



Educação Brasileira

Trajетórias históricas,
filosóficas em relatos,
pesquisas de ensino
para uma educação em
tempos de mudanças

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, FILOSÓFICAS EM
RELATOS, PESQUISAS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
MUDANÇAS**

© 2021 *Copyright* by Maria Eliene Magalhães da Silva

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS UNIFOR	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DRA. MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ FGF
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFGA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VIQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SIMONE MARIA SILVA DANTAS FACPED
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

Projeto Gráfico e Capa | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*
Revisão | *Ana Luiza Costa Martins de Souza e Maria Eliene Magalhães da Silva*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB 1051

MARIA ELIENE MAGALHÃES DA SILVA
Organizadora

Educação Brasileira

Trajetórias históricas,
filosóficas em relatos,
pesquisas de ensino para
uma educação em tempos de
mudanças

COLEÇÃO
Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde

VOLUME 4



Fortaleza | CE
2021



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA ORGANIZADORA DA OBRA • 9

Maria Eliene Magalhães da Silva

PREFÁCIO • 11

Francisca Eliane Diniz Araújo

**Aspectos e caminhadas históricas em tempos de pandemia:
enfrentamentos no ensino remoto**

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO PARA
OS TEMPOS ATUAIS • 15**

Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite

Benedito Francisco de Sousa

Cicera Maria Mamede Santos

Francione Charapa Alves

Maria Socorro Lucena Lima

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
DAS AULAS REMOTAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL
DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA – CE: DESAFIOS NAS AULAS DE
GEOGRAFIA • 29**

Nayara dos Santos Barros

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DA
PSICOMOTRICIDADE EM BENEFÍCIO DO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DE ALUNOS ESPECIAIS • 41**

Jacqueline Ferreira de Lima

Jussara Jane Araújo Sales

Marciana Teixeira Ramos Tavares

Rosa Janisara Araújo Sales

**OS DESAFIOS DO ENSINO À DISTÂNCIA COM ADVENTO DA
PANDEMIA NA ÓTICA DA ESCOLA FRANCISCA ALVES DO
AMARAL • 52**

Thiago Medeiros Fernandes

Jeane Soares da Silva

O USO DO WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO • 62

Karla Eveline Barata de Carvalho

Trajetórias filosóficas, espirituais, pedagógicas e racismo na sociedade, escola, quilombo e aldeia para relações etnicorraciais

O YOTÉ: UMA CONTRIBUIÇÃO AFRICANA AO ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM MULTICULTURAL • 75

Willyan Ramon de Souza Pacheco

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

A PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL: OS IMPACTOS DO RACISMO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM • 91

Maria do Socorro Pimentel da Silva

BRINCADEIRAS DOS NOSSOS AVOENGOS: BRINCANDO E APRENDENDO NO TERREIRO DA ESCOLA QUILOMBOLA NEDI – VOVÓ JOVINA – PRÁTICAS LÚDICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL • 109

Maria Eliane da Silva Santos

DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS DA RESERVA TABA DOS ANACÉS A PARTIR DA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DE JOVENS E ADULTOS • 124

Gabriel de Matos Correia

Ernandes Alves Dantas

Rômulo Artur Alves da Silva

Sonny Anderson Medeiros Julião

Thaís Helena Ellery de Alencar

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL • 137

Carmosina Sibélia Silva Alencar

Karoline de Sousa Frutuoso

Marcos Venicio Teixeira Albuquerque

**EDUCAÇÃO PARA NINGUÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA E
DISCUSSÃO ACERCA DA DESCOLONIZAÇÃO EM SALA DE
AULA • 150**

*Ticiano Queiroga e Oliveira
Maria Eliene Magalhães da Silva*

**CURSO GUARDIÕES DA MEMÓRIA QUILOMBOLA DE CAUCAIA:
DESCOBERTAS, SABERES E PRÁTICAS • 167**

Atenusia Sandra Lima de Aquino Sousa

**RELATOS DE ESPIRITUALIDADE PARA SAÚDE E EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA: EM ALDEIAS PITAGUARY E
TREMOMBÉ • 178**

*João Paulo da Silva Lima (Cacique Kauã Pitaguary)
Maria Eliene Magalhães da Silva
Samuel Nascimento de Castro (Samuel Tremembé)*

Narrativas formativas na educação em tempos de mudanças

**A OUSADIA DE FRANCISCA CLOTILDE EM EDUCAÇÃO,
LITERATURA E AMOR • 191**

Gildênia Moura de Araújo Almeida

**O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E O PROGRAMA MAIS PAIC
- CREDE 1/SEDUC • 204**

*Suiane Costa Alves
Eduardo Viana Freires
Marian Costa Cavalcante
Ana Geovanda Mourão Rezende
Maricélia Damasceno Rocha Parente*

**O AMOR LÍQUIDO: ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS DAS RELAÇÕES
NA PÓS MODERNIDADE • 217**

*Alexandro Lima Viana
Antônia Solange da Silva Matos
Auricelia Melo Feijão
Joice Maria de Souza Ferreira*

CAUSAS DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: O PROCESSO DE ESCRITA • 229

Socorro Ione Carneiro dos Santos Meneses

REÚSO DA ÁGUA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO ALTERNATIVA NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – CREDE 1/ CEARÁ • 243

Maria Rozelir Diogenes

Robson Slaiter Souza Freitas

Suiane Costa Alves

Eduardo Viana Freires

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES • 259

José Cristiano da Silva

POSFÁCIO • 285

Suiane Costa Alves

APRESENTAÇÃO DA ORGANIZADORA DA OBRA

No nascer de 2021, em plena pandemia ocasionada por covid-19, parimos nossos textos em luto, em luta e com muita resistência, e com tantas mudanças na educação pelo isolamento social, geramos e lactamos a obra lapidada de ansiedades, medos, angústias e gratidão por estarmos vivos, lamentamos a partida de um dos coautores da coleção, volume, 02. Nosso guerreiro José Gomes Veloso, que trabalhava na SME.

Temos a honra abençoada e permitida por nossos ancestrais de lançarmos a coleção ***Borboletar e Esperançar na Educação e Saúde***, com o quarto volume intitulado: ***EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Trajetórias históricas, filosóficas em relatos, pesquisas de ensino para uma educação em tempos de mudanças***. Um sonho em juntar docentes e discentes no intuito de publicar suas trilhas e resistências em pesquisas no campo da educação e saúde, em tempos difíceis e de muitas resistências em frente ao isolamento social e tantas vidas ceifadas, com dificuldades e muito amor resistimos nessa luta em nossas escritórias e lançamos mais este livro cheio de um pouco de nossas experiências em pesquisas e relatos..

A obra é uma coletânea de artigos com objetivos em apresentar na educação e saúde temas relevantes e trabalhados em chãos de resistências que circulam nas aldeias, quilombos, escolas, faculdades, universidades e demais espaços onde hoje se faz necessário não só o fazer mas o publicar nossas andanças ou pesquisas bibliográficas.

Com isso, acreditamos na potência de todo este grupo, no fazer e ser que cada um exerce em seus espaços. Na relevância que cada trabalho contribuirá em seus espaços de resistências para efetivamente descolonizar a socieda-

de e encantar com amor seus fazeres e práxis pedagógica a qual cada artigo compartilha nesta obra.

Nela está contida escritas aldeadas, aquilombadas, cheias de nossas brasilidades, no gueto da escola, na periferia, no campo da escola ou na faculdade/universidade. Desta forma, vem a ser um material de resistência no tocante ao que hoje estamos vivendo. O fazer acontecer planejando desta forma através da publicação a memória registrada de nossas práxis na prática e teoria e tornando-se assim imortais através da presente obra, acreditando na força que cada um exerce em suas atividades seja docente, discente ou de militância.

Borboletar no sentido poético é metamorfosear-se de uma forma a tocar o coração de cada ser. É esperar e seguir Paulo Freire. É resistir e continuar lutando por uma educação libertária e progressista, essa é nossa forma de esperar, de Borboletar em nossos espaços.

No entanto, nossa publicação não só pelo tema da coleção e volume busca apresentar que nossas escritas vive hoje, um momento de resistência há tantos desmontes e retiradas de direitos na educação e saúde e isso nos faz resistir de alguma forma, neste caso, resistimos literalmente na literatura, através desta obra.

Dessa forma, desejamos ao leitor que busca uma prazerosa leitura, um sentido em esperar em nossas linhas, o ser freireano no resistir. Vamos ESPERANÇAR E BORBOLETAR! Desejamos assim uma boa leitura!

Maria Eliene Magalhães da Silva

Profa. do ensino básico, superior e organizadora da obra

PREFÁCIO

É com imensa satisfação, caro leitor, que apresento a você o **Volume 4**, “**EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Trajetórias históricas, filosóficas em relatos, pesquisas de ensino para uma educação em tempos de mudanças**”, da Coleção *Borboletar e Esperançar na Educação e Saúde*. Este volume reúne artigos que foram escritos com a colaboração de professores das mais diversas áreas e locais do Brasil. É uma produção coletiva, oriunda de inquietações, preocupações com o que ocorrem na sociedade educacional, em tempos de pandemia, para superação dos desafios, como por exemplo a educação especial, aulas remotas, espiritualidade, uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica/didática, contribuições dos povos quilombolas, indígenas, afrodescendentes, educação especial e discriminação Étnico-Racial.

Apesar de momentos difíceis e atípicos por conta da COVID 19, este Livro explicita o compromisso, o árduo trabalho desenvolvido por cada autor e coautor dos artigos produzidos na calada da noite, em trabalho remoto e/ou presencial diante de tantas incertezas, mas alimentados por “Um Esperançar e Borboletar”, onde cada um desses, dentro do seu casulo, interligados pela a mesma energia, o mesmo alimento, onde ideias libertam-se, alguns dando o seu primeiro voo. São como as 23 Borboletas Monarcas, que têm seus padrões de voo medidos em simuladores nas cidades de Guelph e Calagary, a mais de 2.500 quilômetros de distância uma da outra. Apesar de estarem separadas por grandes distâncias, elas tendem a voar na mesma direção, mostrando não possuir um senso inato de localização. Essa é a Missão da Coleção Borboletar e Esperançar na Educação e Saúde idealizada pela organizadora e Mestra

em Educação (UFC/CE). Maria Eliene Magalhães da Silva e professora do ensino público.

Por fim este livro destina-se a todos os interessados, amantes da leitura, do conhecimento, das produções de pesquisa, da valorização de ideias que não se calam e entoam a sua voz através dos livros, para as gerações do presente e do futuro. Como bem expressou o grande Educador Paulo Freire:

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”. (FREIRE, 1973, p. 15).

Prezado Leitor, eu te convido a fazer essa viagem pelo **Volume 4, “EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Trajetórias históricas, filosóficas em relatos, pesquisas de ensino para uma educação em tempos de mudanças”**, da Coleção *Borboletar e Esperançar na Educação e Saúde*. e a ser o Timoneiro do seu conhecimento. Tenha uma boa leitura!

Francisca Eliane Diniz Araújo

Mestranda em Ciências da Educação

(Emil Brunner World University – EBWU)

Superintendente Indígena (Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação – CREDE 1/Maracanaú-Ceará)



Aspectos e caminhadas históricas em
tempos de pandemia: enfrentamentos no
ensino remoto

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO PARA OS TEMPOS ATUAIS

Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite¹

Benedito Francisco de Sousa²

Cicera Maria Mamede Santos³

Francione Charapa Alves⁴

Maria Socorro Lucena Lima⁵

Introdução

A proposta deste trabalho é analisar, na conjuntura atual, reflexões necessárias a uma linha de pensamento

¹ Gestora da Escola Técnica do SUS ETSUS/Cariri. Especialista em Educação Inclusiva pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: anapaulapedagoga7@gmail.com

² Servidor Público na Prefeitura Municipal de Barbalha. Especialização em Educação Ambiental. Especialista em Políticas Públicas em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri -URCA. Graduado em Gestão em Saúde Pública pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Licenciado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Bacharel em Nutrição pelo Centro Universitário de Juazeiro do Norte – UNIJUAZEIRO. E-mail: bairobento@gmail.com

³ Pedagoga da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Mestranda em Educação na Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialista em Educação Profissional (PROEJA) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Graduação Pedagogia (URCA), 2004. E-mail: cicera.mamede@ufca.edu.br

⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri — UFCA. Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri — URCA. Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará — PPGE/UECE (2017). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará — UFC/CAPES-DS (2012-2016), com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa — UL, Portugal (2015-2016). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará — UECE (2009-2011). E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional (URCA). Doutora em Educação (USP). Pós-doutorado em Educação (USP). Mestre em Educação (UFC). Graduada em Letras e em Pedagogia (URCA). E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

sociopolítico-filosófico na abordagem freiriana e os pensadores que fundamentam a liberdade e a democracia com a intenção de subsidiar o objeto de estudo norteador da prática da liberdade, a qual é basilar para a prática democrática.

A obra de Freire aponta para os princípios de uma educação pautada no diálogo, respeito e liberdade, que se vivencia na pedagogia da indignação quando se percebe o sofrimento da humanidade. Tem sua justificativa pela importante trajetória vivenciada pela comunidade mundial nos dias de hoje e pela extrema necessidade dos educadores na defesa da prática da liberdade.

A pandemia do novo coronavírus nos revelou uma sociedade global que sofre com a profundidade e a nudez dos seus problemas sociopolíticos e estruturação dos sistemas organizacionais, sobretudo nos países mais pobres. Essa crise sanitária acentuou as desigualdades construídas ao longo de décadas, oportuniza-nos a compreensão de que é necessário termos clareza acerca da situação real que ora perpassa a sociedade brasileira, além da necessidade de indignação, perante as afrontas à liberdade, à vida ao respeito e às diferenças (SANTOS, 2020). É preciso ampliar os nossos olhares com relação aos percursos da sociedade, os quais vêm se baseando na exclusão e exploração dos mais vulneráveis. Para o processo de construção deste artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para fins de promoção de detalhes a respeito da função social do educador no contexto atual da pandemia.

A situação ocasionada pela covid-19 coloca o educador à prova, de modo que a escola o interpela quanto aos seus processos pessoais e profissionais que utilizam para darem conta da possibilidade de respostas assertivas ao novo contexto imposto. O educador, na perspectiva freireana, é um indivíduo que, estando no cerne da socieda-

de neocapitalista e atuando na escola, precisa estar consciente da sua postura, de modo que se revista de decisão e amadurecimento democrático para tomada de atitudes e enfrentamento dessa nova realidade que culminou com a necessidade do fechamento das escolas em todo o mundo.

Com o isolamento social e as novas formas de ensino, a escola e seus docentes se encontraram diante das dificuldades e percalços ainda mais profundos, alguns desses antes despercebidos e que agora passam a ganhar maior visibilidade por parte de toda a comunidade escolar.

Assim, a escola se percebe como instituição plural no atendimento aos excluídos e mais vulneráveis da sociedade. A pedagogia da indignação produz a oportunidade de se dar o direito a indignar-se e ter-se o direito de não invisibilizar a dor e a necessidade do “outro”, este outro que é o vizinho, o parente, o negro, o favelado, o excluído. O indignado é todo aquele que se permite lutar pelo seu direito e pelos direitos coletivos, pois sabe que não está sozinho.

O educador como elemento decisivo no processo educacional para liberdade

A liberdade está intrinsecamente unida à humanidade, tanto do educador quanto do educando, por isso, para educarmos para a liberdade, é preciso que busquemos referenciais que nos apontem possibilidades de percepções distintas. Nesse sentido, não se divide liberdade e democracia, pois ambas são indissociáveis e fundamentais no processo emancipador do homem.

Durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus as desigualdades sociais e a democracia foram *colocadas em xeque*, ficando evidentes a disparidade e descompasso social entre os grupos sociais que se construíram ao longo dos anos no nosso país. Paulo Freire propõe a possí-

vel revolução que se pretende emancipadora e libertadora, de modo que os homens se autolibertem por meio do desenvolvimento da verdadeira consciência. O educador que se pretende protagonista, dentro dessa proposta, encontra na sua práxis humana o verdadeiro sentido de libertação. Sendo liberto, o educador, por meio da sua práxis, fala aos educandos através da proposta libertadora para que os mesmos, mediados pelo mundo, possam chegar à própria libertação.

Dessa forma, afirmamos que a liberdade faz o homem ser quem ele é, sem a qual o mesmo se desumaniza. Ao se desumanizar, ao renunciar a sua liberdade, seja de modo consciente ou inconsciente, passa a renunciar a si próprio (FREIRE, 2017). A educação, em toda a sua dimensão, ocupa a missão inconfundível de resgatar essa humanidade por meio da sua práxis pedagógica, tronando-se, assim, a peça-chave para que o jogo neocapitalista seja confundido e se quebre o ciclo de produção de exploração-desumanização implantado ao longo dos processos estruturantes da sociedade vigente (CHARLOT, 2013).

A cada crise estabelecida, essa sociedade consegue se reorganizar com novas nuances e arcabouços. Assim, para a superação das armadilhas do sistema, e referindo-se às outras crises enfrentadas, Guedes (2019, p. 151) nos aponta:

Para superar suas crises e ocultar suas contradições o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo que corresponda aos objetivos de acumulação. Entre essas estratégias, a educação, por sua própria natureza e função, quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a formação do indivíduo social e ideologicamente útil para atender aos objetivos do lucro e da acumulação.

Nesse sentido, a educação deve e pode ser a instituição que assume a prática da liberdade e constitui-se de estratégias para dar fim ao ciclo de subordinação ao mercado capitalista, de forma que cumpra com o seu papel de transformação e finalidade de humanização do homem (CHARLOT, 2013). Como nos aponta Freire, sem a educação dificilmente teremos a revolução que se diz emancipadora. Através da atual crise mundial sanitária, deparamo-nos com uma educação sucateada ao longo de anos, a qual, devido à falta de infraestrutura, encontra-se com forte demanda de respostas à situação social, não conseguindo afinar os seus propósitos com as suas condições, (SANTOS, 2020).

A obra “Pedagogia da indignação” e suas contribuições à vida humana e, em especial, à formação do educador

O livro “Pedagogia da Indignação”, publicado após a morte de Paulo Freire, reúne cartas e demais escritos que confirmam o pensamento freiriano enquanto formador para a libertação e conscientização das situações de opressão. Essas situações vivenciadas são reproduzidas nas sociedades em que a exclusão e dominação social são marcantes e oprimem parcela significativa da população. Nesse contexto, a riqueza de poucos define a desigualdade de muitos, esbanjando a falta de justiça social e aumentando a pobreza de uma nação via exploração. Essa concepção, trazida pela referida obra, revisita a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2018), retificando a opção pelos “esfarrapados do mundo”.

Nessa reflexão, Freire nos elucida sobre a sociedade em que vivemos, com sua cultura e com as mudanças que ocorrem através das gerações, chamando-nos a atenção para aspectos importantes que não podem ser deixados à

margem, tais como: as alterações no comportamento das pessoas, as diferentes formas de ver a vida, de encarar o mundo e, principalmente, que é possível uma mudança capaz de oferecer mais dignidade para suas vidas.

Esse mundo, que se apresenta a cada um de nós, sofre modificações severas, seja no tocante à natureza, à ecologia, à educação, à convivência familiar, ao uso de tecnologias da informação e comunicação, dentre outras dimensões. Um mundo que, ao mesmo tempo em que disponibiliza tantas informações acessíveis (para alguns) na palma da mão, oferece segregação e escassez à classe trabalhadora, subjugada e explorada diariamente, tendo acesso a um mínimo de conforto, ao passo que suas condições de vida lhes são negadas. Esses sujeitos desumanizados correm o risco de viver e morrer sem ter a possibilidade de sonhar com uma vida mais digna.

Na tentativa de buscar conscientemente a luta por uma sociedade mais justa e compartilhada, a educação não pode se dizer neutra. Pois, ao se trazer a bandeira da neutralidade para o campo educacional já se está tomando um partido, uma causa, que resiste à alteração das situações opressoras. A nossa presença no mundo tem bandeiras e tem posicionamento. Isso implica a forma como os conteúdos são trabalhados na escola, como a avaliação é construída e como o currículo é vivenciado em todo o contexto escolar. Ao se dizer neutro, ao mencionar que não se toma partido, já se está deixando claras as opções ideológicas presentes que impactam negativamente, impossibilitando a educação libertadora (FREIRE, 2017; FRIGOTTO, 2017).

Cada vez que compreendemos as estruturas de poder que estão presentes, de forma consciente, as quais não estão postas por uma “força mágica”, intransponível, empreendemos, através de nossas atitudes, coragem para buscar a transformação necessária, em prol da justiça so-

cial e da vida humana com equilíbrio, com possibilidades de lutar com garra e consciência. É salutar afirmar que é possível uma escola em que se aprenda questões que estão além do letramento, para que a leitura de mundo ajude a viver em sociedade, compreendendo suas estruturas de dominação para superá-las. Ou seja, o professor tem um trabalho social ímpar a ser desenvolvido, pois na luta do cotidiano ele faz opções que podem elevar a criticidade dos alunos, mediatizando o aprendizado dos conteúdos e conhecimento do mundo com suas situações opressoras, facilitando, assim, o movimento de compreensão de si, do mundo e das várias situações vivenciadas.

Quando a pessoa internaliza que ser livre é ter e fazer o que quer, esse tipo de pensamento pode levá-lo não somente ao egocentrismo, mas também a uma visão de mundo em que a ética não é levada em consideração. Desse modo, enfatizamos a necessidade de o professor trazer à tona na sala de aula, incrementando o seu trabalho, a leitura de mundo, a realidade de cada aluno, fazendo-o enxergar o mundo, com vistas a uma transformação consciente e efetiva, a começar com o conhecimento de si, sua aceitação, a afirmação de sua classe social e suas condições de vida.

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve ser abrangente, democrático, com a participação de todos os envolvidos, de forma que contemple a sua função de subsidiar a missão libertadora do processo educativo (FREIRE, 2017). Para este momento de período emergencial de saúde pública decretado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as instituições educacionais foram orientadas pelos órgãos normativos a construir suas propostas de enfrentamento ao período pandêmico e pós-pandêmico, sendo fundamental flexibilizar os Planos Pedagógicos para que consigam mitigar os prejuízos impostos pela disseminação da covid-19.

Dessa maneira, o momento atual vivenciado instiga o pensamento de Freire, pois o ensino, dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, não deve ser realizado de forma aleatória, ensinando por ensinar, sem contexto com a realidade, mas sim fazendo, principalmente, o aluno refletir sobre as desigualdades sociais vivenciadas.

Para ser contextualizado, o ensino precisa de formação interdisciplinar e ética transformadoras, de maneira que consiga responder às indagações que vierem à tona na produção de novas perguntas surgidas a partir da falta de assistência sanitária e preventivas dispensadas às camadas de maior vulnerabilidade social.

Desse modo, o educador, além do trabalho realizado através de sua formação, da disciplina que leciona, também poderá colaborar na valorização e escuta das narrativas de vida e pessoais de cada aluno (CUNHA, 1997), que façam perceber a sua trajetória, para se fortalecerem e compreenderem quem realmente é o culpado ou quem são os verdadeiros “fazedores” da miséria e exploração.

Nesse período hodierno, a constituição de uma “Pedagogia da Indignação” (2000) contempla e responde às crises apresentadas pela sociedade brasileira, da dura realidade vivida após o golpe de 2016 (FRIGOTTO, 2017). No Brasil, temos um presidente de extrema direita que, à revelia de fatos científicos e avanços tecnológicos, demonstrou-se arremido às normas de saúde pública, tendo se colocado de forma irresponsável em relação à saúde da população.

Neste momento, vivemos uma pandemia através da disseminação da covid-19, com isso se percebe que o governante do país — através das redes sociais, das mídias e em discurso oficial — despreza os estudos científicos e demonstra o seu pouco conhecimento e a falta de solidariedade acerca dos cidadãos do país. Por meio do tex-

to desta “Indignação”, Freire se organiza de forma real e consciente, marcando-se, historicamente, através de sua fala, palavra essa que se torna práxis ao ressoar hoje como despertar para o papel da educação brasileira para denunciar as injustiças e fazer o povo acordar da letargia que ora nos invade.

Essa educação libertadora se deve fazer presente desde a educação infantil ao ensino superior, pois todos têm o direito de reconhecer o que está por trás das propostas que, sorratamente, chegam às escolas, sem diálogo, impostas de cima para baixo, sem conexão com as demandas reais da comunidade escolar, pois quando se fala em mudança, em uma escola que rompe com as situações opressoras, estamos nos pautando na realidade capitalista. Os sonhos, os desejos de uma vida melhor, de uma educação que liberte e que faça pensar e crescer para o “ser mais”, fogem aos padrões do “ter” e do “possuir” advogados pela sociedade classista. De modo que poderá ser concretizado com ações de curto, médio e longo prazo.

Tendo como um dos seus pilares, a escola tem a constante missão de manter aceso o sonho, através da organização de seus objetivos, podendo ser referência no seu espaço comunitário, garantindo desde suporte alimentar até formação profissional.

Não há como pensar em mudar a sociedade sem mudar as atitudes nas pequenas ações. Em cada situação de dificuldade, seja com relação à indisciplina, à falta de recursos, à dificuldade no deslocamento até a escola, seja em outros âmbitos, tudo isso acarreta avanços e recuos para a mudança, para que na ação conjunta encontrem forças e saídas criativas para transpor as dificuldades na caminhada. A escola percebe cada dificuldade não como uma barreira intransponível, mas como um obstáculo que pode ser superado, na coletividade, nas ações que em-

preendem efetivas mudanças. Pois, ficar parado e acomodado, devido às dificuldades, é justamente o que a classe dominante deseja. Esse é o discurso da classe que está no poder: o “deixa como está; é assim mesmo; sempre será” (ARROYO, 2012).

Esse discurso comodista é recorrente na história, por isso a necessidade de conhecer amplamente os fatos que nos sucederam, colocando a vida em sociedade como motora de processos educativos transformadores. Vejamos o quanto é importante a ciência da história para nos percebermos como seres de mudança: *hoje, a situação está dessa forma, ontem não era assim, e amanhã como estará?*

Por isso, as ciências humanas são tão perseguidas, pois colocam o homem enquanto ser histórico e dialético, e essa compreensão é capaz de transformar, uma vez que expande o conhecimento de que sim, é possível mudar, por exemplo: o neoliberalismo se apresenta hoje na realidade, o que poderá mudar completamente a depender das ações políticas que se constituem no processo democrático. Isso abre perspectivas na mente das pessoas, fazendo-as refletir sobre o tempo, o espaço e as situações desafiadoras que enfrentam (FRIGOTTO, 1995).

Essa expansão se coaduna para a necessidade de que cada educador e cada pesquisador, dentro de suas áreas específicas, tenham em mente a não neutralidade do que pensam, ensinam e acreditam. Não existe “escola sem partido” (FRIGOTTO, 2017), advogar a imparcialidade é uma forma de perpetuar as injustiças. Cada educador tem uma função a desempenhar e essa, quando vivida de forma ética, cidadã e consciente, faz desabrochar a possibilidade de mudança, para uma educação que transborde vida digna, apesar de suas dificuldades, mas principalmente vislumbrando as possibilidades, visto que a vida se faz a cada dia, a cada situação que é transposta por meio da sua práxis.

Outro fator importante a ser mencionado são as mensagens a que todos nós estamos expostos através das mídias, seja a televisão, rádio, *internet*, redes sociais, dentre outras. Diariamente, somos bombardeados com tantas informações, sendo que, muitas vezes, a desinformação também se faz presente nas chamadas *fake news*. Isso é algo que cabe, também, ao educador denunciar, colocando em evidência em sua rotina e prática.

Quantas notícias falsas são postas nas redes sociais e disseminadas sem nenhum crivo? As mídias e a comunicação têm um papel importante na sociedade atual, mas é preciso compreensão sobre o que repassam e como veiculam suas mensagens. Ainda pode acontecer dos meios de comunicação atenderem aos interesses da classe dominante para percebê-las como intencionais, com patrocinadores, com intenções muito claras. É para isso que precisamos nos atentar.

Portanto, o trabalho do educador é, também, de transformação social, de combate, de denúncia, de presença social. Atualmente, vivenciamos uma crise, não sabemos como ficará o mundo pós-pandemia da covid-19, mas sabemos que o neoliberalismo é algo que trouxe prejuízos imensos a toda população mundial. A riqueza de poucos custa a vida de muitos. O desemprego, a falta de qualidade e dignidade de vida e os processos de exclusão são hoje um drama que perpassa o mundo.

A preocupação da educação que transforma e que busca mais dignidade para o ser humano é que tenhamos consciência de que mudar é preciso e possível. A educação tem sua parte nessa contribuição, sozinha ela não consegue, mas unindo forças, atuando na coletividade, seremos mais fortes e capazes de sonhar com um mundo mais bonito, mais justo e solidário.

Considerações finais

Para que a sociedade atual persista e consiga traçar estratégias de resistência ao “novo normal” imposto em todos os aspectos da vida humana, a educação escolar se torna uma forte aliada no processo emancipatório da pessoa humana. Para contextualizar esse processo, Paulo Freire será sempre fundamental para a constituição de um sujeito livre e capaz de escrever sua história. Esse trabalho encontra em cada cidadão a necessidade de ser ouvido, de ser respeitado e contemplado com políticas de acessibilidade e permanência na educação, de modo que encontrem nos processos educativos e na escola condições de ressignificarem suas práxis sociais como resistência aos grupos dominantes vigentes na sociedade neocapitalista dos dias atuais.

O atual governo, pautado nos moldes da mercantilização e venda da força de trabalho do cidadão, defende propostas de sucateamento da educação. As medidas impostas precisam ser questionadas com veracidade e força para que a luta seja coletiva, consciente e que se tenha com lucidez quem serão os maiores prejudicados com os mandatos atuais.

Construir uma nova práxis, enquanto práxis transformadora, afirma-se como ineficaz sem a participação de cada indivíduo articulado ao seu grupo social. Cada um com seu projeto de vida, dentro da sua comunidade e grupo social precisa entender sua história e se permitir o percurso de transformação e união que ganha força na práxis cultural e social de cada terreiro e de cada comunidade.

Sejam negros, brancos, pardos, caboclos, artesãos, diaristas, professores, homens e gente que deseja ver e acontecer a mudança. Para isso, devem estar engajados nas lutas por ocupação, sejam em territórios físicos ou in-

telectuais, lutas subjetivas ou judiciais, todos ligados pelo direito ao ar, à terra e ao sustento. Uns com maior eloquência, outros em seus espaços de luta pela sobrevivência, mas todos com a força de ser e estar nos lugares e espaços de ocupação e conquistas. A sociedade, por si só, não mudara sozinha, não conseguirá subsistir aos golpes enfrentados, mas com a educação, que transforma a pessoa humana, pode-se apontar para um futuro de transformação social.

A situação causada pelo novo coronavírus aprofundada as problemáticas existentes e acentuaram ainda mais as desigualdades. A crise sanitária poderá servir tanto para oprimir quanto para libertar. Qual a perspectiva da educação escolar brasileira no período pós- pandêmico? Essa é a pergunta que se direciona para os debates futuros.

Referências

ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias, Petrópolis –RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ª ed. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. v. 23, n. 1-1, jan. 1997.

FREIRE, P. Pedagogia como prática da liberdade. 40ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Pedagogia do Oprimido. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-L-PPUERJ.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019

GUEDES, D. M. Conhecimento, educação escolar e formação humana na sociedade capitalista contemporânea. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. [organizadores]. Coleção Encontro Nacional de Didática Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação. v.1. Curitiba-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

SANTOS, B. de S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Editora: Almedina, 2020.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA – CE: DESAFIOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Nayara dos Santos Barros¹

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter o máximo de possibilidades que agreguem ao trabalho pedagógico. O uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) facilita a construção do conhecimento, sobretudo, diante de todo processo de globalização presenciado no final do século XXI, com o mundo cada vez mais conectado virtualmente.

No ensino da Geografia, a inserção das TIC's no estudo do espaço geográfico estimula e possibilita uma melhor compreensão do espaço integrado e contextualizado. Permitindo que o aluno faça a conexão do conhecimento científico a seu local de vivência, construído especialmente por meio da experiência diária.

Atualmente, o uso das TIC's tornou-se indispensável para a realização das aulas remotas, diante do cenário provocado pela pandemia da doença Covid-19, um dos maiores marcos da História do século XXI, se configurando como a maior crise de saúde pública contemporânea.

No estado do Ceará o governador Camilo Santana decretou a suspensão das aulas presenciais em escolas, cur-

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade PLUS. Graduada em História pela Uniasselvi. Coautora da Proposta Curricular de Caucaia na área da Geografia. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Caucaia. e-mail: nayara.dossantosbarros@gmail.com

tos, faculdades e universidades públicas e privadas com a finalidade do enfrentamento à disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no território cearense. Todavia, a suspensão das aulas presenciais não impactou apenas no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, ao processo ensino-aprendizagem, mostrou a importância da escola enquanto instituição e espaço social.

Durante o período de suspensão das atividades presenciais na rede pública de ensino, os estudantes cumpriram a carga horária do trabalho escolar em casa, seguindo um plano de atividades domiciliares indicado por diretrizes da Secretaria da Educação. Nesta perspectiva, foram usadas estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem de forma remota.

Neste trabalho, buscamos apresentar as alterações das atividades escolares devido a Pandemia da COVID-19 no contexto ensino-aprendizagem nas aulas do componente curricular de Geografia para a turma do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública Maria Inocência de Araújo, localizada na comunidade Coité Pedreiras, que se encontra na zona rural do município de Caucaia Ceará.

Do presencial ao ensino remoto

O presente trabalho tem caráter qualitativo e adotará como metodologia consultas as referências bibliográficas na área das geotecnologias e no ensino da Geografia e do atual cenário do mundo pandêmico. Analisando as alterações das atividades escolares devido a Pandemia da COVID-19 no contexto ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia na série do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais na escola rural Maria Inocência de Araújo da rede pública municipal em Caucaia, Ceará. A escola dista apro-

ximadamente 32 Km² da Sede do município, situando-se na localidade de Coité/Pedreiras. E conta com 16 alunos matriculados na série em estudo do ano letivo de 2020.

Com o advento da pandemia do coronavírus e por determinação de Decreto Estadual Nº 33510, publicado no DOE – CE em 16 mar 2020, as aulas de todas as escolas das redes de ensino pública tiveram que ser suspensas no modo presencial ainda no mês de março. Conforme podemos perceber nos vários decretos seguintes, as aulas presenciais foram suspensas inicialmente por 30 dias, essa suspensão foi sendo estendida devido ao agravamento da situação de saúde e a propagação dos casos de COVID-19. No município de Caucaia, as aulas presenciais na rede pública municipal de Ensino seguem suspensas durante todo o ano letivo de 2020.

Diante de toda urgência, foi preciso rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos pertencentes a rede municipal de Ensino. Para a construção desse projeto, levou-se em consideração a legislação vigente. O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu algumas orientações sobre a oferta de atividades não presenciais. Que norteou todas as etapas de Ensino, desde a educação infantil até o ensino superior de todo país.

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

A tecnologia hoje é onipresente em diversos aspectos. Contudo, muitos professores enfrentaram dificuldades iniciais no trato com as ferramentas hardware e software, não tiveram muito tempo para adaptações. Um fenômeno global que exigia o distanciamento social remodelou planos em curso e cobrou respostas imediatas e eficientes. Ao passo que, com o tempo e através das formações continuadas, ao longo do processo e atrelado ao protagonismo do professor o ensino remoto foi implementado no município de Caucaia, visando diminuir os impactos na vida estudantil dos alunos.

Depois de reuniões virtuais entre gestores e professores foi deliberada a maneira de como seria a nova realidade educacional para a escola em questão. Das formas encontradas para que o aluno que está em casa continuasse aprendendo, foi a utilização da tecnologia e a disponibilização de atividades impressas na escola. Dessa maneira, todos os professores foram convocados para organizar o planejamento das atividades remotas, cada qual em seu grupo, para uma forma nunca imaginada de atendimento, interagir com as crianças/adolescentes e com seus familiares por meio de grupos do aplicativo WhatsApp. Ele é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, com envios de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, é possível fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

“A sala de aula é uma grande rede de interações sociais, e, para que essa organização funcione como instrumento de aprendizagem, é muito importante que haja uma boa comunicação entre o professor e os alunos; pais e alunos; professor e pais; aluno e alunos.” (DAYRELL, 1999 p. 137). Diante da realidade pandêmica do atual momento os professores acompanharam mais de perto a falta de estrutura familiar, a limitação de recursos tecnológicos nas

residências dos alunos, o stress causado pelo distanciamento social, a dificuldade de aprender a gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades e realizar a devolutiva das mesmas. A importância da valorização da Saúde mental e equilíbrio emocional nunca foram tão necessários em nosso meio como agora.

Segundo Moran (2000, p.32), “Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”. Diante disso, nas aulas de Geografia da referida turma foram adotadas como metodologias de ensino um grupo através do aplicativo WhatsApp, com envios de atividades semanais seguindo um horário pré-estabelecido pela coordenação escolar.

Por se tratar de uma escola rural, a dificuldade acentuou-se em relação ao acesso à internet de qualidade. Devido a essas limitações, foi realizada uma pesquisa através de um questionário com os alunos do 9º ano, para uma breve sondagem a respeito das condições de acesso à internet e a disponibilidade de aparelhos celular, tablets ou computadores que permitissem acesso às aulas virtuais.

Visto que, nem alunos nem professores receberam subsídios por parte da Prefeitura do município para dar suporte nas aulas remotas. O sucateamento da educação pública no Brasil é uma triste realidade que tomou maiores proporções com a presente situação do país em relação às condições da saúde mundial. A atual crise da pandemia da Covid-19, evidenciou que o país precisa urgentemente investir na Educação Básica da rede pública brasileira, investimentos na área de infraestrutura e na área das novas tecnologias de informação e comunicação, além da valorização dos profissionais da educação.

A análise do questionário foi favorável às aulas virtuais, pois todos os alunos que participaram do questionário

responderam que possuíam o próprio aparelho celular e tinham disponibilidade da rede wi-fi em casa. Com isso, somando com as atividades enviadas ao grupo de mensagens instantâneas, iniciaram as aulas virtuais pela plataforma Google Meet, que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Nas videochamadas trabalhávamos os conteúdos seguindo as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As aulas eram ministradas através de exibição de vídeos, slides, áudios, livro didático, o do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Segundo Silva et al. os dispositivos móveis são ferramentas remotas de qualidade para formação prática dos estudantes.

