, dialogamos com Costa e Silva (2019, p. 8), quando destacam que:

[...] a substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.

Assim, de maneira franca e honesta, refletimos com os alunos sobre os aspectos negativos e positivos do novo Ensino Médio, salientando o papel legado a eles enquanto alunos protagonistas e autônomos. Com as novas demandas colocadas para a escola, é exigido que eles se posicionem como corresponsáveis e sujeitos ativos no processo de aprendizagem, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a fragmentação disciplinar seja superada, visando “[...] à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15).

Na sequência, abordamos a temática relativa à história da imprensa. Para isso, tomamos como ponto de partida o surgimento dos tipos móveis de Gutemberg, apresentando de forma sintética os caminhos percorridos até os dias atuais, em que estão presentes as novas tecnologias da informação e o uso da internet. Nesse caso, a formação a nível de mestrado do professor de Educação Física contribuiu com essas discussões, pois em

sua dissertação (RETZ, 2018) abordou questões de ordem histórica da Educação Física por meio dos estudos da imprensa periódica da Educação Física que estiveram em circulação entre 1932 a 1960 no Brasil.

Com o embasamento sobre a trajetória histórica da imprensa, passamos a discutir de modo mais específico sobre a circulação da imprensa no formato de jornal impresso ou virtual. Discutimos sobre a organização, compreendendo os cargos e funções desse ramo e suas atribuições, e também da organização do *layout* para apresentação dos elementos de um folhetim, como notícias, classificados, passatempos, etc. Dessa maneira, trouxemos para as discussões em sala as experiências de leitura com base em pressupostos de Chartier (1990, 2002), o qual, ao estudar os impressos, destaca que a forma de organização é tão mais importante quanto o seu conteúdo veiculado, pois,

[...] os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou visão, participam profundamente da construção de seus significados. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002, p. 61-62).

Esses pressupostos subsidiaram os nossos debates sobre como o projeto editorial de um jornal influencia na forma como as notícias serão recebidas pelos leitores. Desse modo, discutimos e propomos sobre a identidade visual do jornal, quais imagens seriam utilizadas para a capa e quais seções temáticas seriam fixas do jornal. A partir da definição desses segmentos, dividimos a turma em grupos de interesse para que fossem pesquisadas e produzidas as matérias do jornal. As temáticas fixas escolhidas foram: esportes, culinária e notícias do bairro e da escola. Além disso, decidimos em conjunto se as publicações do jornal seriam apenas no formato digital ou impresso.

Os alunos optaram por realizar as publicações apenas em formato digital, utilizando as plataformas do *Facebook*⁴ e do *Instagram*⁵, pois consideraram que teríamos uma maior visibilidade, uma vez que parte considerável da comunidade escolar acessa essas redes sociais. Essa escolha foi

4 <https://www.facebook.com/beatonews>.

5 <https://www.instagram.com/beatonews/>.

importante pois criou um ponto de conexão com as discussões subsequentes sobre **informar notícias ou formar opiniões?** e **fato ou fake?** Então, embasados nesses tópicos, mencionamos sobre a responsabilidade que o jornal em tempos digitais – bem como a imprensa de modo geral – tem ao veicular determinadas informações.

A partir disso, relacionamos às discussões o conceito de **pós-verdade**, termo que, conforme Siebert e Pereira (2020), tornou-se um acontecimento discursivo ao ser indicado como palavra do ano de 2016 pelo dicionário *Oxford*. Segundo os autores,

A pós-verdade se fortalece com as mídias digitais, uma vez que os veículos tradicionais de informação não detêm mais o monopólio da “verdade”. Com a internet, as redes sociais, os formadores de opinião são os mais diversos, fragmentando assim o controle sobre circulação da informação, em especial da notícia, gerando assim mais debates e maior capacidade de produzir e difundir novas versões sobre os acontecimentos (SIEBERT; PEREIRA, 2020, p. 248).

Ainda nessa perspectiva, com o intuito de evidenciar os perigos do mau uso das redes, trouxemos para as discussões o caso⁶ de espancamento de Fabiane Maria de Jesus no ano de 2014 em Guarujá, São Paulo. Devido a boatos difundidos em uma página de uma rede social, que associava Fabiane, sem nenhuma evidência, a práticas de “magia negra” com crianças da região, ela foi agredida por dezenas de pessoas, o que consequentemente ocasionou seu falecimento. Desse modo, reforçamos com os alunos a responsabilidade no tocante às informações a serem veiculadas em nosso jornal, ratificando a importância da pesquisa de fontes confiáveis e fidedignas como uma forma de aumentar a nossa credibilidade enquanto veículo de imprensa.

Foi possível perceber que, para alguns discentes, discutir sobre o que é fato e o que falso, era algo completamente novo. Muitos desconheciam o que era uma pesquisa de fontes e a importância de se argumentar fundamentado em referências seguras. Não obstante, fizemos uma ressalva com os alunos de que, do ponto de vista epistemológico, acessar a verdade é algo considerado impossível, pois a realidade é mediada por nossos

6 <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>

sentidos, e eles podem nos enganar. Contudo, ressaltamos, fundamentados no *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), que podemos captar os sinais, as evidências que nos aproximam da realidade, ou seja, não acessamos a verdade em si, mas podemos compreendê-la pelas verossimilhanças.

Após essa etapa teórica em que discutimos aspectos gerais sobre a imprensa, o jornal e a realidade, partimos para a segunda parte em que abordamos questões práticas de um jornal. Essa etapa foi pensada e organizada com o intuito de privilegiar o protagonismo e a autonomia dos alunos na produção do jornal escolar. Para isso, tomamos como base a competência número 5 da BNCC, que destaca que os alunos precisam

[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Desse modo, enquanto professores, adotamos uma postura de mediação no processo de ensino-aprendizagem, deixando que os educandos experienciassem os desafios de organizar um jornal.

Foi preciso, nessa etapa, realizar as atividades no laboratório de informática da escola, o que ocasionou alguns desafios em relação à resolução de conflitos na reserva desse ambiente, pois mesmo contando com o laboratório móvel de *Chromebooks*, optamos pelo laboratório de informática por termos uma conexão mais estável por ela ser cabeada. Essa utilização de recursos tecnológicos mostrou-se como um obstáculo no início das ações do projeto, visto que, além da dificuldade de conexão, deparamo-nos também com o desconhecimento de alguns estudantes sobre ferramentas de edição de texto e imagens. Sendo assim, de modo a viabilizar e facilitar a produção do folheto, optamos por utilizar, para a produção gráfica do jornal, a plataforma *Canva*⁷ e suas funcionalidades disponíveis no modo gratuito, já conhecidas pela maioria dos estudantes.

Ao todo, no primeiro trimestre, conseguimos produzir com os alunos quatro edições do jornal escolar. Na primeira edição, foram apresentadas as seções fixas da publicação. Em notícias da escola, destacamos dois assuntos:

7 <https://www.canva.com/>.

o primeiro foi uma mensagem de boas-vindas à nova diretora da unidade e o segundo tema foi uma problematização da violência no ambiente escolar, que tem sido um desafio enfrentado pelas escolas após o retorno presencial das aulas⁸. Ademais, publicamos também as páginas esportiva e culinária. Na página esportiva, os alunos focaram na apresentação de aspectos históricos do surgimento do Futebol e do Handebol, conteúdos que estavam sendo trabalhados pelo professor de Educação Física no primeiro trimestre com as turmas de Ensino Médio. Por sua vez, na página culinária, os alunos apresentaram uma receita de pudim, alimento muito apreciado por eles, mas que não sabiam como produzir. O trabalho de pesquisa da receita demonstrou aos alunos que a produção de um pudim era mais fácil do que eles imaginavam, tanto que alguns deles se aventuraram a produzi-lo em casa.

A primeira edição também marcou a constituição de uma fórmula editorial que foi adotada nas publicações subsequentes. A identidade visual foi pensada no sentido de valorizar a fachada da escola, proporcionando ao leitor um rápido entendimento sobre o lugar em que o jornal estava sendo produzido (FIGURA 1).

Figura 1 – Identidade visual do jornal Beato news



Fonte: os autores.

8 <https://cbn.globo.com/media/audio/372745/violencia-em-escolas-aumenta-na-volta-aulas-presen.htm>.

Além disso, outro elemento que se constituiu como parte da fórmula editorial das quatro edições do jornal foram os editoriais em formato de reflexão. A escolha por esse estilo de editorial teve como inspiração uma das práticas de acolhimento⁹ já estabelecida em na nossa escola, chamada de *Projeto Preceitos*. Com esse projeto, todas as manhãs, nos primeiros 10 a 20 minutos da primeira aula do dia, os alunos são convidados a refletir e discutir sobre a vida, a sociedade e o futuro por meio de determinadas frases, trechos de livros ou músicas que, de alguma, forma podem influenciar a seu pensamento de forma positiva. Os preceitos são organizados semanalmente, levando em consideração a mandala de competências socioemocionais¹⁰, a partir da qual é escolhido um pilar e uma habilidade associada a esse pilar. Foi nesse sentido que concebemos a seção inicial intitulada “Para refletir...”, composta de uma mensagem inspiradora a fim de proporcionar um momento para reflexão sobre aspectos socioemocionais, julgando que ela se constitui uma experiência enriquecedora para os nossos jovens leitores. (FIGURA 2).

9 É importante salientar que o acolhimento é uma metodologia das escolas de tempo integral que visa “[...] despertar no estudante o sentimento de pertencimento e oferecer aconchego para o seu bem-estar, possibilitando que a escola se torne um lugar especial, no qual se sinta valorizado, cuidado e motivado a realizar os seus projetos de vida. Com base no princípio da Pedagogia da Presença, realizam-se no Acolhimento diário atitudes simples, como cumprimentar ou oferecer um sorriso, visando ao estabelecimento de vínculos afetivos, de respeito e de reciprocidade entre educadores e educandos” (PAULA; MARTINS; DE ANGELO, 2021, 342).

10 Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/Compet%C3%Aancias%20Socioemocionais.pdf>.

Figura 2 – Editorial para refletir.

<p>EDITORIAL</p> <p>Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.</p> <p>Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dano. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.</p> <p>Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo.</p>	<p>PARA REFLETIR...</p> <p>Podemos acreditar que tudo que a vida nos oferecerá no futuro é repetir o que fizemos ontem e hoje. Mas, se prestarmos atenção, vamos nos dar conta de que nenhum dia é igual a outro. Cada manhã traz uma bênção escondida; uma bênção que só serve para esse dia e que não se pode guardar nem desaproveitar. Se não usamos este milagre hoje, ele vai se perder. Este milagre está nos detalhes do cotidiano; é preciso viver cada minuto porque ali encontramos a saída de nossas confusões, a alegria de nossos bons momentos, a pista correta para a decisão que tomaremos. Nunca podemos deixar que cada dia pareça igual ao anterior porque todos os dias são diferentes, porque estamos em constante processo de mudança.</p> <p>Paulo Coelho.</p>
<p>Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.</p> <p>Rubem Alves</p>	<p>PARA REFLETIR...</p> <p>Desejo que a vida se torne um canteiro de oportunidades para você ser feliz. E, quando você errar o caminho, recomece. Pois assim você descobrirá que ser feliz não é ter uma vida perfeita. Mas usar as lágrimas para irrigar a tolerância. Usar as perdas para refinar a paciência. Usar as falhas para lapidar o prazer. Usar os obstáculos para abrir as janelas da inteligência.</p> <p>Augusto Cury</p>

Fonte: Os autores.

Para a segunda edição do jornal, diagnosticamos que muitos alunos, apesar de inseridos nesse contexto, desconheciam o modelo pedagógico da escola em tempo integral do Estado do Espírito Santo. Assim, abordamos as dimensões que caracterizam uma educação integral, bem como os marcos legais que fundamentam a implementação dessas escolas no estado. De igual maneira, também notamos que os alunos desconheciam sobre a vida do educador, filósofo, sociólogo e político capixaba Joaquim Beato, que dá nome à nossa escola. Na percepção dos educandos, após tratarmos do legado de Beato e mediante tantas ações desenvolvidas por ele, seu falecimento aos 91 anos de idade ainda assim poderia ser considerado precoce, pois, conforme relatado por alguns estudantes da turma, precisamos de mais Joaquins em nossa sociedade. Ainda nessa edição foram destacados, na página esportiva, os resultados e notícias das competições nacionais de Voleibol feminino e masculino daquele mês e na página culinária foi apresentada uma receita de Pavê.

Na terceira edição, chamou-nos a atenção o impacto positivo

causado na comunidade escolar pela publicação das ações desenvolvidas na disciplina de Projetos Integradores de Matemática (FIGURA 3).

Figura 3 – Projeto integrador de matemática.

PROJETO INTEGRADOR DE MATEMÁTICA
ARRECADADA ALIMENTOS



Os alunos do 1º ano 1 juntamente com os professores Karla e Edelte de matemática, estão desenvolvendo um projeto de arrecadação de alimentos, roupas, e produtos de higiene para doar para famílias necessitadas no bairro. Essa ação faz parte das atividades desenvolvidas na disciplina de projeto integrador.

Você leitor se puder doar, procure algum dos alunos do 1ºano 1, ficaremos muito gratos com todas as ajudas. Vale lembrar também que essas doações serão pontuadas para a gincana, de modo que, a sala que doar mas vai ganhar um premio. Foram colocados cartazes na escola informando a pontuação de cada doação.

O QUE SE COMPARTILHA, SE MULTIPLICA - PAPA FRANCISCO.

Fonte: Os autores.

Nesse projeto, os professores realizaram junto com os alunos uma arrecadação de alimentos que objetivavam a redistribuição dentro da

própria escola para as famílias dos alunos que estivessem com alguma dificuldade financeira. Além disso, como fator motivador os alunos premiaram com uma tarde de cachorro quente a turma que mais realizasse as doações. Ainda sobre a terceira edição, tivemos a publicação de uma matéria na Página esportiva sobre a altinha, prática que, devido a divulgação em redes sociais, tem se tornado febre entre os alunos (meninos e meninas). Para dialogar com a cultura jovem, apresentamos as regras, quais as habilidades necessárias para jogar e quais os benefícios para a saúde que essa prática contribui.

Por fim, na quarta edição, tivemos como destaque as matérias que deram voz para os alunos e os professores comentarem, respectivamente, sobre as suas percepções a respeito da violência que estava ocorrendo no bairro em que a escola está localizada (FIGURA 4) e sobre a nova configuração da escola por meio da sala ambiente (FIGURA 5).

Figura 4

– Percepção dos alunos sobre a violência

VIOLÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO JB



VIOLÊNCIA
PRONTO, FILHINHA, AGORA VOCÊ JÁ PODE IR PARA A ESCOLA!

Bem... eu sou nova aqui então não sei como é a violência aqui, mas onde eu morava era um bairro muito violento e sempre tinha assassinatos e casos de roubos em casas... tudo isso por conta da rivalidade de dois bairros diferentes. Na minha família por parte de pai a maioria das pessoas são envolvidas no mundo errado, a maioria está preso e os que estão livres estão em outros bairros por que não podem continuar onde moram por conta de dívidas com os gerentes do tráfico. A maioria dos traficantes hoje em dia são crianças e adolescentes de 12, 13, 14 e 15 anos. em minha opinião tinham que ser obrigatório todos estudarem em tempo integral para que não houvesse tempo para eles mexerem e em coisas erradas (Relato Aluno x)

A questão de violência bairro esta bem critica. Está tendo uma guerra de trafico e é os moradores sofrem, pois todos os dias tem tiroteios. A falta de policiamento no bairro é bem notável. Os moradores estão indignados porque em pleno horário de saírem para trabalhar esta tendo um tiroteio a situação para o planalto está bem triste. (Relato Aluno y).



VIOLÊNCIA
PERDAMOS NOSSA LIBERDADE!

Figura 5

– Percepção sobre as salas ambiente

SALA AMBIENTE NO JB: O QUE PENSAM PROFESSORES E ALUNOS?



É uma sala de aula na qual dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Além disso, o conceito de sala ambiente considera que o quadro negro não é único recurso válido no processo de ensino-aprendizagem na forma presencial. A ideia de organização escolar em salas ambiente concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que se ensinam. Assim, pode-se ter salas de geografia, de história, matemática etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta organização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas.

MAS O QUE PENSAM OS PROFESSORES E ALUNOS DA SALA AMBIENTE?

Prof.ª Luciana: Vai ser melhor para se organizar mais achta que vai ser bagunçado no começo

Prof. Greg: Acho que as salas ambientes vão ser boas pros alunos terem mais responsabilidade

Prof. Elikheilo: Vai ser mais tranquilo para lecionar a matéria vai ser melhor para se organizar e os estudantes vão poder se movimentar pela escola mais vai dar trabalho até os alunos se adaptarem.

Prof.ª Anna: As coisa vão funcionar melhor porque os alunos vão ficar mais calmos pois poderão circular mais pela escola e exercirão o protagonismo.

Prof.ª Vanessa: Vai melhorar o comportamento dos estudantes por que eles vão se locomover e ficar mais calmos.

Prof. Silvio: Vai ser mais fácil de se organizar mais achta que vai ter tumulto até os alunos se adaptarem.

Aluna 1 ADM: acha que e ruim ficar subindo e descendo as escada e para quem for deficiente vai ser ruim ficar trocando de sala.

Aluno 3 ano: Vai ter muitos alunos faltando aula e os professores vão quer voltar a sala fixa.

Aluna 8 2: Vai ser legal porque os alunos vão circular mais em ponto negativo achta que os alunos vão matar aula.

Aluno 7º 2: vai ser melhor para a concentração.

Fonte: Os autores.

Nesse sentido, foi possível perceber que os alunos estavam preocupados com relação aos reflexos dessa violência no ambiente escolar. Alguns, com base em suas experiências, até apontando algumas possíveis soluções

como a obrigatoriedade de os alunos estudarem em escolas de tempo integral, o que proporcionaria menos tempo nas ruas e mais tempo com boas influências. Sobre as percepções sobre a utilização das salas ambiente, além de produzir a matéria para publicação, também uma vivência importante no sentido de colocar os alunos para serem entrevistadores, o que demandou a superação da timidez e o protagonismo para produzir as entrevistas.

APONTAMENTOS FINAIS

Apresentamos, neste texto, o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida no primeiro trimestre letivo de 2022, na disciplina de Projetos Integradores da área de Linguagens, com a temática do jornal escolar. Tanto as vivências em sala com o desenvolvimento, como posteriormente o retorno a elas por meio da memória para a escrita deste relato, constituíram-se como uma atividade formativa.

Notamos que a rememoração das experiências fez com que elas adquirissem outros sentidos e evidenciassem aspectos que em um primeiro momento ficaram ocultadas para nós nos momentos de intervenção pedagógica. Nesse caso, buscamos, fundamentados em Charlot (2000), produzir, por meio da narrativa autobiográfica, uma leitura positiva das ações que foram desenvolvidas, e não apenas um olhar de denúncia e observar apenas a faltas. Obviamente, tivemos diversos desafios, como, por exemplo, o processo de autonomia e protagonismo de alguns alunos, bem como sua produtividade, que em alguns momentos não eram muito bem desenvolvidos, o que sobrecarregava os colegas mais desenvoltos. Entretanto, compreendemos que isso faz parte do processo de tomada de consciência dos próprios atos, e que, para alguns, o estímulo provocado por essa experiência com o Projeto Integrador de Linguagens configurou-se como novidade em suas trajetórias, contexto em que foram impelidos à mobilização de habilidades relacionadas a autonomia, organização, trabalho em conjunto e foco.

Além do caráter formativo, notamos que a influência do jornal conseguiu ultrapassar os muros da escola, chegando aos grupos e redes sociais dos moradores do bairro. Recebemos relatos de funcionárias da secretaria da escola de que novos alunos tinham sido matriculados e que alguns responsáveis citaram ter tido o primeiro contato com as ações da unidade

escolar por meio do Beato News. Consideramos, assim, que a estratégia de circulação do jornal nos grupos locais foi um ponto positivo, dado que a escola fica disposta em localização não muito privilegiada, longe da avenida principal do bairro, o que faz com que muitos moradores desconheçam o colégio e as suas ações.

Nossa meta inicial consistia em manter as publicações do jornal escolar, perfazendo todo o ano letivo de 2022. Todavia, o período político, e, por conseguinte, as restrições a respeito das condutas vedadas por agentes públicos em ano eleitoral, fizeram com que paralisássemos o projeto até que as restrições fossem encerradas. Por fim, constatamos que foram colhidos bons frutos por meio desse projeto, mesmo com período curto de atividades e nos sentimos motivados a seguir com as ações relacionadas ao jornal escolar Beato News, agora mais experientes e com o intuito de aprofundar ainda mais o caráter formativo que a temática do jornal na escola pode proporcionar aos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 7, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, M. O; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24 [Acessado 31 agosto 2022], e240047. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

ESPÍRITO SANTO. **Projetos Integradores**: Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens. Vitória: Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral, 2022.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Estampa, 1977.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994.

MOURA, A. L. C; TOCANTINS, R. A. O jornal escolar como recurso pedagógico. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. 1.], v. 9, n. 01, p. 12–30, 2016.

PAULA, J. M. M; MARTINS, R. L. D. R; DE ANGELO, V. A. **Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias**. Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021.

RETZ, R. P. C. **Ver para fazer e aprender para ensinar: prescrições pedagógicas em imagens para a Educação Física (1932-1960)**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SIEBERT, S; PEREIRA, I. V. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 2020.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA NO BRASIL

*Lilian Caroline da Silva*¹

*Geuciane Felipe Guerim Fernandes*²

INTRODUÇÃO

Desde a colonização do Brasil, os indígenas tiveram que ocultar sua verdadeira identidade, vivendo isolados e sem nenhum direito estabelecido. Historicamente, o objetivo da educação era catequizar, civilizar, e integrar os indígenas na sociedade dominante, negando assim sua identidade e oferecendo a eles valores alheios. Atualmente há direitos nos quais garantem aos indígenas uma educação de qualidade, sendo a mesma gratuita, cooperando assim fortemente para o processo de valorização indígena.

Este artigo pretendeu analisar a educação escolar indígena, destacando possibilidades de valorização e fortalecimento da cultura indígena no Brasil. Assim, delineou-se como problema de pesquisa: Como a educação escolar indígena pode contribuir para a valorização da cultura do índio no Brasil?

Com base na questão levantada, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender historicamente os avanços e retrocessos desta história, destacando assim possibilidades para se pensar a educação escolar indígena no Brasil. Para isso, o artigo busca destacar a importância dos projetos

1 Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. Professora há dez anos na Escola Estadual Indígena Caciique Tujá Nhanderú. E-mail: lilianph_ph@hotmail.com.

2 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. E-mail: geuciane@uenp.edu.br.

desenvolvidos nas aldeias, como possibilidade de formação pessoal e social, viabilizando aos alunos indígenas, o conhecimento sistematizado de sua cultura, para que assim, possam transmitir de geração em geração.

Na busca por compreender a temática, a pesquisa teve caráter exploratório, realizada a partir de uma revisão bibliográfica, tendo como referência primária a obra **“Intervenções Pedagógicas Na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural”** de Faustino; Chaves, Barroco (2008) e outros trabalhos indicados a partir da leitura da obra, tais como Buratto (2008), Faustino (2008, 2011, 2012), entre outros. A partir da problemática levantada, buscou-se ao final, investigar e apresentar projetos e práticas que viabilizaram possibilidades de valorização da cultura indígena.

A partir deste caminho metodológico, os estudos possibilitaram compreender a necessidade de um aprofundamento do assunto abordado, para que assim seja possível compreender com maior exatidão os assuntos pelos quais permeiam a educação escolar indígena, sua história, assim como sua situação presente, e, desta forma, avaliar como a educação escolar indígena vem se constituindo, possibilitando aos alunos índios a experiência de compreender melhor sua cultura e identidade.

DIVERSIDADE CULTURAL NA LEI DE DIRETRIZES E BASES: OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O termo cultura possui significados muito abrangentes, dessa forma, se faz necessária uma delimitação de seu conceito para que a discussão a seguir seja compreendida. Faustino (2008) nos lembra de que é possível usarmos a expressão cultura para denominarmos singularidades de determinado grupo social ou, também, pode ser utilizada para se referir a elementos artísticos, musicais e demais conhecimentos de uma sociedade. Neste trabalho, o conceito de cultura que será usado é o que se refere às características específicas de diversos conjuntos humanos.

A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento. (CAMPOMORI,2008, p. 78-79).

Nos últimos anos, a diversidade cultural tem sido mencionada e valorizada em discursos políticos, na mídia, em movimentos sociais (FAUSTINO, 2008; OLINTO, SCHOLLHAMMER, 2008; PORTO, 2011). Tais menções tornam-se importantes quando lembramos de todos os séculos onde diversas minorias tiveram suas culturas quase - ou totalmente - extintas após as “políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações” (FAUSTINO, 2008, p. 15). Foi após a Segunda Guerra Mundial, um dos maiores genocídios da história do nosso planeta, que a ONU - Organização das Nações Unidas - começou a se preocupar com assuntos ligados a questões culturais, justamente, para que outros genocídios não viessem a acontecer (FAUSTINO, 2008). A partir das questões levantadas sobre a valorização da diversidade cultural, é importante discutirmos como esse discurso tem se aplicado à cultura indígena.

As Pesquisas realizadas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registraram no ano de 2010 o total de 896,9 mil indígenas (pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas), 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural, revelando assim estreito vínculo com a terra. As informações foram coletadas a partir da população residente nas terras indígenas e daqueles que se declararam indígenas, a partir de aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. (IBGE, 2010)

Sabemos que durante o processo de colonização do Brasil, diversas etnias indígenas foram exterminadas. Esses acontecimentos prejudicaram a aquisição de conhecimentos históricos acerca dessas comunidades. Ao contrário do que muitos imaginam, Portugal buscava por meio do processo de colonizador, inserir os índios no sistema mercantil, utilizando-os como mão-de-obra escrava para a aquisição de bens naturais comercializáveis. Com isso, os índios que, para os portugueses eram “selvagens”, deveriam ser “civilizados”, dessa forma, seria mais fácil que os índios aceitassem a situação exploratória na qual se encontravam (FAUSTINO, 2008).

Para que os índios se tornassem “civilizados”, a educação exerceu um papel de destaque. Por meio da catequização e instrução dos índios, acreditava-se que eles deixariam sua forma “primitiva” de viver. Essa “escolarização” acontecia por intermédio dos padres jesuítas, através deles, eram inseridos conceitos de civilidade, ordem, disciplina, respeito à hierarquia e a observância aos dogmas cristãos. Houve regiões em que os padres jesuítas

foram capazes de decifrar a língua materna de algumas tribos indígenas, e, desse modo, traduziram os textos doutrinários que eram utilizados durante o processo de catequização e instrução dos indígenas (FAUSTINO, 2008).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, que também é conhecida como LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, menciona a educação escolar indígena em dois momentos, sendo eles, o Artigo 32 que reproduz o que já estava estabelecido no artigo 210 da Constituição Federal:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 97).

Já a segunda menção aparece no Artigo 78 que estabelece que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas [...]” (BRASIL, 1996). Esse artigo ainda traz consigo certos objetivos, como:

I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

No art. 79, a LDBEN dispõe ainda sobre o desenvolvimento dos programas de ensino e pesquisa:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Em 1998, o MEC, elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, prevendo características para as escolas indígenas, como: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Isto ocorreu para que o governo pudesse repassar subsídios para a elaboração de programas de educação escolar indígena e também para a construção do currículo, dos materiais didáticos e para a formação de professores (BURATTO, 2008).