Smartphones, notebooks e uma infinidade de dispositivos computacionais são parte integrante da sociedade em que vivemos e têm impactado no modo de vida das pessoas, alcançando inevitavelmente a educação. A apropriação dessas tecnologias dinamiza os processos de ensino e de aprendizagem fazendo com que esses não se encontrem limitados ao tempo e ao espaço da sala de aulas. (SILVA et al., 2018. p. 127)

Contribuindo no processo de ensino-aprendizagem utilizamos também como ferramenta didática o software Google Earth, cuja funcionalidade é de navegador geográfico. O uso das geotecnologias contribui para o processo de ensino-aprendizagem, por meio de inovações importantes para atuação e dinamização das atividades feitas em sala de aula presencial ou virtual tornando as aulas mais atrativas e estimulantes.

Proporcionar ao aluno, durante uma aula de Geografia a interatividade do Google Earth de maneira gratuita e de fácil acesso através da internet por meio de um aparelho seja ele um smartphone, tablete, computador ou no-

tebook é uma forma enriquecedora que a utilização das TIC's facilita na produção do saber geográfico.

Tomando por base ainda a BNCC, a quarta competência específica de Geografia para o Ensino Fundamental diz que deve garantir ao aluno o desenvolvimento do pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias. Reforçando o incentivo ao uso das geotecnologias na dinâmica de compreensão do espaço geográfico no ambiente escolar. “Há uma necessidade de discussão e reflexão sobre o ensino de Geografia e o uso das técnicas na produção e apropriação do espaço.” (STÜMER, 2011 p. 03).

A dificuldade de compreensão, por parte dos discentes, de alguns conteúdos, e dificuldade no desenvolvimento das habilidades pertinentes a área da Geografia como por exemplo, localização geográfica, referência espacial, escalas, cartografia, interação socio-natural entre outros, caracterizam barreiras no processo de compreensão do saber geográfico. Todas essas dificuldades acentuaram-se quando nos distanciamos da sala de aula e o desafio foi usar a tecnologia a favor do processo ensino-aprendizagem.

O Google Earth como recurso didático para a disciplina de Geografia proporciona um melhor entendimento dos assuntos e conceitos geográficos, sendo uma importante ferramenta nas mãos do professor para orientar o aluno na construção do conhecimento de forma eficaz. Segundo (MOURA, 2009), suas características são: apresentar o globo terrestre de forma tridimensional, sendo assim é possível visualizar lugares, cidades e outros elementos da paisagem.

O uso das tecnologias na educação significa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Pôde-se observar a evolução do processo de aprendizagem dos discentes,

através do interesse e busca pelas aulas virtuais e com o resultado positivo nas avaliações que foram aplicadas no decorrer do ano letivo. A discussão preliminar é que muitas práticas abordadas no período das aulas remotas deverão continuar no plano de aula dos docentes por agregarem ao saber científico e contribuírem para uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, i.e., em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. (MOREIRA, 2008 p. 05)

A utilização das TIC's no processo ensino-aprendizagem como metodologia no planejamento das aulas de Geografia permite que o educando se torne um agente ativo na construção do conhecimento, ele deixa de ser um mero ouvinte, heranças de uma educação bancária, e passa a ser construtor do próprio conhecimento, conjuntamente com o professor que toma papel de um orientador, articulador e facilitador em todo o processo. "Não se trata de substituir o professor, e sim, de disponibilizar uma ferramenta adicional para o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas, no propósito de tornar a disciplina mais dinâmica." (CAVALCANTI, 1998 p.192). Que levemos para aulas presenciais todas as vantagens no uso das novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito da prática pedagógica.

Os métodos de ensino convencionais não agradam os educandos, para conseguir despertar o interesse e a atenção, é preciso estar atento aos seus cotidianos e, mais, in-

tegrado com as mudanças tecnológicas (ANTUNES, 2010). Sendo assim, buscar novas estratégias metodológicas é essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em “[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.” (MARCELO, 2009, p.8).

O processo ensino-aprendizagem contempla a relação de vivenciar outras diversas experiências educativas que podem ir para além dos muros da escola. Segundo Barbosa é necessário que o estudante:

[...] possa viver outras experiências, faça várias combinações e conexões entre elas, para que se constitua um sujeito capaz de aprender utilizando suas possibilidades imitativas e criativas, capaz de representá-las através de várias linguagens e capaz de compreender, também, através de várias linguagens, a experiência e a vivência do outro, para incorporá-las à sua quando se sentir fascinado por ela. (BARBOSA, 2006, p. 19).

O autor, evidencia a necessidade de aprender a conhecer e a selecionar as ferramentas metodológicas para que os conhecimentos possam efetivamente fazer a diferença na vida dos discentes sendo relacionados com a realidade que se vive. Quando trazemos o cotidiano dos alunos para dentro das aulas a aprendizagem torna-se mais prazerosa.

Considerações finais

Viver uma pandemia nos coloca num cenário de inquietudes e embaraços, por outro lado o convívio com a família aumentou, o reconhecimento do trabalho árduo e muitas vezes desgastantes dos docentes teve, em parte, re-

conhecimento. Foi necessário um fortalecimento na relação entre família e escola. A pandemia também traz para o debate questões relevantes, como a importância da escola pública e dos professores na sociedade atual. A valorização da categoria do magistério e das pautas educacionais devem ser priorizadas e estimuladas pelo Governo em todas as esferas.

O destaque maior para a educação foi o aprimoramento e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para o processo de ensino-aprendizagem. Na práxis pedagógica o professor é desafiado a ressignificar o espaço de ensino gerando um ambiente de aprendizagem significativa.

Na turma em questão compenhou todo a insistência e investimento dedicado às aulas virtuais, pois os frutos da recompensa virão por meio de aprovações no Ensino Médio em Escolas técnicas e Escolas de Ensino Profissional. Os alunos demonstraram-se otimistas e entusiasmados com os novos caminhos à frente.

Atualmente, os alunos, de maneira geral, têm facilidade no manuseio das tecnologias no que diz respeito a celular e computador, o mundo online para eles é uma realidade que se faz presente em suas vidas. Integrar essa capacidade virtual ao ensino, com consentimento e orientação do professor, traz ao aluno a capacidade de criar e de compartilhar experiências enriquecendo a produção do saber geográfico. O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza.

É necessário e importante o uso das geotecnologias no ambiente escolar procurando tornar mais democrático a percepção dos conceitos geográficos e uma melhor compreensão da linguagem cartográfica no ensino da Geografia. De maneira a contribuir para um ambiente de trocas

mútuas, onde o educando participa e contribui, proporcionando experiências diferentes e despertando o pensamento crítico, possibilitando novas formas de enxergar o mundo.

A crise na educação brasileira foi agravada pela pandemia, a realidade educacional de alunos e professores foi profundamente alterada. Diante de tudo isso, é necessário repensar o papel da escola e da sociedade na formação das futuras gerações a partir dessa nova realidade vivenciada.

Essa experiência contribuirá de forma muito significativa após o período das aulas não presenciais para que a escola em estudo e as demais cresçam no processo democrático, sabendo respeitar os membros da comunidade escolar nos seus conhecimentos e na valorização. Nos processos democráticos favorecem os acertos, mantendo-os fortalecidos.

Referências

ANTUNES, C. Utilizando a tecnologia a seu favor. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5 de 28 de abril de 2020, dispõe sobre a reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não Presenciais Durante o Período de Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 2 jul. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192p.

DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

SILVA, Juarez Bento; BILESSIMO, Simone Meister Sommer, ALVES, João Bosco Mota. Integração de tecnologia na educação utilizando experimentação remota móvel. In: FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues (Orgs). Inovação em educação: perspectivas do uso das tecnologias interativas. Jundiaí: Paco, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Ciências da Educação, n. 8, 2009, p.7-22.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Disponível em: http://geocities.yahoo.com.br/impactos_usp/mapas_conceituais_OFICINA_texto_apoio.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

MOURA. L. M. C.; FILIZOLA. R. Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e atlas digitais na sala de aula. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2020.

STÜMER, Arthur Breno. As TIC'S nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na educação básica. Revista Geosaberes. Fortaleza, v.2, n.4, p. 3-12, 2011. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/92>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE EM BENEFÍCIO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS ESPECIAIS

*Jacqueline Ferreira de Lima*¹

*Jussara Jane Araújo Sales*²

*Marciana Teixeira Ramos Tavares*³

*Rosa Janisara Araújo Sales*⁴

Introdução

O presente artigo Educação Especial na pandemia: a importância da psicomotricidade em benefício do proces-

¹ Jacqueline Ferreira de Lima, mestranda da Universidad Interamericana. Professora há 36 anos nas redes Estadual e Municipal (SP e MG) com experiência em Educação Especial. Graduada em Pedagogia com (FMU – SP), pós-graduada em Psicopedagogia, Pós-Graduada em Educação Infantil, Pós-Graduada em LIBRAS, Pós-Graduada em AEE e em Educação Especial e Inclusiva. Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão/Cataguases-MG. E-mail: psique.43@gmail.com

² Jussara Jane Araújo Sales, Doutora pela Universidad Internacional Tres Fronteras (2017), Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana. (2014) Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, (FACINTER-2007), pós-Graduada em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER-2017), Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia (UFRR-2005) Professora efetiva nas Redes Pública Estadual e Municipal de Boa Vista-RR. E-mail: jussarajane@hotmail.com

³ Marciana Teixeira Ramos, mestranda da Universidad Interamericana, professora há 20 anos na rede pública de Minas Gerais, com experiência em Educação Especial. Graduada em Letras (FIC- 2002) e Pedagogia (UFJF-2008). Pós-graduada Lato Sensu em Letras – Língua Portuguesa e Literatura (2004). Professora efetiva nas redes estadual e municipal de Cataguases/MG. E-mail: marcy_txr@yahoo.com.br

⁴ Rosa Janisara Araújo Sales, mestranda da Universidad Interamericana, professora há 20 anos na rede Estadual de Roraima, com experiência em Educação Especial e Educação Física. Graduada em Educação Física (UFAM-2107), pós-graduada-graduada em Educação Especial e Psicomotricidade (Faculdade de Educação São Luís -2019) Professora efetiva da Rede Pública Estadual de Roraima-RR. E-mail: janisaraaciole@hotmail.com

so de ensino aprendizagem de alunos Especiais tem como finalidade propor conhecimentos que favoreçam a interação dos alunos no meio familiar de forma prazerosa e saudável neste período de afastamento social causado pelo o novo Coronavírus.

O desenvolvimento do aluno com necessidade especial decorre por aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Sabe-se que uma das necessidades do ser humano é a de ser ouvido, valorizado e acolhido, com esta finalidade a inclusão está interligada à construção da autoestima; sua influência nas relações é fundamental para os indivíduos envolvidos.

Dessa forma, é nítida a importância de discutir a necessidade da psicomotricidade para alunos especiais, que é a Educação Inclusiva. Sendo assim, a psicomotricidade por estar presente nos pequenos gestos e em todas as atividades que desenvolve sua motricidade, visando o conhecimento e o domínio do próprio corpo, sendo assim indispensável no desenvolvimento global do indivíduo.

Mediante esse panorama da covid -19, tendo como objetivo geral analisar como a psicomotricidade pode beneficiar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas inclusivas em tempo de pandemia como uma alternativa para desenvolver atividades remotas, a fim de mostrar a importância do movimento que vem auxiliar nos desenvolvimentos motores na aprendizagem, através da estimulação da criatividade, do imaginário que tem como intenção desenvolver no indivíduo a vontade de aprender através do seu próprio corpo, justificando-se nos benefícios para um desenvolvimento psicomotor adequado para o desenvolvimento do aluno com deficiência, além de favorecer a interação do aluno com deficiência no meio social de forma prazerosa relacionada a motricidade.

Esta pesquisa torna-se relevante pois, nos dias atuais os estudos sobre a psicomotricidade, ultrapassam os problemas motores, pesquisam-se as ligações com a estruturação espacial, orientação temporal, lateralidade, dificuldades encontradas pelos educandos, além da interação social.

A psicomotricidade e suas definições

A psicomotricidade está presente nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade, visa o conhecimento e o domínio do próprio corpo e por isso é indispensável no desenvolvimento global do indivíduo. A psicomotricidade é uma ciência de grande importância que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

De acordo com Gonçalves define Psicomotricidade como:

“Entende-se “psicomotricidade” como uma ciência que se estuda o indivíduo por meio do seu movimento; movimento esse que exprime, em sua ação, aspectos motores, afetivos e cognitivos, e que é resultado da relação do sujeito com seu meio social. O movimento psicomotor está carregado de intenção, pois é resultado de uma ação planejada (psico) voltada a um fim determinado. (GONÇALVES, 2010, p.85)

Podemos, sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto proporcionar ao indivíduo um melhor domínio do seu corpo sendo que grande parte do desenvolvimento humano ocorre nos primeiros anos de vida através da coordenação das ações sensorio-motoras.

Conforme Alves, “A Psicomotricidade é o corpo, a ação e a emoção. A Psicomotricidade não deseja ser exclusiva nem pretende solucionar todos os problemas surgidos e os que podem surgir. Ela necessita da evolução cognitiva, do intelecto, da expressão e do motor para que possa contribuir na educação do indivíduo de um modo geral (2011, p.13).”

Nesse sentido, a psicomotricidade tem sua raiz nas atividades psíquica e a atividade motora envolvendo o intelecto e o cognitivo.

Ainda conforme Louro et al. (2006):

(...), ou seja, psicomotricidade é a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases da do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até o fim de sua vida. É a relação entre o QUERER FAZER (psicológico-vontade); SABER FAZER (cognição-mental) e PODER FAZER (capacidade motora de realização). (p. 53).

De acordo com a citação da autora, um bom desenvolvimento humano depende de um bom desenvolvimento psicomotor, que por sua vez, depende de uma boa maturação neurológica. Sendo assim, são conhecimentos básicos relacionados a psicomotricidade: o movimento, o intelecto e o afeto, sendo esses os processos que estão relacionados a psicomotricidade.

A relação entre psicomotricidade e educação especial

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é um direito de todos e essas instituições de ensino devem se adaptar para atender às necessidades dos seus alunos com deficiência. Sabemos que a inclusão dos alunos com necessidades especiais teve avanços com a Educação Espe-

cial no país, fortalecendo-se com a aprovação da Constituição Federal de 1988, garantindo o direito das pessoas com necessidades especiais de acordo com Artigo 208 da Constituição Federal do país. Vejamos o que diz a Constituição: III. Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF, Art. 208, 1988).

Podemos entender que este artigo menciona que o ensino público é obrigatório e gratuito, inclusive para os educandos com necessidades especiais.

A educação especial é uma modalidade de ensino responsável pelo atendimento especializado ao aluno, tendo como papel principal o de gerar o desenvolvimento das aptidões dos alunos, tendo como público-alvo alunos com algum tipo de deficiência. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Especial “é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar.” (BRASIL, 2001, p. 42)

Para Carvalho a educação especial se define como a referência abaixo:

[...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar. (CARVALHO, 2007, p.19)

Convém lembrarmos que a Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino em que todas as pessoas têm o direito à escolarização seja deficiente ou não, é uma educação que reconhece e acolhe todos. Sendo assim a concepção de inclusão vai além da mera permanência física

do aluno na escola, envolve a aceitação das diferenças e requer providências de meios que garantam a sua permanência na escola.

Mantoan (2008, p, 32) declara que “a inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade”.

A exclusão é um fato que existiu e, infelizmente, hoje em dia ainda existe devido à falta de preparo para incluir de forma integral. Observando que esta exclusão não vem somente da sociedade, mais muitas delas surgem no seio da própria família.

A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças.

Psicomotricidade e o lúdico na inclusão como aprendizado

Sabe-se que a atividade psicomotora é importante tanto para o aluno dito “normal” quanto para alunos com necessidades especiais, pois o movimento do corpo é uma ação social do ser humano, então qualquer tipo de atividade motora como: os jogos, danças e brincadeiras que se dá o contato físico e significativo com outras pessoas favorece o processo de inclusão, pois durante essas atividades ocorre a integração entre os alunos e demais participantes. Conforme Vygotsky, afirma que:

O indivíduo constrói o conhecimento estando em interação com o objeto do conhecimento, mas ação do sujeito deve sempre ser mediada por outros in-

divíduos que detêm o conhecimento, possibilitando, a partir daí uma interação social, uma interlocução (VIGOTSKY, 2000, p.82)

Conforme Piaget (1975, p.29), “o brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, apresentando formas diferenciadas de brincar.”

Assim, torna-se importante refletir, como o lúdico pode beneficiar na aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e o desenvolvimento do processo motor, físico, cognitivo para então demonstrar suas emoções através das atividades lúdicas e suas habilidades corporais.

De acordo com Vigotsky:

O indivíduo constrói o conhecimento estando em interação com o objeto do conhecimento, mas ação do sujeito deve sempre ser mediada por outros indivíduos que detêm o conhecimento, possibilitando, a partir daí uma interação social, uma interlocução (VIGOTSKY, 2000, p.82).

A aprendizagem remota em tempos de pandemia

O novo CORONAVÍRUS (COVID-19), reconhecido como pandemia pelo decreto Organização Mundial de Saúde (OMS), fez com que fossem criadas medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente deste vírus, onde muitas escolas foram afetadas em seu funcionamento. Essa crise sem precedentes, de proporção global, forçou docentes e famílias inteiras a lidar com a intempestividade e, em benefício da vida, (re) aprendemos de forma abrupta a ensinar de novas maneiras. O ensino remoto foi uma alternativa que muitas escolas encontraram para tentar seguir o ano letivo.

As aulas remotas diferentemente do EaD, pois preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A percepção é que professor do ensino regular e também professor do AEE tenham interações simultânea com seus alunos, mantendo uma rotina de horários e tempos de aulas em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades. E através da psicomotricidade é possível criar ferramentas lúdicas para serem desenvolvidas em diferentes contextos levando em consideração o isolamento social, onde podem ser aplicadas atividades que valorizem:

- A descoberta do próprio corpo;
- O controle da respiração;
- A velocidade na realização de movimentos;
- O uso de sons;
- O uso de objetos, como bolas e cordas;
- A percepção espacial, utilizando desenhos ou materiais modeláveis etc.

Essas atividades podem ser feitas individualmente ou até mesmo integrando outros entes do meio familiar.

Exemplos de atividades psicomotoras

- Andar com um pé só.
- Andar sobre uma linha reta desenhada no chão;
- Cantar cantigas.
- Corrida do saco;
- Engatinhar em um túnel de pano;
- Fazer formatos geométricos em massa de modelar;
- Jogo amarrar e desamarrar;
- Jogo de amarelinha;
- Jogo de bater palmas;
- Jogo para acertar a bola em um cesto.
- Jogo para reproduzir movimentos;
- Repetir uma sequência de sons.

Além das atividades para aperfeiçoar o domínio dos alunos sobre o próprio corpo, é possível utilizar jogos psicocomotores para trabalhar o método de leitura. A seguir há algumas opções para usar em sala de Recursos Multifuncionais e assim alfabetizar brincando:

- Recortar letras coloridas e pedir para as crianças formarem palavras usando cores iguais;
- Determinar um movimento para cada vogal e pedir para as crianças reproduzirem;
- Escrever sílabas em copos coloridos e dizer para o grupo empilhar os objetos formando uma palavra;
- Usar o jogo da memória para diferenciar vogais e consoantes.

Essas são atividades pedagógicas que trabalham a autonomia, a concentração, a cooperação, o raciocínio e as habilidades psicomotoras dos alunos especiais, sendo de suma importância para desenvolver a curiosidade e ao mesmo tempo trabalhar o desenvolvimento cognitivo de cada aluno.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho utilizou a metodologia de pesquisa bibliográfica, pois Segundo Marconi e Lakatos a pesquisa bibliográfica define-se como:

“A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrangem toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo.” A pesquisa bibliográfica é realizada através de material já publicado em livros, revistas, jornais, meio eletrônicos acessíveis ao público em geral). (MARCONI e LAKATOS, 2011, p.57)

Nas palavras de Marconi e Lakatos, (2011, p.43), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Nesta perspectiva, a pesquisa bibliográfica permite levantar e reunir ideias de diferentes fontes visando construir uma nova teoria capaz de sustentar questões sobre Educação Inclusiva, psicomotricidade e todos aqueles que fazem parte deste processo educacional.

Considerações finais

Este estudo permite concluir que a Psicomotricidade oferece aos alunos com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento motor, possibilitando ao aluno ter domínio do seu próprio corpo, sendo assim, essencial e indispensável ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Nessa perspectiva, as atividades motoras possibilitarão o aprendizado dos alunos com necessidades, pois através de sua vivência o aluno pode aprender de forma divertida, exercitando sua imaginação, fantasia e criatividade, o que permitirá aos docentes do AEE e também a professores das salas de aula comum no ensino remoto mais prazeroso e satisfatório.

Por fim, a psicomotricidade gerará alma e mente similarmente, uma vez que o auxílio desta, está presente nas unidades escolares para essa formação global de nossos alunos especiais, onde ele aprende a fazer, auxiliando-a envolver-se no ambiente que a cerca, usando todos os movimentos corporais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MECSEESP, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GONÇALVES, Fátima. Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Publicação Eletrônica. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-do-contato-com-a-natureza-para-o-desenvolvimento-psicomotor/62682>. Acesso em 28 de agosto 2020 às 19:00 horas.

<https://sae.digital/aulasremotas/#:-:text=Diferentemente%20do%20EaD%2C%20o%20ensino,disciplina%20ocorreriam%20no%20modelo%20presencial>. Acesso em: 06 de set. de 2020.

<https://www.educamundo.com.br/blog/atividades-psicomotoras>. Acesso em: 06 de set. de 2020.

OS DESAFIOS DO ENSINO À DISTÂNCIA COM ADVENTO DA PANDEMIA NA ÓTICA DA ESCOLA FRANCISCA ALVES DO AMARAL

Thiago Medeiros Fernandes¹

Jeane Soares da Silva²

Introdução

A humanidade enfrentou em 2020, o ápice de uma crise sanitária que impactou diretamente o cotidiano das pessoas – causada pelo COVID-19 –, nos últimos meses vemos o Brasil tentando sobreviver com a crise no sistema de saúde, conseqüentemente, com a paralisação total e parcial da sociedade brasileira e do mundo.

Diante deste cenário atípico e devastador, a Educação Básica foi paralisada de forma presencial para conter a propagação do vírus e assim evitar mais danos para a sociedade. Trazendo o conceito da esfera coletiva e entidades, que à Educação não pode parar, professores foram convidados a repensar práticas pedagógicas para diminuir o impacto na educação dos discentes.

Sendo assim, os educadores tiveram que se reinventar e se apropriar das novas tecnologias na educação, de forma rápida e eficaz pois a situação almejava pressa diante da situação. O Ensino Híbrido, Remoto ou à distância, foram conceitos que se agregaram a realidade que estava sendo inserida no sistema de ensino.

¹ Thiago Medeiros Fernandes – Graduado em História (UVA). Especialização em Metodologia do Ensino da História (UECE). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (FLATED). Professor Efetivo da rede pública de Caucaia e Maranguape. kakohistoria@gmail.com

² Jeane Soares da Silva – Graduada em História (UVA). Graduada em Pedagogia (UNIASSELVI). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar (FLATED). Professora de Fortaleza. jeannyhistoria@hotmail.com

Este presente artigo busca dialogar com as dificuldades que o ensino à distância trouxe para os educadores e discentes, ou melhor, para a sociedade. Sendo assim, os estudos tende analisar a partir do olhar pedagógica da Escola Francisca Alves do Amaral, localizada no bairro Metrópole, município de Caucaia. A fim de relatar, como os professores da escola tentaram mudar seus aspectos pedagógicos para inserir o novo modelo de ensino, inclusive, suas assertivas práticas que enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem. Dialogar com os desafios na adaptação do uso das tecnologias na educação e confrontar os obstáculos que, educadores encontraram ao longo do ano letivo, em especial no sistema de ensino à distância.

O impacto na educação

O uso das tecnologias, em especial celular e internet, vem transformando o modo de pensar e agir da sociedade e acelerando o ritmo da aprendizagem do educando. São mudanças que, com a Era Digital, almejam espaços didáticos tecnológicos no sistema de ensino ao longo dos anos.

Com a trágica disseminação mundial da COVID-19 – vírus que impactou o mundo no início de 2020 –, a educação passou por um aceleração na incorporação das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) na prática pedagógica. O grande desafio foi usar recursos que até então eram manuseados em aulas presenciais na Educação Básica, e agora elaborar aulas remotas a fim de diminuir o impacto no processo de ensino-aprendizagem do educando.

A falta de intimidade com a tecnologia que o docente tem, atrelada com ausência dos recursos tecnológicos pelos alunos, foram os obstáculos cruciais para consolidar o sistema de ensino remoto que, até então, era distante da realidade da Educação Básica.

Partindo destes desafios, professores e alunos, submeteram-se na autoaprendizagem e no manuseio de recursos tecnológicos que foram incorporados ao sistema de ensino à distância. Sem estrutura, formação e conhecimento necessário para direcionar os discentes, os professores tiveram a necessidade de reinventar metodologias de ensino dentro da conjuntura caótica do isolamento social que era imposto pelo Estado, e assim, pensar caminhos viáveis no processo educacional.

Além disso, o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Ou seja, utilizamos esta situação emergencial, acerca da pandemia que atingiu todos setores da sociedade, em especial, saúde e educação.

Deste modo, professores se reinventaram em espaços que fugiam do âmbito pedagógico tradicional. Sendo assim, este momento de mudança foi um convite para repensar os espaços de aprendizagens e enxergar possibilidades no mundo virtual através de um planejamento conciso, direcionado na prática pedagógica e com o uso das TICS, precisamente celular e internet.

O desafio de implantar o sistema remoto

Além de processar todos os acontecimentos e suas consequências da COVID -19 na sociedade, os educadores se viram numa imposição social de assimilar e aplicar o uso das tecnologias na educação. Com o fechamento das escolas pelos decretos estaduais no período da quarentena, os professores agregavam a preocupação de diminuir o impacto na educação para manter sistema de ensino funcio-

nando. Foi desta angústia que, o sistema de ensino propôs atividades remotas e lançou projetos para incentivar a prática pedagógica na Educação Básica utilizando a internet.

Trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação sempre foi uma demanda na educação, mas incorporar de forma brusca foi o desafio que levou professores, comunidade e escola, a repensar novos caminhos para garantir o processo de ensino-aprendizagem. O maior aliado foi a internet e o celular – item proibido em aulas presenciais por conformidade na legislação estadual –, agora tornaram-se recursos pedagógicos essenciais no processo de ensino. Este aceleração na educação para a utilização das TICs, sobrecarregou os professores e gerou dúvidas na aplicação de atividades pedagógicas, exclusivamente pela internet.

Iniciado as atividades remotas veio vários questionamentos: Como o aluno vai receber as atividades? Como será o retorno? De que forma iremos avaliar os processos de ensino? Quais serão os critérios de avaliação?

Percebemos que se tinha muitos questionamentos e pouco embasamento para respondê-los, então, o coerente foi tentar aplicar recursos tecnológicos para depois ver sua eficácia no sistema de ensino à distância, assim, as aulas remotas estavam sendo incorporadas nos novos paradigmas educacionais do Ensino Fundamental.

Neste momento foi realizadas reuniões virtuais, momento rico que o núcleo gestor conseguiu expor suas angústias e junto com os professores, foi repensando estratégias para auxiliar na aplicação das atividades remotas.

Foi debatido a utilização do WhatsApp, aplicativo de mensagens muito utilizado para trocar informações, vídeos e documentos, que, teria a finalidade de manter uma comunicação ativa entre professores e alunos, e assim, facilitar a interatividade nas aulas remotas. Além de

ser um aplicativo de mensagens e vídeos muito utilizado pelos jovens, que detém um potencial para a contribuição no processo de aprendizagem, tanto no viés de interatividade como para a construção do conhecimento de forma sistemática que, atrelado ao planejamento do docente, torna-se um recurso pedagógico positivo para construir um ambiente favorável no processo de ensino e um espaço de aprendizagem rico de informações que contribuem na elaboração concisa do conhecimento através da interatividade que este aplicativo proporciona.

A ideia inicial era formar grupos por disciplinas, mas devido à grande quantidade de alunos ficou acordado formar grupos por turma. Fato que facilitou a distribuição das atividades e garantiu uma logística eficaz na divisão de tempo nos componentes curriculares.

Com a utilização do WhatsApp veio a primeira dificuldade, a devolutiva dos alunos que não se encaixou na logística eficaz para aplicação das atividades à distância. Então, foi incorporado a criação de uma plataforma por disciplina e turma, a fim de ampliar a dinâmica das atividades e organizar os horários dos professores.

Assim como, a proposta foi utilizar o google formulário para facilitar a devolutiva das atividades e integrar uma ferramenta que viabilizasse interatividade, estímulo, pesquisa e praticidade na aplicação e execução das atividades. Como realça Moran (2012), o uso das TIC's na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. Ou seja, a ideia era potencializar uma ferramenta que os jovens já usavam e integrar com o sistema de ensino, assim, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Com a utilização do google formulário, os professores conseguiram identificar os alunos que estavam con-

seguindo acessar as atividades e ter uma devolutiva dos, além de proporcionar uma diversificação das informações no formulário: identificação do aluno, escola, vídeo pertinentes ao tema da aula, correção automática das atividades, questões e debates. Facilitando assim a aplicação das atividades remotas e gerando um retorno positivo no processo de ensino-aprendizagem no educando.

Lembrando que, o WhatsApp com seus grupos de interação para tirar dúvidas sobre o conteúdo, a plataforma da escola que serviu como agenda virtual para organizar as disciplinas e turmas, atrelado ao uso do google formulário, foram fatores essenciais para atingir o máximo de alunos e garantir uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Muitos desafios foram superados ao longo do processo, entre eles cabe destacar a desigualdade social que ficou evidente neste estilo de aprendizagem à distância, a formação dos professores para usar a tecnologia, os recursos pedagógicos e a falta de estímulo dos alunos. Com muita dificuldade, professores e gestores conseguiram atingir uma parcela significativa dos educandos, a partir das práticas pedagógicas que foram implantadas com a perspectiva de diminuir o prejuízo na aprendizagem dos alunos, e assim, não comprometer o ano letivo de 2020.

Tecnologia na educação: planejamento

Mas não podemos esquecer que a nossa leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2005). Ou seja, diante do isolamento da humanidade proveniente da COVID – 19, em coletividade, a sociedade buscou soluções práticas e urgentes para minimizar o impacto da aprendizagem dos discentes, encontrando uma saída para o ensino na pandemia. O isolamento social proporcionou uma

reflexão do sujeito histórico na sociedade, capaz de criar alicerces modificadores no meio em que se vive, dada as circunstâncias da pandemia, como realça Paulo Freire:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (2001, p.46)

Neste contexto, o professor ganhou o grande desafio de mudar o planejamento e traçar novos caminhos, partindo da perspectiva virtual, utilizando os recursos que são essenciais para aplicar as atividades remotas, as TICs, Tecnologia de Informação e Comunicação, em especial celular e internet que, foram primordiais para enriquecer a prática pedagógica e garantiu a utilização da tecnologia na educação como aliado no momento em que a sociedade estava de quarentena.

Outro desafio, foi a falta de recurso que os alunos relataram para conseguir acompanhar as atividades remotas. A falta do celular, da internet de baixa qualidade ou, de não ter internet, estava entre os vários desafios desta natureza que foram apresentados pelos discentes ao longo do processo.

Desta forma, junto com o núcleo gestor foi repensando novas estratégias para alcançar os alunos que por falta de condição, não conseguiam acessar/acompanhar as atividades remotas. Imprimir as atividades foi uma solução paliativa para diminuir a exclusão digital que esses alunos estavam sofrendo, sendo assim, alunos que não tinham condição socioeconômica recebia essas atividades na escola. Neste sentido, professores se sentiram desafia-

dos a manter um estilo de educação exclusivamente pela internet, e ainda preparar atividades para alunos que não tinham acesso direto as aulas remotas.

Novas abordagens com o ensino remoto

Com o uso da tecnologia, o professor passa a ser um facilitador que orienta o processo e o aluno passa a ser mais independente em seu processo de aprendizagem (BARROS, 2009). Ou seja, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e permite que o educando explore novos caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa, assim, a nova estrutura de aprendizagem à distância acelerou a incorporação da utilização de ferramentas até então esquecidas pelo ensino tradicional, como o celular, que se utilizado com viés pedagógica, torna-se complemento no processo de ensino-aprendizagem e auxilia na práxis pedagógica.

É importante salientar que uso da tecnologia por si só, não garante uma aprendizagem de qualidade, se faz necessário o docente estruturar mecanismos para um planejamento conciso e bem definido para o uso na prática pedagógica, assim como foi pensado na utilização do WhatsApp, celular, internet e google formulário nas aulas remotas.

A utilização das TICS, tornou-se ação indispensável para o desenvolvimento das atividades remotas durante o período da quarentena, e deixou evidente a necessidade que o sistema de ensino tem de pensar a educação com paradigmas tecnológicos que necessitam ser incorporadas como práticas pedagógicas padronizadas no currículo, dentro do sistema educacional, que viabilize a aplicabilidade de competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Partindo desta ideia, teremos uma política pública educacional forte, íntegra e que fomenta novas abordagens para o educando produzir conhecimento utilizando a tecnologia como fonte de informação que garanta uma aprendizagem significativa no sistema de ensino.

Conclusão

Este artigo possibilitou entender um pouco das transformações que a educação passou durante o período da pandemia, no qual os professores e gestores precisaram se reinventar para que os discentes não saíssem prejudicados com o ensino remoto e conseguissem atingir o maior público possível.

Cada escola teve que trabalhar dentro da sua realidade, através de ferramentas digitais que outrora não eram utilizadas para fins educativos como: WhatsApp, google formulário, redes sociais (Instagram e facebook), criação de blogs, lives de professores e aulas ministradas pelo meet, entre outros. De fato, a tecnologia ganhou novos significados no sistema de ensino com o objetivo de trazer o aluno mais próximo possível da sala de aula e garantiu a qualidade no processo de ensino-aprendizagem para o educando.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB) no seu artigo 3º, reitera o direito de todos ao acesso a uma educação de qualidade quando afirma: “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. “IX garantia de padrão de qualidade”, ou seja, todas as mudanças ocorridas durante esse período de aulas online, foi no objetivo de garantir essa igualdade de ensino para os alunos e elevar o máximo possível o nível de qualidade no sistema de ensino, mesmo encontrando várias dificuldades no ensino à distância, entretanto, professores encontraram propostas pedagógicas

práticas que garantiram uma aprendizagem significativa para os discentes.

Diante de tantos agravantes que a COVID- 19 trouxe em todos os setores da sociedade, não podemos deixar de refletir sobre as mudanças ocorridas na Educação, desejando que professores possam aprender com essa experiência e consigam continuar inovando suas práticas pedagógicas, vencendo as dificuldades sem perder a esperança de lutar por uma educação de qualidade para todos.

É nessa luta pela liberdade e no desafio de ressignificação de métodos que vamos encontrar vários dificuldades na retorno as aulas presenciais, pois temos uma lacuna na aprendizagem referente ao ano de 2020 e o desafio de adaptação no sistema de ensino híbrido, então, é interessante pensar tentativas para superar o espaço vazio que a pandemia deixou nas escolas, assim como, potencializar as experiências assertivas que o ensino remoto trouxe no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Referências

BARROS, D.M.V.B. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. 10. ed. Campinas, SP. Papirus, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança.6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p.27-41.

O USO DO WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Karla Eveline Barata de Carvalho¹

Introdução

Em março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia, causada pelo Coronavírus -COVID 19, com essa doença, houve uma necessidade de paralisação das aulas presenciais no âmbito da Educação Brasileira. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, assim como várias escolas Brasileiras, cumpriu com esta determinação: “a SME contará com o trabalho domiciliar dos professores, gestores e dos técnicos da Rede Municipal de Ensino, para que juntos possamos dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas”. (SME, 2020).

Por conseguinte, substituímos nossas atividades presenciais para atividades remotas, dentro de uma modalidade de Educação à Distância. As aulas domiciliares tiveram um grande desafio a saber: trabalhar atividades de forma flexível através do celular, onde professores tiveram que se reinventar, para fazer chegar aos estudantes um aprendizado significativo.

Nessa perspectiva, o uso das ferramentas digitais tornou imprescindível para o trabalho desenvolvido nas Unidades Escolares de Ensino; mesmo considerando as dificuldades de acesso à internet, muitos esforços de preservar os vínculos educacionais apresentaram resultados durante este período. Diante desse contexto, utilizamos

¹ Karla Eveline Barata de Carvalho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Educação Básica da rede Municipal de Fortaleza.

para este trabalho uso do aplicativo WhatsApp (...) é um aplicativo multiplataforma que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas de maneira gratuita e ilimitada. O aplicativo possibilita o envio de diferentes mídias, tais como: imagem, áudios e vídeos.

A escolha desta ferramenta didática para subsidiar as aulas domiciliares, surgiu após uma pesquisa feita pela gestão escolar com as famílias, no aplicativo Google Forms, aplicativo que permite coletar informações através de perguntas e respostas. As perguntas principais neste formulário, foram para saber qual equipamento os alunos podiam realizar as atividades e se os lares tinham acesso a internet. Portanto, foi unânime o uso do celular como interação com a escola.

Assim, propomos como objetivo geral, apresentar algumas atividades com foco nas práticas do letramento, realizadas na turma do 2º ano na Escola Municipal Dom Hélder Câmara, situada na região metropolitana de Fortaleza. E para respaldar este trabalho elencamos como objetivos específicos:

1. Garantir aos estudantes da turma do 2º ano, os direitos de aprendizagem propostos através do Documento Curricular Referencial do Ceará.
2. Estimular o interesse dos estudantes nas atividades de leitura, como prática social.
3. Elaborar novas estratégias motivadoras para o acesso das atividades, através das ferramentas digitais.