Com o decorrer de algumas aprovações, o Conselho Federal de Educação em seu Parecer 14, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena, criando como categoria a “escola indígena”. Em 2001, com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceram-se metas e objetivos destinados à educação escolar dos índios, pretendendo assim assegurar o direito a educação bilíngue e intercultural indígena. O documento enfatizava ainda questões de infraestrutura adequada e criação de material didático específico, bem como a instituição do magistério indígena. (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010)

A Resolução CNE n. 05/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, informa que o respeito aos limites das terras indígenas, às suas línguas maternas devem ser considerados na sua organização:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

- III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
- IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

A partir das discussões realizadas, podemos compreender a atenção requerida pelas comunidades indígenas em relação à educação escolar. Diferentemente de antes, onde alguns grupos indígenas buscavam se isolar como forma de resistência, hoje a maioria desses povos buscam reafirmar sua identidade em um processo de intenso diálogo com a sociedade nacional. Ter domínio e conhecimento sobre sua cultura própria era algo imprescindível para a manutenção dos povos indígenas e, por isso, a escola passou a ser vista como uma estratégia de afirmação étnica. Ela possibilita além do contato com a sua etnia o contato com as demais culturas existentes não indígenas, oferecendo ao índio a oportunidade de um conhecimento vasto e amplo. Atualmente, o desafio encontra-se na necessidade de reorganização das escolas nas aldeias, incorporando a cultura do outro, sem deixar de valorizar a cultura indígena (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010).

EXPERIÊNCIAS COM PROJETOS: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Desde o nascimento, a criança indígena tinha no colo da mãe, a base do ensino informal. Todos os ensinamentos e situações vividas eram passados dos índios mais velhos para os índios mais jovens. Concordamos com Vygotsky (1984, p.281), ao afirmar que “É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social”

As vivências são muito importantes para o desenvolvimento da criança indígena, pois por meio da interação, dança, pinturas corporais, religião, brincadeiras e língua materna podem se apropriar do respeito, autonomia, e do conhecimento sobre sua cultura. Segundo Bergamaschi e Menezes (2016), as brincadeiras e os jogos possibilitam a interação da criança com o

adulto, contribuindo para a formação de um ser próprio e único.

A escola necessita se constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, mas nem sempre o ensino nas escolas indígenas ocorre dessa maneira, pois faltam políticas públicas para um trabalho que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena.

O direito à escolarização nas próprias línguas, valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2012, p.4)

Deste modo, nas escolas indígenas, torna-se necessário um trabalho que privilegie a cultura e língua materna, visando à valorização plena da cultura indígena e a manutenção de sua diversidade étnica. Cabe ressaltar a importância de projetos escolares nas aldeias, garantindo a sociodiversidade e uma interdisciplinaridade para a instituição escolar, equilibrando assim a convivência entre as diferenças étnicas existentes.

Com todos os avanços, leis, regulamentações e direitos estabelecidos aos indígenas, o índio vem ganhando espaço na sociedade, principalmente na educação, que atualmente não é mais caracterizada como uma educação informal, ou até mesmo uma educação restrita que ensine aos índios somente sua cultura. Hoje, já se presencia dentro das aldeias, escolas que ensinam e valorizam seus costumes, mas que também ensinam os conteúdos curriculares, fazendo assim do indígena um cidadão de direitos e deveres.

O professor indígena tem papel fundamental no processo de escolarização dos índios, sendo este professor índio ou não índio, poderá possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado e às diversas manifestações culturais da cultura indígena. Destaca-se neste sentido, a importância de projetos pedagógicos que envolvam os conhecimentos culturais de determinado povo, pois além de cooperar no processo educacional dos índios, poderá contribuir para o trabalho do professor, principalmente para o não – índio, possibilitando o conhecimento e interação com a cultura indígena (FAUSTINO, CHAVES, BARROCO, 2008).

Algumas aldeias ainda possuem a gestão escolar não indígena, e com isso, muitas vezes, os aspectos culturais são deixados de lado. Dessa forma,

os projetos surgem para contribuir, modificando uma visão estereotipada sobre a educação indígena e garantindo uma educação formal e inovadora. Os projetos realizados nas aldeias indígenas contribuem para o reconhecimento e a valorização da cultura indígena como própria e histórica.

Os projetos levados às terras indígenas possuem temas vastos, como por exemplo, “A experiência do projeto GATI em terras indígenas”, um projeto de extensão, realizado em diferentes regiões brasileiras, que teve como foco a restauração ambiental e ações da agroecologia e agroflorestas. Os autores deste projeto foram Miller, Macário, Weber, Modercin, e Antonio, sendo a maioria destes não – índios.

No contexto das Terras Indígenas (TIs), estes temas, juntos, mesclam novas demandas que vêm surgindo, tais como a necessidade de fornecer alimentos saudáveis, conservar ambientes naturais e seus recursos e restaurar áreas degradadas, entre outras, com um conjunto de conhecimentos e práticas agrícolas tradicionais (MILLER, *et al*, 2016, p.7).

A sigla (TI's) é usada pelos autores para se referir às terras indígenas. Observa-se que este projeto surge como possibilidade de aproximar o indígena do meio em que vive, ou seja, da vegetação, dos rios, possibilitando a compreensão da importância dos recursos naturais. Por mais que tais projetos, muitas vezes sejam realizados por professores não – índios, o objetivo geral dos projetos mencionados refere-se em aproximar o indígena de seus costumes e cultura, relacionando-se aos conteúdos curriculares.

Outro projeto que cabe mencionar é o projeto “Ciências na Aldeia Indígena: análise do desenvolvimento do projeto de extensão envolvendo o IFSC – Araranguá e a comunidade guarani de Torres – RS”, realizado no ano de 2013. Este projeto teve como objetivo levar alunos do curso de graduação em física até uma aldeia indígena para que assim desenvolvessem atividades relacionadas à luz. Segundo Siqueira (2013) tal projeto busca enriquecer a formação acadêmica dos estudantes, visto que os estágios sempre foram destinados para instituições de ensino do meio urbano.

O projeto encaminhou-se com o tema gerador “Luz”, no qual os acadêmicos demonstraram para os indígenas as funções da energia solar, e seus atributos, por meio de uso de *data shows* e experimentos, sendo esta uma grande dificuldade para os propositores do projeto, pois a comunidade possuía a língua materna guarani e a energia elétrica era quase que

inexistente. A realização do projeto contribuiu para formação de ambos os participantes, pois além de levar conhecimento científico à aldeia, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos. (SIQUEIRA, 2013).

Pode-se compreender, que, além de priorizar a cultural indígena, levando o índio mais perto de sua cultura, um objetivo relevante também é enriquecer a formação acadêmica de estudantes que levam estes projetos até as aldeias como neste caso, pois os estágios curriculares de formação dos cursos de licenciatura e outros, são em sua maioria restritos à zona urbana, não viabilizando um espaço de experiências na zona rural, ou até mesmo nas aldeias indígenas.

Destaca-se também o projeto de extensão “Cofó da leitura e escrita”, realizado na escola indígena Waikarnãse, localizada na Aldeia Salto, no município de Tocantínia (TO) a 90 quilômetros da capital Palmas. O projeto que tem como objetivo despertar o interesse pela leitura e escrita, denominou-se “cofo da leitura” por este ser um artefato indígena, produzido artesanalmente com folhas, criado para transportar algo. “Durante o momento de leitura na aldeia, a professora enche o cofo de livros e passa entre as crianças para que elas escolham o livro que desejam ler” (MEDINA, 2013, p. 3).

Para efetivação de tais projetos, torna-se essencial o contato com a equipe pedagógica das escolas indígenas e com o cacique diretor da instituição. Medina (2013) destaca que sem essa parceria é impossível alguém de fora desenvolver algo, pois deve haver consideração da língua e da cultura desses povos. Outro projeto que merece destaque refere-se ao “Projeto Contos da mata – visão de vida”, desenvolvido pelos organizadores Oliveira, Campos, Araújo, Abrantes, Gonçalves, Arantes, Anastácio, e Guimarães na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2012, em uma terra indígena do Paraná localizada em São Jerônimo da Serra. Este projeto teve como objetivo sensibilizar os indígenas acadêmicos a tomar gosto pela escrita, escrevendo um pouco sobre seus contos, mitos, e poesias (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

O projeto foi realizado no interior das escolas indígenas, com o intuito de fazer com que os próprios indígenas, de diferentes faixas etárias, produzissem contos, poemas, lendas, como forma de exploração das experiências que os mesmos obtêm, cabendo assim compartilhar suas histórias com as demais culturas, preservando sempre o respeito com as diferentes

culturas existentes. “Desta forma, a intenção de escrita pela voz e mãos dos povos indígenas, o trabalho procurou pelos “contadores de histórias” que encontramos entre eles: idosos, jovens e crianças” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 8). Após os relatos, foram feitas ilustrações que representassem um pouco cada história relatada no livro, sendo esta uma forma de registro e interação com o projeto realizado (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Destacamos ainda o projeto “Avaliação Socieducacional, linguística e do bilinguismo, nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro”, desenvolvido por Faustino de 2009 a 2011, com o objetivo de contribuir para a educação escolar indígena a partir de temas de sua própria cultura.

As ações se deram por meio de organização de seminários comunitários, grupos de estudos e planejamentos envolvendo estudantes indígenas de ensino superior e professores bilíngues resultando em práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas e elaboração de materiais de apoio didático (FAUSTINO, 2012, p. 70).

A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a autora destaca a valorização da escola, do professor, dos conhecimentos cotidianos e dos conhecimentos científicos (FAUSTINO, 2012). É possível perceber que o seguinte projeto busca levar para as terras indígenas a valorização da escola como um bem cultural, atingindo não só os alunos, mas a equipe pedagógica, os professores, e outros.

Para finalizar, destacamos o projeto de extensão “Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias, e conhecimentos Guarani *Nhandewa* no Paraná”, desenvolvido por Araújo, Faustino, e Novak, no ano de 2009 se estendendo até 2010. O referido projeto teve como objetivo contribuir para o fortalecimento da cultura por meio das histórias contadas dos velhos falantes da língua guarani para os jovens e crianças ouvintes das histórias, tendo como principal foco a troca de conhecimento entre a comunidade.

Do ponto de vista cultural espera-se estimular o fortalecimento da identidade étnica e contribuir com a vinculação de jovens e crianças à cultura Guarani *Nhandewa*. Enquanto que no âmbito social objetiva-se valorizar a identidade indígena por meio de uma especial atenção a jovens e crianças, incentivando o protagonismo infantil indígena. (ARAÚJO, *et al.*, 2009, p. 9411)

Este projeto assim como os demais apresentados, elevam a cultura indígena como sendo algo de grande importância para os índios. Neste sentido, a partir dos exemplos apontados, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que viabilizem a educação escolar e a cultura, contribuindo para a elaboração de um currículo escolar que estimule o fortalecimento da identidade étnica.

Quando se fala em educação escolar indígena e resgate cultural, ou seja, a busca pelo fortalecimento da identidade do índio, deve-se levar em conta o histórico da resistência indígena, que sofreu e sofre ataques, buscando fortalecer a sua história. Destaca-se a necessidade de dedicação e empenho das comunidades, lideranças, escolas e universidades na busca por este objetivo.

Deve-se considerar ainda os avanços de leis que instituíram a legalidade, como a (CF), Constituição Federal de 1988, que reconheceu os povos indígenas como povos originários destas terras, direitos de usufruto e língua materna. Com relação à educação indígena, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reafirmou o compromisso com a educação indígena, fortalecendo o que já tinha sido legalizado desde a constituição. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Observa-se assim, que a educação escolar indígena foi ganhando um espaço no campo educacional, deixando a mesma de ser ofertada de forma informal e passando a ser possibilitada à população indígena de forma legal e respaldada em lei. Todos esses avanços educacionais foram de grande importância para os índios, pois assim houve uma maior garantia da manutenção de sua cultura e língua. Ainda falta muito para que alcancemos uma educação escolar indígena de qualidade e que, realmente cumpra o que está na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases, mas, se compararmos o começo da história da escolarização indígena, com o que temos atualmente podemos ver que muito já foi feito.

Estes avanços tem legitimado a luta pelo resgate da cultura indígena, reforçando assim os direitos dos indígenas como habitantes, além de proporcionar amparo legal. Ressalta-se a necessidade de que gestores, caciques, lideranças e habitantes das terras indígenas, lutem para que os direitos instituídos sejam efetivados no dia a dia escolar. É preciso que haja comprometimento e envolvimento das comunidades, lideranças, escolas e universidades.

Destacamos assim, a importância de projetos que viabilizam o reconhecimento, valorização, respeito e fortalecimento da cultura indígena, repensando o sentido de aprender no contexto cultural destes povos, motivando nas crianças indígenas e nos demais moradores o interesse pela sua cultura, criando assim possibilidades de novas conquistas. Deste modo, destacamos nos projetos “A experiência do projeto GATI em terras indígenas” (MILLER, *et al.*, 2016); “Ciências na Aldeia Indígena: análise do desenvolvimento do projeto de extensão envolvendo o IFSC – Araranguá e a comunidade guarani de Torres – RS” (SIQUEIRA, 2013); “Cofó da leitura e escrita” (MEDINA, 2013); “Contos da mata – visões de vida” (OLIVEIRA, *et al.*, 2012); “Avaliação Socieducacional, linguística e do bilinguismo, nas escolas indígenas Kaingang do Território Emoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro” (FAUSTINO, 2012) e o projeto “Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias, e conhecimentos Guarani Nhandewa no Paraná” (ARAÚJO, *et al.*, 2009), o reconhecimento de igualdade, conquista e equidade dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo os indígenas tiveram que ocultar sua verdadeira identidade, vivendo isolados e sem nenhum direito estabelecido. Historicamente, o objetivo da educação era catequizar, civilizar, e integrar os indígenas na sociedade dominante, negando assim sua identidade e oferecendo a eles valores alheios. Após a Constituição de 1988 os direitos indígenas foram estabelecidos, sendo este um grande avanço para a educação indígena. Este artigo teve como objetivo analisar a educação escolar indígena, destacando possibilidades de valorização e fortalecimento da cultura indígena no Brasil.

Com os direitos estabelecidos em lei, as comunidades indígenas começaram a receber maior atenção, tanto na sua saúde, como também em sua educação. Como a educação escolar indígena é mantida em suas próprias terras, muitas vezes não há profissionais capacitados para atuarem nesta área de ensino, cabendo ao Estado garantir tal preparo para atuação dos professores. Neste sentido, destacamos a relevância dos projetos que tem chegado às terras indígenas, com o propósito de aproximar os alunos à sua cultura, proporcionando conhecimentos práticos e teóricos sobre

assuntos diversificados, sendo estes projetos de grande relevância para a formação do aluno, como também para toda comunidade indígena.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para as discussões acerca dos povos indígenas e a luta pelo fortalecimento de sua identidade, viabilizando a continuidade desta luta pela comunidade científica, que deve sempre olhar para os indígenas como cidadãos que merecem ter seus direitos reconhecidos. Esta luta pela melhoria da educação escolar indígena não irá beneficiar somente os índios, mas sim toda a história da humanidade, o conjunto dos homens.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rita de Cassia de, FAUSTINO, Rosângela Célia, NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Memórias, conhecimentos e literatura na escola indígena Guarani Nhandewa**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, out 2009 – PUC/PR.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola, e interculturalidade. **E - Currículo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.1-24, abr/jun. 2016.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **Educação escolar indígena na legislação atual**. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural*. 21. ed. Maringá: Eduem, 2008. cap. 3, p. 57-74.

CAMPOMORI, Maurício José Laguardia. **O que é avançado em cultura**. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org). *A república dos saberes:*

arte, ciência, universidade e outras fronteiras. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 73-80.

FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Maria Shima. **Intervenções Pedagógicas Na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: UEM, 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **História da educação escolar indígena no Brasil**: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Maria Shima (Org.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural*. 21. ed. Maringá: Eduem, 2008. cap. 2, p. 35-56.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Teoria histórico cultural e educação indígena**: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. *Currículo sem fronteiras*, v 12, n.1, pp 70-84, Jan /Abr 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MEDINA, Maria Aparecida R. **Projeto de Leitura na Escola Indígena Waikarnãse**. Tocantinópolis (TO): Formação em Ação, 2013.

MILLER, Robert P. et al. **Agroecologia, agroflorestas, e restauração ambiental em terras indígenas**. Brasília: IEB, 2016.

OLINTO, Heidrun Krieger; SCHØLLHAMMER, Karl Erik (Orgs). **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2008. (Coleção Teologia e Ciências Humanas, 14).

OLIVEIRA, Luiz Antonio O. *et al.* **Contos da mata – visões de vida**. Cornélio Procópio (PR); Artgraf 2012.

PORTO, CM. **Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica**. In: PORTO, CM., BROTAS, AMP., and BORTOLIERO, ST., orgs. *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 93-122.

SIQUEIRA, Ana Paula P.; **Ciências na Aldeia Indígena**: análise do desenvolvimento do projeto de extensão envolvendo o IFSC – Araranguá e a comunidade guarani de Torres – RS. Santa Catarina: Caminho Aberto: IF, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LÍNGUA INGLESA NA EJA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA E DECOLONIAL

Leda Regina de Jesus Couto¹

Agnaldo Pedro Santos Filho²

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Língua Inglesa é considerada uma língua internacional ou global devido ao seu papel fundamental na comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo (CRYSTAL, 2003). Esse status é resultado de sua disseminação em áreas diversas da vida social, impulsionada pelo sucesso político, econômico, científico e militar das nações que a utilizam. Ao refletir sobre a importância do inglês como língua internacional e suas implicações de poder, Pennycook (1994) argumenta que o inglês deve ser considerado não apenas como uma língua colonialista ou imperialista, mas também como uma língua de oposição. Por ser amplamente compreendida em diferentes contextos em todo o mundo, a Língua Inglesa serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares, como também favorece o acesso às produções científicas, culturais e tecnológicas globais.

Nesta perspectiva de inglês como língua internacional, Rajagopalan (2005) destaca que o imperialismo linguístico traz práticas colonialistas como a norteamericanização das diferentes culturas mundiais. Essas práticas podem silenciar e aniquilar culturas locais e seu respeito por si

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Bolsista PAC-DT (UNEB). Mestra em estudos da linguagem (UNEB) Professora Assistente (UNEB).

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA), Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Professor EBTT do Colégio Militar de Salvador.

mesmas, pois “quando um ser humano “pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo” (FREIRE, 1979, p. 19). Por conseguinte, ressaltamos a importância de valorização da nossa cultura no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, da cultura do nosso educando, de sua língua e de suas práticas sociais.

O ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública pode se tornar um símbolo de educação emancipadora e libertadora, desde que essa língua seja vista e ensinada a partir do contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos. Isso pode contribuir para que eles possam resolver problemas e construir novos conhecimentos de forma reflexiva e dialógica, transformando o ensino de inglês em uma ferramenta para a formação de educadores e alunos como agentes de mudança social. Nesta ótica, é necessário refletir sobre os atores sociais que constituem toda a comunidade escolar e a perspectiva de “um ensino voltado para a diversidade, com e não para os sujeitos” (CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018, p. 166).

Quando consideramos a língua como uma prática social, entendemos que aprender outra língua envolve o encontro com novas culturas e, ao mesmo tempo, uma nova visão sobre a própria cultura, promovendo a autovalorização e o respeito pelo outro. É nessa perspectiva dialógica que o ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser abordado, garantindo que seja orientado por essas práticas. Leffa (2008) sinaliza que são imprescindíveis dois domínios: a língua e a formação pedagógica. A formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita” (LEFFA, 2008, p. 356). Trata-se, portanto, de um processo contínuo que envolve teoria, prática e reflexão, resultando em novas práticas e teorias. Educadores e educandos devem experimentar criticamente e avaliar seu processo de construção de conhecimentos, pois o conhecimento está em constante evolução.

A EJA abrange diversos aspectos da educação, incluindo o ambiente escolar, a comunidade em que o educando está inserido, além de aspectos sociais, culturais e políticos. Exigindo, assim, aprofundamento de conhecimentos e de engajamento. Os educandos da EJA pertencem a grupos sociais oprimidos que, desde o processo histórico de colonização do país,

tiveram seus direitos tolhidos e são desumanizados como trabalhadores não reconhecidos. Por isso, é fundamental considerar esses fatores ao elaborar estratégias de ensino e aprendizagem, pois, estes estudantes buscam na escola um espaço de acolhimento, apoio, respeito e, especialmente, um espaço que os ajude a encarar os desafios do seu cotidiano para que tenham sua humanidade restabelecida e que, acima de tudo, os perceba e valorize como trabalhadores. Para tanto, é necessário que a aula de Língua Inglesa seja dialógica, crítica e reflexiva, seguindo os princípios freireanos do aluno como elemento central e sujeito ativo no processo educacional (FREIRE, 2000).

Contudo, para que a aula realmente seja dialógica e de produção de conhecimento em vias de que os educandos se emancipem das ideias de subjugo colonial, social e econômico aos quais estão atrelados por uma política neoliberal que os vê apenas como força de trabalho, é preciso, antes de qualquer passo, conhecer esses educandos, quem são essas pessoas da EJA, atores sociais e históricos que agem na escola, em suas comunidades e na sociedade de forma geral. Nesse sentido, Quijano (2005) explica que essa colonialidade molda as dinâmicas sociais e culturais em torno de uma hierarquia global entre o pensamento eurocêntrico e o resto do mundo. Assim, na sua perspectiva decolonial, Quijano (2005) compreende a educação como um espaço de contestação e transformação dessa matriz de poder, bem como para o rompimento com a visão eurocêntrica do mundo.

Para pesquisarmos e atuarmos na EJA, faz-se necessário compreender um pouco das estatísticas educacionais nessa modalidade, pois, os índices de acesso à educação no Brasil ainda estão longe de transformar a educação em instrumento de empoderamento e de acesso de todos com direitos iguais. No Nordeste do país, local onde este estudo foi realizado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, o índice de adultos que não consegue redigir ou compreender textos simples como um bilhete na região Nordeste do Brasil é de 3,5% da população, quatro vezes maior do que as taxas do Sul e Sudeste do país (IBGE, 2019).

O percentual de adultos com 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Médio é de 47,4% da população brasileira, todavia a região Nordeste do país segue o padrão com os índices mais baixos, apenas

38,9% de concluintes da Educação Básica. A pesquisa também indica que 853 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental (3,4% da população) e 811 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Médio (10,6% dos brasileiros) em 2018 (IBGE, 2019).

Tendo por base os dados acima citados e por nossas pesquisas e vivências em atuação na EJA, advogamos por mudanças através de políticas públicas, práticas formativas e práticas pedagógicas que valorizem os educandos e suas comunidades. Desta forma, concordamos com Arroyo (2017), ao afirmar que estes trabalhadores-educandos “são sujeitos exigindo outras análises, outras formas políticas, epistemológicas, pedagógicas de pensá-los. Outras políticas de educação. Outra EJA” (ARROYO, 2017, p. 88). Portanto, suas experiências e culturas devem ser reconhecidas para que a educação escolar seja libertadora e traga compreensão crítica dos porquês das situações desumanas às quais nossa população é submetida, a fim de que saibam como se unir e agir em suas comunidades e na vida.

No que tange à experiência com o ensino de Língua Inglesa na sala de aula da EJA, defendemos que os estudantes tenham liberdade para atuar e tenham suas identidades respeitadas na organização e planejamento das aulas. Pois, as pluralidades devem ser reconhecidas para conviver em um ambiente de respeito mútuo, no qual educandos se sintam estimulados a participar das aulas e a auxiliar na elaboração da programação de estudos juntamente com o educador e a comunidade (SANTOS FILHO; COUTO, 2020). Nesse sentido, Prado et al. (2014) destacam que ensinar inglês, principalmente para adultos, implica em oferecer oportunidades significativas para que os aprendizes utilizem o idioma em contextos relevantes para suas vidas, e não apenas limitados ao ambiente escolar ou para uma aplicação em um futuro distante.

Por conseguinte, antes de fazer o planejamento das aulas na EJA, é fundamental conhecer os educandos que fazem parte desse processo, bem como, envolver-se com o mundo, as comunidades que eles fazem parte, os itinerários de trabalhos e subempregos que os relegam, como critica Arroyo (2017), à categoria de subcidadãos, subalternos e sub-humanos. Com base nas identidades desses sujeitos da EJA e de suas comunidades, compreendendo um pouco suas idiosincrasias e necessidades, poderá haver um planejamento com o educando para construir conhecimentos em

Língua Inglesa que de fato façam diferença na vida dessas pessoas.

O foco desta pesquisa é o trabalhador-educando da EJA, assim, este estudo tem por objetivo analisar quem são os esses estudantes de uma turma de EJA do Ensino Médio de uma escola pública do Recôncavo da Bahia, Brasil, com a finalidade de aguçar a percepção sobre a potencialidade da diversidade da EJA, ampliar as discussões sobre essa modalidade de ensino, bem como, o planejamento das aulas de Língua Inglesa de forma dialógica, reflexiva e emancipadora, tendo o aluno como centro de todo processo educacional. Destacamos que a diversidade está presente nessas turmas e não pode ser ignorada no planejamento das aulas, nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta investigação de caráter qualitativo, procedemos a um estudo de caso do tipo exploratório em uma turma de EJA do Ensino Médio em uma instituição pública do estado da Bahia. Para este tipo de estudo é necessária uma observação detalhada, bem como, análise de um dado contexto, acontecimentos ou sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso exige que os pesquisadores, ao definir os sujeitos e locais pesquisados, estabeleçam critérios de como proceder e avaliem as possibilidades de realização do estudo para, então, proceder à recolha de dados, analisando-os, explorando-os e tomando decisões acerca dos objetivos e caminhos a serem trilhados.

Para o desenvolvimento do estudo, seguimos os seguintes passos: aplicação de questionários entre educandos de uma turma de EJA de Ensino Médio; observação de aulas no primeiro trimestre de 2019, quando foi desenvolvido na sala de aula de Língua Inglesa o projeto “*Who am I?*” e entrevistas com alguns educandos para melhor compreensão de seus posicionamentos.

Ao realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, os pesquisadores devem se introduzir no lócus delimitado como seu campo de investigação de forma a experienciá-lo e vivenciá-lo ao interagir no ambiente e com seus atores, tendo por objetivo observar, levantar questionamentos que envolvem a problemática estudada, e realizar a coleta de dados para

subsidiar a análise, interpretação e compreensão de dado fenômeno sob investigação (MINAYO, 2009). A partir da inserção no local da pesquisa, são feitas as observações e ouvidas as vozes dos sujeitos participantes na coleta de dados, é feita uma análise qualitativa dos dados obtidos para responder ao questionamento levantado em relação ao estudo. Para esta pesquisa indagamos quem são esses sujeitos da EJA, estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do Recôncavo Baiano.

Sujeitos da pesquisa

Para melhor delinear nossa investigação, faremos uma descrição dos sujeitos de nossa pesquisa neste item. Essa turma da EJA do Ensino Médio era composta por 48 estudantes, sendo 26 homens e 22 mulheres. Com base nas respostas aos questionários, sabemos que eles tinham a faixa etária de 18 a 59 anos. Quanto à classificação de raça, eles se consideravam: 20 negros, 19 pardos e 9 brancos. Esses resultados correspondem ao que podemos analisar na pesquisa do PNAD (IDEB, 2019), em que o índice de pessoas pardas e negras analfabetas no Brasil entre 15 e 19 anos é de 9,8% em contraposição a 4,8% de brancos. Essas desigualdades continuam presentes nas salas de aula da EJA do Nordeste do Brasil como retratado nesta pesquisa. Nesta escola de Ensino Médio a maioria dos alunos da EJA eram pretos e pardos.