Para atender esses objetivos buscamos elaborar atividades que fossem de encontro com a definição de Letramento, proposta por Soares (1998, 1990, 2003). Para esta autora, Letramento vai além da decodificação de códigos.

(...) parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2003c, p.13)

Assim, as atividades apresentadas durante todo período do ano letivo de 2020, foram elaboradas dentro deste conceito, apoiando-se na confiança que as crianças podiam aprender a ler e escrever.

Metodologia

Este é um trabalho qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência. Optou-se pela investigação qualitativa, por esta responder questões bem específicas na área educacional. Segundo CRESWELL (2014), a pesquisa qualitativa é conduzida quando damos aos sujeitos nela inserida, o poder de manifestar suas vozes, suas histórias e a partir delas identificar uma problemática e procurar estratégias para resolvê-las, e ou entendê-las.

Quanto à natureza do trabalho, foi desenvolvido experiências vivenciadas durante o isolamento social, pelo método de pesquisa descritiva. As experiências concretizaram-se na Escola Municipal Dom Hélder Câmara, no município de Fortaleza, localizada no bairro Álvaro Weyne, na turma do 2º ano A, dos turnos manhã e tarde.

Descrição das atividades

Discorreremos aqui sobre algumas atividades realizadas durante a Pandemia, de forma domiciliar, através da atividade remota. A escolha das atividades selecionadas, foram analisadas pelo critério de participação dos alunos, ou seja, observamos que nessas atividades abaixo, houve uma participação significativa da turma, na sua execução.

As atividades foram:

Atividade 1 – Gênero Textual Instrucional

A atividade desenvolvida teve como objetivo elaborar um texto oral, da vida cotidiana. A habilidade desenvolvida foi:

(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados... dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. (DCRC 2018).

Para essa atividade a professora enviou para os estudantes, um vídeo produzido por ela, explicando a atividade. No vídeo a professora descreve a atividade, pedindo as crianças que assistam o vídeo: O mundo Pós Pandemia para crianças. (através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=clP9tvFbqyw>). Esse vídeo traz uma reflexão sobre os sentimentos vivenciados por diferentes crianças durante esta pandemia. A atividade então focou nas respostas das seguintes perguntas a saber:

1. Como você está sentindo-se nessa quarentena?
2. O que você deseja quando tudo isso acabar?

3. Qual o seu sonho quando o vírus for embora?
4. Envie uma mensagem para seus amigos e para sua professora.

Vale destacar que as respostas abaixo estão transcritas de acordo com a fala de cada estudante, permanecendo assim a sua linguagem.

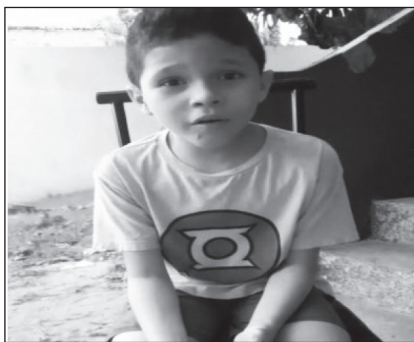


Figura 1 – aluno Marcelo respondendo a atividade através de vídeo.

RESPOSTA DA PERGUNTA 1: Tô me sentindo muito bem, brincando bastante, jogando no celular, assistindo tv.

RESPOSTA DA PERGUNTA 2: Eu queria que quando passasse eu poderia brincar muito com meus amiguinhos no colégio.

RESPOSTA DA PERGUNTA 3: Eu queria que ele nunca mais “voltar “ nessa terra.

RESPOSTA DA PERGUNTA 4: Amigos e professoras eu desejo que vocês continuem em casa até essa pandemia passar, e por favor quando for sair usem máscara.

RESPOSTA DO ALUNO GABRIEL DO 2º A MANHÃ.

RESPOSTA DA PERGUNTA 1: Tô bem, tô sentindo falta dia meus amigos da professora, da escola.

RESPOSTA DA PERGUNTA 2: Eu desejo passear, abraçar os meus amigos.

RESPOSTA DA PERGUNTA 3: IR para o parquinho,

RESPOSTA DA PERGUNTA 4: Usar máscara, é... passar álcool em gel, evitar aglomeração.

RESPOSTA DA ALUNA JOYCE DO 2º A MANHÃ

RESPOSTA DA PERGUNTA 1: Tô boa, ri com muitas saudades da minha professora, da minhas amigas de estudar e ler,vê das tarefas.

RESPOSTA DA PERGUNTA 2:Eu desejo que as pessoas nunca mais “morra”, comprar roupa, andar de bicicleta e ir pro Rio mar.

RESPOSTA DA PERGUNTA 3:Eu desejo que nunca mais ele volte e também vou dar um abraço bem forte na minha professora.

RESPOSTA DA PERGUNTA 4.Eu desejo que eles fiquem direto usando máscara ficar em casa, lavar as mãos e tchau.

Eu tô com muita saudade dela, pedir pra ela ficar em casa usar máscara se cuidar. Beijo. tchau.

Atividade 2 – Gênero textual: autobiografia

A atividade realizada no dia 25 de novembro de 2020, trouxe como habilidades: “Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos” e “(EF02LP13) “Planejar e produzir gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto” (DCRC)2018.

Os objetivos propostos foram: planejar e produzir com autonomia a sua biografia, segmentar as palavras do texto bibliográfico e depois de realizada, gravar um vídeo com a leitura do seu texto.

A atividade seguiu os seguintes passos: Foi gravado um vídeo com a definição de gênero Biografia, suas caracte-

terísticas e suas finalidades. Depois a professora fez a leitura da sua autobiografia que consta no Livro de sua autoria: “A Princesa Karla”. E no final, foi solicitado que cada criança escrevesse sua própria autobiografia, e respondesse as questões da atividade no caderno.

Atividade:


ATIVIDADE DOMICILIAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	
NOME: _____	PROFESSORA: _____
DATA: _____	TURNO: _____
	
<p>1. LEIA A PEQUENA BIOGRAFIA DA ESCRITORA E PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.</p> <p>Nasci em Fortaleza. Sou Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do município de Fortaleza. O desejo de ser professora, surgiu em minha vida desde a infância, quando eu brincava de ministrar aulas para os meus primos no quintal de casa. Para mim era encantador ensinar e reproduzir, ainda que ludicamente e inconscientemente, a prática das minhas professoras da escola. Percebo, portanto, que a partir dessa experiência enquanto aluna, e ao longo dos vários níveis de minha escolarização, firmou-se a certeza de querer ser professora.</p>	
<p>2. AGORA É SUA VEZ, ESCREVA SUA BIOGRAFIA, FALE O DIA DO NASCIMENTO, CIDADE QUE NASCEU, SEUS SONHOS E SUAS EXPECTATIVAS DE VIDA.</p>	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Figura 2 – ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 25/11/2020

Atividade 3- gênero textual folheto

Nesta experiência, objetivamos que os estudantes fizessem uma produção escrita de um cartaz ou de um folheto. Optamos ainda nesta atividade trabalhar a compe-

tência socioemocional: **responsabilidade**, tomando decisões baseadas em princípios democráticos e éticos.

Dessa forma, a atividade elencada trouxe no seu escopo a habilidade: “Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (DCRC).

A realização da atividade seguiu a metodologia descrita:

1. Assistir o vídeo que a professora irá enviar para o grupo. O vídeo conta a história da Turma da Mônica: Prefeito por um dia. Para acessar o vídeo, acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=qIGAMWxEQ40&t=56s&ab_channel=Jrxilu. O vídeo fala sobre ações de um prefeito por um dia. O escolhido para ser prefeito foi o Cebolinha. Cada criança deverá assistir o vídeo e ficar atento para a função do prefeito. Indagar os alunos através de áudio, se eles sabem o que é ser prefeito de uma cidade. Falar do significado da palavra **Responsabilidade**, dentro da função do prefeito. Conversar com eles sobre os direitos de ser cidadão e o que é uma cidade democrática. Toda essa conversa será realizada pelo professor na hora que ele for explicar a atividade. Cada criança deverá agir de forma consciente e responsável.
2. Explicar a função do gênero cartaz e folheto. Pedir para as crianças escolher um dos gêneros e escrever suas propostas. Aqui o aluno será prefeito por um dia, portanto deverá escrever de forma sucinta e que convença os seus eleitores. Depois enviar para o grupo a foto do seu cartaz.

ATIVIDADE DOMICILIAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____ PROFESSORA: _____

DATA: _____

1. AGORA VOCÊ VAI SER O PREFEITO DA SUA CIDADE.
ESCREVA SUAS PROPOSTAS. A ESCRITA DEVE SER REALIZADA
ATRAVÉS DE CARTAZ OU FOLHETO.

Figura 3 – Atividade realizada dia 21/10/20

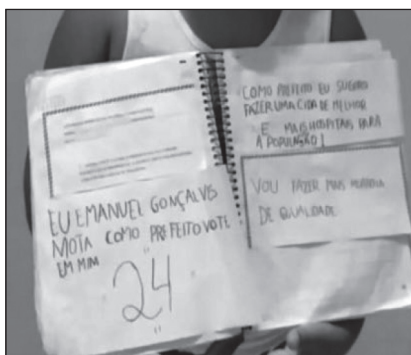


Figura 4 – Atividade do aluno Emanuel.

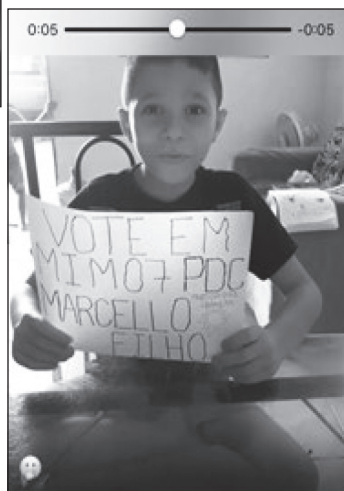


Figura 5 – Atividade realizada pelo aluno Marcelo.

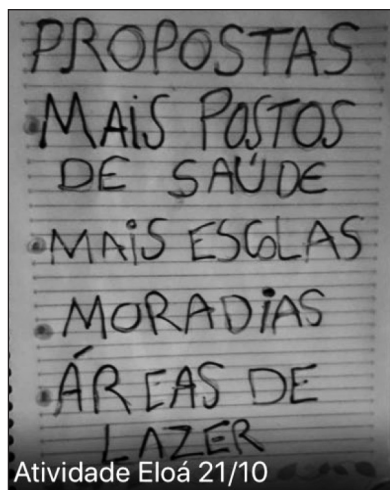


Figura 6 – Atividade realizada pela aluna Eloá.

Considerações finais

Neste texto, buscamos demonstrar como o trabalho desenvolvido com o aplicativo WhatsApp, pode ser aliado nas atividades domiciliares, realizadas de forma remota. O trabalho realizado trouxe para dentro dos lares dos estudantes do 2º ano, uma nova forma de concepção de alfabetização, uma vez que as atividades propostas foram baseadas na concepção do Letramento, fazendo o uso de diversos gêneros textuais, respeitando as particularidades de cada família.

Ao término deste relato, não podemos deixar de fazer referência aos familiares que estão fazendo o acompanhamento diário dessas atividades.

Assim, dentro dessa perspectiva consideramos que o WhatsApp, como aplicativo, causou significados, pois os estudantes sentiram-se mais autônomo, por estar com uma nova tecnologia, demonstrando motivação, para a re-

alização das propostas, percebemos assim que os alunos já faziam o uso do celular de forma lúdica, como acesso a músicas e jogos. O WhatsApp, então veio como uma inovação que adentrou na rotina trazendo dinamismo, dentro de um contexto tão avassalador com a Pandemia, que deixou estudantes, professores e comunidade escolar em uma situação de distanciamento.

Acreditamos enfim, que novas metodologias estão postas nas salas de aula e que nossas crianças, serão foram de certa forma beneficiadas por estas ferramentas, que oportunizaram a realização das atividades mesmo em tempo difíceis.

Referências

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CRESWELL, J. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. (texto apresentado no GT de alfabetização). 26º Reunião da ANPED. Poços de Caldas: 2003c.



Trajetórias filosóficas, espirituais,
pedagógicas e racismo na sociedade,
escola, quilombo e aldeia para relações
ethnicorraciais

అనుఅనుఅనుఅనుఅను



O YOTÉ: UMA CONTRIBUIÇÃO AFRICANA AO ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM MULTICULTURAL¹

Willyan Ramon de Souza Pacheco²

Raimunda de Fátima Neves Coêlho³

Introdução

As salas de aula são espaços naturais que oferecem múltiplas possibilidades de aprendizagem a partir de abordagens que comumente são colocadas à margem do processo de escolarização, com pouca visibilidade e precária contextualização. Essa realidade nos conduz a pensar estratégias que possam evidenciar a dimensão histórica, cultural e social na produção de conhecimentos, sobretudo matemáticos, que são constituídos e herdados das culturas africanas e afrodescendentes no Brasil.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacar o Programa Etnomatemática, desenvolvido pelo matemático brasileiro Ubiratan D' Ambrosio, em meados dos anos de 1970, oferece possibilidades de pensar o processo de

¹ Este trabalho é uma versão condensada e atualizada do artigo “Etnomatemática e a construção de uma educação multicultural na escola”, aprovada para publicação na Revista Latinoamericana de Etnomatemática (RLE/Colômbia).

² Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). E-mail: willyanpacheco@ufrn.edu.br.

³ Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada III do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). E-mail: raimunda.neves6@gmail.com.

ensino e aprendizagem matemática a partir de uma ótica filosófica e sociológica que problematiza a construção do conhecimento ao longo dos séculos, em diferentes civilizações, sob diferentes ângulos. Essa forma multicultural de analisar a matemática no tempo move-se e articula-se intrinsecamente com propostas pedagógicas que buscam apresentar um ensino de matemática dinâmico, que nasce das necessidades humanas de ser e estar no mundo e com o mundo, construindo e operando saberes que correspondem a necessidades políticas e sociais ao longo da história.

Nessa acepção, objetiva-se, neste estudo, apresentar a Etnomatemática enquanto proposta multicultural que viabiliza o ensino de matemática a partir da utilização do jogo africano *yoté* como recurso potencializador da aprendizagem, partindo de uma abordagem sociocultural do conhecimento matemático. Com isso, busca-se reestabelecer conexões entre diversos modos de pensar e compreender a Matemática e o desenvolvimento da aprendizagem.

Para tanto, esse estudo de caráter qualitativo, do tipo teórico-reflexivo, de dimensão exploratória e analítica, propõe-se apresentar uma discussão que possibilite uma reflexividade crítica que conduza à ação pedagógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por conseguinte, realizou-se um levantamento de diversos materiais bibliográficos, além de documentos oficiais e leis que regulamentam a educação brasileira. Sobre esse último aspecto, destaca-se a Lei 10.639/03. Teoricamente, o estudo se assenta a partir do pensamento de autores como Topázio (2013); Kishimoto (2008); D' Ambrosio (2001; 1996), entre outros autores.

Outrossim, esclarece-se que esse trabalho está organizado em dois principais tópicos, sendo: Etnomatemática e multiculturalidade: apontamentos teóricos, legais e sociais; O jogo *yoté* no ensino de Matemática. Assim, inicialmente discorre-se acerca da Etnomatemática enquanto

possibilidade pedagógica que oportuniza uma abordagem político-social do conhecimento matemático na escola e da multiculturalidade enquanto fenômeno natural presente em todos os âmbitos sociais. Em seguida, apresenta-se o jogo africano *yoté* como recurso pedagógico que oportuniza a materialização do ensino de Matemática a partir de uma abordagem multicultural que evidencia a dimensão lúdica e atrativa da aprendizagem matemática.

Etnomatemática e multiculturalidade no ensino

Na atualidade brasileira, uma proposta multicultural no ensino, seja de matemática ou de outras áreas do conhecimento, se sustenta numa concepção inclusiva que pretende evidenciar as diversas manifestações culturais que constituíram e constituem a multiplicidade de conhecimentos que estão presentes na sociedade. Desse modo, pode-se compreender a multiculturalidade como sendo “o reconhecimento do caráter múltiplo da humanidade, nas dimensões práticas e simbólicas, que emergem das diversas matrizes culturais” (TOPÁZIO, 2013, p. 90).

Como caminho para condução dessa abordagem, pode-se citar a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, substituída pela Lei 11.645/08, que acrescentou o ensino da história e cultura indígena e, assim, alterou a Lei 9.394/96, tornando obrigatórias discussões multiculturais nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do Brasil.

Nesse sentido, “[...] pensar em uma educação multicultural nos remete à assunção da natural diversidade das construções humanas, como também do caráter social dos processos de conhecimento” (TOPÁZIO, 2013, p. 89). Assim, destaca-se a relevância de, no âmbito da educação

básica, sobretudo na educação infantil, favorecer abordagens pedagógicas que explorem a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem, como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Brasil (Rcnei, 1998):

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa direção, a educação infantil se constitui enquanto espaço primário que favorece o contato inicial da criança com outros sujeitos, com outras culturas, com modos distintos de ser e pensar e, por isso, pode oportunizar, desde cedo, discussões que objetivem reparar injustiças e preconceitos no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e culturais.

Com isso, o educador se compromete com a desconstrução de estigmas sociais construídos historicamente e compreende que “não se pode avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural” (D’AMBROSIO, 2001, p. 81), tendo em vista as múltiplas influências que minimizam ou potencializam o desenvolvimento integral do sujeito, incluindo no processo educativo, além dos conteúdos curriculares exigidos, questões pautadas na diversidade socio-cultural, de modo que as metodologias adotadas

“[...] se identifiquem nas práticas escolares fora das abordagens folclorizadas ou estereotipadas com as quais costumam ser contempladas nos processos pedagógicos homogêneos, que estimulam a assi-

miltação e a acomodação à cultura dominante” (TOPÁZIO, 2013, p. 91).

No âmbito do ensino de matemática, observa-se a inclinação ideológica ao modelo de ensino sustentado nos paradigmas europeus, tornando-se necessário uma reconstrução prática nos modos de conduzir e compreender a matemática, evidenciando-a enquanto manifestação social presente em diversas civilizações, fazendo, assim, uma abordagem multicultural que apresente a matemática enquanto criação humana. Exemplo disso são os estudos de Gerdes (2007), que apresentam ideias matemáticas da África central e austral, a exploração geométrico-simétrica de mulheres Yombe da região do Baixo Congo e as interações aritméticas e geométricas presentes em cestos de índios da América do Sul e da Amazônia peruana, práticas matemáticas desenvolvidas em múltiplos contextos e que correspondem às necessidades locais de sujeitos invisibilizados pela normatização científica.

O sentido de uma abordagem multicultural no ensino de matemática se materializa na medida em que torna-se possível apresentar essa ciência numa perspectiva cultural, histórica e prática, possibilitando um redimensionamento pedagógico, sabendo que “a estratégia mais promissora para a educação nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes” sem, contudo, “[...] ignorar e rejeitar as raízes do outro” (D’Ambrosio, 2001, p. 76).

No sentido de compreender modos socioculturais de explorar o ensino de Matemática, a Etnomatemática pode se constituir enquanto possibilidade para efetivação da Lei 10.639/03, uma vez que busca evidenciar “os diversos modos de pensar a Matemática, de compreendê-la numa perspectiva prática a partir de uma reflexão cultural que

reestabelece o caráter histórico e social nas vertentes da Matemática formal”, possibilitando, mediante uma abordagem multicultural, “o empoderamento dos sujeitos excluídos, a descolonização da Matemática” (PACHECO, 2019, p. 23).

Com isso, precisa-se considerar a possibilidade de adotar uma postura pedagógica inspirada nas necessidades e realidades dos sujeitos em seus contextos sociais, concebendo a Etnomatemática, enquanto as “várias maneiras, técnicas, habilidades (*tica*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etno*)”, como possibilidade pedagógica à ressignificação do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva teórico-prática (D’AMBROSIO, 1996, p. 111).

Nesse sentido, o ensino de matemática desde a educação infantil, tendo em vista uma pedagogia etnomatemática sustentada numa abordagem multicultural, pode ser incorporada a partir de jogos que estimulem a criatividade e contemplem especificidades características de diversas regiões e comunidades, objetivando “[...] transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2008, p. 37). A utilização de recursos lúdicos pode desconstruir estereótipos históricos ligados à representação de uma Matemática complexa e abstrata, que descontextualiza as razões sociais, culturais e históricas da existência do conhecimento e apresenta sua estrutura a partir de fórmulas e algoritmos desconectados do cotidiano social (BANDEIRA, 2016).

Assim, a utilização de uma abordagem pedagógica inclusiva e dinâmica que apresente a africanidade enquanto pressuposto indissociável na Matemática será

possível “desembrutecer as relações, integrando o que foi fragmentado em teoria e prática, razão e emoção, sagrado e profano, pensamento e sentimento, abstrato e concreto” (FORDE, 2008, p. 154). É preciso reconstituir a essência da Matemática, apresentando-a enquanto construção humana, enquanto processo de criação multicultural que se estabeleceu de modo plural em diversas civilizações, para que se possa não só atribuir um significado prático aos jargões ensinados, mas, sobretudo, humanizar seu ensino.

Na intenção, pois, de se reconstituir a essência da Matemática na perspectiva de uma construção humana e respeitando-se todo processo de criação multicultural pertinente à africanidade, apresenta-se a seguir o jogo Yoté como atividade lúdica no ensino da Matemática.

O yoté no ensino de matemática

O jogo, sendo caracterizado enquanto uma ferramenta lúdica que objetiva potencializar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo habilidades e aptidões cognitivas, motoras e sensoriais, pode ser inserido no ensino de Matemática a partir de uma abordagem que favoreça a internalização de conceitos e práticas de modo significativo, atrativo e dinâmico, além de oportunizar um ensino que esteja voltado à diversidade social e cultural, contemplando diversos modos de compreender e adotar a Matemática na escola e no cotidiano do educando.

A aplicabilidade do *yoté*, enquanto jogo potencializador da aprendizagem matemática, surge no âmbito dessa discussão e tem por objetivo promover a inclusão das contribuições africanas e afrodescendentes na história da matemática, destacando, no âmbito do seu ensino, práticas sociais e manifestações matemáticas que colaboraram para a transformação do conhecimento ao longo dos sé-

culos, através de propostas pedagógicas que viabilizem a apresentação dos diversos modos de pensar e fazer matemática no cotidiano. Desse modo,

[...] não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, afim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, propõe-se uma abordagem sociocultural dos conhecimentos matemáticos que foram constituídos e operacionalizados ao longo da história, resgatando valores, culturas, tradições e modos de construir matemáticas para corresponder interesses coletivos e individuais em diversas civilizações. O jogo *yoté* é uma possibilidade por apresentar, ludicamente, aspectos históricos, sociais, políticos e culturais relevantes no âmbito escolar, favorecendo a aquisição do conhecimento mediante a problematização do contexto social do próprio educando e do resgate histórico das origens do conhecimento matemático.

Nesse cenário, a ludicidade deve ser compreendida enquanto uma ação intencional que objetiva, através de jogos e brincadeiras, conduzir o sujeito ao seu processo de aprendizagem, dinamizando o ensino e oportunizando o desenvolvimento de metodologias ativas que possibilitem o sujeito a resolver situações-problemas, estabelecer e respeitar as regras e contribuir para a construção de relações interpessoais entre sujeitos de diferentes contextos sociais e culturais (SILVA NETO; PACHECO, 2017).

Com isso, evidencia-se que a ação intencional do professor deverá favorecer e possibilitar o desenvolvimento de metodologias que oportunizem, através de atividades lúdicas, utilizar jogos que atribuam significados e valores aos saberes do educando. Essa proposta corresponde aos objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática no Brasil (PCN, 1998), quando evidenciam que os jogos sejam

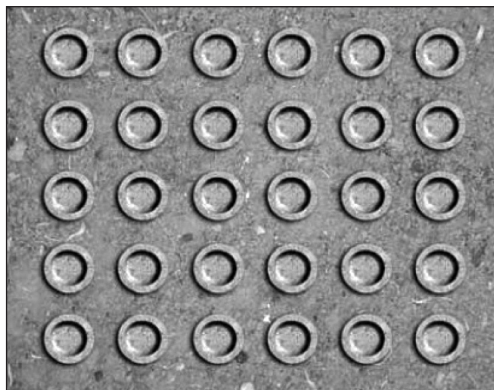
“apresentados de modo atrativo e favoreçam a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções” (p. 46), sendo abordado enquanto “uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias” (SANTOS, 2010, p. 02).

Acerca disso, o jogo africano *yoté*, torna-se um recurso relevante para ser utilizado nas aulas de matemática, tanto por suas características culturais, quanto pela amplitude de conhecimentos matemáticos que são mobilizados durante sua execução. O *yoté* é um jogo de tabuleiro apreciado em toda a região oeste da África, particularmente no Senegal, e se destaca pelo aspecto complexo e ao mesmo tempo divertido de buscar estratégias para resolução de problemáticas encontradas durante o jogo (SECAD, 2010).

Entre as crianças que se iniciam no jogo, geralmente se utilizam do próprio contexto em que estão inseridas para traçar o tabuleiro na areia e utilizam dos próprios instrumentos ali disponíveis para construir as peças, o que muito se aproxima do jogo de dama, popular em diversas regiões do Brasil. O jogo é um confronto estratégico entre dois jogadores, podendo ser jogado em duplas ou trios. É utilizado um tabuleiro de 30 casas e 24 peças, sendo 12

peças para cada jogador, como mostra a figura 1. No Brasil, o jogo é construído nas escolas a partir da utilização de materiais como papelão, para montagem do tabuleiro, e tampas de garrafa ou botões para representar as peças.

Figura 1: Tabuleiro de yoté



Fonte: Secad (2010)

Inicialmente, é definido quem irá começar a partida, em seguida, os jogadores posicionam suas peças no tabuleiro e começam a jornada estratégica para capturar as peças do adversário, movendo-se no sentido horizontal ou vertical em direção a uma casa vazia. A captura ocorre quando uma peça pula por cima da peça do adversário. Será o vencedor quem conseguir capturar todas as peças do adversário ou bloquear completamente seus próximos movimentos.

Através do jogo apresentado, torna-se possível trabalhar o raciocínio matemático, geometria, estratégia, criatividade na resolução de situações-problemas, a capacidade de formular, reformular e seguir regras estabelecidas, considerando uma sequência lógica, entre outras possibilidades. Além disso, a Matemática apresentada po-

derá ser trabalhada numa dimensão conceitual, histórica, social, política e cultural, onde os costumes, valores e tradições africanas se relacionam diretamente com o ensino de Matemática.

No Brasil, alguns professores buscam desenvolver práticas educativas com o *yoté* na perspectiva de dinamizar o ensino e inserir discussões culturais no processo de aprendizagem matemática. Como exemplo, pode-se citar as atividades lúdicas matemáticas desenvolvidas por Santos (2015) em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Minas Gerais / Brasil, com o objetivo de promover o raciocínio lógico e a capacidade de análise e estratégia dos discentes.

A metodologia empregada por Santos (2015) deu-se a partir da organização da turma em grupos para a construção do *yoté*, utilizando, para tal, materiais recicláveis, como papelão para construção do tabuleiro e botões ou sementes para representar as peças do jogo. A contextualização histórica e cultural do jogo é realizada durante o processo de construção e sua execução é permeada de questionamentos que os discente explicitam mediante cada jogada. A observação sensível, as estratégias utilizadas e a motivação do raciocínio lógico fizeram dessa experiência uma prática que contribuiu na internalização de conceitos matemáticos basilares para apreensão dos conteúdos curriculares matemáticos exigidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Experiência similar pode ser observada nas práticas pedagógicas adotadas por Brianez e Gama (2013), em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Carlos, no Estado de São Paulo / Brasil. Os professores organizaram o espaço de construção manual dos jogos africanos, como o *mankala* e o *yoté*, e os discentes foram mobilizados a construir os jogos à medida que compreen-

diam sua historicidade, impulsionando, os educandos a relacionarem o processo de construção do jogo com conceitos matemáticos, como área e perímetro do tabuleiro, traço das retas paralelas, comprimento, raio e diâmetro das peças que constituem o jogo.

Pode-se observar que ambas experiências estão alinhadas a uma prática de ensino que promove o desenvolvimento da criatividade, a consciência sustentável, a apreensão de conceitos matemáticos basilares, como o raciocínio lógico e estratégico, e conceitos mais elaborados, como área, perímetro, diâmetro e raio.

Redimensionar o ensino de Matemática e apresentar seus contextos e aplicações através de perspectivas africanas que problematizem o contexto político, histórico e social do conhecimento matemático, é necessário no sentido de favorecer “condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente” (PCN, 1998, p. 28). A realização de cálculos, que comumente são exigidos como instrumentos avaliativos nas disciplinas de Matemática, não será descartada, mas poderão ser redirecionados os modos de chegar aos resultados, partindo de uma historicidade que situe o educando geograficamente e culturalmente no tempo e nas condições em que o conhecimento é produzido.

Considerações finais

Diante da discussão realizada, foi possível evidenciar a multiculturalidade presente no âmbito dos espaços educacionais enquanto manifestação que viabiliza discussões socioculturais, políticas e representativas no âmago do processo de ensino-aprendizagem, considerando os

elementos históricos, políticos e culturais inerentes ao processo de estabelecimento do conhecimento científico.

Articular a pluralidade cultural no desenvolvimento de metodologias, é um caminho para reestabelecer uma filosofia de ensino inclusiva e direcionada à visibilização cultural de saberes colocados à margem do processo educativo. Para tal, é imprescindível considerar as contribuições africanas e afrodescendentes no sistema educacional brasileiro, sobretudo enquanto estratégia de implementação da Lei 10.639/03 e das orientações pedagógicas expressas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais do Brasil.

No ensino de Matemática, as práticas multiculturais se constituem no âmago da abordagem histórico-cultural do ensino, o que está intimamente relacionado à filosofia etnomatemática. Ao analisar a possibilidade de uma interconexão dos parâmetros curriculares oficiais adotados pela escola à luz de uma abordagem cultural empreendida através da Etnomatemática, direcionou-se a materialização de uma prática pedagógica compromissada com o resgate de valores e reconhecimento cultural, além de propiciar a aquisição de conhecimentos matemáticos de modo dinâmico e atrativo.

Abordar, assim, a matemática africana a partir do *yoté* é viabilizar a desconstrução dos discursos que apresentam modos estáticos de matematizar, é possibilitar uma abordagem educacional antirracista, inclusiva e plural, que supere a homogeneização matemática e caminhe em direção à descolonização, da heterogeneidade do conhecimento, da diversidade de conhecer e operar a matemática. Africanizar o ensino de matemática é caminhar em busca da justiça social, da visibilização e do reconhecimento de uma cultura historicamente menosprezada e marginalizada pela ordem social disciplinadora.

Assim, a multiculturalidade, a partir de uma pedagogia etnomatemática, se constitui mediante um sistema de organização metodológica e curricular estabelecidos pela escola, a partir do redimensionamento do trabalho docente à luz das experiências oportunizadas no ambiente escolar. Ou seja, é necessário um trabalho essencialmente democrático e coletivo para a corporificação de estratégias que viabilizem a elaboração de planos educacionais multiculturais e dinâmicos, tendo em vista a reorganização hegemônica dos modos tradicionais de compreender e materializar o ensino de Matemática.

Referências

BANDEIRA, F. A. Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental. Natal, Brasil: EDUFRRN, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIANEZ, F.; GAMA, R. P. (2013). Jogos africanos no ensino de matemática: uma abordagem interdisciplinar do Mankala. Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013. p. 1-8.

BRASIL. Lei n. 9.394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639. (2003, 09 de Janeiro). Institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Brasília, Brasil: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645. (2008, de 10 de março). Institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Brasília, Brasil: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora, 2001.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas, Brasil: Papirus, 1996.

FORDE, G. H. A. A presença africana no ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. (Dissertação de Mestrado) Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil, 2008. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses>.

GERDES, P. Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural. Ribeirão, Brasil: Edições Húmus, 2007.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo, Brasil: Cengagelearning, 2008.

KI-ZERBO, J. História geral da África: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília, Brasil: UNESCO, 2010.

PACHECO, W. R. S. Etnomatemática no campo: aquisição e operacionalização de saberes matemáticos por pessoas

não escolarizadas. (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Brasil, 2019. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/8223>

SANTOS, E. A. C. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. (Dissertação de mestrado) Universidad Tecnológica Intercontinental, Assunción, Paraguai, 2010.

SANTOS, M. B. C. N. A lógica dos jogos africanos no ensino de matemática. Anais do Encontro Mineiro de Educação Matemática, 7, 2015. p. 1-6.

SECAD. Yoté: o jogo da nossa história. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA NETO, J. E.; PACHECO, W. R. S. A ludicidade como ferramenta potencializadora do processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Anais do Congresso Nacional de Educação, Brasil, 4, 2017. p. 1-12.

TOPÁZIO, J. A. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para uma educação multicultural. Percursos, 1 (1), 2013. p. 89-103.

VITTI, C. M. Matemática com prazer: a partir da história e da geometria. 2. ed. Piracicaba, Brasil: Unimep, 1999.

A PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL: OS IMPACTOS DO RACISMO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria do Socorro Pimentel da Silva¹

Introdução

Historiando a Psicologia enquanto ciência e profissão no Brasil

As profissões são definidas a partir de um corpo de práticas que busca atender as demandas sociais e são sustentadas por padrões técnicos e pela existência de normas éticas que possam garantir uma adequação relacional de cada profissional com seus pares e a sociedade como um todo. Para tanto, todo profissional da psicologia nas diversas áreas de atuação deve ser regido pelo seu código de ética profissional.

A Psicologia é uma profissão, disciplina e ciência que estuda os processos mentais (sentimentos, pensamentos, razão e o comportamento humano) individualmente ou em grupo. O profissional da psicologia trabalha os conceitos como: percepção, cognição, atenção, emoção, inteligência, fenomenologia, motivação, funcionamento do cérebro, personalidade, comportamento, relacionamentos interpessoais, estudando ainda o funcionamento do inconsciente. E também, atua na elaboração e aplicação de testes psicológicos e pela construção nos mais diversos processos mentais.

¹ Psicóloga Escolar/Educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Mestra em Educação (UFPB). Doutoranda em Educação pela UFC. Membro da ANPSINEP-Núcleo da Paraíba e do NACE-Núcleo das Africanidades Cearenses e da Marcha da Negritude Unificada da Paraíba.

A regulamentação da Psicologia como ciência e profissão, foi efetivada através da promulgação da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962, sancionada pelo o então presidente da República, João Goulart. No dia 27 de agosto é comemorado o dia da psicóloga e do psicólogo. E somente, no ano de 1971, com a Lei 5.766, seria criado formalmente o Conselho Federal de Psicologia (CFP), com os seus sete primeiros Regionais de Psicologia os quais incorporaram alguns Estados e as suas sedes, a conhecê-los:

- CRP-01-Distrito Federal (sede), Acre, Amazonas, Goiás, Pará, e os territórios de Amapá, Roraima e Rondônia;
- CRP-02- Pernambuco(sede), Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e território de Fernando de Noronha;
- CRP-03- Bahia(sede) e Sergipe;
- CRP-04- Minas Gerais(sede) e Espírito Santo;
- CRP-05-Rio de Janeiro(sede) e Estado da Guanabara;
- CRP-06-São Paulo(sede) e Mato Grosso;
- CRP-07-Rio Grande do Sul(sede), Paraná e Santa Catarina.

Vale salientar, portanto, que a estruturação dos Conselhos de Psicologia se deu sob a égide da ditadura militar a partir de 1964, em meio ao recrudescimento da repressão que se estenderia em todo país até os anos de 1970, gerando críticas a respeito do seu fazer profissional. Em um determinado momento, ocorreu um movimento no Sistema Conselhos sobre a discussão da democratização da informação, fato que ocorreu nos anos posteriores ,apresentando um avanço político da profissão na inserção nos movimentos sociais, podemos destacar seus ex-presidentes Ana Bock e Odair Furtado como precursores da demo-

cratização do Sistema Conselhos e de uma Psicologia socialmente engajada.

Na atualidade o Sistema Conselhos conta com o CFP e os seus 24 (vinte e quatro) CRPs representado seus respectivos Estados conforme aqui representados. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) é uma autarquia de direito público, com autonomia administrativa e financeira cujos objetivos além de regulamentar, orientar e fiscalizar o exercício profissional, como previsto na Lei 5766/1971, regulamentada pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977. Os Conselhos Regionais atuais são:

- CRP 01 (DF), CRP 02 (PE), CRP 03 (BA), CRP 04(MG), CRP 05 (RJ), CRP 06(SP),CRP 07 (RS), CRP 08 (PR), CRP 09(GO), CRP 10 (PA/AP), CRP 11(CE), CRP 12 (SC),CRP 13(PB),CRP14(MS),CRP15(AL),CRP16(ES), CRP17(RN),CRP18(MT),CRP19(SE),CRP 20(AM/RR), CRP 21(PI), CRP 22 (AM), CRP 23(TO), CRP 24(AC/RO).

O racismo é estruturante e impactante nas vidas das pessoas. Falar de racismo é um tema que perpassa em todas as áreas do conhecimento, é uma luta que deve ser movida também pelos profissionais da Psicologia, na qual profissão atuo como Psicóloga Escolar em uma escola pública municipal do sistema de ensino da prefeitura municipal de João Pessoa no Estado da Paraíba. Essa instituição, é majoritariamente oriunda do bairro São José, bairro esse, de extrema vulnerabilidade social e econômica, apesar da escola está localizada no bairro de classe média alta – Manaíra, o que acarreta grandes conflitos sociais de pertencimento territorial e étnico. E foi movida pelas histórias de personalidades negras que me antecederam , os quais são motivadores/as do meu debruçar nessa nar-

rativa e no traçado das ideias e na conexão espiritual ancestral motivacional do mestre escritor Afonso Henriques Lima Barreto, escritor negro, nascido na cidade do Rio de Janeiro no dia 13 de maio de 1881 e falecido em novembro de 1922 que carregou consigo o estigma de intelectual maldito, subestimado ou incompreendido por vários dos seus contemporâneos e desconhecido por muitos/as ainda na contemporaneidade. Lima Barreto possibilitou-me abrir asas e sobrevoar nas memórias dessas personalidades esquecidas pela história oficial, dentre quais, o mesmo se destacou em sua época.