De acordo com o estudo, constatamos que 26 desses alunos eram moradores da zona urbana e 22 moradores da zona rural. Logo, 45,8% da turma era formada por cidadãos provenientes do campo que, segundo Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021), fazem parte de um grupo que enfrenta problemas de acesso aos espaços formais de educação e, portanto, precisam fazer longas jornadas até os centros urbanos. “O aluno do campo percorre trajetos de uma, duas, ou mais horas para chegar à sua escola na cidade, pois em seu entorno há uma carência de escolas, principalmente o Ensino Médio da educação básica e as modalidades em EJA” (p. 222). Nesta turma, por exemplo, tinham alunos que se deslocavam por longas horas para ir e vir da escola para suas residências, relatando que, devido ao deslocamento e chegarem tarde em suas casas, dormiam pouco, para acordar cedo e ir trabalhar. Uma das queixas frequentes era a falta de tempo

para estudar e fazer atividades solicitadas pelos professores fora da escola.

Para o ensino e aprendizagem de inglês com jovens e adultos é preciso refletir sobre os atores sociais que constituem toda a comunidade escolar, principalmente o educando, e a perspectiva de “um ensino voltado para a diversidade, com e não para os sujeitos” (CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018, p. 166). A diversidade etária, de gênero, social e cultural nas salas da EJA torna as aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por haver uma variedade de pessoas com objetivos e formas de ver a vida e de aprender diferentes. Essas identidades da EJA são constituídas por sem tetos, sem terras, pretos, quilombolas, índios, ciganos, moradores de comunidades desassistidas do nosso país, trabalhadores-educandos, entre tantos outros que formam a diversidade da EJA, a diversidade do Brasil, e reivindicam seu espaço como atores no contexto escolar, social, político e histórico.

Projeto “Who am I?”

No início da primeira unidade, a professora de inglês desta turma aqui investigada, realizou um projeto que se intitulava “*Who am I?*” (Quem sou eu?). Para o desenvolvimento do projeto, a educadora apresentou na sala de aula diferentes gêneros textuais como poemas, música, carta, artigo de revista e propagandas.

Para a escolha dos diferentes gêneros de texto houve uma conversa com os educandos para compreender seus interesses quanto a gêneros musicais, autores, temáticas, etc. A exemplo, a canção escolhida para ser trabalhada foi um *reggae* de Bob Marley devido aos interesses dos alunos e objetivos da professora. Todos os textos eram escritos em Língua Inglesa e tinham como temática a identidade. Porém, ressaltamos que a professora não conseguiu fazer a condução das discussões em inglês, todas as análises foram desenvolvidas em língua materna. Segundo a educadora, os estudantes da EJA têm pouco conhecimento da Língua Inglesa, o que inviabilizaria uma discussão produtiva.

Compreendemos o pouco uso do inglês, principalmente por ser o primeiro contato de alguns dos educandos com esta língua em sala de aula. Além disso, ressaltamos a importância de aulas em que o estudante esteja no centro de todas as atividades e que estas sejam planejadas

com eles, visto que, o ensino é uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa construída com o aluno a partir de sua realidade. Nesse contexto, Perrenoud (1999), destaca que o profissional reflexivo está disposto a se envolver no problema e refletir sobre sua própria relação e a relação dos educandos com o conhecimento, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo e a cooperação.

Assim, por ser um ator social, o educador, como pondera Perrenoud (1999) deve tornar a aula atrativa e que sirva às reais necessidades dos educandos. Nesta perspectiva, durante a realização do projeto, pudemos observar que os estudantes estavam no centro do processo de ensino, discutindo suas vivências a partir da aula de inglês. Por conseguinte, eles realizaram produções escritas, alguns em língua materna e a maioria em Língua Inglesa. Dos 48 alunos, 40 fizeram apresentações sobre suas vivências, suas profissões, problemas, desejos e perspectivas.

A IDENTIDADE DO EDUCANDO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As aulas da turma aconteciam nos primeiros horários da noite, no entanto, elas geralmente iniciavam com um atraso de quinze ou vinte minutos, algo que parecia ser recorrente em outras turmas pois muitos alunos chegavam depois do horário estabelecido das 19:00. Durante entrevistas e conversas, alguns estudantes explicaram que o atraso se devia ao fato de trabalharem no comércio local e não conseguirem chegar mais cedo, enquanto outros iam ao refeitório, antes de se dirigirem à sala de aula, para lanchar. A merenda escolar é especialmente importante para aqueles que moram na zona rural e precisam percorrer longas distâncias para estudar, bem como para os trabalhadores-educandos que vão diretamente do trabalho para a escola.

Ao ouvir os educandos da EJA, percebemos que suas vozes precisavam ser ecoadas. Esses sujeitos silenciados por um sistema colonialista e capitalista precisam de espaço para falarem acerca de suas vivências que englobam temáticas como trabalho, vida social, comunidades, educação, bem como, violências, discriminações, opressão, entre tantas outras questões que perpassam a vida do estudante da EJA que teve sua história educacional truncada por questões sociais, políticas e histórias. Algumas

destas questões puderam ser observadas nesta pesquisa em que faremos análises acerca da identidade desses educandos e da educação pautada em uma perspectiva reflexiva e libertadora, pois, o ensino de uma língua deve estar ligado aos princípios dialógicos que têm o educando como ativo participante no seu processo educacional. Portanto, uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2011, p. 43).

Esse princípio freireano de uma pedagogia que dá voz ao oprimido continua sendo uma pauta de luta para a educação brasileira. Nesta perspectiva, Pereira (2019) ressalta que para assegurar uma ensino e aprendizagem que atendam às demandas desses trabalhadores-educandos da EJA, é preciso pensar nessa modalidade de ensino como um espaço de inclusão social, assim como “uma práxis que permita a inclusão desses como sujeitos de direito” (PEREIRA, 2018, p.282). Assim, ao se pensar a prática pedagógica no ensino e aprendizagem de inglês, devemos proporcionar aos educandos, além de conteúdos e informações, a reflexão sobre seu contexto político, social e cultural, pois, só a partir deste conhecimento, de ouvir as vozes destes atores sociais que são os jovens e adultos da EJA, poderemos construir juntos uma educação de significado para estes, que seja crítica e emancipadora.

Neste sentido, é preponderante “reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos e reconhecidos como fundantes das experiências humanas no estar no mundo” (SOARES, PAIVA e BARCELOS, 2014, p. 29) do educando da EJA. Arroyo (2017) também nos instiga a pensar nesta perspectiva reflexiva e libertadora que terá como consequência assumir as experiências sociais e coletivas desses trabalhadores como “estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados” (ARROYO, 2017, p. 45) no ambiente escolar.

Para realizar um ensino e aprendizagem de línguas que pense o aluno e suas vivências como centro do processo educacional, Lima (2009) discorre sobre a importância do uso de tipos e gêneros textuais, “uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc.” (LIMA, 2009, p. 51).

Nesta perspectiva, o projeto “*Who am I?*” foi desenvolvido utilizando-se de diferentes gêneros textuais a fim de estimular discussões entre os educandos, sobre suas vidas, percepções de mundo, problemas e perspectivas. Conforme Barros (2016), é essencial para uma aprendizagem cidadã que se promova uma identificação do estudante com a língua estudada. Assim, a participação da turma e o engajamento nas questões trazidas pelos colegas, bem como, o respeito dos colegas nas discussões promovidas em sala de aula era primordial para o desenvolvimento do projeto.

As produções de conhecimento na EJA podem ser realizadas através de práticas inter e transdisciplinares, com temas geradores que reflitam sobre os percursos de vida oprimida e desumanizada do educando e de suas comunidades. Pois, como afirma Freire (2011, p. 52), a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Nessa diversidade de identidades e contextos sociais da EJA, a Língua Inglesa deve servir aos interesses desses grupos oprimidos em uma perspectiva de valorização de sua cultura, dos seus saberes, pois, a língua deve ser compreendida como prática social e bem cultural em nossa constituição como seres históricos. Almeida Filho (1993) defende práticas de ensino e aprendizagem de línguas centradas na experiência e nas relações dialógicas com o outro, desta forma, acreditamos que a Língua Inglesa pode deixar de ser estrangeira, seja apropriada pelos educandos e estes façam uso dela. Para que a língua seja usada, na escola pública, para valorizar e mostrar a cultura do nosso Nordeste, de nosso Brasil, bem como, compreender outras culturas para utilizar novos conhecimentos em âmbito local.

Utilizando-se da perspectiva intercultural crítica, os educandos relataram a dificuldade de transporte para a escola, os motivos de evadirem do ambiente escolar ou, como designa Arroyo (2017), serem expulsos do sistema de ensino. Uma das temáticas recorrentes foi o trabalho ou o desemprego e suas consequências. Os educandos também ressaltavam, às vezes, com orgulho e, às vezes, um pouco envergonhados, sobre suas habilidades em diferentes ocupações como trabalhadores do campo, cabeleireiros, estocadores, gari, mecânicos, músicos, donas de casa, manicures, etc. Havia também um aposentado no grupo que relatou suas experiências profissionais anteriores como caminhoneiro, entre outras várias ocupações que

teve ao longo de uma vida sofrida, e sua busca por novas perspectivas após um acidente que o impediu de trabalhar por longos anos e o tolheu de seus direitos como cidadão. Sobre esses desumanizantes percursos, concordamos com as críticas de Arroyo (2017):

nunca foi fácil [...] reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. Uma história também de tantas tentativas de abrir outras possibilidades de desconstruir hierarquias. De fazer outros itinerários sociais, raciais, humanos (ARROYO, 2017, p. 26).

Paulo Freire (1989) dispõe sobre essa desconstrução de hierárquicas ao destacar a importância da valorização de toda e qualquer profissão para que nossos alunos sejam respeitados e se valorizem, não tenham vergonha das ocupações dignas que exercem. Vários são os percalços e dificuldades que enfrentam os jovens e adultos da EJA devido a toda história de opressão, por viver uma realidade de um país que continua atrelado a uma história colonial, de uma prisão capitalista e neoliberal. A violência está muito presente nesses países e nessas vidas, como também estão presentes na vida destes educandos da EJA. Estes relataram experiências violentas em suas variadas formas: violências verbais, violências sociais, violências físicas e violências psicológicas. Violências motivadas por racismo, preconceitos em suas inúmeras formas, machismo e, também, pela própria condição de pobreza e desumanização que estão subjugados. Em face ao exposto, destaca-se a necessidade de criação de condições para a construção de conhecimento trazendo as comunidades para a escola e a escola deve também ir, conhecer e atuar nos ambientes sociais, históricos e culturais desses alunos.

Começemos por nossas salas de aula e ampliemos essas vozes nas comunidades, nos grupos sociais, no Brasil. Precisamos não só debater os problemas como, principalmente, construir possibilidades de mudanças. As aulas de Língua Inglesa podem ser um espaço para compreensão dessas relações de poder no Brasil e no mundo, e das lutas que são travadas em busca de melhores condições de vida.

Seguindo com a análise do projeto, após a discussão dos gêneros textuais e das rodas de conversa, os estudantes fizeram produções textuais. Escritas estas que, conforme recomendam os estudos de Dolz, Noverraz

e Schneuwly (2004), foram tarefas baseadas em seu conhecimento prévio, nas discussões já realizadas e dentro de um gênero textual de seu conhecimento. Estas produções escritas eram baseadas no tema “Quem sou eu?”, em que os educandos poderiam se apresentar em Língua Inglesa ou em língua materna, a solicitação era que fosse preferencialmente em inglês, o que foi realizado por 40 dos participantes, porém, 08 deles preferiram se expressar em português.

Os textos foram curtos devido à pouca habilidade na Língua Inglesa, contudo, bastante expressivos. Esses jovens e adultos puderam se posicionar, estavam livres para se mostrar, chamou nossa atenção que todos escreveram sobre suas qualidades e discorreram sobre seu lugar no mundo. Os temas mais recorrentes nos textos e apresentações foram sobre trabalho, educação, comunidade, entretenimento e lutas.

Todos os educandos citaram o tema trabalho, esta poderia ser uma palavra geradora aos moldes freireanos. Pois, como pondera Arroyo (2017), antes de serem estudantes, eles são trabalhadores. Isto os identifica e é algo de extrema relevância em suas vidas, uma vez que boa parte destes trabalhadores-educandos buscam a EJA para terem uma melhor qualificação, para se inserirem no mercado de trabalho ou para melhorarem as suas condições laborais. Arroyo (2017) denuncia, também, que a estratégia predominante usada pelas elites para manter os pobres, negros e mulheres oprimidos como cidadãos sub-humanos tem sido confiná-los em trabalhos temporários e precários, nos quais lutam apenas para sobreviver. Essa estratégia é vista como uma forma eficaz de “educação”, treinando-os a reproduzir identidades negativas, subordinadas e inferiores em termos de classe social, raça e gênero.

Essa demanda precisa ser urgentemente considerada por toda comunidade escolar da EJA dada à sua importância para seus sujeitos, porquanto o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (BRASIL, 2000). A importância da educação como emancipadora está notória no número de estudantes que citaram o tema durante o projeto: de 48 educandos, 45 se referiram ao tema educação, alguns se posicionando como estudantes, outros foram mais detalhistas e escreveram sobre seus itinerários na educação, motivos de estarem na EJA, escolha da escola, outros trouxeram detalhes sobre a sala, colegas, em sua maioria de forma

positiva, demonstraram a importância da educação em suas vidas.

Alguns, entretanto, protestaram ao dizer que não gostam de estudar com a frase “*I don’t like to study*” ou expressões similares. Ao elogiarem, protestarem ou discorrerem sobre detalhes da educação em suas vidas, percebemos a importância que ainda tem o ambiente escolar para a população desassistida de nosso país, mesmo dizendo não gostar de estudar, eles persistem nos itinerários para a escola que ainda lhes traz certa esperança de um futuro melhor. Por sua importância como um ato político e de conhecimento, logo, criador e libertador (FREIRE, 1989), destacamos que é necessário discutir com esses educandos o que é o estudo para eles, o porquê de alguns afirmarem não apreciar o estudo, para podermos compreender o que precisa ser mudado na EJA para que a aprendizagem seja um ato prazeroso e emancipador.

O senso de pertencimento também faz parte dessas identidades. 45 alunos citaram suas comunidades, trouxeram em suas produções dados como: lugar onde moravam; atividades que realizavam em suas comunidades; problemas que tinham nesses locais; ou suas relações sociais, políticas e culturais nesses espaços. Isto é uma comprovação da importância de uma aprendizagem pautada nas vivências e experiências dos alunos, uma educação que traga a comunidade para a escola e que leve a escola para a comunidade.

Outra temática que se fez presente nas discussões e produções foi o entretenimento, formas de se divertirem e expressarem. 40 dos 48 educandos citaram músicas, “paredões”, festas, danças, bebidas, bares, costura, pintura, passeios, praia ou zona rural como meios de diversão. Acerca do entretenimento e da cultura nas aulas de Língua Inglesa, salientamos a necessidade de trazer a cultura do educando para a aula de línguas na EJA, os sujeitos que estão envolvidos com a educação devem compreender as motivações de seus educandos para que possam desenvolver em conjunto uma educação pautada na interculturalidade, na vivência desses sujeitos e de suas comunidades (SANTOS FILHO e COUTO, 2020) .

Não só o lado positivo das diversões e entretenimentos estiveram presentes nas discussões e produções textuais. 37 educandos se referiram a problemas que encaram no seu cotidiano de uma sociedade oprimida e desumanizada. Entre os desafios enfrentados, foram citados: a prisão de colegas, amigos ou parentes; mortes; desemprego; falta de perspectivas; desilusões; e, principalmente, a violência em suas amplas concepções, sejam

históricas, políticas, culturais e/ou sociais. “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2011, p. 41). Por conseguinte, consideramos que a sala de aula de Língua Inglesa não é um espaço neutro, deve ser um lugar de lutas pela liberdade, para acolhimento e avaliação crítica em busca de um sistema decolonial de emancipação histórica, política e social.

Os temas citados pelos trabalhadores-educandos necessitam de uma maior atenção, devem ser feitas mais discussões, busca de soluções ou possibilidades de mudanças, análises de como outros grupos oprimidos lutaram ao longo da história para solucionar problemas parecidos. Acreditamos que projetos envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade precisam ser pensados e colocados em prática. Alguns professores de Língua Inglesa tentam trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural, mas, às vezes, não conseguem fazê-lo por não terem conhecimento teórico e práxis pedagógica para EJA, ou por estarem ainda atrelados a uma prática colonial e “estrangeirizante”.

Essas marcas da colonialidade são evidentes no ensino de línguas, uma vez que a língua é uma poderosa ferramenta de colonização e dominação cultural, ao perpetuar a predominância do poder linguístico e cultural de países hegemônicos. Por isso, Anjos (2016) explica que para evitar que o ensino de línguas continue sendo conduzido de maneira colonial, o que resulta na supressão da identidade do aprendiz e na promoção do desenvolvimento de uma nova identidade, é necessário adotar medidas que permitam a preservação da cultura do aluno. Nesse sentido, compreender as forças do processo de colonização através da Língua Inglesa é fundamental, e a cultura desempenha um papel crucial nesse processo.

Se o educador não relacionar a aprendizagem da língua com a cultura do educando, pode se criar lacunas em suas aulas, pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O educando da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura do seu próprio povo, dos grupos sociais dos quais fazem parte e do contato e compreensão da cultura de outros povos. Para Anjos (2016) o desenvolvimento de

habilidades interculturais na sala de aula de Língua Inglesa coloca em evidência o respeito e a flexibilidade, como também, a curiosidade pelo outro e a abertura para a aprendizagem, além de outros aspectos positivos como motivação, senso de humor, empatia e tolerância. Portanto, envida-se uma educação intercultural crítica que empodere o educando e sua comunidade, e desenvolva “competências sociocomunicativas, partindo de realidades locais, para o estabelecimento da comunicação e consequentemente fazê-lo sentir gradualmente que a língua alvo, não mais estrangeira, lhe pertence também” (ANJOS, 2016, p. 112).

Devemos valorizar o conhecimento do aluno e trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância, de modo que a aula se torne atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 77-78).

A escola é, portanto, um lugar em que os sujeitos oprimidos em suas trajetórias socioeconômicas podem se sentir gente, pois, como enfatiza Arroyo (2000, p. 53), a escola é um espaço de direitos, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno”, enfim, direito à humanidade. Educadores e educandos podem e devem se apresentar como resistência para agir de forma emancipadora e libertadora. Em oposição à educação bancária que anula o educando (FREIRE, 2011), as aulas na EJA devem ser fluidas e maleáveis, onde a produção de conhecimento é realizada a partir das reais necessidades dos educandos.

Neste enfoque, o projeto “*Who am I?*” se propôs a trabalhar dialogicamente com esses educandos, em uma perspectiva intercultural crítica, com o propósito de que estes se sentissem valorizados, percebessem sua importância como sujeitos sociais de direito que podem e devem exigir seu espaço na ação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar o projeto “*Who am I?*” e interagir com educadoras e educandos nos propiciou vislumbres para uma educação transformadora na EJA. Além de trazer o educando para o centro da educação, valorizando sua identidade e posicionamentos, o projeto conseguiu acender o interesse da turma pela aprendizagem de inglês. Através de uma educação dialógica de respeito ao outro e valorização de si é possível transformar a sociedade.

Contudo, a caminhada ainda é longa, precisamos rever hábitos, repensar a forma de ensinar, priorizar o oprimido e desumanizado para devolver-lhes a condição de humanidade que lhes foi roubada por uma história de colonização, escravidão, preconceitos, enfim, subalternidade.

A partir das discussões realizadas na sala de aula, as propostas de planejamento para o ano letivo poderiam ser construídas junto com os educandos em torno de temas centrais como: trabalho, violências, cultura, direitos e dignidade. No entanto, a educadora enfatizou que precisava seguir o planejamento da escola, do material didático, de outras turmas, os projetos determinados pela escola ou Secretaria de Educação. Percebemos, assim, que as mudanças para um currículo que saia das grades e das caixinhas pré-formatadas ainda é uma luta que devemos abraçar em vias de termos uma educação que nos liberte.

Assim, concluímos que é preciso planejar com e não para o aluno, transformar a aula de Língua Inglesa e a escola em ambientes de vivências e convivências numa educação crítica, reflexiva e emancipadora. As práticas pedagógicas na EJA devem ser realizadas em vias de respeitar e valorizar nosso Nordeste, nossa brasilidade, através de uma educação que privilegie as identidades e aspectos da cultura local, considerando conhecimentos, valores e crenças dos jovens e adultos da EJA e, ao mesmo tempo, privilegie o diálogo intercultural crítico para ter acesso a outras culturas e produzir novos conhecimentos pautados na realidade local e global do trabalhador-educando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como Língua Franca global da

contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestranheirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, Jaqueline. **O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas cidadãs**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, [S.L.], v. 2016, n. 1, p. 1-19, 13 jul. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 10 de maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000 Acesso em: 15 de maio de 2021.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CURRIE, Karen Louis; OLIVEIRA, Edna Castro. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, n. 6, p. 151-169, 2018

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2ª ed. 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, p. 95-128, out.-dez., 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD:** Educação 2018. Online: IBGE, 2019.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido (org). **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção temas sociais, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan., 2019.

PRADO, Vanessa Veiga et al. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, Vison; IRALA, Valesca B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula.** Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves (org.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, p.135- 159, 2005.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus. Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 300-310, 2020.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus; VIÑAL JUNIOR, José Veiga. O ensino de Língua Inglesa nos espaços: reflexões e possibilidade para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA. **Revista Rural e Urbano**, v. 06, n. 01, p. 213-227, 2021.

SOARES, Andréa Cristina da Silva; PAIVA, Jane. BARCELOS, Luciana Bandeira. Educação Continuada, Qualidade e Diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. **Debates em Educação**, Maceió, v.6, n.11, p.17, 2014.

OPERAÇÕES COM NÚMEROS INTEIROS: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DO USO DE JOGOS DIGITAIS E NÃO DIGITAIS¹

Rosilene de Souza Lemes²

Elihebert Saraiva³

Jacqueline Lidiane de Souza Prais⁴

APRESENTAÇÃO

É inegável a presença da Matemática em nosso dia a dia. Defrontamos com elementos matemáticos em quase todas as situações vivenciadas no cotidiano. No entanto, essa realidade nem sempre é vista com clareza por todos os sujeitos.

As teorias e práticas utilizadas no passado não vão solucionar os problemas encontrados hoje, mas podem contribuir na construção de novas estratégias para solucioná-los. Visto que, a Matemática, assim como toda ciência, está em constante transformação e traz as marcas de seu tempo. Neste sentido, Miguel e Miorim (2005, p. 52) relata que a “desmistificação da matemática e o estímulo à não alienação do seu ensino”, enquanto uma ciência pronta e acabada.

O ensino da Matemática se justifica, sobretudo, pela necessidade de

-
- 1 Capítulo elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
 - 2 Licenciada em Matemática e Ciências Biológicas. Acadêmica do curso de pós-graduação lato sensu – Especialização em metodologia do ensino de Ciências e Matemática da UNIR, Campus Ariquemes. E-mail: rosilenedesouzalemes@gmail.com.
 - 3 Mestre em Matemática. Docente na UNIR, Campus Ariquemes. E-mail: elihebert@unir.br.
 - 4 Doutora em Educação. Docente na UNIR, Campus Ariquemes. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: jacqueline.prais@unir.br.

desenvolver habilidades e competências que embasam a forma de raciocinar e de pensar dos alunos, levando o aluno a compreender os conceitos matemáticos, como aspecto que estimula a curiosidade, a investigação e a capacidade de resolver problemas. Portanto, ensinar Matemática vai além do que está presente nos livros didáticos; precisa ser contextualizado, interdisciplinar, reflexivo, com atividades manipulativas, a partir do concreto, descobertas, constatações, entre outros recursos e estratégias.

Para desenvolver essas capacidades, o professor pode valorizar o conhecimento prévio de seus alunos e proporcionar situações que favoreçam a ampliação desse conhecimento. D'Ambrósio (2012) defende uma abordagem de conteúdos matemáticos por meio de atividades que levam em consideração o meio em que são desenvolvidas. Por conseguinte, tais atividades são pautadas considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. O uso dos jogos como recurso didático se ancora em diversos fatores, tais como: o favorecimento da criatividade, a competitividade, os quais possibilita despertar o interesse do estudante em participar e desenvolver/buscar estratégias de solução, bem como, promove o aprimoramento e a organização do pensamento, desenvolvendo a intuição e a prática.

O documento vigente norteador para as práticas pedagógicas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, a qual define o conjunto orgânico e progressivo de competências e habilidades essenciais que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Ela também fixa os objetos do conhecimento a serem ensinados em cada ano escolar e a importância de o currículo ser organizado de acordo com a realidade de cada escola (BRASIL, 2017).

Destacamos que uma, dentre as oito competências específicas de Matemática apresentada pela BNCC que deverão ser desenvolvidas no ensino fundamental, diz respeito a “Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 267).

De acordo com Santaló (2001, p. 19), no que diz respeito à didática, seja no nível que for, “[...] o ensino da Matemática deve estimular a criatividade, mostrando que a Matemática é como um edifício em construção, sempre necessitando de modificações e adaptações”. O constante estímulo

desenvolvido pelo educador na aplicação de jogos e o uso das tecnologias existentes, motivará o aluno, tornando-o capaz de desenvolver estratégias e técnicas objetivando êxito nas tarefas propostas pelo educador. Neste capítulo, partimos do pressuposto de que as tecnologias são instrumentos de mediação da aprendizagem e as escolas, os professores, podem e devem fazer uso deste recurso.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017) os objetos de conhecimento e as habilidades essenciais de cada ano escolar, são apresentados em cinco unidades temáticas, sendo elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. Nesta proposta o objeto do conhecimento, escolhido é “operações com números inteiros”, que está na unidade temática, “números”.

Eves e Boyer (1990 *apud* SILVA, 2010, p.14) afirma que “os números negativos aparecem pela primeira vez na China antiga (250 a. C.). O matemático Argand, foi o responsável pela representação geométrica dos números negativos, juntou as ideias que sobre “quantidade absoluta” e “orientação” para dar significado as quantidades negativas como existentes. O algarismo “zero” também contribuiu para esta representação, já que passou a ser visto como um ponto de referência para a orientação. Por fim, meados do século XIX, os números negativos conseguiram alcançar um valor igual ao dos números positivos, evolução que se caracterizou por uma compreensão das propriedades aditivas.

Para compreensão dos números inteiros e suas operações, os jogos são um recurso pedagógico eficaz na construção do conhecimento matemático, despertando-lhe o interesse e promovendo a interação entre os estudantes e, além disso, relaciona as operações com números a um modelo concreto. Como esclarecem Santos e Cruz (2011), a palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Estão inclusos neste brincar os jogos, brinquedos e divertimentos, e ainda a conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Ainda segundo as autoras, a “função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo” (*idem*, p. 9).

Dessa forma, neste capítulo, contemplamos uma proposta de ensino por meio do uso de jogos envolvendo operações com números inteiros, com intuito de revisar o objeto do conhecimento que já tenha sido

abordado em outro momento, uma vez que os alunos apresentam dificuldades em trabalhar com os sinais positivo e negativo, dizendo a seguinte frase “errei apenas o sinal”. Diante dos argumentos expostos, destacamos como objetivo geral, elaborar uma proposta pedagógica utilizando jogos digitais e não digitais como ferramenta pedagógica para revisar operações com números inteiros.

Para tanto, recorreremos a um estudo de natureza qualitativa e exploratória ao criar um material que se sustenta no referencial teórico adotado. Na seção seguinte, apresentamos a proposta de ensino, abordando o objeto do conhecimento operações básicas com números inteiros a partir do uso de jogos digitais e não digitais como ferramentas e estratégias de ensino.

A PROPOSTA DE ENSINO: ASPECTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

A presente proposta se constitui de uma sequência didática, estruturada em 5 etapas. Sugerimos a aplicação em turmas do 7º ano, após terem estudados adição, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros. A proposta tem como objetivo revisar e ampliar os conhecimentos sobre operações no conjunto dos números inteiros. Sendo indicada para 8º e 9º anos do ensino fundamental, para retomar conceitos do objeto de estudo citado anteriormente. Sugere-se, que a aplicação seja de uma etapa por semana, totalizando cinco semanas de aplicação.

O que difere a sequência didática enquanto estratégia de melhoria do aprendizado dos estudantes para o plano de aula, é a elaboração e desenvolvimento das atividades segundo uma lógica sequencial alinhados na direção e evolução do conhecimento. Com o uso desta estratégia, o professor poderá dar mais sentido ao seu processo de ensino e, ao mesmo tempo, aumentar o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas, e, com isso, seu aprendizado. O quadro abaixo apresenta uma sugestão de cronograma de aplicação das ações.

Quadro 1 - Cronograma de aplicação

	Atividades/Ações
1ª etapa	Apresentação da proposta de trabalho. Socialização com a turma por meio da dinâmica “encontre o par”; Jogando com a adição de números inteiros; Jogo digital - Minecraft® - Situações problemas envolvendo adição e subtração em Z.
2ª etapa	Jogo impresso – STOP envolvendo as quatro operações; Labirinto da adição e subtração de números inteiros; Jogo “sobe e desce”, operações envolvendo os números inteiros;
3ª etapa	Dominó dos números inteiros adição e subtração em Z; Jogo digital na plataforma kahoot® envolvendo situações do cotidiano; Quebra-cabeça com situações problemas envolvendo adição e subtração em Z.
4ª etapa	Criptografia com operações variadas de números inteiros; Jogando os “dados” e multiplicando; Jogo whack-a-mole (toupeiras) na plataforma WordWall®, “acerte o alvo”.
5ª etapa	Bingo dos inteiros, material impresso; PDF – clicável na plataforma – LIVEWORKSHEETS®; Jogo “passa ou repassa” envolvendo operações variadas de números inteiros.

Fonte: Autoria própria (2023).

No decorrer da sequência, são apresentadas estratégias e aplicações de ferramentas lúdicas que contribuirão para a ampliação do objeto do conhecimento operações envolvendo números inteiros.

Descrição das Etapas

A seguir são descritas as atividades planejadas para cada uma das etapas, as quais constituem a sequência didática. Todas as atividades elaboradas para serem aplicadas nesta proposta estão disponíveis nos links indicados abaixo de cada atividade.

Primeira etapa

A primeira etapa se inicia com apresentação da proposta de trabalho para a turma que será desenvolvida no decorrer das aulas de Matemática. Nela serão explicados aos estudantes como se dará a realização das atividades, o objetivo da sequência didática, bem como, a importância de contextualizar o conteúdo e o cronograma de implementação.

Após a apresentação da proposta, sugerimos que seja utilizado essa dinâmica “encontre o par”, recursos necessários para a dinâmica; fichas impressas disponíveis no link. Sente com os estudantes em círculo de forma a conseguir ver todos. Oriente os estudantes a não falarem durante toda a dinâmica. Quem falar será desclassificado da brincadeira. Cole (com uma fita) nas costas de cada aluno uma ficha sem que o mesmo olhe. Após colar em todos, oriente os mesmos que encontrem o seu par. Por exemplo:

Quadro 2 – Exemplo “encontre o par”

Aluno 1	Aluno 2
Maior número de 3 algarismos	999

Fonte: Autoria própria (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/gFGRC>

O aluno que encontrar seu par deve voltar a sentar no círculo. Orientação ao professor: No início da dinâmica os alunos acharão impossível encontrar seu par, visto que não sabem o que está escrito nas suas costas. Ao longo da dinâmica, perceberão que necessitam de ajuda de outro colega para achar o seu par. Ao final da dinâmica reforce, que a Matemática pode parecer num primeiro momento difícil como a dinâmica, com esforço conseguimos encontrar a solução. Que ao longo da sequência didática eles podem contar com a tua ajuda e dos colegas, como na dinâmica. Mostre todos os pares formados.

Play nas competições, a primeira é “jogando com a adição em Z” devem confeccionar duas séries de cartas numeradas de 1 a 10, uma série com valores positivos e outra com valores negativos, como mostra em anexo. Reúna-se com até 3 jogadores, embaralham as cartas e distribuam 3 cartas para cada participante. Cada jogador deve adicionar os valores que aparecem em suas cartas, vence a rodada quem estiver a maior soma. Joguem 5 rodadas ao todo, vence o jogo quem ganhar mais rodadas.

Figura 01 - Jogando com a adição em Z

Jogando com a adição, página 52.

+10 01+	+9 6+	+8 8+	+7 7+
+6 9+	+5 5+	+4 4+	+3 3+
+2 2+	+1 1+	-10 01-	-9 6-
-8 8-	-7 7-	-6 6-	-5 5-
-4 4-	-3 3-	-2 2-	-1 1-

229

Digitizado com CamScanner

Fonte: Autoria própria (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/eGPPR>

Na sequência, o professor irá propor um jogo em *PowerPoint*® com a temática do “Jogo *Minecraft*®” (tema conhecido dos estudantes), para toda a turma, que serão divididas em dois grupos, cada aluno receberá três plaquinhas em que está escrito as alternativas (A, B e C).

Figura 02 - Jogo *Minecraft*®



Fonte: Autoria própria (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/REZP8>

O jogo é composto por doze questões relacionadas a operações com números inteiros, o qual será transmitido pelo professor através do Datashow, e será cronometrado o tempo para responder cada questão, este tempo é combinado junto com a turma, após o término do tempo da questão, todos os estudantes vão levantar a placa sinalizando a alternativa correta. Pontua o grupo que mais acertou, essa marcação pode ser feita na lousa, assim estimula mais a competitividade e a participação dos estudantes. Também pode ser jogado individual, utilizando o laboratório de informática da escola, cada estudante pode abrir o PowerPoint® do jogo no computador e colocar no modo apresentação para iniciar as jogadas, vai avançando as casas conforme o número de acertos.

Segunda etapa

Na segunda etapa, iniciar-se-á com cálculos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros, podendo ter como resultado um número racional. É um jogo divertido que os estudantes adoram. Quem não conhece o “Stop” com letras? Essa é uma versão matemática da brincadeira, que segue o mesmo princípio, alterando as palavras por operações matemáticas.

Figura 03 - “STOP MAT3M4TIC0”



Fonte: Autoria própria (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/hmdFE>

Chamado de “STOP MAT3MÁTICO” pode ser jogado em dupla, no entanto, cada estudante receberá uma folha com a tabela a ser preenchida, na primeira linha vem as operações que deverão ser realizadas, para escolher o número a ser utilizado farão o sorteio utilizando os dedos das mãos.

Assim, deste modo terão de 1 a 20 para ser sorteado, cada estudante coloca-se as duas mãos para trás, e falar STOP e posiciona-se a quantidade de dedos escolhidos para frente de forma rápida, contar a quantidade de dedo para saber qual número foi sorteado. Cada um faz os cálculos e preenche a sua linha, quem terminar primeiro, grita STOP a dupla deve parar neste momento e fazer a correção dos cálculos, é interessante corrigir a folha do seu adversário. Marca ponto quem acertou mais questões.

Números congelantes, o nome do jogo é “Labirinto Congelante”, envolvendo adição e subtração de números inteiros, cada estudante receberá o labirinto impresso com a seguinte orientação: “Preste muita atenção na resolução das operações e ajude o Felipinho chegar até a joia do gelo através do caminho certo”. O professor dá o sinal de largada para que todos iniciem no mesmo tempo, cada estudante que vai terminando entrega a folha para o professor, que em seguida fará a correção, os cinco primeiros alunos que terminaram o labirinto e acertaram o caminho, marca pontos.


Figura 04 - “Labirinto Congelante”

LABIRINTO GELADO
ADICÇÃO E SUBTRAÇÃO

NÚMEROS CONGELANTES
@professor_felipa_baroni

Preste muita atenção na resolução das operações e ajude o Felipinho chegar até a joia do gelo através do caminho certo.

PARTIDA

	-8	-1	+9	-10	+90	80	-120	-40	+31	-9	+22	13
-8	-8	-8	+1	+7	+7	-4	-9					
-17	-8	-9	+2	-11	+2	10	+25	-15	-20	5	-5	4
+5	-8	+6	-6	-4	+8	-9						
-12	-29	-42	+25	-17	+20	4	-16	-12	+8	-3	+5	-5
+3	+8	+8	+7	-8	+1	-3						
-9	-42	-50	-100	50	+40	10	+30	-20	+17	-4	+8	-8
+6	+3	+3	+8	+2	+1	+8						
-3	+10	7	+1	8	-10	-2	-6	-8	+3	-5	-5	0

Fonte: Baroni (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/vpZ3I>

Jogo de tabuleiro chamado “sobe e desce”, isso porque durante a brincadeira os estudantes farão diversas operações envolvendo os números inteiros (positivos e negativos). Em uma partida do sobe e desce encontrará situações como: $6 - 2 = 4$, $5 - 6 = - 1$, $2 - 5 = - 3$, porém, o estudante verá essas operações de uma forma diferente e passará a compreender esses resultados.

Figura 05 - “Sobe e desce”

Tabuleiro do jogo "sobe e desce"

CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA	😊	CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA
			+ 6			
			+ 5			
			+ 4			
			+ 3			
			+ 2			
			+ 1			
IN	IN	IN	0	IN	IN	IN
			- 1			
			- 2			
			- 3			
			- 4			
			- 5			
			- 6			
CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA	😊	CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA

Fonte: Autoria própria (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/KVIZX>

O material do jogo consiste em um tabuleiro, dois dados de cores diferentes e seis tampinhas. Em grupo de seis jogadores, cada um escolhe uma tampinha e deve se posicionar no número zero do tabuleiro (início), para se iniciar a partida. Durante o jogo, cada estudante em sua vez, lançará os dois dados e com os resultados obtidos, ela deverá subir ou descer uma determinada quantidade de casas. Dado verde valor positivo (sobe) e dado vermelho valor negativo (desce), regra válida para todos os jogadores e todas partidas. Vence quem chegar no 6 (positivo ou negativo), se na jogada dos dados ultrapassar o número 6 (positivo ou negativo) o jogador deve voltar para o início (partida). O jogo pode continuar para ver quem fica em 2º, 3º, 4º, 5º e 6º lugar (opcional).

Terceira etapa

A terceira etapa, reúna os estudantes em grupos de 2, 3 ou 4, entregue para cada grupo uma folha impressa contendo as peças do dominó. Em seguida, solicite que eles cole as peças em uma folha de EVA e aguardem um pouco para secar a cola, depois, recortem as 28 peças. As regras são as mesmas do dominó tradicional, porém as peças oferecem cálculos e respostas que devem ser colocadas na ordem correta. No jogo com 4 integrantes não existirá o monte, portanto, caso o aluno não possua a peça correspondente, deve passar a vez para o próximo.

Figura 06 – Dominó

+15	$(-11) + (-40)$	-51	$(+2) + (+7)$	+9	$(+15) + (-12)$	+1	$(+3) + (-2)$	-6	$(-10) + (-12)$	-22	$(+10) + (-8)$
+3	$(+3) + (-3)$	-9	$(+11) + (+40)$	+51	$(-7) + (-1)$	+2	$(-7) + (+4)$	-28	$(-99) + (-11)$	-110	$(+37) + (+4)$
-7	$(-3) + (-1)$	+3	$(+20) + (-16)$	+4	$(+9) + (-4)$	+41	$(-25) + (-2)$	-50	$(-1) + (-1)$	0	$(-20) + (+31)$
-36	$(-100) + (-100)$	-200	$(-1) + (-70)$	-71	$(-22) + (+7)$	+11	$(-7) + (-1)$	+7	$(+27) + (-28)$	-1	$(-5) + (-3)$
+29	$(-9) + (+30)$	+21	$(+10) + (+4)$	+40	$(+46) + (+36)$						

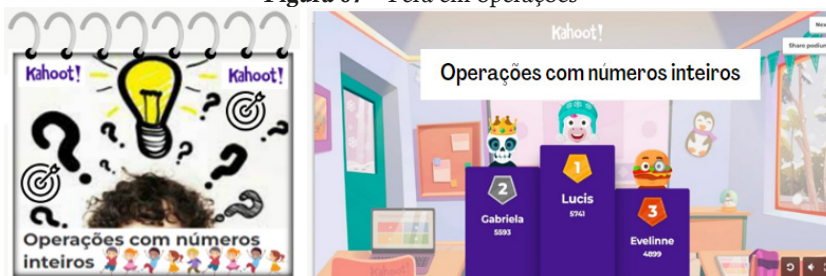
Fonte: Pataro e Balestri (2018). Link de acesso: <https://abrir.link/11P81>

Momento de calcular, recortar e colar, atividade “Figurinhas matemáticas” envolvendo operações de multiplicação e divisão em \mathbb{Z} . A sugestão para a realização desta atividade que seja feita em dupla, para desenvolver a interação entre os estudantes. Cada dupla recebe uma folha contendo as figurinhas com o resultado da operação indicada na outra folha, os estudantes precisam realizar as operações para saber o local certo de colar a figurinhas.

O **KAHOOT®** é uma ferramenta de aprendizado baseada em jogos e testes de múltipla escolha. Os jogos de aprendizado, também podem ser chamados de Kahoots®, e podem ser acessados gratuitamente pelo aplicativo mobile, compatível com IOS® e Android®, ou navegador. O jogo intitulado “Fera em operações na plataforma kahoot® possui quatro alternativas (A), (B), (C), (D), e uma figura ilustrativa em cada questão, o que deixa este jogo com mais adrenalina, é o temporizador de cada questão, o tempo programado para o estudante responder, variam-se, entre 30 segundos, 50 segundos, até dois minutos, a escolha do tempo de resposta foi de acordo com o grau de dificuldade de cada questão. E a pontuação

da questão também foi escolhido de acordo com o grau de dificuldade.

Figura 07 – Fera em operações

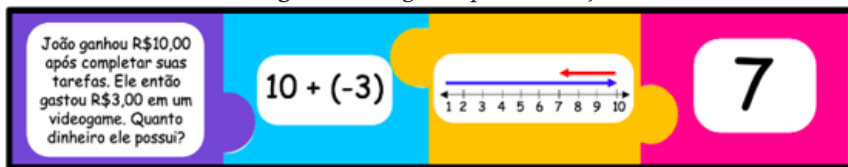


Fonte: Autoria própria (2023) utilizando na plataforma Kahoot®. Link de acesso: <https://shre.ink/cEIF>

Para realizar o *gameshow* kahoot®, em sala de aula, é necessário o uso de tablet ou smartphone por parte do estudante para ter acesso ao game. Através do código de acesso chamado de PIN disponibilizado pelo professor para iniciar a competição. Para começar a jogar o professor deve encontrar sua criação na página inicial, vá em Kahoots® e dê o play, escolher o modo clássico ou o modo equipe, na sua tela aparecerá o PIN que é o acesso para os jogadores. As perguntas e respostas apenas aparecerão na sua tela, que deve ser transmitida via Datashow para a turma, na tela dos estudantes aparecerá apenas as cores das alternativas. As perguntas, devem ser respondidas o mais rápido possível, a pontuação de quem responde primeiro é maior, e assim vai diminuindo os pontos na ordem decrescente de respostas mais acertos, então quanto mais rápido e mais acertos, mais chances tem de alcançar o pódio.

O Kahoot® é uma plataforma em que se utiliza os jogos como maneira de aprendizagem. São quiz com perguntas e respostas que permitem que os usuários interajam com o jogo e com os demais participantes. O jogo de quebra-cabeça, composto de vinte e oito peças, com resolução de problemas envolvendo adição e subtração de números inteiros, com demonstrações na reta numérica como mostra o exemplo abaixo.

Figura 08 – Jogo de quebra-cabeça



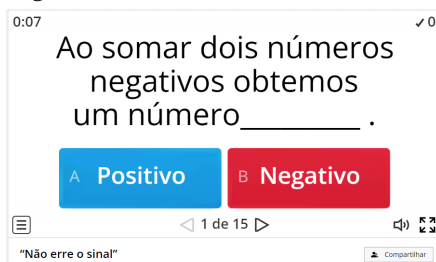
Fonte: Barbare (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/PIbV9>

Recomenda-se, que cada estudante receba todas as peças do quebra cabeça para fazer a montagem em seu caderno, em seguida colar as peças de acordo com a resposta correta.

Quarta etapa

Na quarta etapa, utiliza-se a ferramenta Wordwall®, que tem uma gama muito diversificada de minijogos que poderão ser usados pelos educadores para fazer revisão de conteúdos, assimilar conceitos, melhorar o vocabulário, entre muitas outras finalidades.

Figura 09 – Não erre o sinal – Wordwall®



Fonte: Autoria própria (2023) utilizando o aplicativo Wordwall. Link de acesso: <https://abrir.link/gtdkf>

Os jogos interativos criados no *Wordwall*® podem ser utilizados em diversos dispositivos (computador, tablet, smartphone, quadro Interativo) desde que tenham acesso à internet. Podem ser jogados de forma individual num equipamento, ou na turma, com repostas por votação. Nos jogos em que é permitido ter uma versão impressa, pode ser usada em sala de aula, como atividade de reforço ou aprofundamento dos conceitos estudados. A versão gratuita *Wordwall*® permite a criação de apenas

cinco atividades a partir dos 18 modelos de jogos, 13 dos quais permitem a versão imprimível. Depois de aplicada a atividade, pode consultar os resultados no “menu meus resultados”. Apesar da limitação do número de atividades na versão gratuita, depois de utilizar as cinco atividades, podemos sempre editá-las e alterá-las para voltar a aplicar “reutilização”.

A atividade impressa chamada de “Criptografia do Felipinho” com operações variadas de números inteiros, cada aluno receberá uma folha com a criptografia com a seguinte instrução: resolva as operações para descobrir o número que corresponde a cada letra. Em seguida, faça a substituição para revelar a frase. Recomenda-se, que os estudantes utilizem o caderno na realização dos cálculos necessários para descobrir a frase secreta da criptografia. Pontua os 5 estudantes que encontrar a frase secreta primeiro, recomenda-se, combinar com a turma a quantidade de vencedores e a premiação de cada colocado.

Figura 10 – Criptografia do Felipinho

CRIFTOGRAFIA DO FELIPINHO

Resolva as operações para descobrir o número que corresponde a cada letra. Em seguida, faça a substituição para revelar a frase.

NÚMEROS CONGELANTES

© professor, Felipe Baroni

$(+2) \cdot (-8) =$	A	$-100 + 17 =$	J	$(-2)^2 =$	S
$(-6) \cdot (+5) =$	B	$9 - 70 =$	K	$(-2)^3 =$	T
$(+12) \cdot (-4) =$	C	$100 - 83 =$	L	$(-2)^4 =$	U
$(-8) \cdot (-7) =$	D	$-9 + 20 =$	M	$(-3)^3 =$	V
$(+24) \cdot (+3) =$	E	$-100 + 90 =$	N	$(+3)^3 =$	W
$(+63) \cdot (+9) =$	F	$(-20) + (+1) =$	O	$(-4)^3 =$	X
$(-30) \cdot (-6) =$	G	$(-20) + (-1) =$	P	$(-5)^3 =$	Y
$(-3) \cdot (-3) =$	H	$(-20) + (+70) =$	Q	$(-6)^3 =$	Z
$(-3) \cdot (+3) =$	I	$(-1) + (+100) =$	R		

$+50 - 32 + 72 + 11$	$+5 - 16 + 4 - 8 - 16$	$+11 - 16 - 1 + 4$
$+56 - 19$	$+50 - 32 + 72$	$-8 + 72 + 11$
$-48 - 19 + 11$	$+4 - 16 + 17 + 56 - 19$	
$-10 + 72 + 5 - 16 - 8 - 1 - 27 - 19$		

Imagens decorativas: um personagem com um chapéu de palha, uma seta vermelha apontando para baixo sobre pilhas de moedas, e uma nota de dinheiro com uma expressão triste.

Fonte: Baroni (2023). Link de acesso: <https://abrir.link/2JChG>

Voltando para a ferramenta WordWall®, para a realização da atividade “Acerte o alvo” Whack-a-mole, toupeiras aparecerão com as contas de adição e subtração, respondidas, algumas com as respostas corretas e outras com respostas erradas, de forma aleatória, os estudantes terão de esmagar (clicar) nas toupeiras que estão com as respostas corretas.

Figura 11 – Acerte o Alvo



Fonte: Autoria própria (2023) utilizando o aplicativo Wordwall®. Link de acesso: <https://abrir.link/gINUr>

Este jogo é composto de cinco níveis, cada nível vai aumentando a quantidade de toupeiras e a velocidade de surgimento das mesmas. Quando terminar os níveis, aparecerá a pontuação e a tabela de classificação.

Quinta etapa

Na quinta e última etapa, inicia-se com o jogo de “Bingo dos inteiros”, material para impressão disponível em anexo, distribui-se uma cartela do bingo para cada estudante, com os resultados das operações, que o professor vai sortear (fala em voz alta a operação sorteada), o estudante deve estar atento para entender a pergunta. Seguindo as mesmas regras do bingo tradicional, pode premiar quina e cartela cheia.

Figura 12 – Bingo dos inteiros

REGRAS

Cada jogador deverá usar uma cartela de 12 números aleatórios. À cada rodada, o professor sorteará o número, mas escrever no quadro o dita operação.

O jogador resolve a operação, identifica o número e marca na sua cartela, se tiver o número sorteado.

O processo vai se repetindo até que um jogador complete toda a cartela e vença o jogo.

O objetivo também pode ser completar linhas, colunas ou diagonais de acordo com o que o professor definir.

CARTELA DO BINGO DOS INTEIROS

NÚMEROS CONGELANTES

-99	-64	-56	-49
-35	-20	-3	0
16	31	49	64

CARTELA DO BINGO DOS INTEIROS

NÚMEROS CONGELANTES

-95	-63	-55	-48
-35	-15	-2	7
10	31	50	99

CARTELA DO BINGO DOS INTEIROS

NÚMEROS CONGELANTES

-81	-68	-55	-40
-27	-8	-2	8
10	36	49	64

CARTELA DO BINGO DOS INTEIROS

NÚMEROS CONGELANTES

-72	-62	-50	-48
-27	-8	-3	7
16	40	50	64

Fonte: Baroni (2022). Link de acesso: <https://abrir.link/I56rK>

A plataforma Liveworksheets® permite transformar atividades tradicionais em exercícios interativos, com autocorreção do próprio site. Os

estudantes podem realizar as atividades e enviar as suas respostas para o professor. Estas atividades interativas aproveitam ao máximo as novas tecnologias aplicadas à educação, possibilita a inclusão de sons, vídeos, exercícios de ligar com setas, múltipla escolha e digitar resposta, por meio do uso de computador ou dispositivo móvel (celulares, tablets). Nesta plataforma, pode realizar atividade de própria autoria, ou utilizar exercícios que já foram disponibilizados por outros educadores, sendo elas de diversas disciplinas e idiomas. O documento deve ser em PDF para inserir na plataforma, após inserir o documento na plataforma faz toda a programação, se precisar, o site tem uns tutoriais para auxiliar o professor que deseja criar atividades. Dentro da plataforma, tem a “minha caixa de correios” que ficam arquivadas as atividades que os alunos finalizaram, o site faz toda a correção e calcula a pontuação da atividade.

Por fim, será realizada uma rodada de um jogo, chamado de “passa ou repassa”, um *quiz* com perguntas sobre o objeto do conhecimento estudado (Link de acesso: <https://abrir.link/76vyW>).

A turma será dividida em dois grupos, e cada grupo selecionará um aluno para participar, de modo que todos os estudantes participem. A cada rodada de perguntas, troca os participantes; marca ponto quem responder primeiro e acertar a resposta. As questões serão projetadas em slides, oportunizando a participação de todos, com objetivo de averiguar se as respostas dadas pelos participantes, estão corretas. Esta atividade possibilita verificar se houve a internalização dos conceitos abordados, de modo que, ao final da proposta, pode-se dizer que o conhecimento foi internalizado pelos estudantes.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É relevante que o resultado da avaliação seja devolvido e revisado com os alunos, de modo que compreendam o ensino como um processo e corrijam os motivos de seus erros para avançar na aprendizagem. Por isso, é fundamental que o planejamento do processo de avaliação contenha também atividades que valorizem diferentes tipos de conhecimento, como exercícios objetivos, dissertativos, trabalhos em grupo, debates, entre outros.

Dessa forma, propõe-se que no decorrer da aplicação desta sequência didática a avaliação seja de forma contínua, observando a participação, o engajamento, e interesse do estudante em todas as atividades propostas. Levando em consideração as particularidades de cada estudante no processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é heterogênea, deve-se considerar uma formativa, por valorizar tanto o processo de aprendizagem quanto aquilo que se aprende, tornando a prática pedagógica reflexiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, o estudo das operações com números inteiros, é visto com ênfase no 7º ano do Ensino Fundamental, no entanto, muitos alunos não compreendem as regras de sinais, passam para o ano seguinte com esta lacuna em matemática. Este contexto leva a refletir sobre a necessidade de avanços, no uso de metodologias que inclui o uso de jogos em sala de aula, percebe-se que ainda está distante da realidade em que este recurso seja utilizado por todos os educadores como um instrumento de auxílio pedagógico.

Consideramos que o brincar uma necessidade de qualquer ser humano, e neste sentido, realizou a investigação pertinente, originou-se uma proposta didática envolvendo jogos como dimensões de destaque. A proposta foi direcionada para revisar operações com números inteiros, espera-se, que sirva de inspiração para outros educadores. E que os mesmos possam fazer uso das atividades sugeridas neste estudo.