E nesse mergulho na história das personalidades negras para subsidiar o meu trabalho no cotidiano escolar e amenizar o sofrimento psíquico das pessoas que sofrem racismo no chão da escola na minha prática psicopedagógica. Nessa busca, encontrei a Virgínia Leone Bicudo, pioneira do debate de estudos no campo clínico da psique humana. Psicanalista e socióloga, foi a primeira negra a ocupar um lugar de destaque na divulgação e construção da psicanálise no Brasil, sendo fundadora do Instituto de Psicanálise da Universidade Brasília. No ano de 1954, Virgínia foi contratada pelo Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Nascida em São Paulo em 1910, morreu em 2003, aos 92 anos. Uma heroína!

Ao citar essas duas autoridades na luta antirracista visionário/a em uma época de silenciamento na literatura desses nomes importantes na História do Brasil, e que os nossos discentes da Educação Básica precisam conhecer como referenciais de luta e resistência nos movendo para dar continuidade no processo de visibilidade e pertencimento étnico-racial e como os efeitos do racismo interferem na nossa autoimagem negativa e na aprendizagem ineficaz para a maioria da população negra e periférica,

onde a/o psicóloga/o pode atuar nessa subjetividade afro-descendente.

Os porquês das inquietudes dos efeitos do racismo e saúde mental

Observando o cotidiano das relações interpessoais no cotidiano da Comunidade da Escola Municipal Nazinha Barbosa enquanto profissional da Psicologia e ativista da Marcha da Negritude Unificada da Paraíba e da ANPSINEP, com minha experiência, fruto de outras entidades como professora e ativista da luta antirracista ao longo da minha história de vida habilitou-me a trazer à tona esse debate atual e necessário na estrutura organizacional da escola.

Essa inquietude busca fazer análise dos mecanismos excludentes gerados pelo racismo estrutural e os impactos na saúde mental dessa população atingida por esse mal social. “Temos que aceitar que introjetaram em nós uma série de mecanismos, uma série de posturas que são racistas e autoritárias. Então, para aceitar isso, é preciso ter coragem de assumir essa luta e essa contradição. Nós somos contraditórios e a assunção desta contradição nos dará coragem para enfrentar nossas dificuldades.”(Helena Theodoro Lopes).

O Brasil conta com mais de 48 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino, precisa de uma nova configuração do fazer acontecer no tocante a diversidade humana no âmbito da Educação Básica. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdades. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e

todas sintam-se valorizadas/os e reconhecidas/os como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

A Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e a Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação enquanto à temática indígena, são leis afirmativas no sentido que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãs e cidadãos e afirmam o papel da escola em promover a valorização das matrizes culturais que fizeram o Brasil plural. Esses são Marcos Históricos das lutas antirracistas no Brasil.

Os desafios postos para as ações psicossociais e pedagógicas no cotidiano escolar são: Escola – História – Filosofia – Concepções. Os sentidos e significados que caracterizam esse território institucional, podemos assim definir a Escola Oficial versus a Escola da Vida. E para tanto, LANCEMOS as sementes ao solo e deixe que cresçam e frutifiquem-se segundo as possibilidades do terreno, da consciência individual e coletiva, buscando os elementos identificadores desse processo: identidade, autoafirmação e autoconceito positivo de si.

Alguns princípios fundamentais para uma boa atuação da/o psicóloga/o:

– O/a Psicólogo/a baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade e da integridade do ser humano, apoiado/a nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos;

-O/a psicólogo/a atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

Educação das relações étnico-raciais

O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é um instrumento que possibilita aos sistemas de

ensino em âmbito nacional, responder às determinações da Constituição Brasileira, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Estatuto da Igualdade Racial. Esses Marcos Legais asseguram o princípio da:

- Igualdade de Direitos e Deveres;
- A formação integral;
- O dever do Estado de garantir, sem distinção por meio da educação iguais direitos para o pleno desenvolvimento de cada cidadã e cidadão;
- Favorecer a ressignificação dos valores da tradição africana e o fortalecimento do pertencimento étnico-racial, gênero, religião e classe;
- Possibilitar a utilização de materiais didáticos não-estereotipados (livros didáticos e paradidáticos, músicas, brinquedos, imagens, discursos, entre outros mecanismos excludentes).

O papel do psicólogo escolar na luta antirracista

A Psicologia Escolar é uma especialidade da Psicologia que se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem das/dos discentes de todas as idades em contextos escolar. O psicólogo escolar/ educacional é o profissional que atua junto à educação auxiliando os escolares em seus processos de aprendizagem e os docentes em sua função de ensinar. Na realidade da educação da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, o/a psicólogo/a atua numa equipe multidisciplinar composta de além do profissional da Psicologia, Assistentes Sociais, Supervisores e Orientadores Escolares, em algumas unidades de ensino, contamos com Psicopedagogos- Os Especialistas em Educação.

O papel do Psicólogo Escolar é de agente de mudanças nesse ambiente, no qual , busca promover a reflexão e

a conscientização dos grupos que compõem a comunidade escolar (gestoras/es, professoras/es, discentes, funcionárias/os, mães, pais e ou/responsáveis pelas/os discentes) acerca das problemáticas existentes para um melhor funcionamento do processo ensino e aprendizagem, acompanhamento do rendimento escolar e comportamental, encaminhamento às instituições especializadas quando for necessário, relações interpessoais, adaptação e motivação ao ambiente escolar, entre outras situações que possam surgir durante o ano letivo.

A Psicologia Escolar tem um papel relevante para disseminar o debate das relações étnico-raciais nas Unidades de Ensino e trazer representantes do Movimento Negro para desenvolver ações junto aos corpos docente e discente em parceria com a equipe de Especialistas em Educação da escola.

Relato da experiência desenvolvida na Escola Municipal Nazinha Barbosa em João Pessoa-PB: racismo não, já dissemos 10.000 vezes que é crime.

No ano de 2016 e 2017, desenvolvemos projetos com turmas do Ensino Fundamental II objetivando trabalhar a identidade negra e o empoderamento feminino negro tendo como suporte a Lei 10.639/2003. Uma experiência rica que envolveu todas as turmas e disciplinas do turno da tarde, uma interseccionalidade numa rede de envolvimento com foco no pertencimento étnico, na ancestralidade e africanidades. Utilizamos os recursos metodológicos: de oficinas temáticas, pesquisa de campo, feira cultural, palestras com representantes do movimento negro. Essa experiência, pretendemos dar continuidade quando do retorno presencial no pós-pandemia.

Romper com o silêncio do estrutural sistema racista de nossa sociedade, dos que sofrem e dos que são beneficiados por ele , é um grande desafio para nós, psicólogos e professores, não só devido à falta de formação e informação sobre os dados que desmascaram e revelam o racismo brasileiro, mas também, pela insistente crença em nossa ideologia de uma democracia racial. Bianca Barbosa Suleiman, UFSC, 2014.

Temos conhecimento de iniciativas pelo Brasil de profissionais da Psicologia na luta antirracista formando um leque de possibilidades para a nossa atuação no enfrentamento e amenizar o sofrimento psíquico gerador do racismo estrutural.

E para abrir os caminhos das possibilidades, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução nº 18/2002, estabeleceu as normas de atuação para as psicólogas/os em relação ao preconceito e à discriminação racial, colocando em evidência a necessidade urgente de fazer enfrentamento a todas as formas de racismo e reafirmando o compromisso da autarquia na defesa dos direitos dessa população.

Objetivando registrar a história e a atuação, as Comissões de Direitos Humanos do Sistema Conselhos de Psicologia fizeram o lançamento da Campanha “Racismo é coisa da minha cabeça ou da sua?” no dia 20 de novembro de 2020 – Dia Nacional da Consciência Negra.

“Quando se une a prática com a teoria
tem-se a práxis, a ação criadora e
modificadora da realidade.”

Paulo Freire

Vivenciando sentimentos e emoções

O domínio afetivo das pessoas caracteriza-se por sentimentos e emoções. Seu desenvolvimento acarreta comportamentos relativos a interesse, preferências (aceitar ou rejeitar), valores e atitudes. Trabalharmos esses sentimentos e emoções nas relações sociais e institucionais, em nosso caso na escola, é de fundamental importância a/o psicóloga/o se ater no sentimento que motiva, impulsiona o prazer e a alegria de viver naquele ambiente sem traumas e exclusões.

A exemplo de se trabalhar a autoestima que é um aspecto afetivo relevante na vida da pessoa. Gostar de si gera auto confiança para ser e estar no mundo com autonomia.

A educação em tempos de pandemia e a saúde mental

Desde o mês de março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas no Brasil como forma de prevenção à propagação do coronavírus, dados de acordo com o último Censo Escolar divulgado pelo INEP (2019). E todos nós, precisou nos adaptarmos, nos reinventarmos para nossas atuação profissional e convívio social.

Durante essa nova ordem de viver o mundo, as escolas precisaram se adaptarem a desenvolverem suas ações psicopedagógica e social via internet. As escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, também precisaram se adaptar a esse novo modelo emergencial e criarem alternativas frente aos desafios do “cuidar” dos discentes e apoio aos seus familiares à distância com realização de *lives* com temas diversos para mães, pais e profissionais. Escutas e orientação pelo telefone ao corpo discente. As/

os professoras/es elaboravam atividades para suas turmas e um responsável pegava na escola para serem desenvolvidas em casa no momento de receber à merenda. Uma estratégia pedagógica de manter aproximação e o vínculo escola-família, quando a educação é mediada pela tecnologia e que nem todas as pessoas tem acesso nem sabem manusear os equipamentos tecnológicos cada vez mais avançados e de alto custo.

A psicologia exerce um papel fundante nesse momento tão crucial para as nossas vidas. Ao trabalhar os sentimentos (medo, tristeza, insegurança, conflitos familiares, ansiedade, angústia e incertezas) evocados durante a pandemia, afetando a saúde mental da Comunidade Escolar e da família como um todo durante a pandemia da COVID-19, esse vírus, que se instalou no Brasil e que tivemos o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo. e que tem crescido assustadoramente em nosso país com milhões de mortes todos os dias e sem previsão de quando essa pandemia vai passar.

A Pandemia é uma nova forma atípica de conviver e trabalhar e que tivemos de nos adaptarmos a lidar com as tecnologias (plataformas) e trabalharmos com essas ferramentas, e, assim, prosseguirmos como desenharmos esse novo modelo.

Para tanto, fazemos uso do Autocuidado, uma prática que devemos ter conosco na rotina do nosso dia a dia (acordar, trabalhar, estudar, cuidar da casa e da família, das amizades...). Precisamos estar bem com o nosso EU, tanto nos aspectos físicos como emocional para desenvolvermos prazerosamente as nossas atividades cotidianas com eficiência. Nos tornarmos mais positivas e resilientes diante das situações que nos forem apresentadas. Esse autocuidado preserva, acima de tudo a nossa saúde mental em tempos de grandes mudanças planetária. Lembrando

sempre que o principal de toda essa ordem imposta na conjuntura mundial é você (sujeito de direito, sujeito histórico). O meu eu individual e coletivo.

Precisamos nos fortalecer e agradecer por pudermos continuar nessa caminhada em prol de um mundo menos violento, excludente e desumano....que possamos fazer o diferencial do bem em nossas atitudes nos espaços de atuação, e como dizia o nosso mestre popular, o eterno educador, Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar....Esperança é levantar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo....Esperança é não desistir de ter fé na vida.”

Racismo é crime: a psicologia na luta antirracista no chão da escola

A Lei Afonso Arinos de 1951, a primeira disposição legal contra o racismo no Brasil, estabelecia penas para atos de discriminação de cor e raça em lugares públicos. Enquanto, a Constituição de 1988, considera a prática do racismo “Crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”(art.5º, inciso XLII).

Essas medidas jurídicas brasileiras de fato pouco tem feito de ação positiva para a população que sofre racismo, geralmente os/as agressores/as são beneficiados/as com um pagamento de fiança(feriando o que determina as leis do racismo) e a impunidade se banaliza na sociedade brasileira a respeito dos fatos corriqueiros com a população negra.

O racismo fere a democracia porque estrutura desigualdades sócio- raciais e se constitui como uma herança de um estado escravocrata e se expressa de forma violenta quando nega o pleno acesso a direitos a esta população. A sociedade brasileira e suas instituições não debatem e tão pouco enfrentam o racismo de forma efetiva. Infelizmente

ainda persiste no inconsciente coletivo e nas práticas sociais o mito da democracia racial.

Um movimento de psicólogas e psicólogos negros no Brasil, criaram há dez anos a ANPSINEP- Associação Nacional de Psicólogas/Psicólogos e Pesquisadoras/os Negros, com o intuito de visibilizar esses profissionais e levar essa temática para os espaços das diversas áreas de atuação da Psicologia onde esses profissionais atuam. Integro o núcleo da ANPSINEP da Paraíba como fortalecimento da minha atuação profissional e massificação da pauta na rede de ensino.

A Black Psychology (Psicologia Preta), ramo da Psicologia que surgiu nos Estados Unidos durante os anos 1960 em plena época de luta por direitos civis, intelectuais negros como os psicólogos Wade Nobles da Universidade de Stanford e Naim Akbar da Universidade de Michigan, começaram a produzir conhecimentos voltados para a subjetividade negra. A Psicologia Preta, oferece uma série de ferramentas que, em meio às violências do racismo, ajuda a promover saúde mental para a população negra.

No Brasil, o psicólogo negro Lucas Veiga, foi o precursor dessa teoria, quando o mesmo trabalhava na Casa Viva Bangu, um espaço de acolhimento da prefeitura do Rio de Janeiro, e percebeu o sofrimento psíquico da sua clientela que era majoritariamente negra e periférica, jovens em situação de rua e dependência química. Aliado as leituras de autores e autoras negras, e a sua experiência na clínica, montou um curso: Introdução à Psicologia Preta, contemplando profissionais em vários estados do Brasil que se identifica com essa temática.

A sua experiência enriquecedora ampliou os horizontes de outros /as profissionais no Brasil de fazer uso dessa teoria que representa o segmento afro-brasileiro da Psicologia.

Sabemos que a ansiedade e depressão, suicídio são os impactos do racismo na saúde mental da população negra e periférica. Segundo estimativa da ONU- Organização Mundial de Saúde, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil E, na maioria das vezes, esse homicídio é praticado pelo próprio Estado, por meio das operações policiais em comunidades periféricas onde se localizam a maioria das nossas escolas e residem nossos alunos/as.

Conforme depoimento do psicólogo Lucas Veiga e do nosso conhecimento profissional, muitos jovens comentem suicídio frente as pressões e injustiças sociais e pela falta de oportunidades e ameaças de morte por grupos dominantes desses territórios.

E nós profissionais negras/os que atuamos nas escolas públicas da educação básica temos a responsabilidade social, educacional e política de investigar esses efeitos e cuidar dessa clientela nos estabelecimentos escolares e, na escuta encaminhar a uma instituição clinica se for necessário já que em escola não se faz psicoterapia , mas fazendo o acompanhamento de todo o processo clínico em parceria com o outro profissional da clínica e juntos trabalhar o sofrimento psíquico e melhorar a adaptação social e promoção de uma aprendizagem positiva.

“A pessoa negra não se vê nos símbolos de poder, na inteligência e beleza, que hegemonicamente circulam pela sociedade. Um dos efeitos disso é entrar em um processo inconsciente de rejeição a si mesmo, seguido de um desejo de embranquecimento.” (Psicólogo negro, Lucas Veiga,2015). Nesse aspecto identitário negro, buscamos em nosso fazer psicológico no chão da escola e nos movimentos sociais negros, os fundamentos da Psicologia Preta positivando as pessoas negras como referência para continuidade dos processos históricos de lutas pautando individual ou coletivamente:

- O sentimento de pertencimento étnico-racial e territorial;
- Observar o seu espelho refletido (melhorar sua autoimagem);
- A identidade (como categoria relevante para construir uma imagem positiva de si);
- Desconstrução dos estigmas e estereótipos (cargas emocionais e simbólicas negativas) que interferem no processo de afirmação e ressignificação de ser uma pessoa negra.

E, como ilustração desse debate trago a citação do psicólogo negro Lucas Veiga (2015): “Se o meu próprio corpo é lido como uma ameaça na sociedade, esse corpo se torna numa ameaça real a mim mesmo, que posso vir a ser assassinado a qualquer momento simplesmente por ser quem eu sou”.

A citação do psicólogo Lucas Veiga (2015), reflete a realidade que todas as pessoas negras vivenciam no seu cotidiano independente da titulação acadêmica e do território onde mora, do carro que possua e da sua conta bancária, sempre são alvo de humilhação, desconfiança... São corpos matáveis para se promover a higienização da sociedade eurocêntrica, hetero-macho-cristã. “Essa é a história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e de muitos lugares que podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes.” Grada Kilomba, psicanalista e escritora, trecho de sua obra “Memórias da Plantação”.

Tomando como base a concepção africana Ubuntu, “Eu sou porque nós somos”, nos apresenta o sentido da existência que se realiza a partir da coletividade que sustenta a minha existência no mundo .E esse espaço de aquilombamento é suleador nas nossas práticas psicopedagógicas, oportunizando que a pessoa negra se sinta

pertencente, acolhida no ambiente escolar no exercício da Pulsão Palmarina que é a construção da identidade negra positiva.

Considerações finais

Em meu cotidiano de vida pessoal e profissional, sempre pautei a minha vivência na prática da filosofia africana Ubuntu que pensa a comunidade em seu sentido mais amplo de irmandade, como uma grande de família, no espírito da partilha é movida nesse sentimento que foram traçadas atividades pedagógicas sistemáticas de combate ao racismo. A Lei 10.639/2003 nos ajuda a discutir de como podemos trazer para dentro dos currículos escolares outros olhares sobre a negritude, oportunizando esse debate em nível nacional e na persistência de não desistirmos nunca.

Vale salientar a importância da Psicologia nos espaços escolares desconstruindo, ressignificando e reconstruindo os traumas e os preconceitos raciais, promovendo autoestima positiva para algumas crianças, jovens e adultos negros/os. Trago a citação abaixo como reflexão das nossas práticas cotidianas: “A criança negra tem o direito a ser respeitada em sua dignidade humana. Fica proibida a veiculação, na escola, de textos contendo preconceitos e estereótipos que possam inferiorizar o povo negro. Ficam valendo apenas aqueles que levem todos os alunos(as) a desenvolver atitudes democráticas e de respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-cultural brasileira.” Rosa Margarida (Direitos Essenciais da Criança Negra na Escola)

Considerações pertinentes:

– A escola e seus profissionais não podem improvisar as suas práticas. Devem buscar desfazer mentalidades

racistas e discriminatórias. Buscar superar o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, “desalienando” processos pedagógicos;

– E para reeducar as relações étnico-raciais na educação é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados;

– É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

E, então, é necessário decidir qual sociedade e projeto de escola e de vida queremos construir daqui para frente. E na tentativa de rompimento do silêncio no ambiente escolar afetando a saúde mental de pretas e pretos. Proponho que cada escola incorpore práticas antirracistas. Que o sentimento fraterno se espalhe no chão das escolas tornando-as um ambiente propício ao respeito às diferenças e de superação do racismo.

Referências

BERNARDO, André. A Psicologia Preta e a saúde mental dos negros no Brasil. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/blog/saude-e-pop/a-psicologia-preta-e-a-saude-mental-dos-negros-no-brasil/>> Acesso em: 12/11/2020

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial: Lei 13.888 de 20 de julho de 2010. Brasília- DF: Câmara dos Deputados, 2010.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Orgs) (2008). Psicologia e Educação: Contribuições para atuação profissional. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo.

LEITÃO, Luiz Ricardo. Luiz Barreto: o rebelde imprescindível, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

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. Brasília- DF: MEC/SECAD, 2013.

PSICOLOGIA, Conselho Federal de. CFP publica novo Código de Processamento Disciplinar. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/cfp-publica-novo-codigo-de-processamento-disciplinar/>> Acesso em: 10/11/2020.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque pedagógico afro-brasileiro, ilustrado por Ávila. [et al]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SILVA, Cristiane Sousa da; ALENCAR, Linconly Jesus Pereira. Educação das relações étnico-raciais e construção da construção do currículo escolar. Mossoró: EduFERSA, 2014.

BRINCADEIRAS DOS NOSSOS AVOENGOS: BRINCANDO E APRENDENDO NO TERREIRO DA ESCOLA QUILOMBOLA NEDI – VOVÓ JOVINA – PRÁTICAS LÚDICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Eliane da Silva Santos¹

Considerações preambulares

Durante todo meu percurso de professora de educação infantil na rede pública e particular, colocar onde (Fortaleza – CE; Região Metropolitana de Fortaleza – CE?), meu foco sempre considerou a grande relevância do brincar no processo de aprendizagem da criança, a cada ano essa motivação em mim intumescia acerca do pesquisar, do criar e do se reinventar. No início as referências advinham das minhas próprias experiências do brincar no imenso quintal da casa onde nasci e me criei junto com a garotada da vizinhança, serviu de certa forma para minha compreensão de que criança é criança em qualquer lugar do mundo. Nossas brincadeiras eram, dentre outras: correr, subir, rodar, dançar, pular, jogar.

Minha bagagem da infância lúdica foi de grande relevância para, enquanto professora atuando em sala de aula, meus roteiros de aulas, entretanto, uma coisa me incomodava muito: às escolas limitavam os momentos oportunos

¹ Mulher negra, de ancestralidade indígena. filha de Valdemiro Vieira da Silva e Jucilene Moura da Silva. Mãe do Dr. Márcio Davy e da psicóloga Rebeca Stella. Graduada em Pedagogia pela UVA, Linguagens e Códigos pela UFC, pós graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela UVA, Metodologia dos estudos em artes, pela UECE e Gestão, Cândido Mendes. Professora do Estado aposentada, coordenadora e fundadora do NEDI- Vovó Jovina no Quilombo de Porteiros; membro da academia AAFROCEL e ALMECE; contadora de histórias. elianeartesalmece@gmail.com

da ludicidade, pois compreendia que brincar era somente destinado para o recreio, em um curto espaço de tempo, e era considerado um momento superficial.

As crianças sentadas entre quatro paredes realizando atividades sem atrativo, sem ludicidade, sempre fortalecendo práticas tradicionais e sem o devido cuidado de aplicar o brincar educativo para garantir o direito de brincar da criança. O direito da criança iniciar a brincadeira espontânea, ou até mesmo criar e fazer as suas escolhas, sempre ficavam relegados.

Hoje, como coordenadora da educação infantil no NEDI – Vovó Jovina sitiada no quilombo de Porteiras Caucaia – Ceará, meu foco oportunizou minhas lentes a buscar muito além, na brincadeira, do ponto de vista socioantropológico, a criança vive a cultura na qual está inserida. Prado (2002, p. 98-99), acentua que essa perspectiva contempla [...] as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtoras e produtos de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Foi exatamente o terreiro da escola quilombola que evidenciou o quanto as brincadeiras concebem as interações e a representatividade como pessoa humana, sendo um produto e um fazedor de história e cultura, fortalecendo saberes ancestrais da comunidade.

Na luz da Pretagogia² (PETIT, 2015), um Referencial Teórico Metodológico que dialoga com práticas dos saberes ancestrais das comunidades e com os saberes científicos propôs a nitidez das minhas lentes que durante muitas décadas eram embasadas pelo o racismo estrutural que perpassa nossa educação, apresentando currículos eurocentrados e excludentes.

Nas minhas vivências, experiências e observações, onde percebi que muitas das brincadeiras das crianças no

² Pedagogia para negros, indígenas e brancos inspiradas no quilombo por Geranilde Costa e Sandra Petit.

pátio ou terreiro da escola são de origem africana. No terreiro da escola quilombola NEDI – Vovó Jovina, também percebeu professoras no quilombo trazendo brincadeiras, historicamente construída de preconceito e imposições racistas, que não valoriza as culturas, saberes e fazeres locais. Ex. “barra manteiga na fuça da negra” uma brincadeira tradicional oriunda de toda região do Brasil, bem como parlenda que reforça características positivas ao biótipo loiro, que intensifica de forma inconsciente, valores racistas: “você tem uma bonequinha? Ela é loira e engraçadinha? Quantos anos ela tem...?” Literatura infantil, que trás mensagem que afronta a autoestima da criança negra, bem como a omissão da identidade, apelido pejorativo, que comparam a animais ou mesmo objetos. Tais observações e vivências provocam questionamentos acerca das brincadeiras antigas: quais os impactos que isso pode ter na educação da criança negra? Como podemos oferecer uma educação infantil inclusiva? Por que os professores ainda insistem em reforçar as brincadeiras tradicionais facínoras?

Brincadeiras gestadas por nossos ancestrais

Hoje vamos brincar de quê? Era assim que a gente começava uma brincadeira no terreiro na boquinha da noite, onde os mais velhos colocavam as cadeiras nas calçadas para conversar com os vizinhos e as crianças exploravam o terreiro com brincadeiras como pega bandeira, carimba, gato e o rato, três, três passará, cantigas de rodas, pula macaca, boca de forno... não havia brinquedos sofisticados, mas não faltavam brincadeiras e a imaginação era solta nos quintais, nos terreiros, nas calçadas e nas praças das igrejas, porque brincar era o trabalho prazeroso da criança. Trabalho que não acabava mais e esquecíamos

até do alimento carnal, porque estávamos alimentados espiritualmente com o lúdico e precisávamos do despertar dos adultos para tomar banho e fazer a refeição. A noite nossos sons eram embalados com os encantamentos das canções de ninar e as historinhas contadas pela mãe ou avó.

A inocência circundava nossa fantasia e a imaginação ao ouvir o acalanto da voz que nos confortavam dentro de uma melodia singela, que tinha como a finalidade adormecer as nossas energias. Era uma espécie de lenitivo e ao mesmo tempo de temor, essas duas palavras eram compostas, a primeira era a voz suave e o cheiro de mãe, a outra queria dizer-te: dorme logo que algo temível pode te acontecer!

Por que meter medo à criança com a canção de ninar com uma melodia tão singela como o “Boi, boi, boi da cara preta pega essa menina que tem medo de careta”? Existe boi de cor: branca, amarela, marrom, é como se o preto fosse uma cor aterrorizante; a brincadeira “Boca de forno” que o comandante manda e todos obedecem e se não cumprir leva bolos na palma da mão como castigo; “Chicotinho queimado” é uma brincadeira em que a criança tenta alcançar as outras batendo-lhes com um lenço ou chinelo em forma de chicote; “Eu sou rica, rica, rica de marré desci”... vejam a desigualdade econômica, social, é um problema. “Marcha soldado”, onde uma vida não vale uma bandeira. Precisamos repensar nossas brincadeiras, entender suas origens e seus sentidos.

Até o presente nossos professores de educação infantil detêm a passividade diante de brincadeiras, como essas, de cunho preconceituoso, que ocorrem em sala de aula e em terreiros de escolas. Essa passividade advém alicerçada durante anos de nossas vidas e nem nos conscientizamos de que somos sujeitos produtores das referi-

das ações. As tais práxis precisam ser desconstruídas para obstar preconceitos triviais dentro das brincadeiras que reforçam moldes raciais.

Nas brincadeiras os professores de educação infantil precisam propor circunstâncias lúdicas que possa alçar aprendizados, bem como auxiliar crianças negras e indígenas a se sentirem inseridas e respeitadas. Como acautela Kishimoto (2011) quando um professor organiza qualquer tipo de atividade lúdica ele deve levar em consideração a diversidade cultural, pois a brincadeira desenvolve o senso estético da criança e a sua apreciação sobre o mundo. Na brincadeira simbólica a criança brinca de casinha e começa a reproduzir o conhecimento adquirido do seu âmbito familiar, empregando as ações da mãe, avó na cozinha preparando comidas, ou até mesmo ralando a mandioca na casa de farinha. Para brincar de ir ao comércio na cidade para fazer compras ela se arruma, faz penteado e se olha no espelho observando a cor da pele, os seus cachos e volumes, os seus traços físicos designando o que é belo dentro da sua ótica.

Com isso, em qualquer situação lúdica é possível procurarmos compreender as práticas e as concepções que venham favorecer um aprendizado que respeita e valoriza as nossas crianças do quilombo, e não mais ser passivos diante do que se perdura até os dias de hoje dentro das nossas escolas: o colonialismo e eurocentrismo ingenuamente disfarçados dentro de simples brincadeiras infantis passadas de geração a geração. Pensando desta maneira, o professor de educação infantil precisa reedificar um novo faz pedagógico com base em metodologias significativas através da pesquisa, das leituras e principalmente de diálogos com a família e a comunidade para refletir o que estamos ensinando às nossas crianças.

BNCC da Educação Infantil avivando nossas práticas lúdicas nos terreiros de uma escola quilombola

A efetivação do currículo garantido pela BNCC³ institui ferramentas para o processo de ensino aprendizagem que toda criança precisa para desenvolver alinhada no eixo estruturante: a Interação e a Brincadeira como os princípios básicos que asseguram seis direitos de aprendizagem. Os seis direitos da aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Seis verbos a serem explorados dentro dos campos de experiências que possam oportunizar atividades de empoderamento da cultura afro-quilombola.

Apresenta-se para que a criança aprenda e desenvolva no ambiente escolar, os mesmos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos. Vejamos, a seguir, esses seis campos de experiências.

O Eu, o outro e o nós Campo que permite conhecer e explorar as brincadeiras tradicionais e vigentes, tais como: observação da própria imagem e a da imagem do outro, experiências de jogos simbólicos que oportunizem a confiança em relação ao outro, fortalecer o sentimento de pertencer a um grupo étnico-racial, social, cultural, dentre outros, conhecer e explorar sua ancestralidade, a memória individual e coletiva, as danças, lendas, mitos de criação e muitos outros.

As brincadeiras infantis são muitas vezes parte da cultura popular e são transmitidas oralmente: “A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permite o prazer de brincar” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

Corpo, gesto e movimento, traz experiências com o corpo, implica em, através de movimentos e interações, proporcionar as referências culturais e artísticas das crianças, bem como a construção positiva da imagem corporal e despertar a apreciação da estética da sacralidade do corpo, fortalecer os fatores psicomotores ampla e fina, noção de espaço temporal, noção de corpo. Desta forma, o movimento é construído a partir de uma interação que permite a criança adquirir consciência do seu próprio corpo e das inúmeras possibilidades de se expressar por meio desse corpo e assim ter um desenvolvimento saudável favorecendo as aprendizagens escolares futuras (LE BOULCHE, 1984).

Traços, Sons, Cores e Formas é o campo que favorece a criança a expressar as linguagens artísticas através de elementos da natureza e outras espécies. Estimular os sentidos por meio dos sons da natureza, bem como em relação ao respeito com o meio ambiente e os animais e criar instrumentos musicais criados a partir das histórias e memórias ancestrais. Bem como explorar as linhas do rosto através do desenho do seu rosto, cabelos e corpo para que a mesma reproduza o seu autorretrato (xerox do rosto da criança photoscape – pictorização colored pencil). Brincadeiras de construção “são consideradas de grande importância por experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolver habilidades da criança” (KISHIMOTO, 2011, p.44).

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos educadores o estímulo da sua imaginação e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos (KISHIMOTO, 2011, p.45).

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, intensifica a criatividade de se expressar por meio da oralidade, relatar fatos das histórias narradas pelos especialistas tradicionais das comunidades como as rezadeiras, narrador oral, artesão, músicos, cordelistas, tal como dialogar e expressar seus desejos, necessidades e opiniões.

Vygotsky (1987, p.37) conceitua o brincar como:

Uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, valoriza as vivências e experimentos das crianças nos espaços de saberes do quilombo como: a casa de farinha, as cachoeiras, cozinha industrial, hortas medicinais, verduras e aviário e muitos outros.

A ludicidade nos estimula no sentido de desenvolver diferentes habilidades nos campos da expressão oral, corporal, etc. e da criatividade. O PNAIC (2012, p. 11) afirma que as crianças devem ser “Livres para criar, é brincando que as crianças (re) traduzem seus universos e significam jogos e brincadeiras, (re) descobrindo letras e fonemas, (re) escrevendo histórias que retratam vidas”.

Adaptação de brincadeiras no pátio de uma escola quilombola: inclusão e diversidade

Nessa perspectiva, o lúdico não sucede desguarnecido, mas robustecida pelos conteúdos de valores emocionais, históricos, intelectual, motora e social, bem como proporciona a criança experimentar novos sentimentos,

reproduzindo situações vividas no seu cotidiano. E nesse cotidiano da criança negra não podemos mensurar essa ludicidade que proporciona tantas benesses, por conta de uma história destorcida de maldade e escravidão. Precisamos ensinar, apresentar a história de lutas que evidencia a resistência, o protagonismo e a sensibilidade nas linguagens artísticas do povo negro no mundo.

Referenciado nessa história o NEDI – Vovó Jovina, situado na comunidade quilombola de Porteirias – Caucaia/CE, que funciona em tempo integral com crianças de 1 ano até 5 anos, busca organizar nossas ações lúdicas, “planejar focados na equidade no compromisso de reverter a exclusão histórica que marginaliza as populações de comunidade quilombolas”. (SIQUEIRA, 2019, p. 43)

Foi através desse desafio exposto que adaptamos algumas brincadeiras: brinquedos cantados, brincadeiras antigas para contribuir a ludicidade na educação para as relações étnico-raciais com o objetivo de nutrir a autoestima das nossas crianças quilombolas.

O Boi da Amizade

A canção de ninar o “O boi da cara preta” se transformou em um boi da amizade, que leva o nome da criança para que ela se sinta valorizada, bem como aborda a rima e a aliteração que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Nossas crianças quilombolas têm relação com o boi, quando elas cedo estão a caminho da escola o boi vem saindo do estabulo, no final da tarde as crianças retornam para casa e a boiada retorna para o curral. As manifestações folclóricas do bumba meu boi, une dança, teatro para contar a história da lenda do boi. Vejamos a adaptação:

Boi da amizade (readaptada)

Por Eliane Santos

Boi, boi, boi	Boi, boi, boi
Boi da cara preta	Boi da cara verde
Sorrir para o Pedrinho	Balança o Levi
Que não gosta de careta.	Que só que dormir de rede.

Boi, boi, boi	Boi, boi, boi
Boi da cara branca	Boi da cara amarela
Brinca com o Gabriel	Cumprimenta a Maria
Que é amigo da Bianca.	Que acena da janela.

Boi, boi, boi	Boi, boi, boi
Boi da cara azul	Boi da cara marrom
Dança com Laura	Saboreia com o Alice
Que é prima do Artur.	O chocolate e o bombom.

Boi, boi, boi	Boi, boi, boi
Da cara vermelha	Boi da amizade
Faz legal pró João Breno	Gosta das crianças
Que adora mel de abelha.	E, é amigo de verdade.

Boca de Forno

A boca de forno ou rema, rema se metamorfosea em um brinquedo cantado de comandos, mas ninguém leva bolo, somente brincam e fazem os comandos dentro do Campo de experiência: Corpo Gesto e Movimento. Nessa brincadeira trazemos os elementos de valores civilizatórios afroquilombola da educação infantil.

Boca de forno (readaptada)

Por Eliane Santos

A professora dirige a brincadeira até as crianças aprenderem e inventarem novas rimas assim:

- Boca de forno, (professora)
- Forno! (Crianças)
- Tiraram o bolo! (Professora)
- Bolo! (Crianças)
- Jacarandá? (Professora)
- Dá! (Crianças)
- Quando se mandar for. E se não for? (Professora)
- Não vai brincar! (Crianças)

Remã, remã, quem pular feito um pé só,
 Feito mola do colchão da nossa vó.
 Rema, remã, quem girar feito pião
 Como bailarina sem tirar o pé do chão.
 Remã, remã, quem andar de macha ré
 Feito carangueijo na enchente da maré.
 Remã, remã, quem rebola até o chão,
 Bem devagarinho sem tirar o pé do chão.
 Remã, remã, quem andar feito peixinho,
 Olha para o lado e abraça o vizinho.
 Remã, remã, quem estar de norte a sul
 Cumprimenta uma pessoa vestidinha de azul.
 Remã, remã, bate palmas e bate o pé
 Arranje outra rima e seja o que deus quiser.

No passado o comandante manda e o resto obedece, ainda tem o agravo de ser castigado, ou seja, levar bolos nas mãos, as atividades a serem cumpridas eram difíceis, porque existia o prazer de punir. Ações advindas da cultura do escravagismo e do militarismo, sendo reforçada em uma simples brincadeira que para nós era apenas uma diversão.

Brincadeira das Frutas

As brincadeiras das frutas é uma extensão da amarelinha, misturada com a boca de forno. São rimas com nomes de frutas que aborda o eixo estruturante da BNCC – A

interação e a brincadeira. O adulto canta a rima, a criança tenta localizar no tablado feito de pano, pega uma semente de fruta como: manga, cajá-umbu e joga na casa, tenta pular até o seu quadrado diz a rima da fruta escolhida. Lembrando que as frutas são todas da região.

Podemos ampliar a brincadeira colocando a venda nos olhos da criança e ela degusta a fruta para sentir o gosto e adivinhar qual é a fruta.

Ou brincadeira é a de adivinhar o nome da fruta escolhida pelo grupo. Uma criança é escolhida e sai. O grupo diz um nome da fruta e a criança que saiu volta para adivinhar qual a fruta escolhida. Ele chega e diz:

- Pá, pá, pá (Criança escolhida)
- O quê que quer? (Grupo)
- Quero fruta! (Criança)
- Qual delas? (Grupo)
- Cajá! (Criança). Caso ela tenha errado o grupo

responde:

- Vá comer pão duro lá detrás do muro, que você não acertou. (Grupo)

Caso a criança acerte o grupo canta:

- Entre nessa roda, entre nessa roda, que você adivinhou! (Grupo)



Amarelinha: produzida por Eliane Santos e as crianças do infantil IV e V. do NEDI – Vovó Jovina.

Brincadeiras das frutas

Por Eliane Santos

Jaca, jacarandá
Vamos brincar
Quando eu mandar!

Que bom brincar
Na casa da tia!

Caju, cajuína
O brincar do
Menino e da menina!

Carola, acerola
Vamos brincar no
Parquinho da escola.