O jogo é um recurso que pode contribuir para desenvolver o raciocínio lógico, criticar e avaliar soluções, criar e aperfeiçoar conhecimentos. Contudo, utilizá-lo de forma bem planejada o jogo pode contribuir para o aprendizado de diversos conteúdos matemáticos, desenvolvendo no educando a capacidade de investigar ideias matemáticas, resolver problemas, de formular e testar hipóteses, de induzir, deduzir e generalizar, de modo que busquem coerência em seus cálculos, comuniquem e argumentem suas ideias com clareza.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**, 3. ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- BOYER, C. B; MERZBACH, U. C. **História da Matemática**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2012.
- BORBA, R. E. S. R. O ensino e a compreensão de números relativos. In: SCHLIEMANN, Ana Lúcia. **A compreensão de conceitos aritméticos: Ensino e Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003. cap. 6, p.121-150.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 maio, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- D' AMBROSIO, U. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História na educação matemática: propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PATARO, P. M.; BALESTRI, R. **Matemática essencial 7º ano: ensino fundamental, anos finais 1. ed.** São Paulo: Scipione, 2018.
- SANTOS, S. M. P; CRUZ, D.R.M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S.M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SANTALÓ, L. Matemática para não matemáticos. In: PARRA, C. LE-RNER, D. (Org). **Didática da Matemática Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.
- SILVA, J. C. **Obstáculos com os Números Inteiros e a Calculadora**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Matemática), UEPB, 2010. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/441>> Acesso em dez. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN

Rodrigo Barbuio¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de maior dimensão, desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado. A referida pesquisa teve como objetivo geral compreender os sentidos que os educandos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização.

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de meus estudos. Olhar para os alunos com deficiência e buscar meios e possibilidades de trabalho para esse alunado foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, o presente texto tem por objetivo compreender os sentidos que uma aluna com Síndrome de Down atribui às aulas de Educação Física.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área

¹ Mestre e Doutor em Educação. Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: rbsfctjs@gmail.com.

e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa; políticas públicas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2018; CASTRO; TELLES, 2018).

Por outro lado, esses estudos ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural.

Estudos de autores contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural (ANDRADE; FREITAS, 2016; BARBUJO; CAMARGO; FREITAS, 2019), direcionam e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios. Tais estudos, discutem que, se há uma proposta de intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), todas as etapas de ensino devem

seguir os princípios de uma Educação Inclusiva. A Política assume como proposta que a escola deve criar meios, promover e proporcionar condições de atender à diversidade. Seus pressupostos são de que não são os alunos que devem adaptar-se às condições da escola, mas sim a escola que deve oferecer oportunidades condizentes às demandas.

Ainda que se possa observar avanços em documentos e ordenamentos legais para a escolarização de alunos em condição de deficiência; em específico, a questão da garantia de matrícula. Garantir a matrícula e a permanência dos alunos na escola não assegura que sejam disponibilizados meios, possibilidades, oportunidades reais de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse alunos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

No âmbito brasileiro, esse tem sido um grande desafio. Desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a produção científica sobre temática se intensificou, compreendendo diferentes olhares; o do gestor, o do professor, o dos pais (GLAT; ESTEF, 2020; NUNES; MANZINI, 2020). Entretanto, pouca atenção tem sido dada às vozes dos alunos em condição de deficiência (BARBUIO, 2021; PIZZI; FREITAS, 2020).

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, neste estudo, algumas questões me guiam: o que pensa uma aluna com Síndrome de Down sobre suas aulas de Educação Física? Quais sentidos a estudante atribui as aulas? Que emoções emanam de suas relações com seus professores e pares?

Compreendo que as respostas a essas questões poderão auxiliar-me a expor o pensamento de que a escuta atenta às narrativas dos alunos pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização desses alunos. Uma vez que, ao narrarem suas vivências, os estudantes poderão refletir sobre elas e atribuir sentidos ao que foi vivenciado.

O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995, 2000), em especial, nas

elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ademais, apoio-me no método biográfico (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018), com foco para as narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (BARBUIO, 2021).

A estrutura que compõe este estudo organiza-se da seguinte maneira. Nesta seção introdutória, exponho a temática, o objetivo a ser alcançado, as questões que os guiam, assim como as bases teórico-metodológicas. A seguir, disserto sobre a perspectiva histórico-cultural, que baliza a investigação, com ênfase nas discussões de Vigotski sobre a pessoa com deficiência. Na sequência, apresento os procedimentos teórico-metodológicos, bem como o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, são apontadas algumas reflexões construídas ao longo do estudo.

VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste texto, apoio-me e interessam-me pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2000), pela forma como ocorre o desenvolvimento humano e os caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. A linha argumentativa do autor ancora-se no materialismo histórico-dialético; desse modo, suas proposições são sustentadas pela compreensão da gênese dos processos psíquicos humanos.

Vigotski (1991, 1995) aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer que ele negue ou ignore a estrutura biológica do ser humano. Para o autor, os processos de desenvolvimento humano não se definem apenas pelo aspecto biológico, ele evidencia a importância da construção de um olhar em que seja possível compreender o homem como pertencente a um meio não apenas natural, mas também cultural.

O social e o cultural são dois aspectos-base de todo o desenvolvimento humano, que se caracteriza com a transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. As funções da natureza não são encerradas na formação humana, mas redimensionadas à medida que o indivíduo estabelece relações sociais mediadas por signos culturais criados socialmente, os quais são significados e internalizados por ele.

Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, o autor expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, focalizando e discutindo possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos. Seus estudos diante da defectologia têm como princípio central de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência é norteado pelas mesmas leis gerais de todas as pessoas.

De acordo com Vigotski (1997), a condição biológica não é o principal fator para que aconteça ou não o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Em primeira ordem, o impedimento vem do grupo social, em outras palavras, depende de como a sociedade e o meio recebem essa pessoa. Para o autor, um contexto social com condições desfavoráveis pode acarretar que a deficiência primária se torne secundária.

A deficiência primária é considerada como biológica, orgânica, o que o sujeito já tem consolidado biologicamente, como lesões cerebrais, má-formação orgânica, ou seja, características já apresentadas pelo indivíduo. A deficiência secundária, o autor entende como consequências psicossociais da deficiência, que englobam o contexto cultural ao qual o sujeito pertence, o modo como esse meio social está estruturado e como interfere nesse sujeito (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski (1997), as consequências da deficiência, dadas pelas condições orgânicas, podem ser alteradas, transformando-se pela relação do homem com o meio, com o outro. Desse modo, a limitação orgânica de uma pessoa com deficiência não determina seu desenvolvimento, o que o faz são suas relações sociais, que, às vezes, configuram-se de forma a não considerar a pessoa com deficiência como partícipe da vida social, coletiva.

Logo, destaca-se como o meio interfere no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Se o indivíduo com deficiência estiver inserido em um ambiente que recebe pouca ou nenhuma influência social e cultural, isso certamente acarretará um atraso em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997). Destarte, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência estão ligados essencialmente ao social.

O autor fez críticas aos modelos escolares e métodos pedagógicos praticados nas escolas de sua época. Discordando da ideia de que deveriam existir dois modelos de escola, um voltado para crianças com deficiência e outro para crianças consideradas “normais”. O autor aponta e defende a

ideia de um sistema educacional que tenha como objetivo a integração dos princípios pedagógicos da Educação Especial com os da Pedagogia geral.

As críticas apontadas por ele, eram de que a escola tinha um olhar clínico para a criança com deficiência, um olhar voltado apenas para o déficit que a criança apresentava. As práticas pedagógicas realizadas tinham como foco trabalhar as funções psíquicas elementares. Baseavam-se em técnicas mecanizadas, repetitivas e treinamentos de atividades, visando a um pensamento concreto, o que acabava gerando um limite no desenvolvimento e na aprendizagem desses educandos (VIGOTSKI, 1997).

Em contrapartida, o autor busca enfatizar, em seus estudos, o objetivo de criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para o aluno em condição de deficiência. O autor afirma que, se há impossibilidades de algumas funções, também há possibilidades, ofertadas pelas condições socioculturais.

Ele argumenta a favor de uma prática pedagógica na qual o aluno desenvolva atividades que ainda não estejam consolidadas e que não consegue desenvolver sem a ajuda de um adulto ou pares. Atividades que se desenvolvem por meio da interação social, com a ajuda do outro, de modo a possibilitar aos discentes um constante desenvolvimento de suas funções psíquicas mediadas.

Uma educação direcionada para o aluno e não para sua deficiência em si; ou seja, norteadas para as potencialidades que o discente apresenta, e não para o seu déficit. Para o autor, a tarefa escolar, quanto à educação para o educando com deficiência, é a de introduzi-lo em práticas sociais, criando processos compensatórios, que se dão pelas relações intersubjetivas mediadas semioticamente (VIGOTSKI, 1997).

Respaldaado pela perspectiva histórico-cultural, compreendo que a escola deve partir do princípio de que os alunos em condição de deficiência não fazem parte de uma espécie peculiar de indivíduos, mas sim são indivíduos com algumas peculiaridades. Para Vigotski (1997, p. 12, tradução nossa), “a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros “normais”, mas sim desenvolvida de outro modo”, necessitando apenas de outros meios, outras vias específicas e adequadas para seu desenvolvimento.

ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Este estudo, além de fundamentar-se nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2000), apoia-se também nos estudos biográficos (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018) e toma como fonte de dados, as narrativas. A opção pelo uso das narrativas partiu da intenção de conhecer e compreender os sentidos que uma aluna com Síndrome de Down atribui às aulas de Educação | Física.

O método biográfico parte de uma vertente de pesquisa que, se utilizada como fonte para produção de dados em pesquisas qualitativas apresenta enorme relevância para o âmbito educacional, pois, por meio desse procedimento é possível conhecer o narrador, sua história de vida, considerando-o agente de suas interações sociais e culturais (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

Essa perspectiva de pesquisa permite ao investigado, na relação com o outro, organizar seu pensamento e atribuir sentido às vivências experienciadas. Nessa relação entre o individual e o social, existente apenas por meio do outro e pela recíproca atividade, a pesquisa com narrativas consiste em compreender o indivíduo, frente ao mundo histórico e social no qual está inserido e quais são os sentidos e os significados que ele atribui às suas trajetórias.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A instituição oferece: Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola possui uma boa estrutura, tem 30 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, laboratório de informática, sala de artes, 1 pátio e uma 1 quadra de esportes com cobertura, cantina, banheiro adequado aos alunos com mobilidade reduzida.

Um processo investigativo pautado na perspectiva histórico-cultural, conforme apresentado por Vigotski, parte do pressuposto de que a resposta não se dará no produto da investigação, mas sim será revelada em todo o processo (VIGOTSKI, 1995). Dessa maneira, em busca de respostas para minhas indagações, me propus a colocar-se à escuta de uma aluna com Síndrome de Down, a fim de conhecer e compreender suas significações sobre às aulas de Educação Física.

A participante da pesquisa é Roberta, matriculada no Ensino Fundamental I, especificamente, no oitavo ano, em 2019. A aluna estava com 14 anos e tinha diagnóstico de Síndrome de Down. O nome utilizado nesta pesquisa é fictício e fora escolhido pela própria participante. A intenção de escolhê-la justifica-se em função de estar em um nível intermediário de sua vida escolar e já carregar consigo uma trajetória escolar maior.

De acordo com Barbuio (2021), não é possível pensar em produção de dados narrativos com esses alunos, sem pensar na relação social que será estabelecida e, como essa relação se dará. Ademais, o autor destaca que a relação deve estar pautada na escuta dos alunos, de um modo que os respeite, valorize-os e os coloque como protagonistas do/no ambiente escolar, impulsionando-os para produções e elaborações de sentidos e significados de suas vivências escolares.

Para a realização da pesquisa, tive grande preocupação com a questão ética da participante, buscando a todo o instante criar um ambiente descontraído e ter um olhar sereno e uma escuta sensível durante a construção dos dados. Antes de entrar no campo de pesquisa, foram realizados alguns procedimentos; a aprovação do projeto pelo comitê de ética; a apresentação Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais/responsáveis dos alunos e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, assinado pelos alunos.

Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com a participante. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) denominam as entrevistas construídas a partir de uma metodologia biográfico-narrativa como entrevistas biográficas. Segundo os autores, esse tipo de entrevista é muito semelhante a uma conversa normal entre dois sujeitos, o que se diferencia é que a voz do entrevistador permanece em segundo plano. O entrevistador, nessa situação, fica encarregado de incentivar o entrevistado a narrar suas histórias, experiências ou momentos específicos que contribuam para a pesquisa.

Para tal, foi criado um roteiro com alguns temas disparadores, objetivando iniciar as narrativas de Roberta: 1) Conte-me sobre você, sobre sua história de vida. 2) E a escola, fale-me sobre como é na escola, sua relação com seus colegas e professores. 3) Para você, a escola é um ambiente inclusivo, você se sente participativo, conte-me. 4) Fale-me qual o sentido ou significado

que você tem sobre a escola. 5) Você acha que algo poderia ser diferente na escola, conte-me. As entrevistas ocorreram em data e horário previamente combinados com a direção e alunos. Para as audiografações, foi utilizado um smartphone. Todas as gravações foram transcritas integralmente.

Na literatura, existem alguns estudos sobre a entrevista narrativa, com etapas a serem seguidas, textos parecidos com tutoriais, com estruturas e modelos pré-determinados (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), o que pode levar o pesquisador a idealizar que exista uma fórmula pronta, exata, correta para a produção dos dados. Muitas vezes, isso leva o pesquisador a exercer uma postura muito formal, modos, expressões corporais, palavras de difícil compreensão, que, por consequência, geram desconfiança nos alunos e um afastamento entre eles e o pesquisador (BARBUIO, 2021).

De acordo com Barbuio (2021), para que o desenvolvimento na produção de dados narrativos com alunos em condição de deficiência ocorra com êxito, é preciso deixar de lado o tratamento formal, instrumentalizado, mecanizado, e passe a se relacionar com esses alunos de maneira mais leve, espontânea, descontraída, com piadas, brincadeiras, assuntos informais. Logo, as questões supracitadas como disparadores de diálogo entre o pesquisador e os alunos foram transcritas na ortografia oficial da língua portuguesa, todavia, não significa que o pesquisador as utilizou da forma descrita.

As narrativas produzidas pela participante se deram por pequenos fragmentos, pequenas frases e dizeres. Portanto, apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995) e diante das reflexões sobre o método do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), busco fazer uma análise interpretativa e explicativa dos dados, olhando para as anotações, os indícios, as pistas que desvelam os sentidos que Roberta tem sobre suas vivências nas aulas de Educação Física.

Desse modo, retomo suas narrativas, atentando-me para realizar uma análise cuidadosa, buscando indícios em seu discurso, de maneira a transformar aquelas poucas e isoladas palavras em uma narrativa coesa e coerente, respeitando a história narrada e a singularidade do narrador. Para a apresentação e a discussão dos dados, selecionei fragmentos mais significativos para responder ao objetivo proposto. Na seção seguinte, exponho as narrativas da participante. As situações estão nomeadas com frases extraídas de suas narrativas.

NARRATIVAS DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN SOBRE SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Roberta tinha 14 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de Síndrome de Down. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano. A garota era tímida, reservada, porém muito carinhosa, afetiva e educada, tinha bom relacionamento com os colegas e professores. Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário, consta: lê com dificuldade; escreve com dificuldade; tem dificuldade na interpretação de texto; realiza adição e subtração; não realiza divisão e multiplicação.

Roberta – “Misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo”

Pesquisador: Você falou em fazer junto na aula de Educação Física, me conta.

Roberta: É... Não tem bagunça misturada... Com todo junto, tem bagunça misturada... Pesquisador: Hum... Como assim bagunça misturada?

Roberta: É, fica bagunça misturada...

Pesquisador: Não entendi, que jeito que é isso?

Roberta: Porque não consigo, misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo...

Pesquisador: Pera, você tá falando que fazer todo mundo junto você não gosta, não consegue fazer, é isso?

Roberta: É, todo mundo junto fica misturado, não consigo...

Pesquisador: E aí?

Roberta: E aí, o quê?

Pesquisador: E aí, você faz o que na aula?

Roberta: Fico na escada sentada...

Questiono Roberta a respeito de suas motivações para realizar atividades em parceria, e a aluna explica: “É... Não tem bagunça misturada... Com todo junto, tem bagunça misturada...” Peço para que explique melhor, ela narra: “Porque não consigo, misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo...” Roberta afirma que encontra dificuldade, que não consegue realizar as atividades por conta da bagunça.

Penso que a aluna esteja querendo dizer que, ao realizar atividades com menos pessoas, as atividades ficam mais organizadas durante as aulas. Ao perguntar se ela relacionava a bagunça às atividades com muitos

participantes, ela afirma: “É, todo mundo junto fica misturado, não consigo...” A aula de Educação Física tem, por natureza, uma característica mais coletiva, com grupos maiores; diferente do que ocorre, em geral, na sala de aula, com atividades individuais ou realizadas em pequenos grupos.

Carvalho e Araújo (2018), em estudo feito em aulas de Educação Física na escola comum, apontam que os alunos com deficiência encontraram dificuldades para realizar atividades esportivas coletivas. Observam, ainda, que os discentes evidenciaram certo empecilho para realizar modalidades esportivas com caráter competitivo e com regras pré-estabelecidas. Destacam que as modalidades esportivas competitivas só foram efetivas para esse alunado quando realizadas com caráter voltado para a vivência, a construção de conhecimento e as práticas socioculturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira, Bergmann e Copetti (2019) fizeram observações com quatro alunos com Síndrome de Down durante suas aulas de Educação Física. Os achados apontam que os alunos demonstraram pouco ou quase nenhum interesse em modalidades esportivas coletivas, como: futsal, basquete e vôlei. Ressaltam, ainda, que os estudantes iniciam as atividades, mas, durante o andamento, deixam de participar, alegando encontrar dificuldades, devido à competitividade, e se retiram da aula, buscando se afastar dos demais colegas.

Ao ser questionada sobre o que fazia quando encontrava dificuldades durante as aulas, Roberta narra: “Fico na escada sentada...” Vigotski (1997) afirma que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas mediadas na criança com deficiência não tem como consequência direta seus fatores patológicos, mas sim advém de limitações de ordem social. Ressalta, ainda, que o agravamento do déficit se dá pela ausência das relações sociais, conforme o autor, “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito.” (VIGOTSKI, 1997, p. 93, tradução nossa).

Para Vigotski (1997), a convivência, o estar na coletividade, a colaboração do outro, são fatores primordiais para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor adverte para um ensino pautado nas potencialidades, e não nas limitações do aluno, destaca o importante papel do professor nessa tarefa, ofertando caminhos adequados e favoráveis para seu desenvolvimento e aprendizagem. Pontua: “para o pedagogo, é

importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.” (VIGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa).

Roberta justifica o porquê de usar a expressão “fazer junto” em suas narrativas anteriores. A aluna a relaciona a uma maneira de não encontrar dificuldades para realizar as atividades, visto que, desse modo, as ações tendem a ser mais organizadas. Afirma que não consegue fazer algumas atividades, o que, por consequência, faz com que ela abandone a aula. Portanto, ressalta a importância de pensar em estratégias metodológicas e propostas de atividades significativas para o aluno, de modo a promover um ambiente potencializador para a participação e a aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciei este estudo com o propósito de compreender o que uma aluna com Síndrome de Down falava, pensava e sentia acerca de suas vivências escolares na escola regular. Para tanto, voltei meu olhar para suas narrativas, respaldado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e nos estudos biográficos.

O estudo teve como objetivo compreender os sentidos que uma aluna com Síndrome de Down atribui às aulas de Educação Física. Com a intenção de sistematizar os achados, entendo como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas, de modo a facilitar a compreensão do processo escolar da aluna.

Roberta, aluna com Síndrome de Down, ao falar sobre suas aulas de Educação Física, narra alguns problemas: relata encontrar dificuldades quando as atividades são realizadas em grupos com grande quantidade de alunos, o que faz com que ela se sinta desestimulada, não conseguindo participar, o que, por consequência, promove seu abandono das aulas.

As discussões realizadas nesta investigação direcionam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para esse alunado, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica que promova a eles oportunidades não apenas de estar no meio social, mas de atuar nele, como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BARBUIO, R. **Eu também quero falar! Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física**. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, C. M. **Pesquisa narrativa biográfica em educação. Abordagem e metodologia**. Madrid: Wall, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/ MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia, Buenos Aires**, v. 20, n.1, 2018.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GLAT, R; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Espe-**

cial, v. 27, 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, ago. 2019.

PIZZI, C. F.; FREITAS, A. P. de. **Relatório Final de Iniciação Científica**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2020. Pibic, CNPq.

NUNES, V. L. M., & MANZINI, E. J. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, 33, 1-20. 2020.

PASSEGGI, M. C. et al. **Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018, p. 45-72.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora da EDUFRN, 2018. p. 123-143.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-23, 2019.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M.; COPETTI, J. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1995

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

DANÇAS FOLCLÓRICAS DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU: A IDENTIDADE CULTURAL DE UM POVO AS MARGENS DO SOLIMÕES

Valdeci Eugênia Da Silva¹

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem uma temática relevante para a comunidade manacapuruense e amazonense, pois buscou valorizar as manifestações folclóricas desenvolvidas na cidade, e apresentadas no Festival Folclórico de Manacapuru, e englobou também o Festival de Cirandas, ou seja, esta Pesquisa realizou um levantamento sobre todas as danças folclóricas do município. Por que os valores culturais presentes numa comunidade se tornam representativos por causa das suas particularidades, são essas peculiaridades que dão identidade a determinado lugar, caracterizando os hábitos e costumes de um determinado povo. Entende-se o folclore como uma expressão da cultura humana, logo, passível de transformações oriundas da dinâmica social. De acordo com a Carta do Folclore Brasileiro de 1951, são quatro os elementos que caracterizam e identifica as manifestações folclóricas: aceitação coletiva, tradição, dinamicidade, funcionalidade. É importante estudar as manifestações folclóricas de uma região ou comunidade, pois o estudo traz à tona o reconhecimento do trabalho realizado nessa comunidade, entre esse povo, e desenvolve nos próprios comunitários o sentimento de brio por fazerem parte de determinado grupo. É importante também conhecer a cultura local, para que a mesma tenha continuidade e seja até reproduzida e apreciada por outros povos.

Presente nas mais variadas formas de manifestação, como conto,

1 Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Estácio de Sá. Professora de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado do Amazonas. E-mail: valeugenia@gmail.com. INSTITUIÇÕES APOIADORAS: FAPEAM, SEDCTI, SEDUC-AM, SEMED E GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS.

canções, brincadeira, jogos, culinária e linguagem. O folclore apresenta-se na dança com a capacidade de continuidade por outras gerações, fato este que ocorre devido ao grau de envolvimento das pessoas, o encantamento apresentado pela dança, a possibilidade de evolução da dança sem perder os fundamentos que a originaram. A dança no folclore é privilegiada também, pois exprime de maneira significativa as relações entre o passado e presente, vivas no conjunto de seus gestos, coreografias, indumentárias, nas linhas melódicas e harmoniosas de suas músicas que encantam os ouvintes. A dança por se apresentar de maneira dinâmica, representa de forma simbólica as características básicas das diversas populações.

Este trabalho é uma Pesquisa Qualitativa, pois buscou conhecer as origens de determinada manifestação folclórica, segundo Minayo (2001, p. 21) a Pesquisa Qualitativa:

“Trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

A dança folclórica é transmitida através da oralidade por gerações, e traz nos seus gestos expressados por seus corpos, movimentos e valores acumulados pela sabedoria popular tradicional, que mantém viva essa memória cultural repleta de conhecimentos que revelam a identidade de uma comunidade e o seu universo simbólico. E com o passar do tempo velhos significados ganham novas formas e sentidos, recriando expressões e reagindo a novas situações. Este é o caso, por exemplo, da cultura africana, que em terras brasileiras teve que incorporar novos significados, como forma de resistência para continuar existindo. A cultura indígena também vem resistindo com o tempo, mas para que continue existindo faz-se necessário registrar essas culturas de maneira formal. Pois, o respeito vem através do conhecimento sobre determinado assunto. É necessário que gerações vindouras tenham conhecimento de suas origens, da cultura e hábitos que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. O conhecimento e o ensino desta história fazem com que educadores, jovens e crianças possam reconhecer o valor das manifestações folclóricas no processo de

construção da nossa sociedade e as marcas deixadas na identidade cultural brasileira. Este contexto pode ainda gerar autoestima em nossos educandos, pois os mesmos participam destas danças folclóricas, mas não conhecem a origem, os motivos que criaram esses costumes, a maioria dos jovens que participam destas danças o fazem pelo encantamento que as mesmas produzem com suas apresentações.

O objetivo geral desta pesquisa foi Identificar as danças folclóricas do município de Manacapuru, suas origens, significados, interações com povo local e sua importância para a cultura Amazonense. Objetivos Específicos foram: 1 Organizar de forma cronológica a origem das danças folclóricas de Manacapuru; 2 Pesquisar a história das danças folclóricas de Manacapuru descrevendo suas origens e costumes; 3 Realizar uma apresentação com as danças folclóricas para a comunidade escolar; 4 Mostrar a importância das danças folclóricas para a identidade cultural de uma população; 5 Propor uma interdisciplinaridade com as outras disciplinas, como: geografia, história, Língua Portuguesa; A Pesquisa justifica sua relevância para a comunidade manacapuruense e amazonense, pois preencheu uma lacuna sobre as tradições do município de Manacapuru manifestas através das danças folclóricas desenvolvidas na cidade, e apresentadas no Festival Folclórico de Manacapuru.

A IMPORTÂNCIA DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS PARA A CULTURA

Após essa análise inicial foi observado que não existiam pesquisas que relatassem as tradições folclóricas manifestas através das danças folclóricas que são praticadas na cidade de Manacapuru, os poucos trabalhos científicos encontrados em forma de artigo e dissertação tratam somente do Festival de Cirandas de Manacapuru.

É importante estudar as manifestações folclóricas de uma região ou comunidade, pois tal estudo traz à tona o reconhecimento do trabalho realizado nessa comunidade, entre esse povo, e desenvolve nos próprios comunitários o sentimento de brio por fazerem parte desse grupo. É importante também conhecer a cultura local para que a mesma tenha continuidade e, seja até reproduzida e apreciada por outros povos. Presente nas mais variadas formas de manifestação, como conto, canções,

brincadeira, jogos, culinária e linguagem. O folclore apresenta-se na dança com a capacidade de continuidade por outras gerações, fato este que ocorre devido ao grau de envolvimento das pessoas, o encantamento apresentado pela dança, a possibilidade de evolução da dança sem perder os fundamentos que a originaram. A dança no folclore é privilegiada também, pois exprime de maneira significativa as relações entre o passado e presente, vivas no conjunto de seus gestos, coreografias, indumentárias, nas linhas melódicas e harmoniosas de suas músicas que encantam os ouvintes. A dança por se apresentar de maneira dinâmica, representa de forma simbólica as características básicas das diversas populações.

A dança folclórica é transmitida através da oralidade por gerações, e traz nos seus gestos expressados por seus corpos, movimentos e valores acumulados pela sabedoria popular tradicional, que mantém viva esta memória cultural repleta de conhecimentos que revelam a identidade de uma comunidade e o seu universo simbólico. E, com o passar do tempo velhos significados ganham novas formas e sentidos, recriando expressões reagindo a novas situações.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos pela Pesquisa foi aplicado o método Histórico. Pois, o mesmo parte do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, logo é importante pesquisar suas raízes para compreender sua natureza e função. A princípio realizou-se reuniões para debater o tema, seguindo um cronograma de atividades.

A metodologia do estudo está fundamentada numa abordagem qualitativa, elegendo como técnicas de pesquisa a observação não participante e a entrevista semiestruturada, os quais foram utilizados no transcorrer da pesquisa para obtenção dos dados.

Foram feitas visitas aos locais de ensaios das danças folclóricas, onde os pesquisadores fizeram registros fotográficos e filmagens, ainda nesses locais foram feitas entrevistas com os responsáveis pelo desenvolvimento das danças, com a finalidade de explorar o conhecimento dos mais antigos e assim conhecer as histórias sobre as origens das danças

que foram passados de maneira oral. Foram feitas pesquisas bibliográficas na Biblioteca pública do município de Manacapuru com o objetivo de encontrar algum registro das manifestações folclóricas locais. E não encontramos nenhum registro escrito sobre o tema “danças folclóricas manacapuruense” na biblioteca municipal.

Realizou-se visitas a secretaria de cultura do município com a finalidade de analisar possíveis registros escritos, fotos ou filmagens que relatassem sobre a origem e o desenvolvimento das danças folclóricas do município. Nada foi encontrado.

Com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade foi proposto para os professores de Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes, a participação dos mesmos em um festival folclórico realizado na escola, onde foram recitadas poesias (Língua Portuguesa), descrita a origens de determinadas danças (História), descritas a danças típicas de cada região brasileira (Geografia) e feita exposição de pinturas com a temática folclore (Artes).

Materiais usados nas entrevistas: celular para fotografias e filmagens; caneta e papel para anotações; questionário de entrevista.

Materiais usados nas apresentações: roupas típicas, caixa de som, apito, microfones, ornamentação típica de festa junina.

Recursos humanos: 40 alunos para apresentação de Quadrilha Junina, 135 alunos envolvidos em apresentações no festival folclórico da Escola estadual José Seffair, 2 músicos 1 cantor e 1 tecladista.

ATIVIDADES REALIZADAS

Reuniões com alunos pesquisadores júniores; Organização do material que foi usado nas entrevistas e filmagens; Visitas aos locais de ensaio das danças; Levantamento de dados no acervo da Secretaria de Turismo de Manacapuru; Tabulação de dados; discussão dos resultados; Organização do 1º Festival Folclórico da Escola Estadual José Seffair; Participação no 1º Festival Folclórico das Escolas Estaduais de Manacapuru; Apresentação dos resultados da Pesquisa para a comunidade escolar.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Manacapuru é um município brasileiro, localizado na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas. É o quarto município mais populoso do estado. Ocupa uma área de 7 329,234 km² e sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, era de 95 330 habitantes, sendo assim o quarto município mais populoso do estado do Amazonas, superado por Manaus, Parintins e Itacoatiara, e o segundo de sua microrregião. Juntamente com outros sete municípios, integra a Região Metropolitana de Manaus, a maior região metropolitana brasileira em área territorial e a mais populosa da Região Norte do Brasil. Sua área representa 0.4666 % da área do estado do Amazonas, 0.1902 % da Região Norte e 0.0863 % de todo o território brasileiro. Assim sendo, Manacapuru em tupi-guarani significa “Flor Matizada”. Além dessas características, Manacapuru é conhecida nacionalmente como a Princesinha do Solimões, apelido que ostenta desde meados do século XIX. Muitos de seus atrativos naturais são conhecidos nacionalmente, assim como suas festas populares que estão entre as mais visitadas por turistas na Amazônia. A vegetação, típica da região Amazônica é formada por florestas de várzea e terra firme, tendo ao seu redor um relevo composto por lagos, ilhotes e uma pequena serra. Todos os anos ocorre a tradicional Festa das Cirandas, com o desfile de vários grupos de ciranda da cidade. Sua padroeira é Nossa Senhora de Nazaré. Manacapuru também é conhecida por seu festival folclórico de Cirandas e também festival de Danças Folclóricas. A cidade é conhecida por suas cirandas, agremiações que tocam um estilo de música típico do local, e apresentam desfiles competitivos. O Festival de Ciranda se realiza no Cirandódromo da cidade, localizado no Parque do Ingá. A cultura manacapuruense é rica em tradições e festas folclóricas bastante apreciadas. Por conta do Festival de Cirandas, que nos últimos anos tem atraído grande número de turistas para a cidade, Manacapuru ficou conhecido como a “Terra das Cirandas”. Mas as Cirandas não são as únicas atrações folclóricas do município de Manacapuru. Foram registradas como agremiações organizadas que tem sua origem na cidade de Manacapuru e se apresentam em festivais na própria cidade e na capital amazonense um total de 08 agremiações 03 Cirandas e 05 grupos de danças folclóricas, que

serão descritas a seguir:

Quadrilha junina Beija-Flor na Roça– Presidente Hemacley Sonier.

Data criação 05 de março de 1998, foi fundada pelo atual presidente da mesma Sr. Hemacley Sonier, quando este tinha 14 anos de idade. Desde então vem ganhando mais adeptos, e em 2022 conta com a participação de 50 dançarinos, e 30 pessoas que são o suporte técnico da agremiação. O grupo é o único da cidade que faz parte da Federação Amazonense de Danças Folclóricas. Realiza apresentações pelas cidades amazonense, inclusive na capital Manaus. Para fazer parte da agremiação é exigido, além do comprometimento com a dança, aos dançarinos que são alunos da educação básica sejam responsáveis com seus estudos. O grupo está inserido no Bairro de São José lado leste de Manacapuru e faz seus ensaios na área externa do Anfiteatro Parque do Ingá.

Quadrilha Junina Imperatriz na Roça – Presidente Rubenilson Martins Souza:

A história da Quadrilha Junina Imperatriz na Roça iniciou no bairro de São Francisco, região centro oeste de Manacapuru, onde o grupo folclórico surgiu em 1996, pela iniciativa dos moradores da rua Tapajós que organizaram uma festa junina e os próprios moradores da rua organizaram a quadrilha para se apresentarem na festa. O grupo se dedicava a brincar nos arrais do bairro e nas igrejas da comunidade, animando as comemorações da temporada junina. Em 2002 o comando do grupo passou a ser oficialmente do Sr Rubenilson Martins Souza, atual presidente. No início a quadrilha chamava-se Unidos do Tapajós, nome que foi alterado em 2002 com o objetivo de participarem do Festival de Danças Folclóricas promovido pela prefeitura municipal de Manacapuru. A Quadrilha Junina Imperatriz na Roça conta com 34 pares e segue participando de festivais e animando os arrais da cidade de Manacapuru e cidade vizinhas.

Quadrilha Junina Gaviões de Manacá Eterno – Presidente Elisa Luiz Nascimento Silva:

Atualmente com 22 pares, que se apresentam durante todo o período de festas de São João, Quadrilha Junina Gaviões de Manacá Eterno, em 2022, completa 15 anos de existência, e apesar de ainda muito nova

já venceu 3 vezes o festival de Danças Folclóricas de Manacapuru. Surgiu com a iniciativa de alguns moradores do Bairro Novo Manacá, região oeste de Manacapuru. Os moradores da época criaram a quadrilha, porque não tinha nada junino nas redondezas do bairro então resolveram criar essa quadrilha para animar, as festas do mês de junho do bairro.

Dança Boi Bumbá Mura:

Boi Bumba mura, teve sua fundação no mês de março do ano de 2010, no bairro da liberdade, região leste de Manacapuru. Foi formado por um grupo de 6 pessoas; Carlos Eduardo, Elizabeth Assunção, Cláudia Assunção, Arnaldo Gomes, Ramon Nascimento, Valério Barroso e Darlison Reis, tendo como primeiro presidente o sr. Osmiraldo Garcia. Sua primeira participação no Festival Folclórico de Manacapuru foi no ano de 2011. Boi mura tem aproximadamente 160 componentes incluindo brincantes, diretores e coordenadores. Presidente atual: Carlos Eduardo Souza

Boi Bumbá Estrela do Norte

A Dança Bumbá Estrela do Norte foi fundada no dia 04 de abril de 2007, pelos jovens Maçal Costa e Socorro laranjeira, no Barrio da Liberdade, os ensaios da dança inicialmente foram na Escola Estadual Regina Fernandes objetivo era participar do festival folclórico de Manacapuru na época. Agremiação tem 5 títulos em festival folclórico de Manacapuru. 2012, 2013, 2014, 2016, 2018. Já participaram de vários festivais folclóricos nos municípios vizinhos. Anamá, Beruri, Manaquiri, Anori, Caapiranga, Careiro castanho.

A agremiação tem um quantitativo de 250 pessoas entre brincantes, diretoria, pais, e simpatizantes envolvidos. Atualmente tem como presidente: Antônio Geel Bezerra de Sena. Vice-presidente Poliana Rocha

Cirandas de Manacapuru

As histórias das três agremiações estão entrelaçadas. A ideia inicial da Ciranda em Manacapuru partiu do professor José Silvestre do Nascimento Souza, que após aceitar uma proposta de criação de um “cordão folclórico” do diretor do Colégio Sólon de Lucena de Manaus para sua escola. Silvestre inicialmente teria tentado ensinar diversas variedades folclóricas aos alunos

daquele colégio, sendo que por último ensinou a “Dança da Ciranda” que foi chamada primeiramente de “Ciranda de Tefé”.

Então, no começo da década de 1980, orientado pelo próprio Silvestre, a professora Perpetuo leva a dança brincante ao município de Manacapuru na Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré. Com grandioso sucesso, logo foram formado outros grupos de outras escolas: Escola Estadual José Seffair e Escola Estadual José Mota. Em meados do meio da década de 90, as cirandas deixam de pertencer somente as escolas e passam a ser criadas as agremiações. A primeira foi a Ciranda Flor Matizada (E.E. Nossa Senhora de Nazaré), em seguida a Ciranda Tradicional (E.E. José Seffair) e por último a Ciranda Guerreiros Mura (E.E. José Mota).

Grêmio Recreativo Folclórico Ciranda Flor Matizada

Agremiação cultural tradicional da cidade de Manacapuru, que participa do Festival

Cirandas. Suas cores são o verde e o roxo-claro.

Títulos: 1997, 1998, 2002, 2006, 2010*, 2012, 2015, 2016*, 2017 e 2018

Associação Folclórica Unidas dos Bairros - Grêmio Recreativo Tradicional

Agremiação cultural tradicional da cidade de Manacapuru, que participa do Festival de Cirandas. Suas cores são o vermelho e branco.

Títulos: 2001, 2009, 2010*, 2016* e 2019

Grupo Recreativo e Folclórico Guerreiros Mura da Liberdade

Agremiação cultural tradicional da cidade de Manacapuru, que participa do Festival de Cirandas de Manacapuru.

Títulos: 1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010*, 2011, 2013, 2014 e 2016*

CONCLUSÃO

Esta Pesquisa buscou dar a oportunidade aos alunos da Escola Estadual José Seffair de aprenderem no ambiente escolar sobre a valorização do saber cultural e artístico do nosso povo que reúne vários jeitos, saberes e modos de fazer. É de grande relevância a valorização da cultura na qual

se está inserido, respeitando seus próprios costumes e tradições, para que esses costumes continuem se perpetuando nas futuras gerações. Ficamos satisfeitos e felizes com os resultados alcançados no decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa, principalmente com a participação efetiva dos alunos da Escola Estadual José Seffair que se envolveram nas atividades propostas. O projeto motivou os alunos a formarem um grupo de dança na escola. Esperamos que o trabalho continue através dos grupos de dança que se formaram. Nossos objetivos foram alcançados com êxito graças a participação e cooperação dos bolsistas envolvidos na pesquisa.

Podemos destacar como ponto positivo a participação dos alunos da sala de aula que ficaram muito satisfeitos em participar do festival de danças da escola e do festival folclórico das escolas estaduais de Manacapuru.

Com a exposição dos resultados da Pesquisa para a comunidade escolar os alunos que participam de grupos de danças folclóricas sentiram-se respeitados e puderam ver seu trabalho valorizado pelo público. Ao entrevistar os coordenadores e fundadores das danças estudadas os mesmos ficaram muito satisfeitos por perceber a valorização da comunidade escolar. É fundamental que a população tenha conhecimento sobre raízes, tradições e motivações que levaram a sociedade ao estado atual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura. Culturas, Culturas Populares e Educação**. Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação. Salto Para o Futuro <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145140LinguagensACP.pdf>. Visitado em 09 de janeiro de 2022.

BRITO, ÊNIO J. DA C. Manifestações culturais e religiosas no Norte de Minas: dando voz a foliões, peregrinos e ancestrais esquecidos. **Horizonte - Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religião**, v. 14, n. 43, p. 1093-1124, 30 set. 2016. Acesso em: 26 fevereiro 2022.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. (2019). Bumba meu boi, boi-bumbá: a inventividade das tradições populares. **Revista De Ciências Sociais - Política & Trabalho**, 1(49), 23–39. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2018v1n49.40926>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MENEZES, Marcos Amorim de. **Cirandas de Manacapuru: Recorrências metodológicas nos processos de criação em dança**, 2019.

GARCEZ, Camila Oliveira et al. Rodas da vida, migrações e passagens: festas e subjetividades. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 2, jul-dez, p. 61-81, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA, Maria Celeste. ENTRE A BELEZA DO MORTO E A CULTURA VIVA: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores **Caderno CRH** [online]. 2016, v. 29, n. 78 [Acessado 12 Março 2022], pp. 427-442. Disponível em: ISSN 1983-8239. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000300002>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras, SP, 1995. ROCHA, Henrique. Refletindo os folclore, cultura popular e tradição. In: MARTINS, Clerton (org.). **Antropologia das coisas do povo**. São Paulo: Roca, 2004.

SANTOS, G. F. de L. Jogos **Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

RODRIGUES, Robson França Francisco et al. Dissertação. Festival de Cirandas de Manacapuru: do sociocultural ao educacional. 2021.

SILVA, R. de L.; FALCÃO, J. L. C. Um jogo entre capoeira angola e antropologia teatral. **Moringa - Artes do Espetáculo**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2020v11n2.56538. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/56538>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DA PROGRESSÃO DE SABERES DA COESÃO REFERENCIAL

Grasiela do Bonfim Santos Caldas¹

Marcos Bispo²

Nilma Lemos Barreto Santos³

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por um processo de transformação em sua organização curricular, oriunda das políticas educacionais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um projeto educacional em âmbito nacional, pensada já na Constituição Federal de 1988, planejada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e

-
- 1 Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestra em Letras e doutoranda em Linguagem, Discurso e Sociedade pela mesma universidade. Professora da Secretaria Municipal de Educação do município de Nazaré e da Secretaria Estadual de Educação. Membro do grupo de Pesquisas Edipo – Epistemologias em Didática do Português. E-mail: bonfimcaldas@gmail.com. Acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/0401977202411505>.
 - 2 Doutor e Mestre em Letras e Linguística pelo Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atua como docente no Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português - EDIPO. Desenvolve pesquisas nas áreas: Ciências da linguagem e ensino, Didática da Língua Portuguesa, Políticas de ensino de linguagem e Formação de professores de Língua Portuguesa.
 - 3 Doutoranda em linguagens, discurso e sociedade, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UNEB), membro do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (EDIPO), mestra em letras, pelo Profletras (UNEB), especialização em Psicopedagogia, em gestão e coordenação escolar e em políticas públicas na educação básica, professora da rede de ensino do município de Dom Macedo Costa-Ba. E-mail: nilmalemos@hotmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2375684141517181>.

Bases da Educação de 1996, mas homologada, apenas, em 2018. Durante esse percurso, ocorreram transtornos e conflitos, uma vez que diversos campos políticos, profissionais e acadêmicos buscaram se posicionar e ratificar, ou problematizar, sua proposta.

Como consequência da implementação desse documento, outras mudanças precisaram acontecer no âmbito educacional, a citar, os critérios para aprovação do Livro Didático (LD) presentes no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2020), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Ao serem propostas, as políticas de currículo sugerem a reorganização dos instrumentos que auxiliam a prática, a exemplo do livro didático. No entanto, observa-se que nem todos os livros didáticos têm considerado o que propõe o PNLD, com relação à BNCC, especialmente no que tange à progressão temática, quando não encontramos atividades relacionadas, por exemplo, à coesão na quantidade e qualidade adequadas. Com isso, aqui pretendemos, por meio da análise do livro didático de língua portuguesa, para o sétimo ano do ensino fundamental – Tecendo linguagens, de Tânia Amaral de Oliveira, 2018 (aprovado pelo PNLD 2020) – mapear, a partir do objeto de conhecimento coesão, apresentado na BNCC como habilidade de linguagem, como se realiza a progressão dos saberes e habilidades relacionados a esse objeto, comparando à proposta da BNCC e analisando os impactos dessa abordagem para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, importa-nos avaliar se a progressão das aprendizagens, no livro didático, consegue apresentar, de maneira clara, os saberes implicados em cada habilidade da BNCC que trata da coesão. Desse modo, o problema a ser investigado, em nossa análise, é como o livro didático buscou contemplar as habilidades de coesão propostas na BNCC e se ele dá conta ou não de realizar a progressão das aprendizagens dessas habilidades.

Para tanto, o presente texto discutirá, num primeiro momento, a relação existente entre a BNCC e o Livro Didático, a partir da proposta do PNLD (2020), considerando como é tratada a progressão das

aprendizagens, tomando como referência autores como Santos, Perrenoud, Zabala e Arnau. Num segundo momento, será feita uma análise comparativa de como se realiza a progressão das aprendizagens na proposta da BNCC e no livro didático, buscando perceber como a apresentação do objeto coesão e a sua progressão estão organizadas, partindo da observação da quantidade e da qualidade das atividades nele propostas.

A RELAÇÃO ENTRE BNCC, LIVRO DIDÁTICO E A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

A BNCC é um documento de caráter normativo, que estabelece o currículo mínimo da educação brasileira, definindo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Ela apresenta os objetivos educacionais na forma de competências distribuindo em três grupos: gerais, de áreas e específicas. No que tange à Língua Portuguesa, temos um agrupamento em quatro eixos: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística / semiótica, em que são reunidos os saberes que os discentes devem aprender.

Diante disso, percebe-se que a BNCC não é um currículo, mas um documento que orienta a construção dos currículos, propondo os saberes essenciais necessários à aprendizagem dos estudantes, considerando a sua idade e nível de escolaridade, o que pressupõe a progressão das aprendizagens, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades no decorrer do percurso escolar. Tal especificidade é prevista tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB 9394/96, quando elas reafirmam a necessidade de que sejam definidos saberes básicos comuns para todos os estudantes do território nacional, oportunizando a cada esfera de ensino a definição da parte diversificada de seu currículo, na qual serão contempladas as especificidades e particularidades de cada lugar.

O modelo de educação proposto pela BNCC assume a perspectiva pedagógica da Pedagogia das Competências, voltando-se para a funcionalidade dos saberes direcionadas às práticas sociais, prevendo uma formação para a vida que se concretiza no desenvolvimento das competências

básicas (ZABALA, ARNAU, 2020). Desse modo, embora a concepção de competências seja alvo de muitas discussões, especialmente por ser entendida como um elemento relacionado ao mundo do trabalho, o viés discutido e assumido pela BNCC está relacionado à ideia de saberes relacionados à vida, ao domínio de situações que circundam o indivíduo, considerando suas práticas sociais de referência, como proposto por Martinand (1986). Desse modo, o documento define as competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8) e as organiza em três grupos: gerais ou transdisciplinares, de área ou pluri/interdisciplinares e disciplinares.

Nesse sentido, Santos (no prelo) acrescenta que “o referencial de competências consiste num projeto de desenvolvimento humano marcado pela funcionalidade dos saberes” (p.18), cabendo à “[...] psicologia da educação a tarefa de elaborar uma nova tipologia dos conteúdos capaz de viabilizar a implementação da educação por competências.” (SANTOS, no prelo, p.18). Logo, a proposta de um ensino voltado ao desenvolvimento das competências e das habilidades, como o que é proposto pela BNCC, pressupõe um percurso educacional no qual os saberes são distribuídos de forma progressiva, no decorrer dos níveis de escolaridade, considerando o desenvolvimento humano, processo no qual as habilidades, funcionando como recursos às múltiplas competências (PERRENOUD, 2013) apresentam a tipologia de conteúdos nos três aspectos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Essa organização curricular é realizada em vistas da progressão dos saberes ou habilidades. A concepção de progressão perpassa tanto a compreensão da forma como os objetos de conhecimento são dispostos, quanto a ideia de que o desenvolvimento das aprendizagens ocorre de forma processual, à medida em que o sujeito está preparado para a aquisição de novos saberes, o que não ocorre de forma pontual, mas de forma gradual, considerando o nível de escolaridade desses estudantes, os saberes já construídos (conhecimentos prévios essenciais à aprendizagem) e aqueles que precisam ser construídos para os diferentes usos da linguagem. Com isso, entende-se que, tomando por base as habilidades, é preciso primeiro adquirir um conhecimento conceitual, para assim desenvolver conhecimentos

procedimentais. (SANTOS, no prelo).

A ideia de progressão apresenta a aprendizagem como um processo de aquisição de saberes, a partir do desenvolvimento de habilidades que estão diretamente relacionadas ao amadurecimento dos aprendizes e do desenvolvimento de algumas habilidades, para chegar a outras, ou seja, parte-se do mais simples para o mais complexo. Observa-se, nesse sentido, que um mesmo objeto de ensino é abordado em diferentes séries, com habilidades distintas.

Desse modo, a progressão de saberes ou habilidades proposta pela BNCC leva em consideração o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos novos e os conhecimentos já consolidados em anos anteriores em vistas do desenvolvimento do educando. Todas as habilidades precisam estar contempladas de maneira que apresentem tanto suas particularidades e especificidades quanto sua progressão.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular,

a progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto os objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (2018, p. 31)

Logo, a progressão das aprendizagens proposta pela BNCC realiza-se de forma ampla, contemplando tanto os processos cognitivos quanto os objetos de conhecimento, em vistas da consolidação das aprendizagens e das práticas de linguagem no cotidiano, organizadas, nesse documento, a partir dos campos de atuação. A organização desses campos considera os gêneros e contextos mais exigidos na vida social, considerando que não é possível para a escola contemplar todos os campos já utilizados.

O processo de transposição didática (passagem dos saberes científicos aos saberes a serem ensinados), ocorrido nesse processo, parte do uso significativo da linguagem, para sua organização gradual no ensino. Assim, a configuração dos campos de atuação na BNCC refere-se ao agrupamento de objetos de conhecimento e habilidades que apresentam a

progressão das aprendizagens, tendo em vista as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar. Assim,

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão. (BRASIL, 2018, p. 84)

Além disso, é importante ressaltar, conforme Santos (2021, p. 6207), que

Embora se refiram a esferas de práticas sociais, a configuração dos campos de atuação atende a propósitos didáticos, servindo como critérios de agrupamentos de gêneros e da progressão das aprendizagens. Essa perspectiva difere da adotada nos PCN, que utilizava os campos discursivos, e do ISD, que adotava uma concepção própria dos tipos de discurso, para agrupar os gêneros. Nessas duas abordagens, o foco recai sobre os fatores linguísticos, enquanto na BNCC predomina o critério das práticas sociais de referência, conforme exige a pedagogia das competências.

Essa afirmação deixa claro que a BNCC, embora atenda a um ensino voltado para a vida, organiza também os aspectos didáticos, sem perder de vista a referência das práticas de linguagem, o que difere o seu processo de progressão de outros esquemas ou perspectivas, como ocorre no ISD, que entende a progressão como meio de focar as capacidades de linguagem retomadas a partir dos gêneros textuais.

Ao observar as habilidades do sétimo ano voltadas à coesão:

- (EF07LP12)→ Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos); que é uma habilidade conceitual, relacionada ao saber;
- (EF67LP36)→ Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, que é uma habilidade procedimental relacionada ao saber fazer;

Visualiza-se como é proposta a progressão das aprendizagens na BNCC e como isso torna relevante o processo de amadurecimento dos estudantes.

Considerando esse contexto de mudanças proposto pela BNCC, entende-se que, ao ser implementada, essa normativa exigiu que todas as esferas de ensino revisitassem os seus currículos e, nesse processo, os adequassem às orientações propostas pela base, o que suscitou movimentos de (re)elaboração curriculares e documentos norteadores, através dos quais seriam pensados os planejamentos educacionais dessas esferas. Além disso, o livro didático, como uma das principais ferramentas utilizadas nas atividades escolares, precisava ser revisado. Assim, o Programa nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020 informava, em seu edital, que o Livro Didático precisa contemplar a proposta da BNCC, apresentando:

I. Uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos no documento, visando o desenvolvimento integral dos estudantes;

II. A garantia que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem, conforme definidas na Base;

III. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

IV. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

V. Garantia da organicidade da integração proposta de forma a contribuir para o alcance das competências constantes na BNCC;

VI. Correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;

VII. A relação desses conhecimentos com os conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com a BNCC; (grifo nosso)

Observando tais parâmetros para a produção e posterior seleção do LD, verifica-se que é solicitada a adequação do material à proposta da BNCC, em vários aspectos, ressaltando-se a organicidade e a contemplação das competências e habilidades propostas, o que sinaliza a necessidade de uma organização progressiva dos objetos de conhecimento por meio das habilidades, numa perspectiva de tipologia de conteúdo. Em se tratando do item VII, nota-se que o PNLD preconiza a necessidade de se

estabelecer, no livro didático, uma progressão das habilidades dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos.

Desse modo, espera-se que os livros didáticos tenham realizado suas produções, no sentido de uma construção dialógica das propostas de ensino a serem implementadas nas escolas, considerando objetivos educacionais que garantam os direitos de aprendizagem dos educandos. Assim, parte-se para a análise do Livro Didático, aprovado pelo PNLD 2020, no que tange às atividades relacionadas à coesão no sétimo ano, para perceber se a sua proposta de ensino acontece como preconizado pela BNCC.

ANÁLISE COMPARATIVA: DA BNCC E DO LIVRO DIDÁTICO

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, deve-se salientar que a seleção das habilidades considera a concepção de linguagem, além das práticas sociais de referência (que na BNCC aparecem didaticamente organizadas nos campos de atuação) e das unidades estruturantes da disciplina. Há de se considerar ainda que esse ensino deve atentar-se às práticas pedagógicas no que diz respeito aos objetivos educacionais, ao material didático e aos processos ensino-aprendizagem, que envolvem a metodologia e a forma de avaliação. Nesse sentido, espera-se que o LD, enquanto um dos materiais mais utilizados como ferramenta do fazer pedagógico, esteja em consonância com a proposta das políticas educacionais em vigor.

Dentre os diferentes objetos de conhecimento propostos pela BNCC, a coesão textual sempre esteve presente, especialmente nas atividades de produção textual, recebendo uma maior sistematização a partir da BNCC, que a coloca como conteúdo do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Essa distribuição desenvolve-se em uma progressão anual, que tem em vista uma aprendizagem gradativa, perpassando todos os campos de atuação e as práticas de linguagem da análise linguística e semiótica, leitura e produção textual. Quanto às habilidades, como afirmam Santos, Lemos, Caldas e Cardoso (2022), referem-se aos seguintes objetos de conhecimento: estratégias de leitura, planejamento, léxico, morfologia, semântica, articuladores textuais, paragrafação, coesão, textualização e progressão temática. No entanto, para o sétimo ano,

encontramos três habilidades de coesão voltadas para os objetos de conhecimento: semântica e coesão, conforme observa-se na tabela abaixo:

Tabela 1: Habilidades voltadas à coesão no sexto e sétimo ano

ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
CAMPOS DE ATUAÇÃO		6º ANO	7º ANO
TODOS OS CAMPOS			
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/ SEMIÓTICA	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	
	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
	Coesão	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Partindo dessa observação, fez-se a comparação de como a coesão referencial era tratada no livro didático, em comparação à proposta da BNCC, já que ele, de acordo ao edital do PNLCD, deveria considerar as orientações da base em sua elaboração e acaba não oferecendo uma proposta de ensino que atenda essa progressão, sugerindo um estudo pontual da coesão. Para corroborar tal afirmação, visitaram-se diferentes obras didáticas e escolheu-se para essa análise o livro didático “*Tecendo Linguagens*” das professoras Tânia Amaral e Lucy Aparecida Araújo, da editora IBEP, adotado em diferentes escolas da Bahia.