Manga, mangaba
A brincadeira
É da garotada!

Lima, limão
Brincadeira só
Presta de montão!

Pitomba, pitombeira
Criança aprende
Na brincadeira!

Banana, bananeira
Vamos brincar
De cozinheira.

Siri, Siriguela!
Vamos brincar
Eu, você e ela.

Maraca, maracujá
É no terreiro
Que gosto de brincar!

Cajá, cajarana
O brincar
É muito bacana!

Tamarindo, tamarindeiro
O brincar tá no terreiro.

Melão, melancia

Grave, graviola
Tudo isso queremos
Queremos na escola.

Considerações finais

O presente artigo busca elucidar, para as nossas professoras das escolas quilombolas da educação infantil, que a interação e a brincadeira são patamares de mais alto nível global de desenvolvimento da criança, visto que a criança por meio dela é capaz de aprender com mais prontidão

quando alinhada ao seu contexto cultural, fortalecendo seus vínculos de pertencimentos.

É imprescindível envolver todas as pessoas implicadas em edificar o chão sagrado da escola em um lugar possível para aprendizagens que remeta às vivências lúdicas alimentadas por práticas de valores, costumes, brincadeiras, práticas de cuidados, tradições, musicalidade para que as nossas crianças do quilombo sejam vistas como sujeitos históricos, que se apropria e produz cultura.

Dessa forma os docentes da educação infantil que atuam na escola quilombola tem a sensibilidade e o compromisso de buscar compreender e descolonizar a mentalidade construída ao longo da história reversa em relação aos nossos ancestrais negros e, reedificar uma nova proposta fundamentada em metodologias profícuas alinhada a BNCC da educação infantil com aspectos da cultura africana e os valores civilizatórios para não sermos passivos diante do racismo estrutural que mazela a nossa educação infantil.

Hoje vamos brincar de quê?

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília; MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Diretrizes curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, junho, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. MEC/ Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo; Cortez, 2011.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação Social da mente. 6. Ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

DESAFIOS, LUTAS E CONQUISTAS DA RESERVA TABA DOS ANACÉS A PARTIR DA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DE JOVENS E ADULTOS

Gabriel de Matos Correia¹

Ernandes Alves Dantas²

Rômulo Artur Alves da Silva³

Sonny Anderson Medeiros Julião⁴

Tháís Helena Ellery de Alencar⁵

Introdução

As comunidades indígenas, por muitos anos foram negligenciadas e permaneceram excluídas de políticas

¹ Licenciado em Pedagogia (Faculdade Excelência- FAEX). Licenciado em Letras- Português e Inglês (Faculdade Anhanguera). Pós-graduando em Docência no Ensino Superior (Faculdade Uniasselvi) e em Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Plus). Professor Indígena nas escolas Tapeba do Trilho e Direito de Aprender do Povo Anacé (CREDE 1/ Maracanaú-Ceará). E-mail: correia gabrielmatos@gmail.com

² Graduado em Educação Física (Faculdade Terra Nordeste- FATENE). Licenciado em Pedagogia (Faculdade Excelência- FAEX). Pós-graduando em Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Plus). Professor Indígena na escola Tapeba de Capoeira (CREDE 1/ Maracanaú-Ceará). E-mail: ernandesad2016@gmail.com

³ Licenciado em Geografia (Universidade Federal do Ceará- UFC). Cursando pós-graduação em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB). Professor de Geografia (Centro Educacional Girassol). E-mail: romuloarturgeo@gmail.com

⁴ Licenciado em Educação Física (Faculdade Terra Nordeste- FATENE). Cursando bacharelado em Educação Física (UNIASSELVI Centro Universitário Leonardo da Vinci). Professor de natação e hidroginástica (Espaço Azul e Complexo Level UP). Coordenador de atividades aquáticas (Espaço Azul). E-mail: andersonsonny22@gmail.com

⁵ Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Pós-graduação da Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ. Tutora dos cursos de licenciatura na Universidade Anhanguera. Professora da educação básica da rede privada. E-mail: thatylena@yahoo.com.br

públicas que fomentassem direitos básicos como educação, moradia, saúde e direito às suas terras. Nesse sentido, contribuir para que tais comunidades possam crescer e se reafirmar como indígenas é indispensável.

Esta pesquisa torna-se importante para acreditarmos que por meio da educação as transformações sociais se efetivam. É por isso que escolhemos pesquisar acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da comunidade Anacé de Caucaia, município do Ceará. A reserva indígena da referida comunidade foi inaugurada em 16 de fevereiro de 2018 possuindo 163 casas, uma escola e um posto de saúde. Isso foi resultado de um processo de remoção da localidade de Matões para Alto do Garrote, devido a instalação do Complexo Portuário do Pecém.

Esta escola vem reforçar a Lei nº 11.645 de março de 2008 que se configura como uma medida reparatória diante de um contexto de muitos anos de exclusão dos povos indígenas do currículo formal escolar brasileiro. Nesse sentido, não só as escolas indígenas devem estudar acerca do seu povo, mas todas as escolas brasileiras devem abordar em seu currículo a cultura indígena e afro-brasileira sendo abordados nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

A estrutura de desenvolvimento desta pesquisa partem dos seguintes objetivos específicos: apresentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus desafios e possibilidades no contexto hodierno; discutir os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva das comunidades indígenas e por fim, verificar como a Educação de Jovens e Adultos é efetivada na comunidade indígena da reserva Anacé no município de Caucaia no Estado do Ceará.

A educação de jovens e adultos é marcada por uma trajetória de luta desde a época do império em que foi ho-

mologada a Constituição da Política do Império do Brasil em 1924, em que se estabelecia a instrução primária e gratuita para todos. Entendia-se que esse “todos” também estavam inseridos nos jovens e adultos. No entanto, a inserção desse público ao ensino não se deu de forma inclusiva. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 20 de Dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida com princípios claros e objetivos como destacado no Art. 4º, parágrafo VII: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, p.2).”

Essa modalidade de ensino é composta por uma série de particularidades que carece de uma atenção maior, pois, a EJA é formada por um núcleo de indivíduos que não se encaixam num perfil comum de estudantes. O que se sobressai, na maioria dos casos, são estudantes que acumulam responsabilidades como: trabalho, família, participação em associações, grupos religiosos e etc. Essa realidade leva Aquino (2017, p.4) afirmar que: “[...] o processo de educação dos jovens e dos adultos possui suas particularidades e complexidades, pois o jovem e o adulto muitas vezes têm vivências relacionadas à vida familiar, afetiva, escolar e ainda experiências relacionadas à vida profissional”. Por isso que os desafios que permeiam essa modalidade são os mais diversos possíveis, pois não se refere apenas aos desafios já postos à educação de modo geral, mas em detalhes que perpassam também os problemas estruturais da educação brasileira.

Podemos comprovar o descaso com educação no nosso país ao analisarmos as taxas de analfabetismo des-

tacadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O Nordeste é a região que mais se destaca no índice, o que nos leva a pensar em como essa região precisa ter uma atenção ainda maior por parte do poder público em investimentos e assistência. Vale ressaltar que a região Norte vem logo atrás na porcentagem, muito em função da sua baixa densidade demográfica (4,12 habitantes/km²) – (IBGE), mas também apresenta números expressivos com relação às taxas de analfabetismo.

Os números têm melhorado com o passar dos anos e essas taxas de analfabetismo seguem uma tendência de diminuição, no entanto, isso não deve ser considerado com bons resultados para o quadro educacional brasileiro. O que conseguimos até o momento é apenas o básico para o caminhar de qualquer modelo de educação. Precisamos avançar muito ainda no que diz respeito a uma educação dialógica, que leve em consideração as vivências e experiências dos estudantes/trabalhadores que veem na educação uma forma de libertação e desalienação do sistema de produção das relações, sobretudo as trabalhistas, em que estamos inseridos. (TORRES, 1997).

Discutir os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva das comunidades indígenas

A EJA no contexto indígena ainda tem muito a percorrer no sentido das suas possibilidades e desafios. Uma das situações que podemos aqui elencar como desafiadora para os próximos anos é o corpo docente que tem composto as salas de aulas das escolas indígenas brasileiras, que em sua maioria é formado por professores (as) não-indígenas o que dificulta a compreensão das associações dos conteúdos trabalhados em sala de aula com o cotidiano dos estudantes. É visível, inclusive, que muitos ainda car-

regam consigo o preconceito construído durante décadas acerca da educação dentro das comunidades indígenas. Apesar de que na escola em que destacamos nesta pesquisa esse perfil de docente não é hegemônico. A maior parte deles são indígenas.

A representatividade no ambiente escolar partindo da figura do docente e dos demais componentes do núcleo gestor se faz importante na construção e manutenção da identidade indígena. Conforme podemos perceber nas palavras do autor Tiago Hakiy (2011, p.x):

Somos guerreiros. Guerreiros sem flechas e tacapes. Lutamos com palavras defendendo a cultura de nossos povos. Preservando a identidade de ser índio Ameaçada de extinção. Nascermos para o conto, para a beleza das histórias. Para a poesia e sua emoção. O tempo não é mais de lamento. O tempo é o ritual das palavras. Em versos. Em sonhos[...].

Diante disso, acreditamos que seja necessário a criação de parâmetros curriculares que estejam intrinsecamente ligados à realidade das vivências e experiências indígenas, objetivos educacionais que dialoguem com o cotidiano e necessidades dos indivíduos levando em consideração as suas práticas culturais e sociais. Esse esforço poderá refletir, por exemplo, numa das maiores dificuldades do EJA, e principalmente no contexto indígena, que é a evasão escolar.

Com a evasão escolar entendemos que o ciclo de exclusão persiste, pois estas pessoas se privam da possibilidade de cursar a universidade e assim transformar a sua realidade. É necessário que o poder público crie formas de permanência da população indígena na escola e que elas possam ver nela a possibilidade de preservar e reafirmar a sua cultura.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso que surgiu através da curiosidade em investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma comunidade indígena localizada no município de Caucaia-Ce. Segundo Severino (2007, p. 121) este método: “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo.”

Para realização deste trabalho, houve uma pesquisa bibliográfica; e, também, um trabalho de campo com um aluno da turma dos anos iniciais, com a secretária escolar representando a gestão e com uma liderança jovem comunitária em uma escola indígena da rede estadual de ensino. A coleta de dados foi realizada através de entrevista de todos os referidos anteriormente. Cada pergunta foi elaborada com o intuito de fomentar respostas precisas e eficazes para nossa pesquisa, a fim de somente registrar fatos verídicos e que sejam de importância para pesquisadores, leitores e para as comunidades indígenas em si.

A referida escola está situada no bairro Garrote-Caucaia-Ce. A clientela referente ao ensino da EJA, são em geral pessoas oriundas da classe média-baixa: aposentados, trabalhadores rurais, donas de casa.

Entrevista

Na entrevista com o aluno Adonias, que está matriculado na EJA, na turma dos anos iniciais do Fundamental foram realizadas três perguntas. Na primeira indagamos quais aspectos motivadores o incentivaram a realizar a sua inscrição no programa e quais benefícios o programa traz para a sua vida pessoal e profissional. Como resposta

obtivemos: “O motivo de retornar foi o de aprender cada vez mais para um dia repassar aos meus filhos o conhecimento absorvido através da EJA.” Segundo Oliveira (1996) investigando os processos de alfabetização de jovens e adultos, considera que o retorno escolar é um marco decisivo na retomada dos vínculos dos conhecimentos, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade.

O dado observado neste item, que foi muito significativo, é a demonstração que esse aluno tem a pretensão de continuar os estudos, seja para aprender cada vez mais ou para compartilhar um pouco do que aprendeu com seus filhos. Esta afirmativa de reconhecer a necessidade do estudo vem a colaborar com estudos de Santos (2003, p. 107), que coloca que estudar deixa de ser unicamente o meio através do qual se torna possível “adquirir coisas, é você poder se sentir, se posicionar diante da vida e das pessoas”.

O segundo questionamento feito ao aluno foi: Os conteúdos abordados na sala de aula satisfazem e contribuem para o seu aprendizado? A facilidade do ensino o motiva a concluir os estudos? Como resposta obtivemos: “Não há nada fácil (sic), o conteúdo é um pouco complicado, mas através do nosso esforço e a explicação dos professores se torna menos complicado.”

Fica muito claro em todas as falas que o aluno entrevistado, mesmo com dificuldades, demonstra muita força de vontade e determinação em aprender, continuar e concluir seus estudos. É necessário educá-los para que estejam preparados para seus anseios futuros. Diante disso, Freire (1996, p.52) afirma que é importante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” implicando assim, que o trabalho e incentivo do professor

possibilite melhorias concretas na vida dos indivíduos, na sua sociabilidade, cidadania e qualidade de vida.

O terceiro questionamento foi: Após o programa quais benefícios alcançou ou almeja alcançar? O programa contribui de forma positiva na sua vida? A resposta dada foi: “Minha meta é me formar ou pelo menos ter o conhecimento para ir em busca de algo melhor para mim, e principalmente para minha esposa que não queria vir, e por isso estou incentivando ela a aprender a ler para ser futuramente um dona de casa esclarecida e se possível ter um bom emprego. Em relação a mim, pretendo poder passar conhecimento aos meus filhos, para não ter que pagar outras pessoas para ensiná-los. Sim, quando estou em sala de aula deixo de lado o cansaço e preocupações e me concentro no momento de aprendizagem, interagindo com colegas e professores.”

Quanto aos benefícios proporcionados através do retorno aos estudos na modalidade EJA, foram colocados vários motivos. Entretanto, todos giram em torno da oportunidade de poder repassar conhecimento aos filhos. Foi citada também a tentativa de incentivar sua companheira a retornar aos bancos escolares. Este fato pode ser entendido vista a idade mais avançada em que as pessoas se encontram, ou seja, conhecem a falta que os estudos fazem em suas vidas e não querem que seus familiares passem pelas mesmas situações. Ainda neste sentido, buscou-se conhecer quais as perspectivas deste estudante com a conclusão do programa. Verificou-se, portanto, que segundo suas próprias palavras, este aluno deseja continuar estudando para arrumar um bom emprego, para alcançar crescimento profissional e ir em busca de melhores oportunidades.

A entrevista com a secretária Ângela Anacé iniciou com o seguinte questionamento: Como funciona o proces-

so de abertura da EJA? Como resposta obtivemos: “Com as atuais turmas de 2020, são três turmas de EJA que já passaram pela escola Anacé. O processo de abertura das turmas é feito após um balanço feito na própria comunidade, como uma pré-matrícula, baseada no mínimo com a quantia de 15 alunos, por conta de um requisito da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE 01. Após esse balanço, levamos as informações aos Superintendentes e aguardamos o posicionamento vindo da Secretaria de Educação- SEDUC.”

O segundo questionamento para a secretária escolar da referida instituição foi: Como acontece o processo de chamada para que os alunos realizem o processo de matrícula? Como resposta, tivemos que: “Após a confirmação, convocamos os alunos trazendo suas documentações e confirmando o grau de estudo de cada um. O núcleo gestor tem a missão de motivar e engajar os alunos a continuarem com as matrículas ativas, não desistindo dos seus sonhos. Finalmente, após isso, realizamos a seleção de professores para as áreas de ensino, dando preferência aos docentes indígenas, como forma de valorização de nossa cultura, porém também dando espaço aos professores brancos.”

O terceiro questionamento tratou dos benefícios que a EJA trás para os alunos e para a comunidade Anacé. A entrevistada respondeu da seguinte forma: “Além do aluno interagir na própria comunidade, vestindo a camisa da cultura e história de nosso povo, os benefícios comunitários são diversos. Os alunos que passam pela EJA, melhoraram sua forma de falar, de opinar, de argumentar e para indígenas esse ganho é de grande valor, pois vivemos em um movimento onde precisamos conhecer leis e benefícios que nos são negados e o conhecimento absorvido só vem para ajudar no movimento. Além disso, os alunos podem ter acesso a um bom emprego, dentro da comunidade.”

de, trabalhando na escola ou no posto de saúde, ou tendo outras oportunidades fora de nossa reserva, seja na área profissional ou estudantil.”

Realizamos também uma entrevista com a Liderança Jovem da comunidade chamada Rute Anacé. A primeira pergunta foi: Em relação ao movimento indígena, no que a EJA pode contribuir? Como resposta obtivemos: “A EJA surge como uma ferramenta de total importância, pois temos como exemplo Dona Valda, que é liderança Anacé e decidiu voltar aos estudos para aperfeiçoar ainda mais seus saberes de mundo, utilizando e aplicando os conhecimentos absorvidos em sala de aula para defesa de nosso povo.”

O segundo questionamento foi: O processo de remoção de Matões para a reserva impactou no ensino de jovens e adultos? A mesma respondeu que: “Sim, muitos alunos de matões faziam parte dessa modalidade de ensino, e com a mudança para a reserva Taba dos Anacé, a continuidade dos estudos ficou comprometida. Pode-se perceber então a importância de garantir o direito de nossas terras.”

Análise dos dados

Para a análise de dados foram realizadas perguntas sobre o programa EJA. A secretária escolar, o aluno e a liderança jovem responderam sobre o papel da EJA e quais contribuições esse programa proporciona para todos os participantes do núcleo escolar como também para a comunidade possibilitando ascensão social, educacional, profissional e do movimento aos índios da tribo Anacé. Foram feitas três perguntas para a secretária escolar, três para o aluno da EJA e duas para a liderança jovem, totalizando 8 perguntas.

Com isso, entende-se que a educação de jovens e adultos indígenas têm um papel fundamental na recons-

trução do indivíduo participativo e atuante na comunidade como também sociedade, buscando resgatar através de uma educação diferenciada e voltada para a cultura indígena, os princípios e valores indígenas, respeitando suas especificidades culturais e morais, reavivando os valores tradicionais da própria cultura.

É indispensável o resgate da cultura da comunidade nas aulas da EJA além de rememorar os valores, conceitos e história do povo Anacé através de atividades voltadas para a comunidade por meio de programas da própria escola, oficinas de interação com os alunos do EJA e a escola em geral, tendo em vista que os alunos da EJA possuem o conhecimento enraizado sobre a cultura do povo Anacé e que pode ser transmitido para os mais novos como também para a comunidade na qual estão inseridos, tornando-os seres conhecedores da própria cultura e mediadores para outros que buscam conhecer os costumes e princípios da população indígena da reserva taba dos Anacé.

Diante disso, se fortalecem nossos objetivos de propiciar movimentos da cultura e da educação indígena do povo Anacé juntamente com a escola como também Reuniões na comunidade, palestras, aulas noturnas e movimentos da causa Anacé fortalecendo o vínculo comunidade – escola com objetivo de firmar os valores culturais e sociais da comunidade. Desenvolver pesquisa e registrá-la, possibilitando o conhecimento da Educação de Jovens e Adultos da Escola Anacé, evidenciando a importância da educação de jovens e adultos para essa população somados aos benefícios para a comunidade a curto, médio e longo prazo.

Considerações finais

Essa pesquisa foi importante pois os resultados obtidos nos dão subsídios para realizar melhorias na educa-

ção desta comunidade. A educação com foco em Jovens e Adultos na reserva indígena, analisando e comparando o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos alunos e as novas possibilidades que serão geradas a partir do término dos estudos básicos, assim como registrando os benefícios que serão proporcionados a Reserva Indígena Taba dos Anacé. Outro ponto afetaria diretamente a luta pela terra, saúde, educação e qualidade de vida, proporcionando aos índios conhecedores de seus direitos, trazendo oportunidades para esse novo local de moradia, em comparação aos que eram proporcionados na comunidade de Matões.

Com base nos dados analisados e em todas as pesquisas feitas, foi notório perceber que a Educação de Jovens e Adultos avançou, contudo, precisa de mais atenção do poder público, seja em investimentos em materiais didáticos, seja na valorização de alunos e professores, seja na inclusão de todos como alunos regulares, devidamente matriculados, como qualquer outro ou na atenção para os índices de evasão. Em específico, a educação indígena que é contemplada com esse tipo de ensino só vem a ganhar, pois tal forma de educar pode transformar a vida dos moradores de tais aldeias, possibilitando que os mesmos possam alcançar seus objetivos como qualquer outro, ingressando na faculdade se desejar, ou conseguindo qualificação necessária para almejar um bom emprego na área que deseja se especializar.

Referências

AQUINO, Daiane Caetano Costa de. (2017). Reflexão acerca do currículo da educação de jovens e adultos e as desigualdades sociais. In: Anais do XV Simpósio Integrado de pesquisa. FURB/UNIVALI/UNIVILLE. 15.: 16. Joinville, SC. nov.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (2020). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Censo demográfico, 2010. Características da População e dos Domicílios. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

HAKIY, Tiago. Índio e tradição. In: _____. Awyató-Pót: Histórias indígenas para crianças. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Lei 11.645, de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, M. C. Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. Revista Brasileira de Educação. n.24. set-dez 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Pedagogia da luta: a pedagogia do oprimido à escola pública popular. 1997.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmosina Sibélia Silva Alencar¹

Karoline de Sousa Frutuoso²

Marcos Venício Teixeira Albuquerque³

Introdução

A Lei 10.639/03 é uma conquista da luta dos movimentos negros, através da qual torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e particulares do Brasil. Embora essa conquista não seja suficiente, para que essa lei seja efetivada, pois 17 anos após a sua promulgação, ainda há estabelecimentos de ensino que negligenciam a sua implementação. Mas entendemos que há um caminho para o processo da luta antirracista e que vem sendo construído.

A importância dessa lei consiste em romper com um currículo eurocêntrico que omite e invisibiliza a história do povo africano e afro-brasileiro, com suas conquistas,

¹ Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Mestranda em Linguística Aplicada (PosLA) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e integrante do Grupo de Pesquisa - Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo (GPLEER), vinculado ao LETRAFORTE - Laboratório Letramentos, Formação, Trabalho e Ensino. E-mail: sibelialencar@gmail.com

² Professora da Rede Pública de Maracanaú atuando na Educação Infantil - Pré-escola. Especialista em Psicopedagogia e Educação (Faculdade Única de Ipatinga) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: karolinesfrutuoso@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade Ateneu - FATE, Pós-graduado em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado - FACPED e Pós-graduado em Educação Especial com Ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade Municipal de Horizonte - FMH. E-mail: mvtalbuquerque@gmail.com

impérios e resistência. Bem como, possibilita o ensino de uma outra história, onde os personagens negros presentes nas histórias são apresentados e estudados sob uma ótica afrocentrada.

Nessa perspectiva, o presente artigo traz um recorte das experiências vivenciadas pelos autores no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes de ensino público de Maracanaú e de Fortaleza onde desenvolvem projetos e práticas pedagógicas afrocentradas, como proposta de construção de um currículo afrorreferenciado nas instituições em que lecionam.

Educação Infantil e suas rodas de leituras: é por aqui que tudo começa!

POR KAROLINE DE SOUSA FRUTUOSO

O momento inicia com uma música cantada pela professora. As crianças já sabem o que vai acontecer. Levantam-se das cadeiras e caminham em direção ao pátio da escola para organizar-se em roda. A educadora coloca os livros no centro da roda. Em seguida, as crianças pegam seus livros favoritos. Pronto! Iniciou-se mais uma roda de leitura.

A Educação Infantil é recheada de propostas educativas, ligadas ao mundo das histórias. Faz parte da rotina! Nesse espaço de contação, as crianças experimentam situações que promovem a descoberta de si, do outro e do mundo que as cercam. São nessas rodas que acontecem a escuta de uma boa história, mas também de leituras, realizada pelas próprias crianças, sem a interferência do professor. Sim. É possível! As crianças pequenas sabem ler. Talvez não da forma convencional que conhecemos – decodificando os sinais gráficos, mas, a medida que vão acessando as obras, elas conseguem compreender, por meio da leitura de imagens, a história contida no livro escolhido.

Para Soares (2010, p. 17) a criança, desde muito cedo, convive com práticas de letramento. É nesse ambiente que as crianças vão conhecendo e formando a sua identidade étnico-racial, ampliando o processo de construção de maneira significativa. Não é à toa que a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) traz como um dos direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, “o conhecer-se”, definindo como um dos campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, valorizando assim a formação da identidade na primeira infância.

Após refletir sobre o meu papel como educadora-mediadora iniciei ações pedagógicas voltadas para a leitura de livro infantis que abordassem a diversidade racial, inserindo livros como: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, *Quero colo*, de Stela Barbieri e Fernando Vilela, *A princesa e o sapo*, dos Irmãos Grimm, *O cabelo de Lelê*, por Valéria Belém e Kiriku e *a feiticeira*, de Michel Ocelot, no acervo da nossa roda de leitura diariamente e não somente nas datas comemorativas como o dia da consciência negra.

Decidi sair dos padrões do uso desses títulos, presente somente nas datas comemorativas, como o dia da consciência negra. Inseri esses livros, em meio a outros títulos e fui observando as falas das crianças e percebendo o quanto aqueles deleites literários revelavam o seu conhecimento de si mesmo. “– *Eu tenho o cabelo assim também, tia, olha!*”, falava Sara⁴, identificando-se com a personagem do livro – *O cabelo de Lelê*. E sem que houvesse alguma intervenção direta da professora ou de uma atividade de pintura, ou recorte orientado, Sara ia percebendo a semelhança entre o seu cabelo e o da personagem, identificando suas características e amando-se. “– *Meus avós também são pre-*

⁴ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

tinhas, tia Karol!”, dizia outra criança, referindo-se a história Menina bonita do laço de fita. “ – *Tia, todas as princesas são brancas?*”, “ – *Claro que não, né!? Olha essa verde aqui do sapo!*”, respondia prontamente outra criança, enquanto apontava para a princesa negra do livro *A princesa e o sapo*. E era assim, que aos poucos e por si só, as crianças iam percebendo a diversidade de cores, culturas e significados – tesouros encontrados por elas mesmo.



Foto 1 – Acervo pessoal da autora - Roda de leitura com a turma de infantil V, de uma escola pública no município de Maracanaú, 2019.

No entanto, não é tão fácil para as crianças se reconhecerem nessas histórias, haja vista que mesmo que o tema representatividade esteja sendo abordado no âmbito escolar, a presença de personagens negros na literatura infantil ainda não é expressiva no acervo da escola, cabendo aqui uma reflexão sobre a importância de ampliação desse acervo, bem como a acessibilidade aos pequenos.

Para concluir, concordo com Cristina Trinidad (2015), ao afirmar que a identidade étnica é uma construção social e coletiva em que o sentimento de pertencimento acontece pela auto identificação, constituindo um processo em que a pessoa compartilha sentimentos, percepções e comportamentos de um grupo ao qual pertence

e é com essa afirmação que finalizo esse texto, destacando que o livro é como uma porta de entrada para o autoconhecimento e é nas rodas de leitura que as crianças, inseridas na educação infantil, realizam suas primeiras leituras e constroem suas identidades, refletindo sobre seu passado, sua cultura e suas características.

Princesas e rainhas africanas: representatividade negra nas atividades de leitura literária

CARMOSINA SIBÉLIA SILVA ALENCAR

Este relato pretende apresentar um recorte das ações desenvolvidas durante o Projeto Belezas Negras, realizado anualmente desde 2016 em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza, que atende crianças desde a creche até a quinta série, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Esse projeto foi pensado com o intuito de incentivar e promover ações antirracistas no âmbito escolar, bem como, contemplar a lei 10.639/2003, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei de Diretrizes e Bases do Currículo Nacional (LDB) 9.394/96 e que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial.

Uma das ações desenvolvidas durante o projeto foi disponibilizar material para a leitura de obras com temáticas afro-brasileiras, essa ação foi nomeada de “piquenique literário” e aconteceu às quintas-feiras, nas turmas de 2º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro e fora da sala de aula. Quando esses momentos foram conduzidos na sala de aula, um local era preparado com tapetes, onde as crianças sentadas em círculo poderiam selecionar uma obra para a leitura e em outros momentos era feita a contação de história pela professora. Em outros

dias, as crianças se deslocaram para o pátio da escola, um local arejado e amplo, para que pudessem sentadas em círculo manusear e ler as obras literárias e brincar com bonecas de pano negras que foram disponibilizadas.

Sabemos que para formar leitores é preciso dar condições para que o aluno aprenda a ler. Conforme Magda Soares (1998), uma das condições para o letramento é fornecer materiais de leitura e de gêneros variados para que as crianças se apropriem do código escrito e façam uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais. Mas, não adianta somente disponibilizar materiais de leitura, especialmente para os alunos dos anos iniciais, é preciso que haja a mediação do professor, pois a este cabe o papel de mediar a relação leitor, livro e contexto escolar, além de, apresentar obras literárias aos alunos e selecionar as obras visando o letramento literário.

Um desafio enfrentado durante a realização do projeto, foi quanto à seleção de obras, já que o acervo da biblioteca da escola e o acervo da sala de aula era composto por um número reduzido de obras que abordassem a temática afro, portanto, juntamente com a coordenação e a direção foi feita uma seleção de novos títulos, que posteriormente foram adquiridos para enriquecer o acervo da escola e possibilitar o desenvolvimento da leitura literária com os alunos.

Algumas das obras que fizeram parte do acervo selecionado para a contação de história pelas professoras foram: *Meu crespo é de rainha* (2018) de bell Hooks, que trata da importância do empoderamento das crianças negras, a partir da auto-afirmação e amor pelo seu cabelo crespo; o livro *Omo-Oba: histórias de princesas* (2009), da escritora paulista Kiusam de Oliveira, obra que reconta mitos africanos e que trata do empoderamento feminino, já que os

orixás femininos são apresentados em forma de princesas e trazem marcas de sabedoria, beleza e empoderamento.

Outra obra lida para as crianças foi *Nã Agotimé: uma rainha africana no Brasil* (2019), da escritora cearense Patrícia Matos, que conta a história da rainha de Daomé que foi aprisionada e trazida ao Brasil como escravizada e que conta a trajetória de luta da fundadora da Casa das Minas no Maranhão. Além de propiciar a apreciação estética, as contações de história, possibilitaram levantar reflexões sobre atitudes racistas, bem como desconstruir estereótipos da história do povo negro.

Para o desenvolvimento da contação de história, durante a ação do piquenique literário, pautou-se na proposta de ensino da leitura literária para a educação básica de acordo com Cosson (2019), que compreende quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

No dia que foi feita a contação da história *Nã Agotimé*, antes de ler o texto, na etapa da motivação, o espaço da leitura foi decorado com tecidos africanos e bonecas de pano negras, como forma de envolver os alunos e aproximá-los da temática da história que seria contada. Na segunda etapa, foi apresentada a capa da obra e a autoria do texto literário, realizada de forma breve e explorando os elementos paratextuais, mostrando a foto da autora e ilustradora. Na terceira etapa, foi feita a contação da história pela professora, momento em que foram mostradas as ilustrações presentes na obra. Na quarta e última etapa, após a leitura, foi realizada a interpretação do texto lido, em que as crianças puderam falar das suas percepções sobre a obra lida e socializar suas impressões sobre a experiência literária, concluindo assim, as quatro etapas do ensino da leitura literária proposta por Cosson.



Foto 2 – Fotos do acervo pessoal da autora – Piquenique literário: momento da leitura literária e da contação de história com as turmas do 2º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2019.

Percebeu-se que esta ação do projeto Belezas Negras contribuiu para a reflexão e o resgate da cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar, bem como, possibilitou a ampliação do repertório literário dos alunos por meio do acesso às obras literárias e de atividades de leitura literária mediadas pelas professoras.

Jogo shisima: uma proposta de ensino interdisciplinar por meio do lúdico

Neste relato apresento uma experiência vivenciada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual foi desenvolvida uma proposta interdisciplinar com o objetivo de promover o ensino através de jogos. Nessa proposta foi realizada uma atividade lúdica com todas as nuances pedagógicas envolvendo as disciplinas de português e matemática, as quais são primordiais para o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

A experiência com os alunos de 2º ano na execução de uma atividade desde sua pesquisa e culminando com a construção de um objeto lúdico, precede ao inatismo no estímulo nas crianças de jogos simbólicos. Porque objeto

lúdico? Pela sua execução do uso como atividade recreativa, além da sua construção pelos alunos ter pautando-se na preocupação com o meio ambiente, pois, utilizaram materiais recicláveis como, papel, papelão e tampas de garrafas pets. Assim o desafio do lúdico se concretiza pelas ações dos alunos na construção de um jogo de origem africana, o jogo Shisima, desde sua concepção, execução e apresentação para toda a escola numa feira de ciências.

O jogo simbólico foi observado através do “faz de conta”, a fantasia, a construção do ser dentro do exercício do brincar. Neste momento, na intenção da sua inocência, no cumprimento de orientações dos seus professores na tarefa determinada, os alunos se empenharam, pois, na apresentação com todos na escola envolvendo as turmas desde o Infantil IV até o 5º ano, momento em que os alunos do 2º ano simbolicamente realizaram o jogo do “faz de conta” se transformando em monitores e professores, e apresentando para a comunidade escolar visitante da feira de ciências sobre a origem do jogo, as instruções de como jogar e convidando os participantes para jogarem.

Essa virtude de fazer aquilo que não é parte da essência da criança, dentro de um trabalho escolar como uma feira de ciências, está atrelado ao sucesso pelo fato dos alunos se envolverem com o projeto. Em contrapartida a efetiva interdisciplinaridade com a disciplina de português explorando as pesquisas sobre a origem do jogo através da leitura, bem como na organização da turma em pequenos grupos para dividir as tarefas para o dia da apresentação. Equalizamos assim, os mais desenvolvidos na oralidade com aqueles que tem mais dificuldade. E tudo isso responde a utilização de jogos simbólicos. Através dessas atividades verificamos a presença dos jogos simbólicos nas ações cotidianas dos alunos. Jean Chateau considera que: “O jogo prepara para a vida séria, como observou Groos. Podemos

conceber o jogo, portanto, como artifício que conduz finalmente à vida séria”. (CHATEAU, 1987, P 23)

A disciplina de matemática tem o cunho de matéria exata, e no desenvolvimento desse projeto, os alunos foram motivados a se envolverem na aprendizagem das regras do jogo, na confecção com a simetria das figuras, levamos os alunos a compreensão das relações da matemática com a montagem do jogo. A utilização de régua, corte das figuras geométricas, o raciocínio lógico, movimento das peças, tudo teve a reflexão do estudo da matemática e, para além disso, trabalhamos as potencialidades e os saberes matemáticos dos povos do Quênia, no caso dessa vivência, possibilitando superar a invisibilidade da cultura africana no contexto das aulas de matemática.

Na culminância da feira de ciências pode-se verificar o domínio da aprendizagem por parte dos alunos do 2º ano envolvidos no projeto, orientando os demais alunos da escola de onde vem o jogo “Shisima”. Informando estes: que é um jogo do continente Africano e que sua origem é de um país chamado Quênia. E respondendo aos questionamentos dos visitantes: Quem fez? Como se joga? Aqui já não se trata de alfabetizar alunos, mas, de letrar.



Foto 3 – Acervo pessoal do autor – alunos da turma do 2º ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentando o jogo Shisima na feira de ciências da escola, 2019.

A similaridade com outros jogos de tabuleiros, como damas, xadrez, ludo, trilha, permitiu o engajamento dos demais alunos da escola a interação com nossos pequenos “monitores”. Fatos observados na intensidade do respeito e admiração demonstrada pelos alunos maiores ao verem os alunos do 2º ano aplicando tamanho conhecimento.

A Literatura registra importância dos jogos no mundo social da criança, e esse social envolve a escola. O desenvolvimento de jogos em sala de aula transcende o simplório e alcança sua complexidade. Piaget faz uma crítica sobre a sua utilização quando diz: “Jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional”. (MUNARI, p. 98, 2010).

Concluo afirmando que a experiência foi um sucesso, devido ao envolvimento e interesse dos alunos que atuaram ativamente na preparação do jogo Shisima para apresentação na feira de ciências. Embora tenha sido a primeira feira de ciências realizada na escola, os alunos engajaram-se e empenharam-se na realização desse projeto, isso propicia tamanha responsabilidade para estes que ratifica seu momento na alfabetização. Porém, o exercício do lúdico no âmbito do conceito de desafio, os permitiu aprender com desafio de apreender, com exercício do fazer, de construir, de demonstrar, de realizar, isso faz parte do conceito do lúdico.

Considerações finais

A cultura africana, que veio do outro lado do oceano atlântico, sendo disseminada no Brasil por meio da religiosidade, da língua, das festas e das comidas típicas é percursora da nossa identidade e da nossa formação cultural afro-brasileira. Sendo assim, é importante e essencial o

ensino e a discursão nas rodas de conversas, brincadeiras, músicas e demais práticas inseridas na escola a fim de trazer as crianças a percepção de suas origens. Sabemos que ainda há um grande caminho a percorrer, mas acreditamos que os passos já iniciaram e juntos podemos trazer a reflexão da nossa identidade junto aos educandos de maneira significativa.

A partir das práticas pedagógicas afrocentradas e as experiências aqui citadas, no contexto da educação básica, podemos perceber que é possível construir novos caminhos para uma educação antirracista, em que de forma interdisciplinar os professores podem contemplar a história e cultura africana, promovendo a reflexão e o resgate da identidade negra, construindo conhecimentos sobre os modos de brincar das crianças do continente africano e ampliando o repertório literário com obras que tratem da temática africana e afro-brasileira. Ações que implementam no âmbito escolar a Lei 10.639/03.

Portanto, desejamos com este artigo promover a reflexão sobre a importância do professor, na mediação das atividades que envolvam essa temática que é tão importante para a formação escolar dos alunos, na busca de alcançar uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e igualitária. Nossa pretensão não é deixar conclusões prontas, mas apenas iniciar essa discussão até que as práticas pedagógicas afrocentradas tome o lugar devido na escola, junto aos educandos.

Referências

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

BRASIL, Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SE-CAD. 2005.

CHATEAU Jean, 1908. O jogo e a Criança/Jean Chateau, Summus Editorial, 1987.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Alfabetização e literatura. In: Guia da Alfabetização, n. 2, p. 17, 2010.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget/Alberto Munari; Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores, Editora Massangana, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. Revista Eventos Pedagógicos. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 366-383, nov./dez. 2015.