Para análise do material supramencionado, fez-se um trabalho de leitura atenta, para verificar, no que tange à coesão, a quantidade de atividades, a sua qualidade, como se realizava a progressão e as habilidades a serem exploradas, a partir do que era proposto pela BNCC. A princípio, observou-se que o Livro Didático escolhido para análise é organizado em

quatro unidades, nas quais são exploradas atividades de práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. Nota-se a presença de uma diversidade de gêneros textuais, presentes em diferentes campos de atuação explorados nessas unidades, havendo uma média de quatro gêneros, em cada unidade.

Os estudos de coesão presentes no texto aparecem na unidade 3, na subdivisão reflexão sobre o uso da língua, apresentada no manual do professor como uma seção na qual é privilegiada uma reflexão acerca dos aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos responsáveis pela coesão e coerência textuais. No capítulo em questão, a coesão aparece como objeto de conhecimento junto à coerência, sem especificações, de uma forma pontual, numa estrutura que faz uma atividade prévia, a explicitação sucinta do conteúdo e atividades posteriores. Quando se observa o manual do professor com relação às habilidades da BNCC a serem contempladas, ele assume que explorará as habilidades (EF07LP12, EF07LP13), sendo que a habilidade (EF67LP36) aparece relacionada apenas à produção de textos jornalísticos em outras seções.

Quanto à abordagem que se realiza da coesão, observa-se que a quantidade e qualidade do que é apresentado não é suficiente para a progressão das aprendizagens. A seção inicia-se como uma atividade diagnóstica, na qual é explorada a substituição lexical, a partir de um trecho e de duas questões a ele relacionadas, em seguida é apresentado um texto explicando coesão e coerência, sem a retomada do uso das substituições, seguida por outra atividade explorando a substituição de itens lexicais e pronominais e a adequação do uso do *mas*, conforme podemos ver nos excertos abaixo. Para fins de análise, dividimos as atividades em iniciais (antes do texto explicativo sobre coesão) e atividades finais (após esse texto):

- **Atividades iniciais:**

- a) Quais palavras desse trecho são usadas para realizar substituições a fim de evitar repetição?
- b) Quais palavras ou expressões desse trecho são usadas para retomar outras ou estabelecer relações e conexões entre as palavras do texto? (OLIVEIRA, 2018 p.182)

Essas questões, apenas consideram se o aluno é capaz de identificar as substituições ou relações entre as sentenças o que equivaleria às habilidades (EF07LP12) e (EF07LP12), contudo não oferece nenhuma outra explicação a esse respeito, sendo em quantidade e qualidade insuficientes para o desenvolvimento ou consolidação do conhecimento para o estudante. Essa atividade é seguida por um texto informativo, no qual são focados três aspectos: concepção de coesão, concepção de coerência e diferença entre as duas, sem relação com a atividade anterior e muito menos sem retomar quando acontecem as substituições pronominais ou lexicais.

O conjunto de atividades finais oferece trechos em negrito, em três letras diferentes, pedindo que o aluno responda questões relacionadas à substituição de palavras, como podemos observar:

- **Atividades finais:**

a) Leia o trecho: “Cópias digitais são mais baratas para serem produzidas [...] Por esse motivo **ele** é muito mais barato que **uma versão física**”

* Quais palavras ou ideias os elementos destacados substituem ou reiteram no texto?

* E se as expressões **ele** e **versão física** não substituíssem outras palavras? (OLIVEIRA, 2018 p.183)

A partir desses aspectos é possível observar que as questões não abordam uma proposta reflexiva, sendo apenas prescritivo, abordando os aspectos conceituais e não há progressão para os procedimentais, de forma mecânica, sem pensar nas práticas de linguagem ou aspectos morfo-semânticos ou ainda os campos de atuação citados na BNCC, sem nenhuma perspectiva de progressão das aprendizagens naquela série. Observa-se ainda que o único eixo a ser contemplado é o eixo da análise linguística e semiótica.

Infere-se que a ausência de uma proposta progressiva de estudo, no sentido de favorecer a compreensão dos processos coesivos, de forma mais efetiva, interfere na aprendizagem dos alunos, além de afastar a abordagem do Livro Didático da proposta de um trabalho voltado à funcionalidade dos saberes, o que vai de encontro à proposta da BNCC. A pontualidade da abordagem feita pelo LD interfere numa maior clareza do que seria a coesão e como efetivá-la, o que pressupõe a necessidade de um maior cuidado no desenvolvimento das atividades propostas no livro didático e

deixa clara a necessidade de que o professor precisa, ao planejar suas aulas, organizar materiais que respondam aos seus objetivos educacionais, o que acaba por impactar a prática docente.

CONCLUSÃO

O surgimento da BNCC propõe uma mudança significativa na organização curricular brasileira, a partir da organização dos componentes curriculares e dos objetos do conhecimento numa perspectiva pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, na seleção dos saberes essenciais ao desenvolvimento do educando. Tal mudança fez com que as diferentes esferas de ensino (re)elaborassem os seus currículos, bem como, atendendo às exigências do PNLD, as editoras e autores adaptassem os livros didáticos a essas mudanças.

Entende-se que ao propor um ensino de coesão nessa perspectiva, a BNCC apresenta a aprendizagem de forma processual, o que deveria ser considerado de acordo com o PNLD, ao se elaborar o livro didático, contudo, constatou-se que os livros didáticos ainda não promovem um processo de estudo que considere a relevância da progressão das aprendizagens, desenvolvendo atividades que não contemplam as práticas sociais dos usos da língua, nos seus diferentes campos de atuação, propondo textos ou atividades cristalizadas e descontextualizadas.

Apesar da BNCC estruturar a progressão anual de saberes, por meio de atividades gradativas, muitos objetos do conhecimento acabam sendo abordados de forma pontual, o que interfere diretamente na progressão. Além disso, nas habilidades, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deveriam ser explorados de forma progressiva, o que não ocorre quando a abordagem é pontual e descontextualizada, considerando ainda que os saberes para a vida não são visibilizados, por conta de uma abordagem, em um momento específico, sem relacioná-la às situações cotidianas. Além disso, há um impacto na prática docente, quando cabe ao professor, que faz um planejamento visando a progressão, a elaboração de atividades, que contemplem a necessidade de aprendizagem e a abordagem do seu planejamento.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma melhor compreensão

de como propor atividades pedagógicas que se realizem de forma progressiva, o que favorece o processo de aprendizagem, pela assimilação dos saberes (saber, saber fazer e saber ser). Desse modo, uma melhor compreensão da proposta da BNCC e do processo de transposição didática por ela propostos, tornam-se essenciais para a implementação de práticas pedagógicas que tornem cada vez mais relevante a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNL D**, 2020.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BISPO, M. A relação gramática-texto no ensino de Língua Portuguesa: Da Linguística Aplicada à didática da Língua. **Fórum Linguístico**. V.18, n2 p. 6195-6213. Florianópolis, 2021

BISPO, M.; CALDAS, G.; CARDOSO, L.; LEMOS, N. **A coesão referencial no ensino de língua portuguesa**: uma análise didática do currículo. In: PINHEIRO, L.S.L.; BISPO, M.; SOUZA, P. D. dos S.; Língua em sociedade: entre usos, discurso e ensino. Salvador: EDUFBA, 2022.

MARTINAND, J.-L. **Connaitre et transformer la matière**; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques. Berene: Editions Peter Lang AS, 1986.

OLIVEIRA, T. A. **Tecendo Linguagens**: Língua Portuguesa: 7º Ano. 5 ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. B. **A coesão referencial como conteúdo didático na base Nacional Comum Curricular**. (No prelo)

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Trad.: Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Maria Vanessa Rodrigues Silva¹

Rachel Lima Frota²

Maria Vânia de Sousa Rodrigues³

Francisca Rozilângela Barbosa Ribeiro⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem escolar. O assunto em foco permite compreender as dificuldades das famílias em acompanhar o processo de alfabetização dos filhos, bem como mostrar que postura o educador deverá ter para construir uma relação de parceria com as famílias, já que juntas escola e família são de grande importância para a construção de uma aprendizagem significativa.

A pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar. As ações educativas sejam na escola, na família ou em outro ambiente não acontece isoladamente, uma influencia a outra implícita ou explicitamente e se procederem de desarticulada pode levar

-
- 1 Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, professora efetiva da educação básica do município de Caucaia, maria.vanessa27@hotmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, professora efetiva da educação básica do município de Caucaia, rachellimafrota@gmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, graduada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul, pós-graduada em Psicopedagogia na Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro, professora efetiva da educação básica do município de Caucaia, mvanciasousa@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus, professora efetiva da educação básica do município de Caucaia, rosebarbosa20@gmail.com.

ao fracasso escolar do aluno, principalmente quando este pertence a uma classe economicamente baixa, tendo uma educação familiar diferente da educação escolar. (LIBÂNEO, 2000, p. 85)

A partir do momento que acontece esse acompanhamento, acontece uma aquisição de segurança por parte das crianças que serão duplamente amparados, pela escola e pela família, contribuindo positivamente no processo de aprendizagem.

A escola deve manter uma relação de diálogo com as famílias para assim garantir uma parceria, precisa mostrar interesse em resolver problemas apresentados pelos alunos. A escola pode agir de maneira a orientar às famílias de como trabalhar com a educação de seus filhos, cuidando e educando.

A instituição escolar é local de formação do conhecimento, do saber, que junto com as famílias terão o objetivo de formar alunos capazes de se desenvolverem na sociedade.

Szymanski (2001, p.90) ensina que “a escola tem um papel predominante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo é evidenciar algumas dificuldades da família e da escola na aprendizagem da criança. Verificar até que ponto a influência da família pode determinar e assegurar uma formação adequada e de bons princípios.

Na elaboração desse artigo, optou-se por contemplar subtítulos como; O Analfabetismo e Suas Consequências; A Família da Atualidade; A Importância da Família na Formação do Sujeito; Família e Escola; Como Atrair à Família; Responsabilidades Educacionais da Escola e Família e o Desenvolvimento Cognitivo, que nos levará a entender melhor a importância da relação família e escola no aprendizado escolar.

O ANALFABETISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

No Brasil a taxa de analfabetismo ainda é muito preocupante, assim como os altos índices de evasão escolar. Esses fatos contribuem para diminuir o desenvolvimento do país, tornando-os indivíduos inaptos a lidar com as tecnologias e as ciências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que: “Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais,

condição para a efetiva participação social.” (p. 22)

O letramento está diretamente ligado ao processo cultural, consciência e comportamento que os indivíduos venham receber de suas famílias. Tudo isso ultrapassa os muros da escola.

O que ocorre nos países de Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto a disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e a escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso a leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sócias que a leitura e a escrita têm função para eles e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2000, p. 58-59)

Muitas vezes o apreço pela leitura não é uma atividade muito comum de algumas famílias. Os pais não possuem esse hábito de ler, então como uma criança irá apreciar à leitura se essa prática não faz parte do seu cotidiano? Além disso não há material (livros, jornal e revistas) à preço acessível.

A FAMÍLIA DA ATUALIDADE

Atualmente vivemos num mundo social, onde somos sujeitos a transformações, por isso é fundamental que professores, pais e alunos saibam interagir com o mundo que os rodeia.

Diante dessas transformações, e com tantas mudanças na sociedade o modelo conservador já ganhou outros contornos. Existem vários tipos de formação familiar tendo cada uma delas suas características e não mais seguindo padrões antigos. São famílias de homossexuais, construídas por avós ou tios, formadas ou comandada por mulheres, ou então por homens e ainda a formação familiar do início dos tempos, formada por pai, mãe e filhos, mas não como antigamente.

Hoje em dia não podemos mais falar da família brasileira de um modo geral, pois existem várias tipos de formação familiar

coexistindo em nossa sociedade, tendo cada uma delas suas características e não mais seguindo padrões antigos, nos dias atuais existem famílias de pais separados, chefiadas por mulheres, chefiadas por homens sem companheira, a extensa, a homossexual, e ainda a nuclear que seria a formação familiar do início dos tempos formada de pai, mãe e filhos, mas não seguindo padrões antiquados de antigamente. (CARVALHO, 2009, p. 1)

Mesmo com tantas mudanças e diversidade, podemos citar algumas características das famílias atuais comuns em todas, como, uma maior participação feminina no mercado de trabalho, diminuição no número de seus membros, participação de vários membros da família na renda econômica, entre outros.

A família em decorrência de avanços sociais, econômicos e tecnológicos, tem mudado seus papéis [...] mães e pais têm cada vez mais negociado entre si as tarefas domésticas e responsabilidades no geral. A escola tem também avançado para oferecer aos alunos uma educação pertinente à nossa época. A aproximação das duas instituições é também uma tentativa de rever esses papéis tradicionais e, acima de tudo, visando melhorar a condição de vida e educação de nossas crianças. (BHERING E SIRAJ – BLATCHFORD, 1999, p. 192)

As crianças acabam que ficando um pouco sem atenção dos pais, ficando privado de carinho e amor. Essa ausência acaba com as possibilidades dos pais estarem ao lado de seus filhos, o que resulta em crianças cada vez mais problemática.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

No entanto, isso acabou gerando uma maior participação de professores na vida pessoal de alunos, substituindo as obrigações dos pais. Porém a educação é um processo universal, responsabilidade da sociedade, da escola e da família.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A família é o primeiro grupo social que proporciona a criança suas primeiras experiências educacionais. A alfabetização inicia-se em casa, no meio familiar. Valores, respeito, e ética são princípios muito importantes que os membros de uma família possam passar para seus filhos. Por isso a família tem a maior responsabilidade na educação de seus filhos, porque ela está constantemente com essas crianças. “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho”. (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p. 203)

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para seu desenvolvimento na sociedade.

Muitas vezes algumas dificuldades escolares estão relacionadas à indisciplina e pela ausência de limites. E isso é responsabilidade tanto da família quanto da escola. “[...] há a necessidade de orientação às crianças quanto as regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e da apreensão dos conceitos”. (TIBA, 1999, p.45)

A instituição família é responsável pela formação do sujeito, pois é ela que constrói alguém que continuará reconstruindo. Justamente aquilo que se é passado para essa criança. Será refletido em uma boa formação. “A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes”. (PRADO, 1981 p.1 3)

O lar é um autêntico formador de pessoas. As crianças aprendem com seus pais, não só o que estes lhes contam, como aquilo que vêem neles. Observam e copiam o comportamento de seus pais. Uma educação de valores é passada de pai para filhos nos primeiros anos de vida, conforme crescem compreendem melhor o que é importante.

Os pais são responsáveis pela qualidade de vida dos filhos. O ser humano depende totalmente dos adultos que estão à sua volta, especialmente de seus pais ou daqueles que fazem esta função.

Também é de grande importância ressaltar que impor limites à uma criança é fundamental para sua formação de cidadão. A criança deve saber

que nem tudo é como ela gostaria que fosse.

A educação da criança deve primar a dominação dos instintos, uma vez que tem que inibir, proibir, reprimir. Sabe-se que a ausência de restrições e de orientações pode deseducar em vez de promover uma educação saudável. As angústias são inevitáveis, mas a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos. O problema, portanto, é encontrar um equilíbrio entre proibições e permissão – eis a questão fundamental da educação.” (KUPFER, 1989, p. 46)

Outro instrumento importante é o diálogo. É através de muita conversa com os filhos, que os pais poderão construir conhecimentos voltados para a sociedade, com respeito e princípios éticos.

Conforme Piletti (1994, p. 28), “uma família sem diálogo, sem diretriz entre seus membros e vivendo frequentes conflitos interpessoais, acarretado pela falta de administração sobre convivência, sofrerá ação negativa em sua totalidade”. Apenas palavras não conseguem expressar tudo que se pretende transmitir. Gestos, comunicação não verbal, expressão facial, são essenciais para que o objetivo do diálogo seja alcançado.

[...] a família tem a responsabilidade de: formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço (CHALITA, 2001, p. 20)

O diálogo proporciona estar junto com os filhos, conversar olho no olho, querer saber como esta o filho, mostrar que se preocupa com ele. Dessa forma haverá troca de experiências de sentimentos, irão construir juntos, pais e filhos uma educação de valores muito importante para o mundo de hoje.

Educar com disciplina é a certeza de que é possível se formar sujeitos de caráter e com responsabilidade.

FAMÍLIA E ESCOLA

Muitas vezes a escola culpa as famílias de alguma dificuldade de aprendizagem que o aluno venha a ter, devido à falta de estrutura familiar. Porém a escola deverá entender este novo conceito de família da atualidade. Deve-se investigar os reais motivos que estão ocasionando este

problema, estabelecendo uma parceria família-escola.

Pais e escola devem educar juntos, para um bem maior, para a construção de um cidadão. A participação dos pais na escola é muito importante para trabalhar a autoestima dos alunos.

[...] se os pais acompanharem o rendimento escolar do filho desde o começo do ano, poderão identificar precocemente essas tendências e, com o apoio dos professores, reativarem seu interesse por determinada disciplina em que vai mal”. (TIBA, 2002, p.181)

A educação do contexto familiar influencia positivamente no desenvolvimento da autoconfiança da criança, promovendo um bem-estar e equilíbrio nas suas ações.

A família conhecendo as necessidades da criança saberá como lidar quando elas apresentarem alguma dificuldade em sua aprendizagem. A criança não apresentará uma baixa autoestima devido seus fracassos. Por outro lado, se os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem de seus filhos, a escola deve estar presente para tentar buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento da criança.

O acompanhamento das atividades escolares dos filhos pelos pais é muito importante, pois é um recurso que a escola poderia contar para diminuir os problemas de aprendizagem. Algumas dessas dificuldades são ligadas diretamente à família, por problemas conjugais, diversidade de modelo familiar etc. Por outro lado, sabe-se que o envolvimento e o auxílio dos pais ao aluno pode ser fator determinante do sucesso escolar.

Uma boa relação entre família-escola são indispensáveis para que o aluno se insira no ambiente escolar sem problemas. É nesse cenário que a criança constrói um modelo de aprendizagem onde ela se relaciona com o conhecimento. Para a família, a escola simboliza a forma de ser aluno, sua participação nas atividades escolares. Para a escola, a família é indispensável para que o trabalho de construção do cidadão aconteça.

De acordo com Libâneo (2000, p. 85). “A pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar”. As ações da família e da escola não devem andar isoladamente, uma influência a outra, e se não houver um bom relacionamento poderá ocasionar o fracasso escolar dos alunos.

Fica claro que escola e família devem andar juntas, pois é necessária essa parceria para que os alunos tenham um aprendizado sequencial.

É preciso que escola e família sejam flexíveis, colaborando e dialogando, fazendo acontecer uma forte aliança.

Uma ligação estreita e continuada entre professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que uma informação mútua; este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, ao pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...” (PIAGET, 1972, apud JARDIM, 2006, p. 50)

A participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Família e escola terão que caminhar sempre juntas, pois é impossível separar aluno de filho, por isso quanto maior esse fortalecimento, melhor será o desenvolvimento dos seus filhos/ alunos.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo”. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Vale ressaltar que nem escola nem família precisam mudar sua forma de agir, basta estarem abertos à troca de experiências, mediante a uma parceria significativa.

ESCOLA: COMO ATRAIR A FAMÍLIA

Nos momentos de interação entre família e escola é preciso que haja uma relação de diálogo de ambas as partes, onde cada uma das instituições possa expressar seus saberes. Para tal faz-se necessário o desejo de

escutar para receber as ideias que são diferentes, mas complementares.

Muitas vezes é cobrado por parte dos professores a presença dos pais no ambiente escolar. Porém não se pode esquecer que muitos dos pais trabalham e saem muito cedo de suas casas, dificultando essa presença. Seria interessante que a escola pudesse oferecer opções de horário dentro do funcionamento da escola, onde os professores deixariam anotações sobre o andamento escolar dos alunos.

[...] uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola. (VASCONCELOS, 1989, p.80).

Nos momentos de interação família-escola é preciso que haja diálogo, para que ambas as partes possam expressar sua mensagem e que haja a capacidade de escuta.

Um trabalho de desenvolvimento pedagógico com as crianças, poderá atrair os pais à escola como fala Vasconcelos (1989, p. 80):

[...] uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola.”

Outro ponto importante serão os momentos de reunião com a família. A escola poderá mostrar seu planejamento pedagógico, a fim de que a família possa lhe auxiliar no aprendizado dos alunos, mostrar a importância de família-escola serem parceiras no processo de aprendizagem.

Propor momentos de escuta dos pais, também é uma estratégia muito boa. Essa ação criará um clima favorável de trabalho participativo entre pais e escola.

RESPONSABILIDADES EDUCACIONAIS DA ESCOLA

A escola entre inúmeras responsabilidades, tem a maior delas que é educar. Cabe aos profissionais educacionais propor momentos de interação,

propiciando a inclusão de todos que fazem parte do ambiente escolar.

Quando se fala que família e escola têm que caminhar juntas não se quer dizer que uma vai desempenhar o papel da outra e sim que uma vai auxiliar e completar a outra. A escola ao ocupar o lugar da família tentará transmitir valores e conceitos de uma maneira coletiva. Ocorre que o aluno ao agir em casa em conformidade com o que foi ensinado na escola poderá entrar em conflito com os conceitos e hábitos da sua família. E isso acabará por confundir ainda mais a criança.

Com tantas mudanças ocorrendo na sociedade e nas famílias, as escolas estão sentindo dificuldades em assimilar tais mudanças. No entanto a escola é o caminho entre a sociedade e a família, pois elas voltam o olhar para ela. É através da escola que a sociedade consegue formar cidadãos.

É papel da escola criar práticas pedagógicas que melhorem o aprendizado dos alunos, o que implicará em uma parceria com as famílias.

A responsabilidade da escola hoje vai muito além de transmissora de conhecimentos. Sua função é educar a criança para que ela tenha uma vida digna e plena. “[...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão” (TORRES, 2008. p. 29). É então objetivo das escolas democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo tem início logo nos primeiros anos de vida da criança, período de evolução das aquisições futuras mais complexas. E é muito importante a contribuição da família nesse contexto.

É do desenvolvimento construído ao longo desse período, que depende o aparecimento da linguagem, envolvendo ação e relação com o outro, pois o desenvolvimento da inteligência constitui-se num processo de troca entre o indivíduo e o meio que o cerca, sendo, portanto, resultado da interação entre eles. (PILEETTI, 1994, p.54).

Observa-se que contribuição da família para o desenvolvimento cognitivo da criança tem que ser bastante considerado. Havendo falhas no período de comunicação verbal, ou seja, no período da aquisição da linguagem, ou se esta comunicação entre os pais ou responsáveis não for dispensada a devida atenção, causará na criança um atraso, e grandes

prejuízos no desenvolvimento cognitivo.

Conseqüentemente mais tarde, quando a criança atingir a idade escolar, surgirá os distúrbios de aprendizagem gerados pela falha de conduta no período adequado que é de zero á dois anos de idade.

Para prevenir esse tipo de problema deve haver por parte dos pais uma preocupação maior. As atitudes de rotina devem ser regadas de muita conversa, por vezes iniciadas no período de gestação, estendendo-se no nascimento e passando por todas as fases do desenvolvimento, visando sempre o estímulo como ingrediente facilitados através de ordens simples para compreensão dos fatos de rotina.

O desenvolvimento da inteligência se dá num processo de troca entre o sujeito e o meio, sendo o resultado dessa interação. Tão logo o processo de formação de conhecimentos. A linguagem, por si só, não garante a formação de conhecimentos: há uma interdependência entre pensamento e linguagem.

Quando os pais exploram o vocabulário da criança, verbalizando tudo o que ocorre a sua volta, bem como nomes de objetos, pessoas, animais etc., sem fazer muito uso dos diminutivos, o resultado é de uma criança dotada de um bom vocabulário, uma boa comunicação e sem falha de comunicação verbal (FONSECA, 1999, p.20).

Também é de grande relevância que os pais procurem perguntar às crianças algo quando tomarem decisões que a afete, que sejam sensíveis aos desejos e sentimentos dela, que estimulem sua independência e autonomia, permitindo-a resolver seus problemas por se mesmo, embora fiquem por perto para orientá-la e apoiá-la.

Outra fonte enriquecedora do desenvolvimento cognitivo é a leitura, a contação de histórias, as cantigas infantis, numa linguagem apropriada de acordo com a compreensão da criança, respeitando sempre a faixa etária dela. Esta é uma atividade que faz parte das prioridades.

É interessante que os pais elaborem om cronograma, segundo o qual poderão cumprir todas as suas responsabilidades. Será necessário esforço, disciplina e sabedoria para dar a devida importância a todas as atividades pré-estabelecidas.

Para o desenvolvimento cognitivo da criança seja pleno é necessário um acompanhamento nos aspectos afetivos, sociais e psicomotores, pois

com isso é possível transformar a visão de mundo infantil em divertidas descobertas criando vínculos entre a família, a escola e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então a importância do envolvimento familiar no processo de aprendizagem da criança. Fica claro que o envolvimento da família nesse contexto resultará em uma educação de qualidade, focada na família e na escola, já que não se aprende só na escola.

Com base no estudo realizado foi possível adquirir alguns conhecimentos do papel da família e da escola na formação de cidadãos, visando uma formação voltada para os valores, ou seja, princípios de conduta moral na formação do caráter do sujeito.

É necessário que os pais criem o hábito de participarem da vida escolar de seus filhos, que estejam presentes na escola buscando uma boa relação com os professores. A educação não pode delegada somente à escola. Os alunos são transitórios e filhos são para sempre.

Percebe-se que essa participação é um grande desafio para aqueles que estão envolvidos com o processo educativo das crianças. É necessário que a escola e família sempre busquem cada vez mais uma relação de parceria com compromisso, a fim de superar as dificuldades existentes nessa relação.

Por outro lado, a escola deve ser flexível quanto as dificuldades apresentadas por algumas famílias. Isso é bastante comum atualmente, uma diversidade de modelos familiares entre outras problemáticas. Então também foi abordado um estudo nesse contexto. A fim de que a escola não culpe as famílias quando os alunos apresentarem algum problema em sua aprendizagem. É papel da escola procurar saber, em que condições esses alunos vivem. Buscar estratégias para que as famílias se sintam atraídas para procurarem à escola.

Não basta então procurar um culpado para a problemática. É preciso que haja uma parceria entre escola e família para que juntas possam solucionar as dificuldades das crianças. E a escola como detentora das práticas pedagógicas e educacionais deve ter iniciativa dessa aproximação.

Uma tarefa árdua e difícil, mas não impossível para aqueles que acreditam que a educação possa transformar e alcançar o objetivo maior

que é a formação de pessoas justas, equilibradas e preparadas para a vida.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Andressa. **A Família na Atualidade**. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/psicologia/a-familia-na-actualidade.htm>
Acesso em: 16 de fevereiro de 2013.

CHALITA, Gabriel. Educação: **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

BHERING, E., & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1999). **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração**. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.

EVANGELESTA, F; GOMES, P. de T. (orgs) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FONSECA, Neumar Gianotti. **A influência da família na aprendizagem da criança**. 1999. Projeto de Pesquisa. São Paulo.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAROLIN, I. C. H. Família e Escola: Instituições Parceiras. Temas em Educação II. Jornadas 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos Ltda, 2003.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

PILEETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. São Paulo, Ática, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina na medida certa**. São Paulo: Gente, 1999.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Integrare, 2007.