EDUCAÇÃO PARA NINGUÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO ACERCA DA DESCOLONIZAÇÃO EM SALA DE AULA

*Ticiano Queiroga e Oliveira*¹

*Maria Eliene Magalhães da Silva*²

Introdução

Para muitas e muitos pesquisadoras/pesquisadores a tarefa da escrita é para além de um exercício saboroso – com o sentido amplo da palavra – é, sobretudo, árduo. Digo isto não apenas para ser uma frase de efeito, até porque acredito que muitas vezes frases de efeito contêm carapucas de diversos tipos e sentidos que devemos evitar. Dito isto e completando a frase acima, é árduo, tendo em vista as inquietações nas quais nos acometem no momento da pesquisa; para nós das humanidades e Ciências ditas humanas; quando deparamo-nos com outras configurações de se viver, sentir, conhecer a vida que nos é estranha ou não avisaram-nos de que é possível outros modos de se conhecer e conceber a vida, mesmo tendo a consciência da multiplicidade de formas que existem/existiram no mundo no decurso das Histórias.

¹ Graduando no curso de Licenciatura Plena em História pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP. Com estudos em ênfase na área da Educação; História da América; História do Brasil; História Colonial e relações étnico-raciais. Foi bolsista da CAPES nos anos de 2018/2019 no Programa Residência Pedagógica.

² Neta e bisneta materna de rezadeira nascidas na aldeia de Monguba dos Pitaguarys, bisneta de negros paterno nascidos em Quixadá. Mestre em Educação UFC; . Esp. em psicopedagogia UFC; Ensino religioso FINOM; em História p/ Formação de Professores de Quilombos(UFC e Graduada em Ciências da Religião ICRE; Pedagogia UVA; História UVA e Letras/Português UFC. Membro e coordenadora do NACE (Núcleo de Africanidades do Ceará). Membro do Fórum Estadual da EJA Ceará (FEJACE).

Desde então quero enfatizar aqui que não pretendo discutir/discorrer/explicar/exemplificar acerca de apenas uma História. O que quero dizer então? Estou para analisar as Histórias que foram esquecidas, negadas, silenciadas, invisibilizadas em prol de uma História dita universal, linear e majoritariamente proferida como sendo superior. Ora, mas você leitor poderá se questionar que tal pensamento não deve está mais em voga, pois, hoje temos uma infinidade de maneiras e métodos que nos auxiliam a fugir desse conceito de História. Sim, este pensamento é coerente, entretanto, as maneiras e métodos que nos auxiliam a evadir-se, são propostas criadas nas mesmas bases na qual silenciaram; são produtos mesmos dos que projetaram uma História universal e linear que pouco ou nada se preocupam com o que temos a dizer.

Para este livro proponho-me – mais uma vez, e enquanto tiver força e vontade de pesquisar – fomentar a discussão das teorias contra hegemônicas, sua importância não só para a academia, mas nos auxiliar na projeção e construção de outros modos de viver e conhecer nosso lugar no mundo. Esse processo da busca por uma identidade que nos é tão caro, tomando em consideração as próprias raízes constituintes do Brasil enquanto nação; em um primeiro momento colônia; outro Império estritamente ligado ainda a Portugal e posteriormente a quartelada que incumbiu de proclamar uma República. Por vários fatores o sentimento do brasileiro na qualidade de sujeito latino americano é por vezes esquecida ou é criado um distanciamento como se geograficamente/culturalmente/economicamente não pertencêssemos a América latina.

É com o intuito de reflexão e trazer um sentimento de inquietude em um primeiro momento; no segundo momento compartilhar uma rica e gratificante experiência que pude ter em sala de aula que podem atestar a aplicabi-

lidade e a relevância de um giro radical em relação às práticas pedagógicas, os fundamentos teóricos que orientam as aulas, que apresento este trabalho. Como possibilidade de uma mudança real nos paradigmas conceituais e práticos que durante anos foram exportados de bom grado ou empurrados com violência e foram construídos para serem os únicos aceitos.

Metodologicamente exporei uma parte de um plano de aula construído coletivamente por mim e um companheiro de projeto excepcionalmente para uma determinada turma, passando desde o momento de sua construção a sua aplicabilidade em sala de aula assim como as lições que tive propondo uma alternativa ao ensino eurocêntrico.

Os tempos são de mudanças diversas e muitas vezes abruptas, algumas amiúde reacionárias outras um tanto progressistas. Temos visto, para mais que isso, temos sentido na pele, seja dentro da academia, seja nas escolas, nas praças, bancos, no convívio privado um sentimento de que estamos entrando em uma época de extremos. Onde claramente vemos uma exposição considerável de práticas fascistas; ultra neo-liberais e altamente negadoras das diferenças ao redor do mundo, coloco o termo exposição e não um aumento, pois acredito que estas práticas e métodos de conceber o mundo estiveram sempre aí, umas vezes silenciosas outras mediocrementemente escancaradas.

Mas se são tempos de mudanças, são mudanças para todos os lugares, não? Se é tempo de disputas, são disputas para todas as partes, não? Por isso é necessária não só essa Coleção como todos os escritos que ela aglomera. São trabalhos, práticas, crenças, lutas, sangue de muitas pessoas que acreditam em projetos outros de vida e conhecimento; são Histórias outras que os acompanham e constroem cada vírgula.

Mais uma vez e o quanto for necessário: por uma descolonização contínua

Desde que ingressei no curso de licenciatura em História numa Universidade Pública dedico meus estudos e tempo em mudar não somente minhas práticas e raízes conceituais como também a auxiliar outros sujeitos acadêmicos ou não a pensarem em uma mudança significativa. Quero deixar claro, quando falo em auxiliar, não sou eu o vetor máximo e direto da mudança muito menos os faço por meio da força. Por uma inquietação pessoal conheci os estudos decoloniais ou como irei me referir ao longo deste trabalho como teorias/práticas/estudos contra hegemônicos.

As teorias/práticas/estudos contra hegemônicos não são um monopólio de uma nação ou continente, muito menos pretende ser. Seu conjunto vem sendo formulado por diversos campos das humanidades, mas não somente, para além de disciplinas acadêmicas ou escolares são propostas de projetos de vida que perpassam todos os âmbitos de uma sociedade, principalmente aquelas que historicamente foram colocadas como subalternas, “inferiores” que dão suporte teórico e metodológico no que diz respeito ao questionamento da construção das bases epistemológicas da ciência moderna ocidental e as bases de sua difusão como nos mostra Buchholz (2014):

As estruturas das disciplinas científicas nas universidades ainda operam na mesma forma pela qual se consolidaram no século XIX. Isto é, rigidamente separadas umas das outras, comprometidas com a objetividade e a neutralidade. Não quero desconsiderar as inúmeras alternativas que vem sendo pautadas para permear esta continuidade, a ideia de transdisciplinaridade e de interdisciplinaridade vem sendo propostas com bastante vigor e consis-

tência. Porém, ainda existem desajustes na estrutura de nossas velhas disciplinas. (BUCHHOLZ, 2014-2015, p. 58).

Para tanto, teóricos vindo de todas as partes ditas subalternas são colocados em evidência em contraponto a autores europeus. Não querendo dizer que autores/autoras que vem da Europa não podem escrever acerca de nossas histórias ou analisar nossa sociedade, contudo, o que quero destacar não está na competência de poder ou não, quero salientar que a tradição da escrita da História e conseqüentemente o ensino de História e sua difusão tem sido ela em basicamente no modelo europeu, universal e “moderno”, no qual só análises e estudos vindos da Europa, e mais, cumprindo todas as bases metodológicas que também lhe pertence. Em diálogo com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) um dos vários expoentes das teorias contra hegemônicas nos aprofunda um pouco acerca da constituição do saber europeu como único possível em detrimento ao nosso próprio:

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento

desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades (LANDER, 2005, p. 13).

O que o autor nos evidencia é que a Europa se forjou enquanto espaço do saber único possível, onde impera o progresso e o ponto alto de toda e qualquer civilização, e o espaço legitimador encontrado foi na gênese da ciência moderna, ou seja, as próprias bases das Universidades. Para tanto, outras sociedades e civilizações que busquem modos outros de construção dos saberes e de experimentar a vida não são válidos ou se o são lhes é atribuído o estatuto de primitivo, incompleto e acrescenta:

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e

da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade [...] (LANDER, 2005, p. 13-14).

É com base nos escritos de autores como Lander (2005) dentre vários outros que pude fazer um giro epistemológico não somente no direcionamento dos meus estudos e práticas dentro de sala de aula como na minha vida de modo geral. O fator colonização e o ser colonizado foram e ainda são marcas que carregamos e ainda carregaremos enquanto não refizemos a nós mesmos na competência de sujeitos transformadores da nossa própria realidade e as bases na qual dão legitimidade ao processo “modernizador, europeizador e universalista”.

Ao distanciarmos dos/das nossos/nossas ancestrais indígenas, dos/das trabalhadores/trabalhadoras do campo, dos saberes dos/das nossos e nossas irmãos/irmãs da diáspora africana fica cada vez mais difícil o processo da descolonização dos nossos corpos e mentes; se continuarmos importando autores, sobretudo, brancos, europeus ou de uma matriz geograficamente e historicamente construída como superior/universal continuaremos corroborando com o pensamento de que só uma História é possível ser escrita no meio de tantas Histórias, Oliveira e Candau (2010)

Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto

daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Se a História é um campo do conhecimento em constante tensão, intencionalidade e disputa que arregacemos as nossas mangas e enquanto pesquisadores/pesquisadoras, educadores/educadoras, agentes transformadores diretos da nossa realidade temos de ser incisivos em dizer que não podemos aceitar um modelo de ciência pautada na legitimação de algo superior, em um sistema que racia- lizou a razão Quijano (2005).

Se não descolonizarmos nossas mentes, nossos corpos, nossas práticas educacionais, nossas relações profissionais e íntimas, nossa visão de conceber o outro, o diferente de nós, se não olharmos para nossa gênese, não estaremos fazendo mais do que uma tentativa medíocre de se parecer com o europeu ou o norte americano.

Desenvolvi um pouco aqui as bases teóricas da minha análise/relato de experiência do próximo tópico que é de suma importância o entendimento do leitor saber minhas intenções. Caso queira se aprofundar nas teorias contra hegemônicas há um artigo de minha autoria no Volume 2 dessa mesma coleção e sua bibliografia.

Uma Educação de ninguém para os ninguém.

[...] Os ninguém: os filhos de ninguém, os donos de nada.
 Os ninguém: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,
 fodidos e mal pagos:
 Que não são, embora sejam.
 Que não falam idiomas, falam dialetos.
 Que não praticam religiões, praticam superstições.
 Que não fazem arte, fazem artesanato.
 Que não são humanos, são recursos humanos.
 Que não tem cultura, tem folclore.
Que não tem cara, tem braços.

*Que não tem nome, tem número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata. (GA-
LEANO, 2002, p. 42).*

É por essa gigantesca contribuição de Eduardo Galeano (2002) em seu livro intitulado *O livro dos Abraços* que tomei por inspiração de nomear o tópico do relato de experiência no qual tive a oportunidade ímpar de vivenciar. Ora, dialogando com as teorias contra hegemônicas, o lócus no qual estamos todos/todas inseridos é o lócus da negação; do não-ser; da não-existência; do não-saber. Em *Os ninguéns* Galeano poeticamente retrata não só o sentimento, como a percepção do lugar dos ninguéns, que não são, embora sejam Galeano (2002).

Adentrando na experiência, primeiramente, devo introduzir o leitor as condições temporais, espaciais, materiais e sociais da experiência a seguir.

Em 2018/2019 tive a oportunidade de ser bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus situado na cidade de Cajazeiras/PB no sertão paraibano. O projeto Residência Pedagógica (RP) surgiu como uma idéia de reformular as disciplinas de estágio já vividas por grande parte da comunidade acadêmica, pontuando suas limitações e problemáticas no exercício dos estágios pedagógicos, não pretendo neste trabalho analisar o Programa mais afundo, pois, minha pretensão é relatar a experiência vivida e não fazer juízo do Programa, isto deixo para trabalhos futuros.

A metodologia aplicada no cumprimento das atividades pedagógicas do RP foi bem variada e exclusiva para

cada escola onde seus bolsistas estavam alocados entendendo e respeitando a autonomia das administrações das escolas e dos seus bolsistas. O que quero enfatizar desde já, as condições nas quais tive para atuação direta na escola é exclusiva para uma turma e uma escola. Os planejamentos de aulas e planos de aulas construídos coletivamente visando às condições de uma determinada turma do 7º ano da Escola Municipal Cecília Estolano Meireles situada na periferia da cidade de Cajazeiras/PB.

A primeira etapa do Programa RP foi à observação sem intervenção direta nas aulas de História da referida escola. Esta etapa foi crucial na elaboração e construção dos planejamentos, planos de aula e os mecanismos pedagógicos na qual meu companheiro e eu iríamos atuar diretamente após a primeira etapa do Programa, pois, a observação por um momento visto de “fora” nos forneceu uma perspectiva de como poderíamos intervir de modo mais incisivo em nossas aulas supervisionadas pela preceptora da disciplina na escola.

Para a construção dos planos de aula, tivemos a oportunidade de escolher os conteúdos com os quais poderíamos lecionar. Com o intuito de abarcar as teorias/estudos contra hegemônicos escolhemos os capítulos que correspondem ao ensino da História e cultura do continente africano e a “Chegada dos europeus” no continente “americano”, com enfoque nas constituições e contribuições das civilizações tradicionais do que viria a ser considerado o continente americano. Autores como Boaventura de Sousa Santos (2002); Catherine Walsh (2007); Cinthia Monteiro (2012); Aníbal Quijano (2005); Moacir Gadotti (2002) Paulo Freire (2004); Ailton Krenak (2019) assim como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram cruciais como arcabouço teórico para a fundamentação tanto dos planejamentos e

planos de aulas como em nossa própria intervenção pedagógica na qualidade de mediadores do conhecimento em sala de aula. E me utilizarei de alguns dos conceitos desses autores para embasar minhas falas que virão.

Como comentei mais acima, essa experiência é exclusiva de apenas uma aula que me permiti escolher; de apenas uma turma e uma escola, mas com o intuito de exemplificar e animar educadores de todas as áreas que sentem a necessidade de uma revisão em seus conceitos e práticas pedagógicas.

A aula escolhida foi uma que me traz uma cascata de sentimentos de todas as maneiras. De alegria. Satisfação. Um pouco de tristeza. Animação. Com a duração de apenas duas aulas pude dialogar/confrontar as/os estudantes do 7º ano acerca da cultura religiosa de matriz africana que tem forte permanência e contribuição na construção cultural do povo brasileiro. Este diálogo/confronto são práticas propostas pela Interculturalidade crítica que Walsh (2007) e Monteiro (2012) nos elucidam que, só a partir do contato/confronto podemos reordenar nossas práticas pedagógicas ao passo que ensinamos e somos ensinados Freire (2004)

[...] a partir de uma concepção de diálogo intercultural como possibilidade de reflexão crítica sobre as relações de poder que envolvem os fluxos e as cristalizações de sentido, e tendo em vista a dimensão do contato-confronto como possibilidade de estar frente a frente e ser visto em iguais condições de concorrer aos critérios de validação e legitimidade, é necessário acometer desde já a construção do saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais (ARAUJO, 2012, p. 97).

Ao passo que fazemos esse exercício de confronto, e a perspectiva confronto é nos dois sentidos, tanto para as/os estudantes quanto para nós mediadores, é que podemos

começar a pensar uma mudança concreta em nossas práticas pedagógicas importadas.

Ao mostrar a imensa contribuição das religiões e cultura religiosa de matrizes africanas para as/os estudantes, perguntas e questionamentos de variados sentidos foram surgindo; comentários carregados de estereótipos foram invadindo a aula, atestando o caráter colonizado e racista que habita a sociedade brasileira na sua pior forma. Para cessar os comentários estereotipados e exemplificar que a situação que as culturas africanas e indígenas tradicionais foram forçadas a permanecer, lancei aos educandos palavras de origem africanas e indígenas presentes em nosso cotidiano. Nomes de comunidades rurais da cidade, comidas, dentre outros.

Aqui abro um espaço para dizer a importância da mudança de linguagem que expressamos para explicar o conteúdo. Palavras como “conquistadores” que comumente é usada para explicar a “chegada dos europeus” são substituídas por invasores e invasão dos europeus como forma de desnaturalizar uma violência, na qual foi naturalizada durante anos e colocada em um estatuto de superioridade, que deixa marcas ainda hoje nos corpos e mentes de todos nós que também corresponde à mudança de paradigma e giro epistemológico que nos elucida muito bem Mignolo (2005). Para orientar com mais precisão o leitor irei deixar um fragmento do Plano de aula:

Daremos início fazendo uma pequena recapitulação da importância dos reinos africanos para a formação cultural brasileira. Apresentado esse primeiro momento, daremos início a mediação do conteúdo, apresentando os reinos iorubas Ifé, Owo, Queto, e Benin. Buscamos a partir das relações econômicas e religiosas apresentar um panorama que seja comum como unidade étnica, para que seja

realizado a especificidade social e política de cada. Saindo da especificidade político-econômica, abarcaremos a importância da religião como uma das pedras basilares da unidade cultural e identitárias destes povos, assim como, propulsora de outras religiões ao redor do mundo, como no Brasil com as religiões de matriz africana, devido ao processo de invasão, colonização e diáspora africana. (GRIFOS NOSSOS, 2019).

Assim como no plano de aula está nítida nossa posição na qualidade de profissionais autônomos em mudar o vocabulário e nossa linguagem, as práticas pedagógicas em sala de aula junto aos educandos/educandas deverão seguir a mesma linha no sentido da desnaturalização/descolonização, ao ponto de gerar um confronto crítico e sadio para o debate acerca das construções de uma História acima de outras Histórias. Gadotti (2003) nos elucidam

[...] De certo modo, identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada à formação de consciência crítica, à conscientização. Quero dizer que identificamos educar com conscientizar. O papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia; é esse “ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação. Isso significa que, hoje, um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação, o próprio sistema escolar, funcionando como aparelho ideológico de ocultação da consciência. Assim, para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, contra a educação dominante que é a educação do colonizador. (GADOTTI, 2003, p. 35).

O exercício que Gadotti nos convida para fazer não é ser inimigo da Educação, é pensar e não só, é colocar em prática meios que questionem as bases mais profundas da educação realizada e difundida há muito tempo no Brasil, seja com suas releituras, suas práticas que vão se resignificando com o tempo, mas sem sair muito do modelo universalista europeu de progresso ou tecnicista.

Posto o plano em aplicação direto em sala de aula, com tudo que já foi dito acima é chegado ao fim às duas aulas na qual me propus intervir. Muito se falou da importância das culturas africanas para a formação das identidades brasileiras, a mudança de vocabulário e linguagens assim como o tom da voz para falar das culturas africanas de forma horizontal, não diminuindo-as ou estereotipando-as. Escuto no fundo da sala uma estudante me chamando dizendo que havia tido algumas dúvidas, logo então fui ao seu encontro e quando cheguei ao seu lado ela me pediu para abaixar, abaixei e a escutei atentenciosamente, e o que ela disse foi: *professor, eu nunca ouvi alguém falar dessa maneira do Candomblé ou da Umbanda em sala de aula. Nunca vi ninguém “defender” a importância delas pra gente. Eu sou de terreiro professor, fico muito feliz de ter assistido sua aula.*

Considerações

O que deixo para o leitor que por curiosidade do título ou da bibliografia acompanhou este escrito é o conflito. Não estou aqui para apaziguar os lados e a mente de ninguém. Se me proponho a escrever me proponho a instigar, incomodar quem está lendo e não apenas, tendo essa idéia, eu entro em conflito comigo e me incomodo na mesma proporção. Percebendo assim, ao passo que coloco minhas forças para refletir/discutir/intervir mais colonizado pareço ser e é exatamente isso que me faz continuar nessa

caminhada de descolonização para além da Educação dentro dos muros das escolas ou universidades e auxiliando tantos outros próximos ou não de mim que se percebam colonizados e busquem sua transformação.

Não posso deixar de mencionar a nitidez que é a dificuldade de se encontrar materiais didáticos que fujam do modelo habitual da nossa educação. Desde as propostas teóricas e metodológicas as práticas em sala de aula. Muitos de nossos camaradas de profissão estão exaustos demais para buscarem alguma mudança concreta e tal fato corresponde a muito do que se foi falado. Uma educação que visa números e uma homogeneidade. Que cobra números exorbitantes a professores que não podem se quer cuidar de sua saúde mental com mais qualidade. Os desafios são inúmeros, contudo, acredito muito no poder que tem a mudança.

O relato no qual pude expor mais acima, me é extremamente valioso. Se for apenas um estudante que me veio dizer que fui capaz de fazer a diferença em sua visão de mundo ao longo de todo o ano letivo, na minha concepção, estou trilhando o melhor caminho para a construção de uma educação transformadora. Uma educação que nos faça questionar a nossa própria existência e imerso nesse conflito consigamos superar as barreiras impostas há séculos como também as atuais. Lutar contra uma educação estritamente neo-liberal; tecnicista; militarizada é lutar em favor de um projeto de vida mais humano tanto para nossas crianças quanto para nós professores/professoras

Deixo aqui meu convite para quem quiser se aprofundar nas teorias/pensamentos/projetos contra hegemônicos. É um caminho necessariamente doloroso. Frio. Um tanto solitário. Mas lhes atribuo a certeza de que não haverá arrependimento algum em aventurar-se nos saberes; conhecimentos e visões de mundo bem mais próximas da nossa realidade.

Que tipo de educador você pretende ser?

Referências

ADAMS, T. WALSH, C. . Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Práxis Educativa, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015.

ARAUJO, C. M. de: Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de história. PUC-Rio. 2012.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BUCHHOLZ, J. P. A longa crise da educação: um problema de colonialidade. Cadernos do Aplicação, v. 28, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 38 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2004.

GADOTTI, M. Educação e poder-introdução à pedagogia do conflito. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2003.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 71-114, 2008.

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, n. 2, p. 10-18, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

CURSO GUARDIÕES DA MEMÓRIA QUILOMBOLA DE CAUCAIA: DESCOBERTAS, SABERES E PRÁTICAS

Atenusia Sandra Lima de Aquino Sousa¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar a minha experiência durante o curso Guardiões da Memória Quilombola de Caucaia ofertado em parceria com a Supervisão de Inclusão Étnico-Racial e Territorial-SIERT/Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Caucaia, uma imersão no mundo das africanidades, na ancestralidade e na cultura quilombola das comunidades remanescentes de quilombo em Caucaia.

Pretendo relatar minhas experiências enquanto cursista e professora pesquisadora que vivenciou junto com outras colegas descobertas, saberes e práticas culturais pertencente às comunidades remanescentes de quilombos e o pertencimento afro brasileiro e quilombola. O curso tinha como objetivo formar grupos de guardiões da memória e identidade e cultura quilombola de cada comunidade remanescente no município de Caucaia.

A base legal para realizar o curso foi a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96(LDB), que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em toda educação básica da

¹ Sou Atenusia Sandra Lima de Aquino Sousa, mãe, mulher, professora, pesquisadora e uma eterna aprendiz. Licenciada em História, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará; Guardiã da Memória Quilombola de Caucaia; membro da Caravana Afro quilombola e da Academia Afrocearense de Letras. Professora de Ensino Básico na rede municipal de Fortaleza.

escola pública e privada. Outro referencial legal foi a Resolução nº08 de 20 de novembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

A Pretagogia, foi o referencial teórico-metodológico presente durante as experiências pedagógicas com uma abordagem afro referenciada a partir dos elementos pertencentes da matriz africana, ou seja, de origem materna, a Mãe África.

Para Petit (2016), esses elementos como : identidade, pertencimento, cultura afro brasileira e memória são aspectos importantes e atuais para trabalhar saberes, conceitos e sentimentos que fazem parte da cosmovisão africana.

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores, educadores de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas co bases conceituais e filosófica de origem materna. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta de sabres, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmo, ou seja a cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p. 119-120).

Por fim pretendo repassar essa experiência teórico-práticas adquiridas no curso através da minha narrativa enquanto cursista e professora pesquisadora que estão compostas nos subcapítulos e acrescida desta introdução finalizando nas considerações finais e referências bibliográficas.

Breve apresentação do curso Guardiões da Memória Quilombola de Caucaia

O curso iniciou em 2016 com uma parceria entre a SME e IFCE, tendo como cursistas as pessoas da comunidade e docentes das escolas inseridas neste contexto de formação. Posteriormente foram formadas as equipes com os cinco membros de cada comunidade quilombola, originando os guardiões da memória quilombola de cada comunidade.

O curso Guardiões da Memória Quilombola de Caucaia teve por finalidade principal preparar as pessoas da comunidade, docentes e gestores das escolas para serem protetores e guardiões da memória



ria cultural da comunidade remanescentes de quilombo e do município como um todo.

Sendo assim vejo com grande responsabilidade esta função, por que não é só fazer o curso, o guardião deve estar atento ao que vai sendo perdido ou apagado culturalmente ao logo do tempo na comunidade e em torno dela e com isso fazer o resgate, cria estratégias para que isso não aconteça. Um dos instrumentos para ajudar nessa construção de resgate cultural e de pesquisa foi o produto didático deixado nas escolas por cada grupo da comunidade. No decorrer do curso, foram ministradas aulas e oficinas por professores renomados e que se propuseram está conosco voluntariamente. As aulas aconteciam de quinze em quinze dias, sempre na sexta-feira no IFCE que come-

çava 08h oomin h e terminava 16h oomin. Um dos pontos marcantes era no momento do hino da Negritude sempre no início da aula, em seguida era oferecido café da manhã coletivo, pois muitos chegavam sem terem se alimentado devido a descida da serra e a distância.

Era um momento de muitas interações, socializações e aprendizagens. O curso dividiu-se em V módulos com três disciplinas em cada módulo, nesse artigo pretendo discorrer sobre os três primeiros módulos. As metodologias praticadas eram aplicadas conforme a disciplina do dia para fortalecer a pesquisa e motivar as intervenções que seriam executadas na escola e comunidade para obtenção de materiais suficiente na construção do produto didático que ficaria na escola e o portfólio individual de cada guardião.

Cada módulo acompanhava três disciplinas, as experiências e vivências que foram sendo construídas ao longo do curso, não foi fácil, havia os entraves, as dificuldades, mas foram momentos de coletividade, cuidado e atenção, aliás um dos pontos positivo desse curso foi desperta em nós cursista, a filosofia UBUTUN, é justamente viver coletivamente, auxiliando sempre alguém que está precisando de ajuda e viver a filosofia de que estamos aqui por que alguém esteve primeiro e devemos respeito.

Muitos foram os entraves, mas também muitos foram os caminhos abertos, as soluções construídas, o desejo de estarmos juntos e trabalhar com a comunidade o resgate cultural da memória quilombola foi mais forte. As discussões foram se tornando calorosas e essenciais nos instigando cada vez mais a refletir sobre nosso conhecimento e atitudes diante da diversidade étnico racial e a cultura afro quilombola e africana.

Ancestralidade, diversidade e etnia

Neste primeiro módulo vivenciamos a ancestralidade através do corpo que fala e senti a ancestralidade. Esse tema norteador do curso foi muito importante para nós cursistas que despertou encontros e desencontros de si mesma, para alguns foi um reencontro com suas raízes e sentimentos que afloraram. Foi durante esse módulo que percebi o quanto estava distante das minhas africanidades e que precisava resgatar minhas memórias ancestrais e através do meu corpo foi despertado que estava em silêncio.

Esse primeiro módulo trouxe o pertencimento corpo-dança para fazermos as conexões ancestrais e assim despertar nossas raízes de matriz africana.

Ao executarmos danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz a vivência das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças. (PETIT, 2015,P.72)

A intenção neste módulo foi resgatar essa ancestralidade nas tradições afro quilombola e buscar valores filosóficos-pedagógicos contribuindo para a formação do grupo guardião em suas pesquisas e vivências ancestrais.

Através da metodologia Árvore dos Afro-saberes descobri que a minha infância tinha marcadores africanos: brincadeiras, cantigas, alimentos, palavras. Assim, nesse contexto com o teórico-prático do Corpo Dança Afro ancestral, senti e identifiquei a minha ancestralidade pulsando em mim, nascendo de novo e desse dia em diante não a deixo que silencie, pelo contrário quero que pulse cada vez mais forte no meu peito, no meu sangue, na minha vida.

Nessa perspectiva os marcadores das africanidades fizeram com que eu fosse buscar na memória minha ancestralidade que estava silenciada devido a uma educação euro centrada, imposta, onde a cultura dos negros foi sempre vista por muito tempo como fenômeno negativo, diferentes e interpretados como seres defeituosos. Ter participado desse momento foi essencial para a construção da minha identidade ancestral e o meu pertencimento afro brasileiro.

Mãe África

O módulo II: Mãe África e Religiosidade de Matriz Africana iniciou como em todas as aulas com o cântico do hino a Nacional à Negritude. Neste momento todos e todas ficam de pé para ouvir e cantar o hino, um momento de despertarmos nossa altivez e amor à África.

Em seguida, fomos convidados a ler o texto: O frio que vem de dentro. Este texto fala que não devemos deixar a friagem que vem de dentro nos matar. Devemos abrir o coração e ajudar a aquecer que o rodeia. Foi uma maravilhosa reflexão que não é fácil fazer o que diz o texto, mas, é importante não esquecer e contribuir mesmo com o pouco que a gente tem para melhorar esse mundo. Essa filosofia é um dos valores africanos.

Em seguida começamos a cantar a música “Um mundo bem melhor”, engraçado é que essa música eu cantei na sétima série do ensino fundamental e veio a lembrança daquela menina que já sonhava com um mundo melhor e igual para todos!

Foi impactante este módulo, pois conhecer a África como ela é dificilmente encontramos nos livros didáticos e a mídia sempre retrata uma África pobre, cheia de conflitos e fome.

Fomos convidados a assistir o vídeo “África, o ber-

ço da humanidade” e foi como tirar uma venda dos meus olhos ao perceber o quanto é importante a inclusão do estudo da África na educação Básica. Hoje temos ao nosso favor a Lei 10.639/03 que obriga aos professores de História, literatura e arte a trabalharem com seus alunos sobre a História da África e cultura afro-brasileira.

Estudar a África, seus costumes, tradições, religiões de matriz africana é entender como o Brasil foi sendo construído devido a esta forte ligação ancestral, física e histórica que entrelaçam a formação



do povo brasileiro e o Continente Africano. Depois desse estudo, acredito que todos foram conectados a este imenso continente diversificado culturalmente de pessoas e línguas. Neste módulo participamos de uma oficina capulanas com orientação da Professora Eliene Magalhães, que fez parte de um dos capítulos de sua pesquisa de mestrado, nesse encontro foi um momento para trabalhar nossas histórias e conhecimentos sobre a mãe África a partir de objetos geradores do tema. Cada grupo escolheu um tema sobre a África e os elementos africanos para produzirem suas capulanas. Em seguida fizemos um círculo, uma roda de conversa para socializarmos as capulanas construídas por cada grupo. Foi um momento inspirador e criativo.

Finalizando o módulo tivemos a temática: Religião de Matriz Africana: herança cultural e tradição com Patrícia Matos e Tom Jones. Foram aulas de muito apren-

dizado com descoberta e quebras de mitos, superstições e preconceitos sobre as religiões de matriz africana.

Estudamos sobre a Umbanda e o Candomblé, sua origem, seus ritos, orações, entidades e guias de forma geral. O tempo era pouco para tanto conhecimento, mas sem dúvida alguma o que foi apresentado foi de muita importância para fazermos as conexões entre a religiosidade de matriz africana e a História da África, ambas estão interligadas e conectadas se tornando uma só.

Mídia e negritude

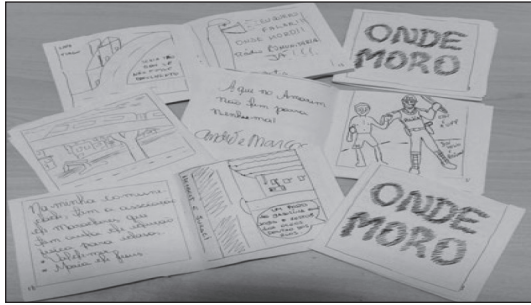
Este é o módulo III: Mídia e Negritude: perspectiva dos jovens quilombolas com o Prof. Régis que nos proporcionou momentos de reflexão de como a mídia está sempre contra o negro e que há um embranquecimento na mídia. Apesar de percebermos uma certa valorização a estética da beleza negra, ainda é muito pouco e quase imperceptível.

Ressaltou que a influência da mídia para o seu próprio interesse é imposta a sociedade, há um preconceito disfarçado e o principal alvo são os jovens por estarem envolvidos em programas de entretenimento e em processo de construção de opiniões e afirmação pessoal.

Conclui que há muito a fazer, que além dos livros, do espaço escolar e da própria comunidade, temos outro segmento que merece nossa atenção, estou falando dos meios midiáticos que está mais perto de nossas crianças e jovens. Então, que devemos trabalhar com este o público o que tem de bom e verdadeiro na mídia sobre a diversidade étnico racial, sobre a estética negra e a história dos escravizados.

Outro momento deste módulo foi a confecção de fanzine por cada grupo guardião. Antes houve uma pré-

via do que seria um fanzine pelo Mateus (Guardião da Serra da Rajada) que com muita propriedade nos falou a respeito dessa forma de



expressão. Mas, o que é um fanzine? É justamente uma edição sem qualquer pretensão, às vezes refinada na composição gráfica, pública ou não.

Na maior parte os fazines são produzidos e consumidos por um público mais jovem, mas também está presente entre pessoas de todas as idades.

Com esse entendimento e compreensão sobre o fanzine, todos os grupos foram convidados a produzirem um sobre sua comunidade e que poderíamos utilizar vários recursos como: lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola colorida ou simplesmente o lápis comum. A minha equipe escolheu construir um fanzine em versos e com desenhos que representavam a comunidade. Foi um momento de mais descoberta sobre a Serra do Juá, sobre as festas, o modo de vida, a música e a dança dessa comunidade.

Retalhos de nossa história

A elaboração do Produto Didático foi uma das atividades de conclusão do curso, pois além dessa, os cursistas fizeram um portfólio individual relatando suas vivências e experiências durante o curso. Para a construção do Produto Didático, cada grupo de guardião organizou a sua pesquisa e anotações sobre a comunidade na elaboração de um álbum ou apostila em forma de livro para ser entregue

a escola da comunidade quilombola. Este acervo apresenta conhecimentos culturais e tradicionais sobre a história da comunidade, a cultura, religião, artesanato, culinária para subsidiar a pesquisa e a prática dos professores nas escolas que atendem às comunidades remanescentes de quilombo, no município de Caucaia.

O Produto Didático “Retalhos da Memória Quilombola: Ancestralidade e Resistência” foi construído pelo grupo em que eu participava como guardião e pertence a comunidade Serra do Juá, portanto ele foi entregue a escola Maria Iracema do Nascimento. Neste livro abordamos toda a ancestralidade presente na comunidade através das vivências ancestrais visitando a comunidade e os Mestres de Saberes Tradicionais, durante as rodas de conversas, nos depoimentos foi possível obter material para a construção do Produto Didático da referida comunidade. Este livro apresenta a culinária do local com receitas tradicionais, plantas medicinais, o trabalho das rezadeiras com suas rezas. Foi pesquisado também sobre a vida ancestral de Maria Iracema do Nascimento, Chico Paulino e Maria Pereira da Costa, pessoas consideradas importantes e tradicionais da Serra do Juá.

Considerações finais

A realização desse curso possibilitou o resgate cultural e tradicional das comunidades remanescentes de quilombo que agora estão com um acervo bibliográfico nas escolas. Com este curso, os guardiões da memória quilombola adquiriram uma missão de não deixar a cultura afro quilombola ser apagada e desvalorizada. Ao obter todo esse conhecimento afro brasileiro e afro quilombola durante o curso através das vivências e teorias concluo que ainda temos muito que aprender sobre essas comunidades. Foi um

curso inovador que já no início despertou a nossa ancestralidade, pertencimento e identidade afro quilombola ou afro-brasileira. Todo esse processo se fez necessária para a apropriação da cultura e saberes quilombolas na formação-reflexiva de cada guardião da memória quilombola.

Referências

PETIT, S. H. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro-ancestral e tradição oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EDUECE, 2015.

FIRMO, Andréa Acioly Maia, SILVA, Claudia de Oliveira da: Projeto Guardiões da Memória Quilombola de Caucaia: um relato de experiências In: Silva, Geranilde Costa, LOPES, Monalisa Soares Lopes, MONTEIRO, Rita Maria Paiva (Orgs.). Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectiva. – Fortaleza: Imprece. 2017.

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. Rezadeiras: Marcadores das Africanidades no estudo pretológico da reza e cura em quilombos de Caucaia-Ce / Maria Eliene Magalhães da Silva. – Fortaleza: Imprece, 2020.

SILVA, Claudia Oliveira da. Maria Eliene Magalhães da, SILVA. Educação Escolar Quilombola: Uma construção coletiva no município de Caucaia. In: SILVA, Maria Eliene da. Resistências e lutas: nos Ensinos Indígenas, Quilombola, EJA, Básico e Superior / Fortaleza: Imprece, 2019.

RELATOS DE ESPIRITUALIDADE PARA SAÚDE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM ALDEIAS PITAGUARY E TREMEMBÉ

João Paulo da Silva Lima (Cacique Kauã Pitaguary¹

Maria Eliene Magalhães da Silva²

Samuel Nascimento de Castro (Samuel Tremembé)³

Introdução

O presente artigo apresenta os saberes da oralidade das cosmovisão indígena através oralidade dos parentes indígenas dialogando com a cultura do povo Pitaguarys por cacique Kauã Pitaguary e do povo Tremembé por Samuel nascimento Tremembé, como exemplo fator de reconhecida importância para o desenvolvimento e manutenção das diferentes formas de manifestação cultural para os povos indígenas, junto com a professora de origem pitaguarys e negra Eliene Magalhães que trás seus

¹ Indígena e cacique da Etnia Pitaguary. Diretor da Escola Indígena Diferenciada Chuí. Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena. Universidade Federal do Ceará UFC. 2014-2015 – Especialização em Pós-Graduação Lato Sensu em gestão escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade Kúrios -FAK. Atual – Mestrando no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela (Unilab). E-mail: ediferenciadag@gmail.com

² Neta e bisneta materna de rezadeira nascidas na aldeia de Monguba dos Pitaguarys, bisneta de negros paterno nascidos em Quixadá. Mestre em Educação UFC; . Esp. em psicopedagogia UFC; Ensino religioso FINOM; em História p/ Formação de Professores de Quilombos(UFC e Graduada em Ciências da Religião ICRE; Pedagogia UVA; História UVA e Letras/Português UFC. Membro e coordenadora do NACE (Núcleo de Africanidades do Ceará). Membro do Fórum Estadual da EJA Ceará (FEJACE). E-mail: elienemariajacyra@gmail.com

³ Mora na terra indígena Tremembé da Barra do Mundaú da aldeia Buriti do Meio, localizada no município de Itapipoca-Ce, distrito de Marinheiro/baleia. É indígena e trabalha com a saúde indígena, como agente indígena de saneamento. Cursa Educação física na UNITA e vem pesquisando a medicina tradicional do povo Tremembé de Itapipoca.

aprendizados de vida e pesquisa na espiritualidade da reza e cura.

Com isso, apresentamos fundamentos gerais para contribuir na educação escolar e cultura indígena que faz parte do reconhecimento dos indígenas como cidadãos brasileiros e conseqüentemente como detentores de direitos e deveres, e a diversidade sociocultural, educação e saberes que retratam a diversidade da cultura indígena manifestada por meio de diferentes línguas, mitos e tradições transmitidas de geração em geração, através de um breve histórico.

Espiritualidade e educação em tempos de luto

POR JOÃO PAULO DA SILVA LIMA (CACIQUE KAUÃ)

A visão da cosmovisão indígena trabalhada na escola diferenciada indígena vem a dialogar com a base nesta percepção de diversidade cultural que a Educação Escolar Indígena e que está inserida, observando-se as diferentes condições para uma mesma realidade escolar, dentro da aldeia com nossos curumins e cunhatãs.

Desta forma, haja vista que o Brasil é uma nação composta por uma grande variedade de etnias com histórias, cores, saberes, culturas e línguas ainda preservadas. Também é necessário compreendermos este direito como fator necessário e que dialoga profundamente sobre quem somos e como cidadão, esteja ele na cidade ou na aldeia, reconhece-se como parte de um todo bem mais amplo e a partir daí passa a interagir em sociedade buscando, sobretudo o seu bem-estar e seu pertencimento identitário. Há de observar-se ainda que na atual conjuntura em que nos encontramos, além das perdas de direitos o advento do COVID-19 e em geral com as perdas de nossos troncos velhos, que para o povo Pitaguary perde-se o elo vivo de

muitos saberes, mas que fica para nós o sentimento de resistência da continuidade de nos reinventar novamente.

Com isso, é salutar a ideia da luta de nossa continuidade por direitos à educação escolar indígena para fortalecer a luta por terra que podemos compreender como uma questão de sobrevivência para estes povos, visto que permite-nos conhecer seu papel na sociedade, seus direitos e deveres e fortalecer aos que ainda estão conosco a continuidade da difusão dos saberes e de nossas espiritualidade.

A educação escolar indígena tem avançado ao longo das últimas duas décadas, principalmente do ponto de vista constitucional, que tem dado subsídio à criação e à manutenção de escolas. Sendo assim, conforme Silva (2002):

Com relação aos fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas no país, a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem, o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro, o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada. (SILVA, 2002, p.21)

Contudo, ao observar em outras palavras, compreendermos que mais importante do que observar o que determinam as leis que tratam de Educação Escolar Indígena é perceber todo o dinamismo da luta dos povos indígenas do nosso país na busca por uma educação, que respeite as peculiaridades de sua cultura e com a devida qualidade,

uma vez que a educação escolar só tem real valor quando é capaz de transformar a realidade daqueles que dela fazem uso torna-se fator de maior importância e destaque.

Diversidade sociocultural e aspectos no povo da aldeia

É importante abordar que o povo Pitaguary destaca-se pela preservação de seus costumes ancestrais sobretudo na religião, agricultura, caça, pesca e artesanato caracterizando assim sua forma de subsistência e permanência no território demarcado. Possuindo um quantitativo de terra indígena demarcada de 1735 hectares em sua maior parte estando nas serras mantendo-se preservada para uso ritual. Essas características contribuem e tornam-se pilares para sustentação do movimento de luta, afirmação e manutenção da cultura que se dá por meio dos espaços escolares que têm papel importante para a formação dos índios Pitaguary e para a sua permanência no território objetivando o fortalecimento cultural do povo.

Conforme o exposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a

esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. (RCNEI, 2002. p. 22)

Contudo, todos esses povos detêm um vasto conhecimento acerca dos meios de produção agrícola dos produtos que consomem, o tempo de plantio e colheita, o trato com os mais diversos elementos da fauna e da flora das comunidades onde vivem. São desta forma, conhecedores dos mais diversos tipos de conhecimentos acerca do mundo natural e social que o cercam, nos fazendo compreender que cabe à escola ser concebida mediante esta conclusão. A partir daí a escola assume papel decisivo na manutenção destes saberes que contribuem para que os elementos culturais de um determinado povo não se percam com o passar do tempo

Então se faz necessário apontar que desta forma a educação também se torna corresponsável pela manutenção de aspectos intimamente relacionados à sobrevivência do povo, sendo impossível dissociar escola e comunidade. Esta estreita relação permite levar para dentro das escolas temáticas como: meios de produção agrícola, preservação das matas e nascentes de rios, artesanato, dentre outras.

Para que a diversidade sociocultural das comunidades indígenas seja fortalecida é válido reforçar que:

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas ideias se firmaram a partir da reflexão e ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia. (BRASIL, 2007. p. 19)

Comprendemos que para tanto se faz necessário um trabalho orientado pelos professores e lideranças indígenas, secretarias estaduais e municipais de educação, conselhos de educação, além das universidades e entidades parceiras do movimento indígena, de modo a estabelecer o diálogo com as comunidades e governo em busca de um interesse que é comum: educação de qualidade.

Espiritualidade e saúde e educação do povo Tremembé

POR SAMUEL TREMEMBÉ

O povo Tremembé de Itapipoca está situado na Terra Indígena Tremembé da Barra do Mundaú está localizada no distrito de Marinheiros/Baleia, no município de Itapipoca no Ceará, nordeste do Brasil, onde estão situadas as aldeias São José, Munguba, Buriti do meio e Buriti de baixo. Atualmente estas aldeias contam com aproximadamente 150 famílias, assumiu publicamente a sua identidade indígena no ano de 2002, que lutam por seus direitos garantidos por lei, mas especificamente pela a demarcação de sua terra que é o principal objetivo. A nossa terra no momento se encontra em processo de levantamento fundiário, onde já foi delimitada, identificada com 3.580 hectares, teve recentemente a portaria delatória assinada pelo Ministro da justiça e ainda passou pelo processo de Demarcação Física. Aguarda atualmente a continuação do processo de levantamento Fundiário. A mesma possui um clima semiárido com vegetação de tabuleiro litorâneo com lagoas, manguezal, campos de dunas e faixas de praia.

Os Tremembé é um povo resistente que sobreviveu aos massacres dos invasores. Os antepassados esconderam suas verdadeiras identidades para não morrer, com apoio de parentes, movimento indígena e missão Tremembé tiveram a coragem de assumir sua identidade, o maior

problema enfrentando é a presença de um grupo empresarial conhecido como Nova Atlântida que desde 1979, está tentado implantar um mega projeto turístico na terra indígena.

Essa empresa fazer de tudo para nos amedronta pois foram capazes de colocar parte dos nossos parentes contra nós mesmos. As nossas aldeias são cheias de belezas: matas, lagoas, rio, manguezal, água limpa, ar puro, e não aceitamos essa mega projeto, não queremos ver nossas águas poluídas, nossas matas desmatadas, nossos animais mortos, nossa cultura tradicional. É da caça, da pesca, do artesanato que é feito de cipó, palha de carnaúba, barro, sementes e da agricultura que vivemos. Desde início sofremos ameaças e agressões de policias militares da 3ª. Cia. de Itapipoca, da Comarca de Trairi, e de Fortaleza, contratados pela empresa, onde a mesma também perseguia os apoiadores do movimento indígena.

Com o passar do tempo o povo Tremembé continuou sua luta e resistência pela a luta dos seus direitos, com isso no ano de 2005 conquistou a escola indígena uma educação diferenciada e ministrada pelo os próprios indígenas, onde era funcionavam em um pequeno salão, nos alpendres das casas dos professores ou barraca, só no ano de 2010 que foi construído o prédio escolar, no ano de 2010 foi concluído todo o território indígena com energia elétrica, no ano de 2012 foi contratado a equipe de saúde indígena com AISAN e AIS sendo os próprios índios a trabalham dentro da aldeia, também foi contratado um técnica de enfermagem, um médico e enfermeiro é um carro de emergência e da equipe, no ano de 2015 chegou o abastecimento de água. Atualmente tempo duas grandes festas que trazem a medicina tradicional muito presente à festa do murici do batiputa e festa da farinhada, quando falamos da cultura Indígena é enfatizar também vários fatores que

adentram entre os quesito. Os saberes, os rituais de pajelança, os costumes, as comidas tradicionais, a medicina e ainda a relação com a natureza.

Uma das grandes reivindicações das duas lideranças do povo Tremembé de Itapipoca Adriana Carneiro de Castro e Erbene Rosa Verissimo, foi que a equipe multidisciplinar indígena trabalhasse a medicina tradicional dentro das aldeias, diante disso Samuel Nascimento de Castro-AISAN da aldeia São José e Munguba iniciou um projeto no ano de 2014 para trabalham dentro da terra indígena a valorização da medicina tradicional, o primeiro passo foi feito um levantamento para identificar rezadeiras, benzeadeiras, curandeiras, raizeiro e parteira, esses são os guardiões da sabedoria do povo Tremembé, depois produção de remédio caseiros e uma cartilha com todas as receitas do povo Tremembé uma dos trabalhos e publicar essa cartilha que até o exato momento não conseguiu recurso necessário para que isso aconteça.

Devido à necessidade de preservar os costumes e tradições do povo Tremembé, a medicina tradicional e fortalecer a cultura do povo Tremembé. Assim Contribuindo para a valorização, fortalecimento, manutenção e atualização dos saberes e práticas tradicionais de cuidado com a saúde. Produzindo conhecimento que vão subsidiar a construção de políticas voltadas para as medicinas tradicionais indígenas e consolidado assim atenção com a medicina tradicional dos povos indígenas.

Para o povo Tremembé da Barra do Mundaú a medicina tradicional vai além das plantas, ela é tudo aquilo que nós cura fisicamente e espiritualmente, é o ar que respiramos, e os manguezais, as dunas, nos astro e na alimentação e toda essa relação com a natureza que o indígena sente um fortalecimento de cura, um dos momentos de espiritualidade é o ritual sagrado “Torém” é uma conexão

direta com os encantados onde buscamos a cura espiritual, já a cura física é através do chá vivo e banho de limpeza onde se utilizar plantas medicinais, temos uma oração que buscamos em nossa fé uma conexão com o pai Tupã e os encantados e agradecemos por tudo que nós temos.

Oração do Povo Tremembé

Nós Tremembé acreditamos; em Deus que é o nosso pai Tupã; na terra que é nossa mãe; na mata que é nossa vida; na lua e nas estrelas; que são nossas energias; no sol que é nossa luz; No trovão e no relâmpago; que são nossas previsões; Nas pedras e nos astros que; são nossas armas; No fogo que é nossa visão; E em toda atmosfera; Vivemos da força da terra; Que nos dá energia; Para lutar e vencer nossas batalhas; Por isso somos povos da luta; Por isso somos povo Tremembé;

Assim seja!

A equipe de saúde indígena junto com parceria com a **Escola Indígena Brolhos da Terra** vem desenvolvendo um trabalho de produção de horto medicinal dentro da própria escola para a valorização da cultura e dos saberes tradicionais, com a necessidade de ervas medicinais foi produzido um horto medicinal na aldeia São José, onde o seu principal objetivo é fornecer as famílias com plantas, para produzir o seu próprio horto dentro de sua residência e assim preservar a medicina tradicional e a cultura Tremembé, dentro das festividades: A festa do murici e do Batiputa é intensificando a valorização da medicina tradicional, através de roda de conversa com os guardiões da sabedoria e distribuição de folder, exposição de remédios, distribuição de mudas, onde se buscam a parceria com instituições para arrecadar mais espécie de plantas e matérias de divulgação e um levantamento das espécie de plantas medicinais dentro das aldeias.

A festa é realizada no ponto de cultura: Recanto dos encantados onde temos também uma casa de cura que é uma espaço de valorização da medicina tradicional e espiritualidade para resgatar os saberes dos ancestrais e manter a resistência Tremembé, nesse espaço utilizar banho de ervas, folhas e raízes e chá vivos, tem pessoas que benze com ramos, existem também dentro desse espaço um viveiro de mudas com plantas frutíferas, medicinais e nativas do local, esse viveiro foi um dos projetos do CETRA, juntamente com o projeto que estava sendo realizado na terra indígena chamando de Ação Tremembé financiando pela a União Europeia, além de cura a medicina tradicional é uma fonte de renda para alguns famílias Tremembé. Atualmente o povo Tremembé utilizar também a medicina convencional, mais um dos trabalhos que vem se trabalhando que não se possa substitui a medicina tradicional pela a convencional, dentro da unidade de saúde tem um banner com fotos de todos os guardiões da sabedoria e amostra de remédios caseiros.

Diante de tudo isso podemos destacar que a medicina tradicional vem sendo um das principais lutas do povo Tremembé para a manutenção dessa cultura milenar que vem passando de geração a geração, onde o objetivo é impulsionar a juventude a valorizar cada vez mais os saberes tradicionais ir com isso manter a cultura Tremembé. Com esse trabalho que vem sendo desenvolvido dentro das aldeias percebe-se que hoje as famílias indígenas vem valorizando e cultivando cada vez mais as práticas tradicionais com isso ajuda cada vez no processo demarcatório da terra.

Considerações finais

Ao tratarmos do tema espiritualidade em relatos nos lançamos em um desafio de expor a realidade vivida em

busca do fortalecimento através dos conhecimentos ancestrais para fortalecimento da educação escolar indígena e de qualidade

Num cenário de luta no que hoje vivemos com tantas dificuldades e um cenário que tira nossos direitos, usamos nossas escritas para nos manter forte e latente o que nossos ancestrais nos ensinou.

Desta forma, compreender que a cultura através da espiritualidade na educação escolar indígena encontra-se em processo contínuo de construção e reconstrução e os desafios que são muitos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso 15 fev. 2014

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 2002.

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. Compartilhando saberes Africanos Aprendidos na Sala de Aula com o NACE-UFC. In: PETIT Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa (orgs). Africanidades Caucaïenses, Fortaleza, Edições UFC, 2013, p.137-155.



Narrativas formativas na educação
em tempos de mudanças

అనుఅనుఅనుఅనుఅను



A OUSADIA DE FRANCISCA CLOTILDE EM EDUCAÇÃO, LITERATURA E AMOR

Gildênia Moura de Araújo Almeida¹

Introdução

O presente estudo é referente a história de uma mulher que teve destaque na intelectualidade cearense nos meados século XIX e início do XX, uma época que o espaço literário e educacional era destinado ao gênero masculino, uma característica do patriarcal, patrimonial e conservadorismo. Uma mulher escrever na imprensa, publicar livros e ser professora das estudantes normalistas seria uma pessoa de muita ousadia, e assim foi Francisca Clotilde, escritora do Romantismo Cearense e primeira mestra a lecionar na Escola Normal do Ceará, época que somente homens eram os lentes desta instituição educacional.

O percurso metodológico é de Biografia Modal, ou seja, do estudo da vida de uma personalidade temos a contextualização de uma época: com seus valores, costumes, economia, política, educação, ou seja, a sociedade como um todo. Francisca Clotilde nasceu em 1862, na comunidade de Tauá. No Maciço de Baturité a pequena Clotilde passou sua infância, tendo seus primeiros estudos com a professora Ursulina, em seguida, na adolescência, foi alu-

¹ Graduação em Letras (UFC) e Pedagogia (UNIP), Especialização em Literatura (UECE), Mestrado em Letras (UFC), Doutorado em Educação (UFC), Pós-Doc em História da Educação: Biografia Educacional (UFPB); Pós-Doc em Letras – Literatura Brasileira (UFC) Professora aposentada da rede municipal de Maracanaú. Professora da rede pública estadual – SEDUC-CE/CREDE1, Tutora da UAB UFC Virtual/UECE/SATE, Formadora curso de Pedagogia PARFOR/UFC. Publicações em textos acadêmicos e literários. Integrante da AML – Academia Maracanaense de Letras – Cadeira 14 – Patrona escritora cearense Francisca Clotilde.

na do Colégio da Imaculada Conceição e depois realizou a qualificação pública para ser professora das primeiras letras até chegar a ser docente das normalistas. Em Baturité escreveu o livro, considerado para a época antifamiliar, *A Divorciada*. Foi fundadora da revista *A Estrella* juntamente com a filha Antonieta Clotilde e a sobrinha Carmen Tauraturgo, ainda no Maciço, na comunidade de Calaboca, atual Acarape, fundou o seu segundo Externato Santa Clotilde, o primeiro foi em Fortaleza e em seguida, sua terceira escola, no município de Aracati, local que veio a falecer em 1935.

Percebemos ser de suma importância o público ter conhecimento sobre esta personalidade que foi atuante na literatura e na educação cearense. Poucas pessoas conhecem sua trajetória de vida, sua arte de escrever e também de educar. Por este motivo, retiramos do esquecimento a história de Francisca Clotilde, conhecida também por F. Clotilde e carinhosamente chamada pelos seus alunos e familiares por Dona Chiquinha.

Francisca Clotilde e sua trajetória

Ao construirmos a Biografia Modal² de Francisca Clotilde teremos um estudo do período que ela viveu (1862 a 1935), conhecendo a sociedade desde seus antepassados, se houve influências do seu meio familiar e social para suas futuras atitudes. Não estaremos apenas narrando a trajetória da vida dessa literata e professora, mas, sim o aparelhamento mental de sua época, o comportamento de algumas mulheres em participar da intelectualidade mas-

² O sujeito apresenta importância diante do contexto social, ilustra o coletivo, o singular se torna uma entrada ao geral; ilustra os comportamentos ou as aparências ligadas às condições sociais. É possível ver o singular e o comum em um determinado grupo.

culina na capital da província cearense e também como o público masculino se comportou diante da ousadia feminina ao fazer parte dos grêmios literários, em não serem apenas leitoras, bem como também escritoras.

Francisca Clotilde Barbosa Lima, mais conhecida por **Francisca Clotilde**, nasceu na fazenda São Lourenço, em Tauá, a 19 de outubro de 1862, filha de João Correia Lima e Ana Maria Castelo Branco. Família de posses, mas devido à seca que se alastrava no interior cearense, todos se mudaram para o Maciço de Baturité. Nessa cidade a menina Clotilde realizou seus primeiros estudos com a professora Ursulina Furtado. Ao concluir suas primeiras letras, foi ser aluna do Colégio da Imaculada Conceição como interna, em Fortaleza. Clotilde, perto de completar quinze anos, teve o despertar para a literatura na escola de freiras, publicando o poema “Horas de Delírio” no jornal *Cearense*. A jovem assina como F. C. Lima. Nesse período o Lima é referente ao sobrenome do pai (Correia Lima) e não ao Lima que posteriormente assume ao casar-se com Francisco de Assis. Concluiu seus estudos em 1880, aos 18 anos e no mesmo ano casou-se, matrimônio noticiado no jornal *A Ordem*, de Baturité.

Sobre Francisca Clotilde, no período de 1880 a 1881 não foram encontradas informações, somente a nota do seu casamento, como já relatado. Os registros de sua atuação foram encontrados a partir de 1882, ano de sua contratação como professora das primeiras letras e em 1884, quando prestou concurso para ser professora da Escola Normal Pedro II (Escola Normal do Ceará), passando assim, a pertencer ao quadro de professores dessa instituição sendo a primeira mulher a lecionar na referida escola, numa época que somente homens poderiam ser os lentes³

³ Professores, mestres.

das normalistas, conforme informação de Mota (2007, p.20):

Francisca Clotilde já segura de seus conhecimentos, submeteu-se a exames para professora da Escola Normal Pedro II, fazendo provas brilhantes, com distinção em todas as matérias, foi considerada apta para exercer o magistério, carreira com a qual se sentia fortemente inclinada e – fato notável: ter sido a primeira professora do sexo feminino a lecionar na Escola Normal, com apenas 22 anos de idade. Foi seu examinador o professor Tomaz Antonio Carvalho, que era lente só para o sexo masculino.

Sobre a Escola Normal, em 1884 passaria a ter sede própria, aos 22 de março, situada à Praça Marquês de Herval, atual Praça José de Alencar. No prédio da antiga Escola Normal funciona agora o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ao lado do Teatro José de Alencar. A instituição educacional foi inaugurada pelo Presidente da Província, Dr. Sátiro de Oliveira Dias (mandato de 21 de agosto de 1883 a 31 de maio de 1884) e a portaria de nomeação de Francisca Clotilde Barbosa Lima data de 27 de junho de 1884 para a Cadeira Feminina Superior Anexa a Escola Normal, documento assinado pelo Presidente da Província do Ceará, Antônio Pinto Nogueira Acioly (em seu segundo mandato – 31 de maio de 1884 a 12 de julho de 1884)⁴.

Na Escola Normal Pedro II (Escola Normal do Ceará), Francisca Clotilde teve como colegas de trabalho os professores José de Barcelos, Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, Justino Domingos da Silva, João Augusto da Frota, João Lopes Ferreira Filho, Joaquim Catunda, Agapito Cícero de

⁴ Nogueira Acióli teve seis mandatos no Ceará: 1º – 04/03/1878 a 08/03/1878; 2º – 31/05/1884 a 12/07/1884; 3º – 12/07/1892 a 27/08/1892; 4º – 12/07/1896 a 12/07/1900; 5º – 12/07/1904 a 12/07/1908 e 6º – 12/07/1908 a 24/01/1912.

Sampaio, Rodolfo Teófilo e Elvira Pinho, entre outros mestres. Ao trabalho de educadora, Clotilde colaborava como escritora para os periódicos: *Cearense*, *Gazeta do Norte*, *Pedro II*, *O Libertador*, *A Quinzena*, *A República*, *Almanaque do Ceará*, no Ceará; e como também para a imprensa de outros estados brasileiros, a citar: *Almanaque das Senhoras Alagoanas*; *O Lyrio*, de Recife; *A Família*, de São Paulo e Rio de Janeiro, etc.

A pesquisadora Zahidé Muzart (2004, p.158) informa-nos que Francisca Clotilde:

[...] se dedicou a diversas vertentes do campo da produção literária: artigos jornalísticos, dramaturgia, contos e romances. Foi poetisa, também, e para elaborar seus poemas, sempre se guiou pela estética romântica. Jamais conseguiu reuni-los em livro e, até hoje, toda a sua produção poética, a qual, no entendimento de Raimundo Meneses “daria alguns volumes!”, permanece dispersa em periódicos, cujas páginas guardam seus incontáveis poemas, quer do Ceará, como por exemplo, *A Quinzena*; quer de outros estados brasileiros, como *A Mensageira*, uma importante revista de São Paulo, dedicada ao público feminino. No entanto, foi em *A Estrella*, uma revista que cito mais adiante, cuja dona era a própria Francisca Clotilde, que se concentrou a maior parte de suas poesias. Nessa revista também publicou suas peças de teatro, várias das quais tiveram ainda edições independentes

A literata e professora Francisca Clotilde teve uma vasta produção literária, porém, suas poesias não foram publicadas em livros, apenas em periódicos. Clotilde também foi atuante em movimentos sociais, na época da escravatura no Brasil, engajou-se no Movimento Abolicionista e participou da Sociedade das Senhoras Libertadoras, cujo objetivo principal era lutar contra a escravidão dos

negros. Essa sociedade teve à frente Maria Tomásia Figueira Lima⁵, ocupando o cargo de presidenta. Teve como parceiras de luta Maria Correia do Amaral e Elvira Pinto, ambas professoras. Francisca Clotilde escreveu vários textos sobre a participação feminina na luta abolicionista, dentre eles o poema “A Liberdade” no periódico *Gazeta do Norte* e com o sonho de liberdade saudara a abolição no Ceará com o acróstico “O Ceará é Livre” – Aos Libertadores no jornal *O Libertador*. Nesse período assinava Clotilde Barbosa, F.C.B.L. e também F. Clotilde Barboza Lima em seus textos.

Em relação ao seu marido, o senhor Francisco de Assis, não há muitas informações, contudo, foram encontrados relatos de familiares que o cônjuge de F. Clotilde sofria de um problema de saúde, o alcoolismo, vício que o prejudicava em seu convívio social e familiar. Notícias em jornal de Baturité informavam Francisco de Assis como devedor no comércio local, não assumindo a responsabilidade de pagamento de suas dívidas. Notas saíam em jornais locais sobre as pessoas devedoras, como era costume na época, um modo da imprensa avisar à população sobre o crédito ou não que o cidadão teria diante da comunidade. Segundo Abelardo F. Montenegro, o marido de Francisca Clotilde foi internado em um hospital no Rio de Janeiro e de lá fugiu, assim, a família permaneceu sem notícias dele. Desse modo, Francisca Clotilde ficou sem saber se era viúva ou uma mulher abandonada pelo marido. Devido a este modo de viver do marido, a professora Clotilde teve uma vida ma-

⁵ Maria Tomásia Figueira Lima (1826-1902), natural de Sobral, casou-se a primeira vez a 21 de dezembro de 1840, aos 14 anos de idades com o Coronel Rufino Furtado de Mendonça. Ficou viúva aos 31 anos de idade, em 1857. Casou-se a segunda vez com o abolicionista Francisco de Paula de Oliveira Lima. Era considerada excelente oradora. Sua atuação junto ao movimento em prol da liberdade dos escravos tornou-a reconhecidamente a alma feminina da campanha pela abolição.

trimonial infeliz que piorou com o desaparecimento dele e sem informações sobre o cônjuge, não podia construir um novo casamento, conforme Montenegro (1953, p.112) relata em *O Romance Cearense*:

Ninguém precisou mais do divórcio do que Clotilde. Casou-se com um homem sem personalidade, conhecido na intimidade pela alcunha de Zeguedegue. O marido da professora-romancista, certa vez, disse ao pai: – Meu pai, se a Chiquinha morrer eu boto uma bodega.

Dado ao hábito da embriaguês findou por enlouquecer, sendo internado no Asilo de Alienados do Rio, de onde fugiu para lugar ignorado.

Clotilde desejava ardentemente construir um novo lar. Não podia, pois não sabia se o marido vivia ou não”.

Pela citação de Abelardo F. Montenegro, temos a informação que o marido de Francisca Clotilde não se preocupava muito com suas responsabilidades de trabalho e outras ações, ficando a impressão que vivia financeiramente dependente do pai e da própria esposa, que já atuava como professora.

No período que o marido ficou desaparecido, Francisca Clotilde conheceu o professor Capitão Antônio Duarte Bezerra, a partir dessa amizade, a história da professora passa por mudanças na vida profissional e particular. Essa nova amizade transformou-se em uma paixão e em seguida, um louco amor que causou rupturas em sua vida. Capitão Duarte era professor de Aritmética e Geometria do Liceu, na época a escola funcionava na Praça Marquês do Herval, como dito, atual Praça José de Alencar, e próximo ao Liceu funcionava a Escola Normal. Nessa época, os professores da Escola Normal faziam parte da folha de pa-

gamento do Liceu, conforme o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará (1881) os professores do Liceu também ministrariam aulas na Escola Normal. Então, o contato entre eles seria inevitável. Capitão Duarte era, além de professor, atuante na imprensa como também em movimentos políticos, fazendo parte do grupo contra Nogueira Acióly.

Seguindo em suas ações intelectuais, no ano de 1886, Francisca Clotilde participou de eventos literários em Fortaleza. Escreveu para *A Quinzena*, jornal do Clube Literário, cujo periódico Capitão Duarte era sócio. O convívio entre os dois foi ficando mais próximo passando Francisca Clotilde e o Capitão Duarte a terem um relacionamento de amor. Em 1888, os dois juntamente com Fabrício de Barros passam a ser responsáveis pelo jornal *A Evolução*. O casal publicou, em 1889, a obra didática para as alunas do 1º ano da Escola Normal, *Elementos de Aritmética*. Antônio Duarte Bezerra, o Capitão Duarte, proporcionou a F. Clotilde uma vida de amor, de grande produção intelectual, mas também de sofrimento: pela rejeição de alguns familiares, pelo modo como as pessoas a viam, uma mulher que vivia com outro homem sem ser casada oficialmente, nem pela lei dos homens e nem pela de Deus, pois não tinha o sacramento do matrimônio diante da Igreja com o Capitãozinho, como assim ela tratava o companheiro.

Francisca Clotilde, em 1893, teve sua demissão da Escola Normal. Há hipóteses que o relacionamento amoroso entre os dois professores e as opiniões políticas interferiram para sua permanência ou não na Escola Normal. 1893 foi um ano de perdas para Clotilde: além do emprego, veio o falecimento do Professor Duarte a 13 de janeiro. Após sua saída da escola normalista e três dias da morte do companheiro, F. Clotilde fundou sua escola em Fortaleza, o Externato Santa Clotilde, em 15 de janeiro de 1893 que fun-

cionou na Praça Marquês de Herval, nº 06. Após três anos de funcionamento a escola fechou e em 1896 a professora Francisca Clotilde vendo-se só e com dois filhos (Antonietta e Arquimedes) retorna para Baturité.

No Maciço de Baturité, Francisca Clotilde continuou colaborando para imprensa cearense e aos outros Estados também. Como educadora, fundou sua segunda escola, com o mesmo nome, Externato Santa Clotilde, na localidade de Calaboca, atual Acarape, no Maciço de Baturité. Em 1897, publicou seu primeiro livro: *Coleção de Contos*, uma coletânea de quarenta e dois contos, publicado em brochura pela Typografia Cunha & Cia de Fortaleza, contendo 129 páginas, obra dedicada em memória aos seus pais. Com o retorno a Baturité, Francisca Clotilde tem uma volta ao seu passado. Nesta cidade ela reencontrou seu primeiro marido e não sabemos por quais motivos ela voltou a viver com Francisco de Assis, e deste (re)casamento nasceu Ângela Clotilde, carinhosamente chamada de Angelita.

Após a sua mudança de Fortaleza para Baturité, Francisca Clotilde publica *A Divorciada* em 1902, a obra não trata da história de uma mulher de vanguarda, pelo contrário, é a vida de uma mulher romântica, sonhadora com casamento feliz. O romance é conservador, a protagonista não é questionadora, aceita a decisão do pai em escolher o marido para ela, mesmo sem amar o pretendente, Nazaré, a protagonista, não rompe com o poder patriarcal. Contudo, o título foi considerado ousado e o tema antifamiliar pela sociedade conservadora cearense, visto que na obra existe a possibilidade do divórcio e com a autorização do pai de Nazaré. No romance, O Coronel Pedrosa fica com remorso ao ver a filha tão infeliz no casamento, aprovando assim, que a mesma se divorcie do marido Artur e vá ter um recomeço de amor com Chiquinho, personagem que a protagonista ama e cujo namoro não é aceito pelo pai de

Nazaré, por causa do poder aquisitivo do rapaz, sendo este pobre. Para alguns historiadores, esta obra é um romance memorialista da autora.

Em Baturité, após a fria recepção de *A Divorciada*, Francisca Clotilde não se entrega ao desânimo, juntamente com a filha Antonieta Clotilde e a sobrinha Carmen Tau-maturgo fundaram a revista *A Estrella* em 1906:

Ao todo, foram 15 anos de publicação, totalizando quase 200 exemplares. Intenso trabalho entre os anos de 1906 e 1921. Pelas páginas de *A Estrella* passaram dezenas de mulheres e homens de letras, redigindo textos nos mais variados estilos e formatos, contemplando temas que iam desde a singeleza das flores e da natureza até a “grosseria” com que os homens tratavam as mulheres... (ALMEIDA, 2006, p. 97).

Após um período de doze anos residindo em Baturité (1896 a 1908) e dois anos de publicação da revista *Estrella* (1906 – 1908), a escritora e seus três filhos, com ajuda do amigo, o médico Eduardo Dias, passaram a residir em Aracati. Não sabemos por quais razões mais uma mudança em sua vida. Francisca Clotilde na terra dos bons ventos continuou a publicação da revista, durante 15 anos, com um total de 193 números, com sua última edição no ano de 1921⁶. Fundou em Aracati a sua terceira escola em sua trajetória de empreendedora educacional, Externato Santa Clotilde. Foi considerada a melhor instituição de ensino da Zona Jaguaribana. Continuou a escrever para jornais, mas com bem menos vigor, as decepções em sua vida a fizeram se afastar do mundo intelectual cearense. O poeta cearense Mário Linhares (1948, p.107) que havia sido seu aluno em Baturité informa:

⁶ Microfilmagem (acervo particular de Cecília Cunha).

[...] Francisca Clotilde, poetisa e ficcionista[...]. Conheci-a como professora pública em Baturité, em minha meninice, aí por 1904. Minha mãe, muito sua amiga, aproximou-nos. Foi ela quem corrigiu os meus primeiros versos e ensinou-me os segredos da metrificacão. Sua modéstia e obscura vida de educadora no interior cearense estiolaram-lhe o vigor da inteligência, que não teve a projeção que a faria um dos nomes mais queridos das nossas letras femininas.

Francisca Clotilde dedicou 53 anos de sua vida ao magistério, 27 deles no município de Aracati, onde faleceu aos 73 anos de um colapso cardíaco, a 8 de dezembro de 1935. Francisca Clotilde foi poetisa, contista, dramaturga, romancista, abolicionista e professora, uma mulher além de ousada, de muita coragem.

Conclusão

Relatamos a história de uma mulher que para concretização de seus sonhos cometeu algumas rupturas familiares, sociais e religiosas. Francisca Clotilde procurou atuar ativamente numa sociedade conservadora pertencente ao território masculino. Participou de grêmios literários, escreveu sobre um tema considerado antifamiliar para a época, o divórcio; e foi a primeira mulher a lecionar na Escola Normal do Ceará.

Francisca Clotilde viveu com o estigma de mulher separada. Ao assumir maritalmente um segundo relacionamento, sem poder se casar conforme as leis religiosas e civis, sofrendo assim os preconceitos da sociedade. Não poderia ser viúva, pois não havia indícios da morte do marido e não poderia casar novamente, pois na época não havia a lei do divórcio. De uma forma fictícia, por meio da literatura, seu sonho foi realizado através da obra *A Divorciada*.

Teve infortúnios, percalços, desafios, sem emprego, viúva, com filhos, Francisca Clotilde com coragem retornou ao Maciço de Baturité e nesta cidade ela continuou sua vida intelectual. Quando não foi mais possível viver em Baturité mudou-se para a terra dos bons ventos, Aracati, com seus três filhos: Aristóteles, Antonieta e Angelita. Nesta cidade viveu até os últimos dias de sua vida atuando como professora no seu Externato Santa Clotilde e escrevendo para os periódicos. Francisca Clotilde faleceu no dia 8 de dezembro de 1935, aos setenta e três anos de idade.

Neste estudo relatamos a trajetória de vida de uma personalidade com sua Biografia Modal que atuou no mundo intelectual cearense em meados do século XIX: a poetisa, contista, dramaturga, romancista, abolicionista e professora Francisca Clotilde. Que esta trajetória de uma mulher intelectual tenha despertado ao público mais leituras e pesquisas sobre a história de literatos e educadores do Ceará que estão no esquecimento. É necessário que sejam lembrados, pois as futuras gerações precisam ter conhecimento da trajetória de vida das personalidades que contribuíram para a construção intelectual do nosso país.

Referências

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo. Mulheres beletristas e educadoras: Francisca Clotilde na sociedade cearense – de 1862 a 1935. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2012, 356f.

_____. Francisca Clotilde: mulher de coragem no Maciço de Baturité. In FIALHO, Lia M.F. et al (orgs.). Teologia, História e Educação na Contemporaneidade. Coleção Práticas Educativas, n. 10. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 77-90. ISBN: 978-85-7826-237-2

_____. *Pelo Ceará* de Francisca Clotilde In ALMEIDA, Gil-dênia M. A. et al (orgs.). *Perfis de mulheres cearenses*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018, p. 129-140. ISBN: 978-85-420-1188-3

ALMEIDA, Luciana Andrade de. *A Estrella: Francisca Clotilde e literatura feminina em revista no Ceará (1906-1921)*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 148p.

AZEVEDO, Sânzio de. *Literatura cearense*. Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1976. 597p.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará*. Coleção Instituto do Ceará. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970. 340p.

CUNHA, Cecília Maria. *Além do amor e das flores: primeiras escritoras cearenses*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. 232p.

LINHARES, Mário. *História literária do Ceará*. Rio de Janeiro: Federação das Academias de Letras do Brasil, 1948. 203p.

MONTENEGRO, Abelardo F. *O romance cearense*. Fortaleza: Tip. Royal, 1953. 127p.

MOTA, Anamélia Custódio. *Francisca Clotilde: uma pioneira da educação e da literatura no Ceará*. Ceará: Gráfica e Editora Canindé, 2007. 153p.

MUZART, Zahidé Lupinacci (org.). *Escritoras brasileiras do século XIX: antologia*. v.2; apresentação Nádia Battella Gotlib. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.158-187.

O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E O PROGRAMA MAIS PAIC – CREDE 1/SEDUC

*Suiane Costa Alves*¹

*Eduardo Viana Freires*²

*Marian Costa Cavalcante*³

*Ana Geovanda Mourão Rezende*⁴

*Maricélia Damasceno Rocha Parente*⁵

Introdução

Um dos desafios do Ensino de Ciências consiste no elo entre o conhecimento compartilhado em sala de aula e o cotidiano dos educandos. Sendo as Ciências da Natureza um agente de mudança social, esta é capaz de auxiliar o estudante a aperfeiçoar os seus conhecimentos, uma vez que proporciona o desenvolvimento intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores, promovendo a busca pela compreensão da natureza e sua transformação, mediante a produção de experimentos.