TORRES, Sueli. **Uma função social da escola**. Disponível em: <<http://www>.

fundacaoromi.org.br/homesite/news.asp?news=775>. 2008

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

AVALIAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO IFES, CAMPUS VILA VELHA (ES)

Ana Livia Santos Torezani¹

Eduardo Chagas Oliveira²

Alberto Soares Vanny³

Wilson Camerino dos Santos Júnior⁴

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de reflexões acerca de trajetórias de pesquisas na iniciação científica realizadas no Ifes, Campus Vila Velha, desenvolvidas por um grupo de discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Trata-se de uma análise das ações de efetivação da Lei 10.639/2003, no campus supramencionado, em alinhamento com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais

- 1 Bacharelanda em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano. Técnica em Biotecnologia pelo Ifes- Campus Vila Velha. Foi membra pesquisadora em iniciação científica do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologia- CNPq. E-mail: analiviast13@gmail.com.
- 2 Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, pertence ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Responsável pelo Grupo de Estudos “Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento” (CNPq). E-mail: echagas@uefs.br.
- 3 Docente Licenciado em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Professor de Química da rede estadual de ensino na instituição EEEM Benício Gonçalves/Vila Velha - ES. É membro pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologia- CNPq. E-mail: alberto.vanny93@gmail.com.
- 4 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC-IFBA). Professor de Ciências Sociais no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Laboratório de ensino, pesquisa e extensão em educação em direitos humanos. E-mail: caducamerino@yahoo.com.br.

para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), identificando os obstáculos, dificuldades e como estão sendo trabalhadas as relações étnicorraciais e culturais nas políticas educacionais da instituição.

A Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), institui a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino, sendo de grande relevância em um país no qual grande parcela da população é parda ou negra, contribuindo para uma mudança nos ambientes sociais – onde ainda há muito preconceito e discriminação – começando pelas escolas. Vale destacar que no ano de 2008 foi instituída a Lei 11.645/08 com o intuito de complementar a História da Cultura Afro-brasileira prevista na Lei 10.639/2004, integrando a história dos povos originários indígenas nos processos de escolarização e no âmbito das políticas educacionais em geral.

Nesse contexto, a escola não se apresenta como um espaço a parte da sociedade, porque se entende que os processos de ensino refletem na sociedade e vice-versa (CRUZ; JESUS, 2013). Deste modo, com uma desconstrução da mentalidade preconceituosa nas escolas, mostrando que uma cultura e cor não são inferiores a outras, haverá reflexo na sociedade contribuindo para a redução das desigualdades (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017). No entanto, deve-se ter em conta que uma lei, *per se*, não garante a realização dos trabalhos em sala de aula, tampouco assegura que os conteúdos sejam contemplados como deveriam.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2015 (Inep), 24% das escolas públicas no Brasil não possuem projetos com ênfase na temática do racismo, 40% não dispõem de projetos sobre desigualdades sociais e 52% das escolas não tratam da diversidade religiosa. Identificar esses obstáculos é imprescindível para que sejam resolvidos e ocorra o efetivo cumprimento da lei.

De acordo com Gustavo Forde (2015), em sua videoaula “Lutas e Conquistas: Trajetória do Movimento Negro Brasileiro”, as leis que criminalizam o racismo não são suficientes para acabar com as desigualdades, motivo pelo qual se faz imperativo atender às especificidades no pensamento de políticas públicas em relação ao assunto, pensando estratégias regresso-punitivas, que visam punir e eliminar a discriminação, e

estratégias promocionais, que visam promover, avançar e fomentar a equidade, onde a Lei 10.639/03 se encaixa.

As desigualdades raciais durante anos foram justificadas, do período escravagista até no âmbito da ciência academicista, com a divulgação da eugenia, a ideia da raça e do melhoramento genético como seleção natural, objetivando uma sociedade de cunho classista afetou o Brasil com impactos da desigualdade racial e de classe. Mediante este contexto foram séculos de exclusão social, colonização e desigualdade racial que impactaram a população negra, em síntese: foi instituído o racismo estrutural no território brasileiro.

Com a Lei 10.639/03, abriu-se uma possibilidade de desconstruir esses pensamentos com o aprendizado das relações étnicorraciais nos espaços educacionais e ressaltar as diferenças históricas e sociais que circundam a população negra para combater o racismo. Com isso, promove-se um impulsionamento no processo de desestruturação do racismo na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Pesquisa sobre a Lei 10.639/03 e relação com os Direitos Humanos

No estado do Espírito Santo, 60,3% da população se autodeclara negra (dados divulgados pelo IBGE, em 2017), e é de extrema importância que o conteúdo das disciplinas seja significativo para essas pessoas, ampliando os seus horizontes de conhecimento, transcendendo a cultura e a história europeia, que perpassa toda a sua fase de aprendizado.

A Educação em Direitos Humanos, segundo Benevides (2000) é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana que inclui criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades e hábitos que decorrem, todos, de valores essenciais, como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a tolerância e a paz.

A especificação do sujeito portador de direitos se mostra fundamental para tratar desse caso, pois entende-se que em uma sociedade racista, pessoas afrodescendentes sofrem com vários obstáculos e dificuldades particulares. Nesse sentido, as políticas públicas e a temática devem ser tratadas a partir das suas especificidades e não de forma genérica, como salienta Gustavo Forde (2015). Também é necessária uma mudança da

visão social herdada após anos de escravidão, para que se criem novas relações sociais com base em direitos humanos igualitários, com respeito e valorização às múltiplas formas de conhecimento.

Nesse contexto, é preciso que sejam inseridos no processo de formação escolar do estudante, quando os direitos começam, terminam e quais são esses direitos. É preciso dar visibilidade e voz aos oprimidos, e promover debates para que ocorra uma transformação na sociedade. Segundo Pequeno (2008, p.33):

O sujeito dos direitos humanos deve ser valorizado em seus aspectos racionais e emocionais. É preciso, pois, não apenas cultivar a capacidade de o homem usar o intelecto para bem agir. É fundamental, sobretudo, prepará-lo para se colocar no lugar do outro e sentir também a sua dor.

Além disso, com a identificação e o conhecimento sobre a história e a luta dos seus antepassados, reconhecendo a sua importância na formação da sociedade, as pessoas podem encarar outras lutas ou dar continuidade a antigas pautas, sabendo dos direitos que têm – como a lei em comento, que resultou de movimentos antirracistas. A educação é um direito fundamental e instrumento essencial na luta para a conquista de outros direitos. Sendo assim, quando a lei sobre a cultura afro-brasileira está sendo efetivada, o indivíduo está exercendo o seu direito de possuir e reconhecer a sua cultura nos institutos, conhecendo o seu direito de liberdade e o poder de fazer algo, caso perceba que alguém lhe esteja negando.

Reflexões sobre raça e racismo

O conceito de raça foi pensado, por muito tempo, a partir de um determinismo biológico. De acordo com Gustavo Forde (2015), a partir do darwinismo social, um grande grupo de cientistas teorizava as diferenças humanas com base em diferenças fenotípicas, associadas com aspectos intelectuais e morais, atribuindo aos brancos europeus elementos positivos e aos negros africanos e demais povos e etnias elementos negativos. Dessas diferenças surge o conceito de raça, construção de hierarquias e a subjugação das diferenças sociais e biológicas.

O Dr. Sérgio Pereira dos Santos (2019), em sua palestra “O Racismo Estrutural Brasileiro: o sistema de classificação racial e as bancas de

heteroidentificação étnico-racial nas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior” afirma que para justificar a inferiorização de uma determinada etnia, cria-se uma má imagem acerca desta. As teorias sobre diferenças fenotípicas e intelectuais justificavam o preconceito e levavam as pessoas a acreditarem naquilo que se afirmava. Algumas das atribuições dadas aos povos africanos e indígenas, por exemplo, sustentavam que eram preguiçosos, feios e incapazes, enquanto situavam os brancos europeus no extremo oposto.

O racismo é a ideia de que há raças inferiores ou superiores a outras, em uma relação fundada na ideologia de dominação (CFESS, 2014). As instituições brasileiras foram criadas a partir dessa ideia, naturalizando o racismo até que se tornasse algo sutil. Ele é estrutural por estar enraizado em nossa sociedade, especialmente nas estruturas de poder, desde os primórdios da construção da sociedade brasileira pós-colonialismo. Também é institucional, por estar difuso no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade nos serviços, benefícios e oportunidades com base em diferenças raciais (LÓPEZ, 2009).

Gustavo Forde (2015) diz que a maioria da população brasileira é negra e essa maioria está vulnerável e suscetível a sofrer por racismo desde a infância, uma vez que ele começa a se manifestar desde a educação infantil. Mudanças na educação brasileira se mostram necessárias para resolver esses problemas. É preciso uma reeducação e a inclusão de todos na luta contra o racismo, como também é preciso que tenhamos projetos antirracistas nas escolas, sendo estes fundamentais para a formação do senso crítico e do reconhecimento das identidades em seu processo.

Tudo isso não se resolve em pouco tempo, uma vez que se trata de uma luta contra uma mentalidade que durou séculos. É uma mudança processual e lenta, justamente pelo fato de o racismo ter se tornado estrutural, sistêmico e institucional. Os casos se manifestam diariamente em diversos setores da sociedade. Há exemplos em lugares onde a maioria das pessoas são negras, porém as que ocupam os maiores cargos são brancas, ou em ambientes escolares, quando a maioria dos estudantes em escolas com capital social de maior promoção humana são brancas. As marcas da violência se manifestam desde a época da escravidão até os dias atuais, de forma naturalizada. O fato é que “a esperada cidadania após a abolição não aconteceu e, até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em

que [...] mudaram as aparências, mas a essência das relações sociais não mudou.” (NUNES, 2006)

Luta de classes

Com a chamada “Diáspora Africana”, conforme o pensamento de Stuart Hall (2003), vários africanos foram forçados a vir para o Brasil, onde houveram grandes transformações nas tradições dos colonizados e dos colonizadores. Grande parte da cultura dos colonizados foi perdida, além de ter se gerado a exclusão social dos colonizados, pois “a cor da exclusão no Brasil é negra”, diz Gustavo Forde (2015).

Compreende-se o processo de escravização como condição necessária ao desenvolvimento do capitalismo. De acordo com Moura, a mão de obra negra “é descartada já antes da abolição” da escravidão por causa da concepção de superioridade racial branca, pois o “trabalhador branco traria consigo os elementos culturais capazes de civilizar o Brasil” (PEREIRA; SAMPAIO, 2018).

“[...] Não é necessário que o negro seja ‘degradado, maltrapilho, incapacitado para o trabalho’ (...) porque o racismo já destinou a ele – pela sua insígnia – o lugar de ‘incapaz’, ‘inferior’, ‘vagabundo’ e de tantos outros atributos que o subjuga.” (PEREIRA; SAMPAIO, 2018, p.441).

Essas teorias de superioridade racial provocaram desigualdades que persistem até hoje e perpetuam a luta de classes entre dominantes e dominados, saindo de um contexto de contraponto entre homens livres e escravos para burgueses e proletários, mas com o racismo ainda enraizado. De acordo com dados pesquisados: o desemprego entre pardos e pretos, respectivamente, é de 13,8% e 14,6%, enquanto a média da população é de 11,9% (PNAD, 2018); os negros e pardos, em 2015, representavam 54% da população e eram 75% dos 10% mais pobres, e 17,8% da parte 1% mais rica da população (PNAD, 2015).

Deste modo, os brancos sempre estiveram em posição privilegiada em relação aos afrodescendentes, seja com o poder social e econômico ou detendo os meios de produção. Essa constatação sustenta uma oposição que se ampara no conceito de luta de classes, onde há dois grupos, oprimidos e opressores (nesse contexto, negros e brancos) envolvendo a

economia, a política e a sociedade como um todo, com uma luta dos oprimidos contra interesses sociais e econômicos baseados no racismo estrutural implementado pelos opressores, com o suporte do capitalismo.

RESULTADOS

No desenvolvimento dessa pesquisa foi usado o método qualitativo, por meio do levantamento de dados. A partir das ações previstas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013) foi construído um questionário em formato de tabela para ser analisado e respondido pela diretoria do campus, informando se as ações foram cumpridas ou se não se aplicam ao funcionamento das políticas educacionais da instituição. Conforme foi salientado, as perguntas foram elaboradas com base nas ações previstas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), divididas em seis eixos e enviadas em formato de tabela, para que fossem respondidas pela diretoria e coordenadoria do Ifes, campus Vila Velha (ES).

Para cada ação afirmativa, vinte e quatro ações foram marcadas como “cumpridas”, nove foram marcadas como “não cumpridas”, nove foram marcadas como “não se aplicam” e uma não foi respondida.

O Eixo 1 – No que tange à Aplicação da Legislação, uma ação não foi respondida e todas as outras foram marcadas como cumpridas. Os dados fornecidos apontam que o Neabi (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) foi muito importante para a criação e divulgação das ações de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para toda a comunidade escolar, estimulando e promovendo ações sobre as Relações Étnico-raciais e indígenas.

De fato, a criação desse núcleo é de extrema importância e mostra preocupação para que sejam feitas ações sobre a temática e que estas cheguem até os estudantes e profissionais do campus. Para assegurar e oportunizar a formação dos professores e dos técnicos dos setores de ensino com o aprendizado e a incorporação dos conteúdos da história e cultura Afro-brasileira e Indígena, foi realizado o evento “Diálogos Fundamentais:

Relações Étnico-raciais e a Heteroidentificação no Ifes”, com o objetivo de formar servidores e discentes com aportes teóricos sobre as temáticas indígenas, afro-brasileiras e heteroidentificação. Além disso, houve a divulgação do curso oferecido pela Cecun-ES (Centro de Estudos da Cultura Negra no estado do Espírito Santo) para formação de professores e outros profissionais sobre as Relações Étnico-raciais e Racismo.

O estímulo dos estudos é necessário para que professores saibam tratar desses assuntos em salas de aula e para que cada vez mais servidores e estudantes aprendam e se engajem na causa, aplicando os conhecimentos adquiridos nos ambientes frequentados. É importante também que esses projetos sejam abertos e ofereçam oportunidades à maior quantidade de pessoas possível.

Conforme a necessidade, o Campus disponibiliza materiais de expediente para a confecção de trabalhos e exposições que abordam a temática e tenta realizar a compra de materiais, caso necessário. Materiais didáticos sobre a valorização da diversidade cultural são importantes ao acesso de todos, independente de trabalhos ou exposições, mas sendo utilizados diariamente para estudos.

Outro ponto importante é a inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em reuniões e planejamentos do Campus, além de integrar e incentivar os alunos a participarem de projetos e trabalhos sobre o tema. O Ifes, campus Vila Velha, possui vários desses projetos e trabalhos interdisciplinares que ocorrem nos cursos superiores e no Ensino Médio. Devido ao planejamento com as coordenadorias sobre a inserção da temática Educação das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas dos cursos, houve palestras, trabalhos, exposição de perfis negros no campus, além de oficinas, e mesas redondas realizadas nas Jornadas Integradas de Educação em Ciências do Campus.

Foi criado o site do Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo, por alunos da turma de 2017 do Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio, objetivando o estudo dos movimentos negros no Espírito Santo, vinculado a interesses dos discentes na área da saúde e problematizando a promoção social da população negra. Foi criado também o Cineclube (filmes e debates sobre a temática), ofertas de minicursos no Dia da Consciência Negra, versando sobre os seguintes

temas: Educando para as relações étnico-raciais: o racismo religioso; A relação dos povos indígenas com a natureza e a pintura corporal e Gira com autoras negras, Lançamento de livros e bate-papo com autores. Esses projetos também foram citados para explicar as ações pedagógicas a fim de subsidiar práticas adequadas à educação para as Relações Étnico-raciais atendendo as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Há o diálogo permanente do campus com o movimento comunitário, com convites a eventos sobre a temática Étnico-racial, Indígena e Heteroidentificação, há vínculos com a Cecun e alguns membros do Neabi entraram em contato com representantes da Aldeia Indígena Piraquê-Açu, Aracruz (ES) para realizar palestra no Campus (em 2019). Porém, é preciso diálogo constante com o Movimento Negro para informações e discussões atualizadas e necessidades de projetos novos, além do site criado.

No Eixo 2 - Em relação às práticas pedagógicas, nove ações foram marcadas como “cumpridas” e três foram marcadas como “não-cumpridas”. Práticas pedagógicas que possibilitam ao educando o entendimento da estrutura social sobre as Relações Étnico-raciais ocorrem até em 4 momentos do ano letivo, incluindo reuniões pedagógicas, com incentivo a implementação dessas práticas e reforço da importância da temática.

No projeto “Boas-Vindas”, a equipe do Neabi apresentou a proposta do Núcleo para novos discentes. Todas as ações e projetos do Neabi são apoiadas e divulgadas no Sistema Acadêmico para os alunos do campus, o que é importante para que as dificuldades sejam suprimidas e as ações sejam efetivadas, chegando informações sobre elas ao máximo de pessoas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão contempladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus. Há inclusão da discussão das Relações Étnico-raciais como parte integrante da matriz curricular dos cursos da graduação, mas não há essa inclusão nos cursos da pós-graduação. É importante rever esse ponto e tomar medidas para que essas discussões sejam incluídas e estejam integradas nas matrizes curriculares de todos os cursos, visto a necessidade de falar, ouvir e praticar ações sobre a temática, para uma mudança nos segmentos educacionais e na sociedade.

Identificamos nos dados fornecidos, que não é possível verificar as

ações desenvolvidas nas salas de aulas de todos os cursos, mas algumas atividades que abrangem as relações etnicorraciais são executadas pelos professores, a partir do planejamento dos mesmos, foi possível identificar, mesmo que de forma tímida existem ações em curso. Mesmo com as atividades sobre as Relações Étnico-raciais realizadas durante o ano letivo, é de extrema importância também analisar o que é feito em sala de aula e saber se é adequado ou suficiente, além incentivar mais professores a fazerem o mesmo. As Relações Étnico-raciais devem ser tratadas com frequência e de forma adequada, principalmente em sala de aula.

Não foram executadas visitas pedagógicas com as turmas de ensino técnico que fomentam a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas atividades diárias de ensino. No entanto, foi executada uma visita técnica com os estudantes da Licenciatura em Química, na Aldeia das Paneleiras em Vitória (ES). Essas visitas precisam ser mais frequentes e contemplar todos os cursos, para promover uma reflexão sobre a diversidade cultural e promover discussões acerca da temática no campo educacional, visto que as visitas pedagógicas são eficazes para o saber na prática.

Não houve estímulo aos estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena de modo a proporcionar condições à participação de servidores terceirizados. Explicitou-se que se trata de mais uma demanda a ser pensada. É importante que essa ação seja cumprida, pois o aprendizado deve chegar à maior quantidade possível de pessoas, incluindo os servidores do Ifes.

Houve estímulo para os estudantes, com as oficinas, trabalhos e projetos, dentre outras atividades. Foi criado pelo Neabi um Calendário Étnico-racial com o objetivo de manter a Comunidade Acadêmica informada acerca das ações voltadas para esta temática durante o ano de 2020.

No Eixo 3 - Quanto ao planejamento de políticas educacionais para PPI, quatro ações foram marcadas como “cumpridas”, duas ações foram marcadas como “não-cumpridas” e duas foram marcadas como “não se aplica”. O questionário aponta que foi garantida a ampliação da oferta e da expansão do atendimento nas atividades do ensino, possibilitando maior acesso dos pretos, pardos e indígenas ao Campus, além de políticas educacionais diferenciadas, de natureza institucional, para a permanência e êxito dos alunos cotistas.

De acordo com a entrevista concedida, ocorreu a construção de parâmetros de pesquisa da gestão institucional sobre a garantia de implementação e efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Campus. Porém, muitas ações propostas de grande importância não foram cumpridas. Não foram realizadas pesquisas de avaliação do impacto institucional do Ifes, campus Vila Velha, na trajetória de vida dos alunos cotistas egressos e evadidos, por exemplo.

O Ifes é uma instituição que oportuniza um ensino gratuito e de qualidade para pessoas que não teriam condições de pagar por isso, além de abrir várias portas para o futuro dos estudantes. É importante que se saiba a trajetória de vida dos alunos cotistas egressos e evadidos para analisar se os objetivos da instituição estão sendo cumpridos e o que poderia mudar.

No Eixo 4 - Sobre ações e providências institucionais frente ao racismo, duas ações foram marcadas como “não-cumpridas” e duas foram marcadas como “cumpridas”. Foram promovidas, junto aos docentes, reuniões pedagógicas, orientando para a necessidade de constante combate ao racismo e ao preconceito, elaborando estratégias, como as citadas anteriormente, de intervenção educacional. Foi apontado na entrevista que não ocorreram casos de preconceito ou discriminação étnico-racial no campus e não houve a necessidade de adoção de medidas educativas e/ou jurídicas. Porém, é importante pensar que não houve necessidade de adoção dessas medidas por poderem haver casos que não tenham sido relatados. Para uma análise desse tópico, seriam necessárias entrevistas com pessoas negras e/ou indígenas do Campus, e uma pesquisa aprofundada sobre as experiências vivenciadas por cada indivíduo.

No Eixo 5 - Quanto às ações de pesquisa, pós-graduação e extensão, todas as ações foram marcadas como “não se aplica”, com a justificativa de serem questões relacionadas à Dipex (Diretoria de pesquisa e extensão).

No Eixo 6 - Em relação às novas ações afirmativas, todas as ações foram marcadas como “não cumpridas”. Não se oportunizou, no campus, o debate das políticas de ações afirmativas: vagas supranumerárias em todas as modalidades de ensino para transexuais, transgêneros, travestis e refugiados/ estrangeiros em situação de vulnerabilidade, sem visto permanente no Brasil. É fundamental tomar as medidas cabíveis na discussão da implementação das vagas e as peculiaridades dessas ações afirmativas para

esses grupos de pessoas.

De acordo com o presidente da Comissão de Diversidade Sexual da OAB, o Brasil apresenta 82% de evasão escolar entre travestis e transexuais, além de que a estimativa de vida de uma pessoa trans é de 35 anos.

De acordo com a ACNUR, dentre os 17,2 milhões de refugiados, 6,4 milhões têm entre 5 e 17 anos, ou seja, estão em idade escolar e com acesso limitado à educação. Esses dados reforçam a necessidade de mais políticas públicas e a importância de um ambiente educacional como o Ifes para oportunizar vagas supranumerárias em todas modalidades de ensino para essas pessoas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A implementação da Lei 10.639/03 é de extrema importância nos ambientes educacionais e um avanço na luta antirracista, integrando assuntos importantes sobre a Educação das Relações Étnico-raciais nos currículos escolares e reforçando a luta através da educação. Essa pesquisa possibilitou entender como estão sendo trabalhadas as Ações Institucionais previstas nas DCNs da lei 10.639/03 no Ifes, campus Vila Velha, e avaliar a implementação da mesma. De acordo com os dados fornecidos, o Campus possui vários projetos e trabalhos ao longo do ano letivo sobre as Relações Étnico-raciais, além de divulgação e realização de eventos. A criação do Neabi foi essencial para debates, diálogos e promoção dessas ações. Porém, algumas delas ainda precisam contemplar e incluir todos e todas, estimulando e possibilitando estudos para servidores terceirizados, incluindo a temática como parte integrante da matriz curricular da Pós-graduação, além de realizar mais visitas técnicas com os cursos que permitam melhor entendimento e aplicação das Relações Étnico-raciais no Campus.

É necessário saber o que os professores estão abordando acerca da temática em sala de aula e exigir as Relações Étnico-raciais no plano de ensino, em virtude da importância do tema. Além disso, inserir projetos e eventos ao longo do ano que incentivem a reflexão e debates entre alunos e servidores do Campus, sendo esse estímulo ampliado para o contato entre professores e alunos nas aulas. Nesse sentido, a inserção de materiais didáticos que valorizem as diversidades culturais é essencial para o

aprendizado do tema, mostrando-se fundamental que esses estejam disponíveis e acessíveis diariamente, para todos no Campus.

Sobre casos de racismo no Ifes, é necessária uma pesquisa aprofundada com relatos de pessoas negras e indígenas sobre a trajetória delas no Ifes campus Vila Velha, priorizando o indivíduo, suas particularidades e percepções.

As propostas de Novas Ações Afirmativas devem ser debatidas, assim como os estudos sobre alunos cotistas egressos e evadidos, visto que o Ifes proporciona um ensino gratuito e de qualidade para quem não teve oportunidade tempestivamente e tem um caminho dificultado pela opressão. Assim, poderiam analisar se os objetivos da escola estão sendo realmente atingidos e avaliar os impactos causados na vida dessas pessoas. É de suma importância a plena efetivação da Lei 10.639/03 e que todos os assuntos sejam abordados e tratados como deveriam, com firmeza e dedicação aos objetivos da lei, para que cada setor cumpra sua função e a mudança não se restrinja à teoria, impactando e mudando a visão e ações de cada partícipe, também fora do ambiente escolar. Mesmo com a maioria das ações propostas sendo cumpridas, ainda há algumas que não foram muito aprofundadas, debatidas ou, simplesmente, não foram cumpridas. É preciso que essas ações sejam revistas e postas em prática, com a aplicação da lei sendo monitorada e suas necessidades sendo atendidas, para a sua plena eficácia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Scielo, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>> Acesso em: 15/09/2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. Hottopos. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#ftn1>> Acesso em: 07/08/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>> 07/08/2020.

CALEIRO, João Pedro. **Os dados que mostram a desigualdade entre brancos e negros no Brasil**. Exame, 2018. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/>> Acesso em: 07/08/2020.

CFESS. **Série Assistente Social no combate ao preconceito**. Cfess, 2016. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno-03-Racismo-Site.pdf>> Acesso em: 07/08/2020.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID**. Anpuh, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf> Acesso em: 15/09/2019.

FORDE, Gustavo. **Videoaula – Lutas e Conquistas: Trajetória do Movimento Negro Brasileiro**. Jan, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kka1G47cTKc&t=1193s>> Acesso em: 07/08/2020.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior)**. In: *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. LivSovik(org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HANNA, Wellington; CUNHA, Thaís. **Discriminação rouba de transexuais o direito de estudo**. Correio Braziliense. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>> Acesso em: 07/08/2020.

LÓPEZ, Laura Cecília. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. Scielo, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414=32832012000100010-&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 11/08/2020.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Pepsic, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000100007> Acesso em: 07/08/2020.

PEQUENO, Marconi. **O fundamento dos direitos humanos**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antônio Gili (Orgs). **DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores**. vol. 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 23-28.

PEREIRA, Ellen Caroline; SAMPAIO, Simone Sobral. **A relação de classe e raça na formação da classe trabalhadora brasileira**. Scielo, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0432.pdf>> Acesso em: 07/08/2020.

RODRIGUES, Ricardo Santos. **Entre o passado e o agora: Diáspora negra e identidade cultural**. Pepsic, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-2178-700X2012000200008> Acesso em: 07/08/2020.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **O Racismo Estrutural Brasileiro: o sistema de classificação racial e as bancas de heteroidentificação étnico-racial nas políticas afirmativas de acesso ao ensino superior (Palestra)**, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1f3Pj-V1aEHM&t=689s>> Acesso em: 07/08/2020.