Algumas vezes, a exposição dos conteúdos da referida área se mantém distante da realidade do aluno, o que dificulta sua compreensão. Segundo Fazenda (2007), o currículo das disciplinas tradicionais, da forma como vem sendo desenvolvido nas unidades escolares, ofere-

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática/Universidade Federal do Ceará. E-mail: suiane.alves@prof.ce.gov.br;

² Doutor em Geologia Ambiental/Universidade Federal do Ceará. E-mail: eduardovgeo@gmail.com;

³ Mestra do Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: marian.cavalcante@crede01.seduc.ce.gov.br;

⁴ Mestra em Avaliação Educacional/Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: geovanda@crede01.seduc.ce.gov.br

⁵ Especialista em Gestão Escolar/Universidade Federal do Ceará. E-mail: maricelia.damasceno@crede01.seduc.ce.gov.br

ce ao mesmo apenas o acúmulo de informações pouco ou nada relevantes ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, pois está centrado prioritariamente na memorização de informações. Diversas pesquisas acadêmicas mostram que o uso da metodologia adequada, com diferentes enfoques, influencia no processo de ensino e aprendizagem. Quando incorporados às práxis pedagógicas acabam por auxiliar na compreensão dos conceitos pelos educandos.

Conforme Frigotto (2011), o especialismo na formação do professor e o ativismo que impera no trabalho pedagógico é resultado de uma formação fragmentária que constitui um obstáculo ao trabalho interdisciplinar. Neste diálogo, faz-se necessário o investimento em formação continuada.

Um dos objetivos da formação continuada é propiciar aos educadores a troca de experiências que pode ser facilitada pelo encontro presencial e/ou virtual. Dentre os objetivos dos encontros presenciais podemos citar a mediação do processo de formação através do compartilhamento de falas, presenças e experiências, promovendo a qualificação profissional. Com isso, espera-se que os encontros sejam espaços que se adéquem às necessidades dos docentes e os conhecimentos possam ser utilizados nas unidades escolares.

O reflexo dessa ação se dá na sala de aula, ao entrar em contato com novas ideias e perspectivas para o Ensino de Ciências. Conforme Japiassú (1976), a atitude interdisciplinar é motivada pelo sentimento de descoberta do “novo”, promovendo a ressignificação do conhecimento que muitas vezes se apresenta de forma fragmentada e sem conexão com a realidade cotidiana dos estudantes. Assim, o ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza consiste na necessidade de uma educação científica para

todos os cidadãos, promovendo o letramento científico através do trabalho interdisciplinar.

O compromisso com a educação integral propõe a superação da fragmentação disciplinar, o estímulo à aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. O conceito de Educação Integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção de processos educativos que promovam a aprendizagem a partir das necessidades dos estudantes em face dos desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

Posto isso, o objetivo deste trabalho é identificar a potencialidade dos encontros presenciais dos formadores municipais do Programa MAIS PAIC Ciências da rede municipal de ensino vinculados à 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1). O curso promovido em 2019 visou realizar um processo formativo na área de Ciências da Natureza tendo atendido prioritariamente os formadores municipais e professores de ciências da rede municipal de ensino que atuam em sala de aula.

As ações desenvolvidas incluíram o diálogo sobre os desafios do Ensino de Ciências, currículo e avaliação, uso das diversas metodologias de aprendizagem, diálogo sobre educação integral e as competências socioemocionais, bem como práticas laboratoriais com material alternativo, visando à sustentabilidade dos recursos naturais, abordando conceitos e teorias de forma contextualizada e interdisciplinar conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dados foram levantados a partir da análise dos encontros que contou com a participação dos formadores dos municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba (Figura 1).

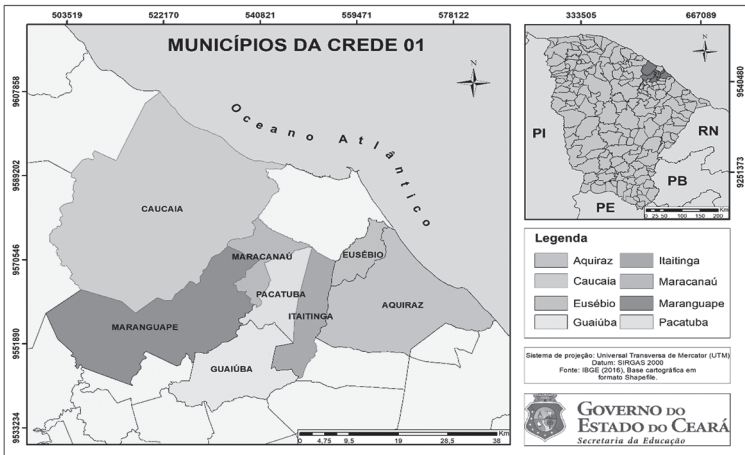


Figura 1 – Mapa Geográfico dos Municípios da Crede 1.
Fonte: FREIES, E. V.⁶

Formação continuada de professores e o programa mais PAIC

O insucesso escolar tem sido objeto de discussões pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que procuram elaborar proposições em busca de caminhos que apontem alternativas para sua compreensão e superação. Para compreender o fracasso escolar é necessário avaliar seus múltiplos aspectos. Patto (1990) é enfática ao ratificar a complexidade do fracasso escolar à medida em

⁶ Possui Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará. É Especialista em Geoprocessamento Aplicado a Análise Ambiental e Recursos Hídricos pela Universidade Estadual do Ceará. É Mestre e Doutor em Geologia Ambiental pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área educacional ministrando aulas de Geografia em Escolas Públicas e Privadas. Atualmente é professor de Geografia da Rede Municipal de Maracanaú e da Rede Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas em Geociências com ênfase em Geografia Física, Geologia Ambiental, Cartografia e Geoprocessamento, atuando nos seguintes temas: geomorfologia, mapeamento digital, cobertura e uso da terra, análise ambiental e impactos socioambientais.

que envolve as dimensões socioeconômicas, ideológica, política, histórica, institucional e pedagógica. A partir da década de 90 do século passado, a educação brasileira passou a aprimorar o seu processo avaliativo em busca de alternativas e melhoria dos indicadores de proficiência.

O Estado do Ceará foi pioneiro realizando a primeira avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para obter as escalas de proficiências dos alunos avaliados, no qual as proficiências ordenam o desempenho dos educandos do menor para o maior. Com esse método é possível avaliar o que os alunos sabem e/ou compreendem acerca dos conteúdos básicos e quais métodos podem ser utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem a fim de auxiliar na consolidação do conhecimento. Através deste sistema de avaliação é possível situar os dados em um nível de escala de desempenho, bem como demonstrar as habilidades descritas no(s) nível(eis) anterior(es) dessa escala através dos resultados estatísticos, verificados nas avaliações.

Em 2011, o Estado do Ceará entendendo que era preciso mudar radicalmente e em menor tempo possível o quadro preocupante do baixo nível de aprendizagem dos alunos, através da Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e da União dos dirigentes Municipais do Ceará (Undime/CE), com o apoio da UNICEF, assumiu o compromisso com os municípios de dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, dando origem ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Dando prosseguimento à efetivação do programa, em 2015 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) iniciou um Programa de For-

mação Continuada MAIS PAIC para todos os professores de 6º e 9º ano de todos os 184 municípios do Estado nas disciplinas de Português e Matemática e a partir de 2019 a inclusão da disciplina de Ciências da Natureza.

Neste contexto, a Programa MAIS PAIC surge como uma ação de cooperação entre estado e municípios a fim de proporcionar aos professores momentos de troca de experiências entre outras ações a fim de desenvolver metas que possam impactar o cotidiano da sala de aula, promovendo nos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na promoção do protagonismo estudantil, autonomia intelectual, exercício da cidadania e prosseguimento dos estudos. Ressaltamos que, na disciplina de Ciências da Natureza, para uma eficaz apreensão do conhecimento científico é importante considerar as experiências já vivenciadas pelos educandos e o universo no qual o mesmo está inserido.

Aliado ao material proposto pelo Programa MAIS PAIC, os educadores devem ainda se apropriar do momento atual de profusão tecnológica, tendo em vista efetivar um processo de modernização das práticas de ensino e aprendizagem, seja no formato pedagógico, seja nos conteúdos ofertados. Isso deve ocorrer com o propósito de atender as correntes demandas implicadas pela dinamização e globalização do mundo moderno (AMARAL; AMARAL, 2008).

Metodologia

Neste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de estudo de caso que se volta à coleta de informações. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é um estudo de eventos dentro de seus contextos da vida real. Portanto, os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes e não dentro dos limites controlados de um laboratório

ou por meio de questionários com uma estrutura rígida. A abordagem na análise dos resultados foi qualitativa. A abordagem qualitativa se caracteriza pelo conhecimento ou contato com fonte direta de dados, pelo caráter descritivo e observação dos significados que as pessoas dão às coisas, bem como pelo enfoque indutivo. Segundo Neves (1996), o desenvolvimento do estudo de uma pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Apresentamos, então, uma análise qualitativa de participação dos formadores municipais nas atividades propostas.

A análise das atividades propostas foi importante para avaliar a participação nos encontros formativos presenciais. Assim, nesta pesquisa dividimos as atividades em práticas experimentais, discussões e rodas de conversas cujo objetivo é agregar informações para o fortalecimento do processo de formação continuada e o seu impacto na aprendizagem dos educandos.

Resultados e discussão

Nesta seção, foi analisada a participação dos formadores municipais no curso proposto. Conforme mencionado anteriormente, categorizamos as atividades dos encontros presenciais em práticas experimentais, discussões e rodas de conversas na qual os cursistas dialogaram entre si sobre os temas em pauta.

Os encontros presenciais ocorreram mensalmente na 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1) localizada no município de Maracanaú/CE entre abril e outubro de 2019. Os formadores municipais replicaram a formação para os professores municipais com o apoio das Secretarias Municipais de Educação (SME). Em todo o percurso formativo contou-se com a participação de

uma média de duzentos e cinquenta professores de ciências, gerando transformações na sala de aula e o impacto deste no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Dentre as pautas dos encontros destacamos o diálogo sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), Educação Integral e as Competências Socioemocionais, currículo, metodologias, avaliação e práticas experimentais no Ensino de Ciências (biologia, física e química), olimpíada de astronomia e astronáutica, jornada de foguetes, iniciação científica e desenvolvimento de projetos.

A partir da temática Educação Integral e as Competências Socioemocionais, as psicólogas regionais Soraia Cassiano e Talitha Lousada abordaram as cinco macrocompetências socioemocionais que delineiam o caminho do desenvolvimento pleno, preparando os estudantes para fazer escolhas frente a comportamentos de se relacionar consigo e com os outros, observados na sequência: (1) Autogestão; (2) Abertura ao novo; (3) Amabilidade; (4) Resiliência Emocional; (5) Engajamento com o outro. (Figura 2)



Figura 2 – Palestra sobre Educação Integral e as Competências Socioemocionais

Fonte: Próprio autor (2019)

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) buscou-se discutir a nova proposta curricular para o Ensino de Ciências, bem como os processos de avaliação interna e externa. Sendo a BNCC um documento de cará-

ter normativo na promoção de aprendizagens essenciais, percebe-se que os currículos se identificam entre si na comunhão de princípios e valores como orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promovendo o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. (BRASIL, 2017)

No que tange aos Aspectos Pedagógicos no Desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica, Práticas Experimentais no Ensino de Ciências (Figura 3), Olimpíada de Astronomia e Astronáutica, Jornada de Foguetes, busca-se discutir aspectos pedagógicos do desenvolvimento científico da Educação Básica, promovendo o diálogo sobre a importância do protagonismo estudantil no desenvolvimento de projetos, de forma conceitual e prática.

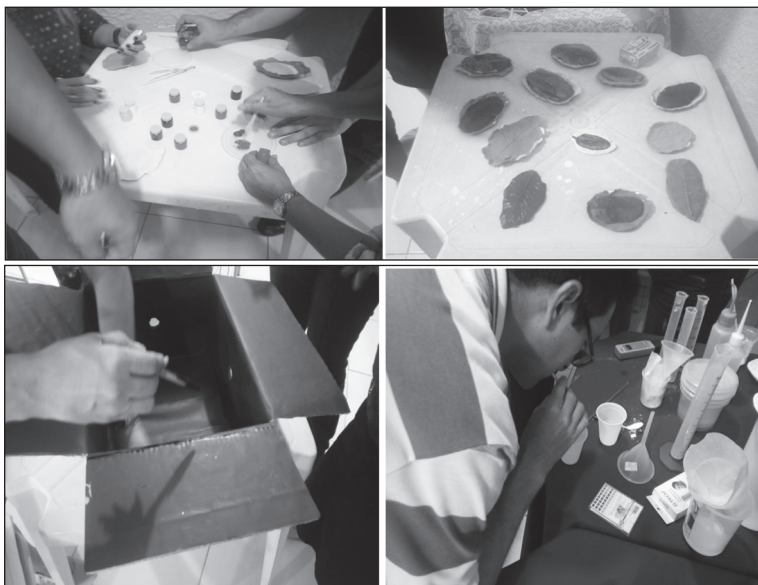


Figura 3 – Práticas Experimentais com os Formadores Municipais Criando um Fóssil, Produção de uma Câmara Escura e Funções Inorgânicas com a Produção de Sais

Fonte: Próprio autor (2019)

A partir dessa reflexão, percebe-se a importância da iniciação científica e do desenvolvimento de projetos na educação básica, cuja ação deverá estar vinculada ao exercício da cidadania, prosseguimento dos estudos e/ou mundo do trabalho, incluindo a formação ética, bem como a autonomia intelectual do educando, assim como estabelece a BNCC e se observa no relato da formadora municipal:

“Ao trabalharmos com projetos de pesquisa, estimulamos a curiosidade, empatia, assertividade. Por meio dos projetos desenvolvemos nos educandos habilidades e competências enriquecedoras motivando-os a trabalhar em equipe. Fornecemos assim novas formas de aprendizado, estimulando a participação”. (Relato de um Formador Municipal, agosto de 2019)

A palestra da professora Ma. Catarina Almeida sobre a metodologia Aprendizagem Cooperativa (AC) teve por objetivo apresentá-la como ferramenta potencializadora da aprendizagem através da motivação de quem ensina e de quem aprende, onde sua aplicação promove no educando a reflexão do conhecimento enquanto construção coletiva. Assim, os estudantes que têm maior facilidade de apreender o conteúdo têm a oportunidade de auxiliar os colegas com maior dificuldade, como relata uma formadora municipal: “A aprendizagem cooperativa incentiva os alunos a trabalharem em equipe, preocupando-se não apenas com o próprio aprendizado, mas também com a aprendizagem do seu colega”. (Relato de uma Formadora Municipal, junho de 2019).



Figura 4 – Palestra sobre a Metodologia Aprendizagem Cooperativa

Fonte: Próprio autor (2019)

Em relação aos dados percentuais, o curso de formação contou com a participação de todos os formadores municipais que avaliaram a caminhada formativa como 100% satisfatória em relação a metodologia utilizada, material pedagógico empregado, onde os conteúdos abordados têm pertinência com a prática docente, o cumprimento da agenda e carga horária, bem como o domínio do conteúdo por parte do formador.

Diante da atual realidade educacional, esta pesquisa buscou evidenciar a importância da formação continuada, propondo um Ensino de Ciências para além da mera transmissão de conhecimento, mostrando a importância do cursista no processo de construção da formação, compartilhando falas e experiências, incentivando os demais docentes à cooperação, ao compartilhamento e à gratidão.

Considerações finais

As reflexões em torno do processo de formação continuada vêm sendo aprofundadas nos últimos anos dada

a constatação de sua influência na busca por uma prática pedagógica pautada no trabalho colaborativo, contribuindo para a formação de equipes interdisciplinares. Neste contexto, os encontros formativos visaram aprofundar os conhecimentos, possibilitando uma maior interação entre os agentes do processo. Quanto ao campo de pesquisa, a aplicação foi realizada na 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), envolvendo os formadores municipais e professores de ciências da natureza. A pesquisa permitiu identificar as potencialidades de cada município, bem como os pontos que ainda são desafios propondo estratégias de fortalecimento das ações pedagógicas.

Diante destes desafios, esta pesquisa propõe um ensino de ciências pautado no trabalho interdisciplinar, motivando o protagonismo estudantil e uma educação voltada para o exercício da cidadania e a resolução de situações-problemas que se apresentam nas comunidades local e global a fim de que os educandos se tornem cidadãos responsáveis e éticos, refletindo e buscando soluções para as questões que se caracterizam como situações de emergência planetária. (Cachapuz e Gil-Perez, 2011)

Referências

AMARAL, L. H; AMARAL, C. L. C. Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de língua portuguesa à distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

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

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Médio). 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: química. Brasília: MEC/SEB, 1999.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. A necessária renovação do ensino de ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P. BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

O AMOR LÍQUIDO: ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS DAS RELAÇÕES NA PÓS MODERNIDADE

Alexandro Lima Viana¹

Antônia Solange da Silva Matos²

Auricelia Melo Feijão³

Joice Maria de Souza Ferreira⁴

Introdução

Refletir sobre as obras de Bauman, é condição *sine qua non*⁵ para compreendermos os moldes que guiam a sociedade atual. As pessoas têm vivido relações intra e interpessoais efêmeras, de tamanha volatilidade que os valores humanos passam por inversões constantes e velozes, frequentemente. Essa flexibilidade das relações gera insegurança e produz o medo da solidão, que retroalimenta o círculo dos descartes relacionais.

Esse culto à individualidade, tem gerado o medo de aprofundar as relações, que ficam na superficialidade. Essa distância emocional provoca a ilusão de controle, que ironicamente torna reféns de seus medos, os envolvidos no relacionamento, o que nos distancia da natureza humana.

¹ Faculdade de Sidrolândia-MS, Mestrando em Ciências de Educação. Especialista em Neuroeducação pela UNICHRISTUS. Autor do livro *Intervenções Disciplinares NeuroAfetivas*.

² Faculdade de Sidrolândia-MS, Mestranda em Ciências de Educação. Especialista em Docência nos Anos Iniciais do Ensino fundamental – Universidade Estadual do Ceará – professora da Escola municipal Tertuliano Cambraia

³ Faculdade de Sidrolândia-MS, Mestranda em Ciências de Educação. Especialista em Gestão de Pessoas e Empresa pela Universidade Católica do Cariri . Pós- Graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Juazeiro do Norte

⁴ Faculdade de Sidrolândia-MS, Mestranda em Ciências de Educação Especialista em Psicopedagogia pela FAK – Faculdade Kurius– Professora Efetiva do Município de Juazeiro do Norte e Barbalha

⁵ Termo originado do latim que significa: “sem o qual não pode ser.”

[...] o vínculo social tem importância evolutiva – em outras palavras, a dor é um mecanismo que nos conduz à interação e à aceitação pelos outros. Nesse mecanismo neural embutido nos leva ao vínculo com os outros. Ele nos impele a formar grupos. (EAGLEMAN, 2017, p.175)

Amizades e amores são construídos e destruídos rapidamente em poucos cliques. Esse comportamento como todos os outros que executamos, molda o cérebro humano a partir do processo chamado neuroplasticidade, que é a capacidade de organização e reorganização da estrutura encefálica a partir das experiências sócio ambientais. As vivências digitais transcendem as os aparatos tecnológicos e impactam no *modus operandi*⁶ dos sujeitos, que bloqueiam e ignoram, objetificando o outro como sendo descartável.

O ser humano é predominantemente emocional em suas decisões, desse modo se posicionam como indivíduos que se aproximam do prazer e distanciam da dor. O medo da solidão gera profundo incomodo e impulsiona a busca por conexões, que é uma das necessidades humanas mais viscerais. Desenvolvemos as nossas habilidades através das interações, iniciamos o processo por imitação e posteriormente desenvolvemos relativa autonomia, longe de ser absoluta, devido ao processo de manipulação constante a que somos submetidos.

Enquanto ficamos cada vez mais imersos em superficialidades promovidas pelo sistema, as experiências amorosas, não resistem ao tempo e sucumbem gerando o desconforto da perda e reforçando o sentimento de medo que certamente estará presente na próxima relação.

Sternberg concorda com Bauman quando em sua teoria, apresenta o amor composto por três partes: paixão,

⁶ Expressão em latim que significa “modo de operação”.

intimidade, e compromisso, sendo os dois últimos pouco experimentados nos tempos líquidos em que vivemos.

Segundo Sternberg (1986, 1997, apud MÔNEGO e TEODORO, 2011, p. 97)

A paixão diz respeito à atração física e sexual, à vontade de estar junto e ao romance, indicando uma união com grande excitação. Decisão/compromisso, por sua vez, está relacionado à decisão de amar e à vontade de que a relação se mantenha em longo prazo. Quando isolado, revela um relacionamento que tende a durar, mas principalmente pela influência de fatores externos, pois a paixão e a intimidade não estão presentes. Esse tipo de união também é chamado de amor vazio.

A velocidade com que o interesse é perdido, é a mesma de quando surge a paixão, e o corpo é inundado por neurotransmissores e hormônios que permanecerão sendo ativados no corpo por no máximo dois anos.

Esse processo neuroquímico é abreviado pelas opções disponíveis nas variadas plataformas, que funcionam como vitrine. A intimidade não se estabelece e o compromisso escoa por entre os sujeitos.

Existe uma distorção conceitual onde o amor é confundido com relações amorosas. A essência do envolvimento profundo está na aceitação, perseverança, renúncia, em elementos que somente o tempo e a convivência podem produzir.

A ânsia por preencher esses vazios humanos, são uma grande oportunidade para que o sistema capitalista seja fortalecido. O culto ao prazer momentâneo foi naturalizado e frequentemente as pessoas renunciam à saúde, aos relacionamentos e aos planos futuros, por algo que produza descargas de dopamina no sistema de recompen-

sa do cérebro. Mecanismo natural que gera satisfação imediata e passageira.

“A felicidade hedônica é alcançada facilmente ao se comer uma barra de chocolate, apostar em jogos de azar, consumir bebida alcóolica e, em casos mais extremos, usar drogas ilícitas.” (GAZIRI, 2019, P.61)

Esse estilo de vida inverte as prioridades. As conexões humanas se fragilizam e produzem a sensação de que algo está faltando, que há um vazio a ser preenchido. Adquirir um objeto de desejo, produz êxtase, que logo cederá espaço para a angústia das dívidas e preocupações.

O *neuromarketing*⁷ desse modo, se apresenta como ferramenta impulsionadora para o consumo. Plano bem arquitetado, onde o estado de consciência dos cidadãos é alterado pelos recursos tecnológicos, enquanto o comércio cumpre a sua “função”, oferecendo bens de consumo que minimizarão o sentimento de inadequação.

Esse novo molde cultural está a serviço do capital e tem por objetivo alienar e conduzir as pessoas para as tendências, que têm por finalidade manter os indivíduos sob controle, inclusive em relação à sua coletividade.

Justificativa

Tendo em vista a complexidade das relações estabelecidas na atualidade, os desafios inerentes à convivência e o avanço das neurociências, apresentamos reflexões acerca do escopo que predomina na modernidade líquida, definida por Bauman como o novo molde das interações sociais. Objetivamos ainda apontar a partir de fundamentos neurocientíficos defendidos por Goleman (2012), Eagle-

⁷ Campo de pesquisa que estuda as respostas sensório-motora, cognitiva e afetiva dos consumidores aos estímulos do marketing.

man (2017), e psicológicos defendidos por Sternberg (1986) e Gaziri (2019), questões de natureza biopsicossociais, que ampliam a percepção da realidade e esclarecem aspectos relevantes do nosso cotidiano.

Metodologia

Este artigo trata de um estudo de revisão bibliográfica de caráter analítico, baseado em referências encontradas nos livros publicados pelos autores, entre os anos de 1986 e 2019.

As relações sociais na modernidade líquida

A sociabilidade interfere na capacidade do ser humano de se integrar a um grupo e de se associar a um parceiro sexual. Observamos desse modo o movimento cíclico de influência, onde as pessoas se desenvolvem a partir das interações e passam a influenciar o meio com as convicções que foram construídas por outrem.

Algumas relações são construídas com interesses sexuais. O sexo, é uma ferramenta importante para regular as nossas relações sociais, paralelamente a isso, podemos destacar que do ponto de vista histórico a ideia de sexo sempre esteve atrelada a outras ideias. As mais evidentes são as ideias de procriação e de construção de uma família tradicional.

O sexo costuma ser associado também, em sociedades primitivas ou não, a impulsos, ideias e valores religiosos. É muito comum ver-se interpretar o sexo a um ato sagrado, com uma entrega tão profunda e íntima, que deve ser considerado como algo de ordem divina.

Outro fato que deve ser considerado, é que para meia parte dos indivíduos contemporâneos, ou seja, da nossa

sociedade, o sexo não tem mais o valor sagrado, configura-se como uma ferramenta de produção do prazer, ativando através do ato, as vias cerebrais de processamento emocional que geram sensação de bem estar temporário. É difícil para as demais pessoas compreender o ato sexual como uma entrega única, íntima e especial. Como podemos ver com esses aplicativos de encontros, onde as pessoas procuram apenas prazeres rápidos e passageiros.

Na nossa sociedade houve uma emancipação, uma dissociação da ideia de sexo desses sub conceitos, da ideia de família ou da ideia de um ato sagrado vinculado a religião. Isso porque em função dos feitos e avanços da medicina e da ciência contemporânea, é possível manter uma relação sexual sem ter filhos por meio de preservativos. Assim como é possível ter filhos sem ter concretizado o ato sexual em si, por meio da reprodução assistida ou da inseminação em vidro e assim por diante.

A princípio os filhos eram considerados pequenos subsídios de mão de obra a disposição da família, nessa perspectiva, ter mais filhos significava mais possibilidades de ganho financeiro. Todavia, nos dias de hoje, os filhos são vistos como um passivo muito negativo, ter filhos custa caro e envolve um desperdício de ordem econômica, emocional e afetiva.

A criação de um filho em um mundo rápido, móvel e líquido, nos prende ou nos amarra a ele e reduz a nossa margem de manobra, ou seja, qualquer mudança nas escolhas, possibilidades econômicas, tudo fica amarrado a ele, o filho.

Na construção das relações voláteis, a imersão na era digital torna-se fator preponderante pois a distância deixa de ser, ao mesmo tempo em que se torna fator limitante. Estamos vivendo um momento em que a proximidade física não implica proximidade afetiva ou real de outra pes-

soa. A conexão afetivamente pode acontecer apesar da distância, ao passo que pessoas que habitam o mesmo espaço, não possuem profundidade nos sentimentos.

Valores como a solidariedade, a caridade e a fraternidade não são percebidas como importantes, não necessariamente porque os indivíduos a desprezam, mas porque nesse molde líquido, revestido por critérios econômicos, as relações estão pautadas em trocas afetivas por benefícios de ordem financeira.

A retomada de certos valores faz-se imprescindível no resgate da transfigurada afetividade humana, desse modo, podemos resistir à lógica da mercantilização e do consumismo que direciona a vida e as relações humanas.

Os grupos evangelizadores, e outros que lutam por uma causa ou um ideal, são denominados *communitas*. Eles se organizam em torno da reestruturação de princípios éticos e de outros ideais de afeto que não uma troca financeira. Não esperam ganhar algo em troca do outro, seja uma vantagem natural, uma indicação a um emprego, uma posição de proximidade com outra pessoa que lhe interessa, no ponto de vista afetivo.

Paradoxos do amor líquido

A modernidade líquida retrata fluidez, leveza e dinamicidade, estando em oposição ao que a modernidade sólida suplantou. Desta forma, até os valores mais importantes da vida passam a ter valor na esfera econômica, então o amor, na cultura da sociedade líquida é tratado à semelhança de outras mercadorias.

Os laços humanos tendem a ser mais frágeis tornando as relações menos seguras, incertas e duvidosas. Amar o próximo pode exigir um ato de fé, por não ser um produto básico do instinto de sobrevivência. Havendo desse

modo, a necessidade de resgatar o preceito de amar ao próximo como a si mesmo, tendo em vista que o amor-próprio estimula intenso ímpeto por viver, que pode significar sobreviver.

Os jovens nascem e se desenvolvem em relações em que o ponto de convergência está nos ganhos que o relacionamento pode proporcionar. A vida urbana contemporânea: a íntima interação entre as pressões globalizantes e o modo como as identidades locais são negociadas, construídas e/ou reconstruídas, assim como destruídas.

O poder aquisitivo coagula nas novas construções da cidade que tem o propósito de separar os enclaves extra-territoriais da área urbana, isolando em ilhas sofisticadas e seguras aos seus habitantes. Com isso, a mixofobia⁸ se estabelece como uma experiência ambígua, pois a desordenada variedade de sujeitos que o ambiente urbano proporciona, configura-o como fonte de medo, emoção que dispara reações humanas primitivas a partir da amígdala cerebral que desencadeia no corpo reações que tem por objetivo a sobrevivência.

A amígdala é o radar do cérebro para ameaças. Nosso cérebro foi projetado como ferramenta de sobrevivência. Na planta do cérebro a amígdala detém posição privilegiada. Se ela detecta uma ameaça, num instante consegue dominar o resto do cérebro – particularmente o córtex pré-frontal – e temos o que é chamado de sequestro da amígdala. (GOLEMAN, 2012, p.39)

Estímulos externos de insegurança podem ser provocados por elementos ambientais desconhecidos pelo observador, que terá a amígdala cerebral, centro emocional do medo, ativada. O empilhamento dessas experiên-

⁸ Medo de misturar-se

cias reforçará o sentimento de vulnerabilidade, que ativará o sistema emocional do cérebro, produzindo um círculo vicioso de distanciamento, preconceito e ansiedade.

Os desajustes, insegurança e medo são resultados de viver em uma cidade com sérios problemas urbanos, mesmo modificando a arquitetura, viver em cidade grande traz “causas e efeitos”. Na cidade os estranhos se confrontam no espaço global, se encontram como seres individuais, se veem de perto, conversam, aprendem os costumes reciprocamente, negociam as regras da vida em comum, cooperam, e permitem-se dessa forma, a habituação com a presença do outro, isso é o viver humano.

A sobrevivência em meio as situações impostas pela modernidade líquida, mantém um fio de esperança no convívio humano, apesar do tempo que será necessário para que a assimilação da nova situação global. Para confrontá-la de maneira efetiva serão necessárias transformações profundas, adaptações e readequações.

Relações líquidas em território inóspito

No mundo globalizado, as grandes potências disputam poder sem calcular danos e apresentam-se no cenário mundial como nações prosperas e livres, o que produz nos indivíduos o desejo de experimentar vida nova. Pessoas se arriscam cotidianamente em busca de melhores condições de vida, migrando de maneira legal ou ilegal para esses países ou outros que aparentem estar em melhor condição do que a sua terra de origem.

Esse movimento faz surgir diversas mazelas sociais que geram preconceitos e relações tensionadas. O desdobramento desse fenômeno nos faz perceber que o ser humano passou a negligenciar a sua identidade e valor. Evi-

denciando o espectro da xenofobia, que afasta pessoas, as tornando mais distantes, manipuladoras e interesseiras.

O mundo passou por transformações profundas. A cada dia as pessoas se resguardam mais intensamente, o convívio assume formas aleatórias, a grande maioria das pessoas concentram os seus esforços no mover na esteira do consumo, e a quantidade de lixo produzido no planeta assume proporções imensuráveis.

Desse modo, somos subordinados a uma Trindade hierárquica, que devemos seguir: estado, território e nação. Devemos obediência, a sua soberania homogênea e universal. Sendo assim, o imperialismo reina entre os povos e classes menos favorecidas. Consolidando a premissa que o território se constitui posse.

Os detentores do capital buscam ter benefícios cada vez maiores, mantendo para isso, o povo subjugado às suas condições. Para que o sujeito se mantenha em algum território, deverá ter algo a oferecer para alimentar o jogo de interesses. Estes serão descartados, logo que surjam outros indivíduos que retroalimentem mais eficazmente o sistema. Os “migrantes econômicos” desempenham esse papel ao “buscarem asilo”, em territórios diferentes dos seus.

As fronteiras estão cada vez mais rigorosas, e apresentam duas realidades, milhares de pessoas que são vistas como *Nowherevilles* e *Globetrotters* estão em um mesmo território, porém possui grandes disparidades. A migração ocorre de duas formas: turistas com data para ingressar e retornar ao seu país de origem, e indivíduos que entraram de maneira clandestina, buscando sobreviver em cabanas e tendas. Muitos deles já possuem em seus passaportes, carimbos proibindo a entrada em outros países, por tentarem permanecer ilegalmente em outros territórios.

Esse fenômeno tem se tornado recorrente e assola muitas pessoas que buscam sobreviver em locais frequen-

temente inóspitos. O desafio de sobreviver ao contexto desolador gera dor, humilhação, revolta, preconceito e mais pobreza nos territórios.

Prevalece na sociedade líquida o poder, a fama, a ganância. Nos tornamos mais vulneráveis a tudo isso e podemos perceber a partir dessa reflexão que as relações, o convívio, o amor, escoam nas relações efêmeras do mundo líquido moderno.

Considerações finais

Podemos concluir que a volatilidade das relações é uma constante na modernidade líquida, onde a construção de vínculos enfrenta a resistência de um sistema que utiliza moldes voláteis para determinar os padrões de comportamento que devem ser seguidos.

Foram inseridos na rotina do cidadão comum, hábitos de vida que neutralizam a ação/reflexão, colocando os sujeitos no modo automático. O automatismo, associado à volatilidade das conexões e a ativação do sistema de recompensa do cérebro, produz seres apáticos, que vivem muitas vezes como seres irracionais, apenas reagindo aos estímulos do ambiente interno e externo.

O território e os relacionamentos nas mais diversas instancias estão sujeitos ao mesmo padrão, que serve ao capital e ignora a natureza humana que depende da conexão para se desenvolver enquanto sociedade saudável. Princípio negado desde a mais tenra idade.

Nesse contexto, os elementos consumíveis que ativam o sistema de recompensa do cérebro, nos torna reféns dos moldes líquidos e efêmeros da modernidade o que nos torna parte da engrenagem que faz a esteira do consumo girar.

Referências

BAUMAN, Z. Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EAGLEMAN, D. Cérebro: uma biografia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

GAZIRI, L. A Ciência da Felicidade: escolhas surpreendentes que garantem o seu sucesso. São Paulo: Faro Editorial, 2019.

GOLEMAN, D. O Cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NIETZSCHE, F. Crepúsculo dos ídolos. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

STERNBERG, R. A triangular theory of love, 1986. In: MÔ-NEGO, B. G. e TEODORO, M. L. M. A teoria triangular do amor de Sternberg e o modelo dos cinco grandes fatores. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, p.97-105, jan./abril 2011.

CAUSAS DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: O PROCESSO DE ESCRITA

Socorro Iione Carneiro dos Santos Meneses¹

Introdução

O presente trabalho é uma continuidade de outros dois artigos intitulados: Causas dos Distúrbios de Aprendizagem da Leitura e da Escrita / Problemas de Aprendizagem na Área da Leitura e da Escrita: Análise dos Pré-Requisitos Básicos. Neste mostraremos como ocorre o processo de escrita, pois os distúrbios tanto da leitura quanto da escrita tem evoluído de forma significativa, chamando atenção tanto no ambiente educacional quanto no ambiente familiar. Vimos que a aquisição das habilidades básicas, é de suma relevância para a vida funcional e educativa da criança. O processo de escrita dá-se apenas de uma forma. A inquietação provocada pelas dificuldades da não-aprendizagem atualmente na comunidade discente despertou nosso interesse no referido tema e, queremos desta forma compreendermos melhor a evolução do processo ensino-aprendizagem.

Mostraremos como ocorre o processo de escrita. Identificaremos os requisitos para a escrita; descreveremos as etapas de evolução grafomotora bem como algumas características da evolução gráfica.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana de Assunção. Licenciada em História (2006) – UVA, Licenciada em Pedagogia (2001) UVA, Especialista em AEE (Atendimento Educacional Especializado—2011) UFC, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010) UVA, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (2002) UVA. Professora de Educação Básica, efetiva da Rede Municipal de Caucaia. E-mail: prof.iione@gmail.com

Optamos por uma pesquisa bibliográfica qualitativa, usando conceitos de vários autores como: José & Coelho (1995), Lofiego (1995), Pérez (1984) dentre outros. Todavia, José & Coelho (1995), é a principal referência teórica relativa aos problemas de aprendizagem na área da leitura e escrita.

O processo de escrita

A escrita é uma forma de manifestação linguística humana que supõe uma comunicação simbólica por meio de um código diferenciado conforme as culturas. Este código não é figurativo e, sim simbólico.

O homem é um ser simbólico, e a escrita supõe um avançado estado no processo de telencefalização da espécie humana. Como nos referimos anteriormente, aprender a escrever implica em que a criança se esforce consideravelmente no que tange a intelectualidade, superior proporcionalmente em dificuldade a muitas aprendizagens realizadas posteriormente a esta. Lofiego (1995 apud Lemos 2006).

Escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou ideias no papel. A escrita é um processo extremamente complexo de codificações de decodificações, a que somente o ser humano tem acesso. A escrita pode manifestar-se sob três formas:

- **Escrita copiada:** é o método de aprendizagem pelo qual a criança pequena tem acesso primeiro e, é o que menos dificuldade apresenta para o aprendiz. Requer uma adequada destreza grafomotora e perceptiva, bem como uma memória visual suficiente.

- **Ditado:** a escrita sob ditado é de maior complexidade que a cópia, pois requer uma boa capacidade de memória auditiva e, ao mesmo tempo, interiorização prévia dos grafemas e a sua correspondente relação fonemática. A criança deve também, ser capaz de sequenciar ou ordenar os estímulos auditivos, os quais por meio de uma representação mental, irão se transformar em linguagem escrita.
- **Escrita espontânea:** é o processo de maior complexidade devido a ausência do modelo visual e auditivo. A escrita espontânea também denominada composição, é a máxima aspiração na aprendizagem da escrita, sendo que é o processo que se sistematiza mais tardiamente.

Requisitos para a escrita

A aprendizagem da escrita requer uma maturação prévia de determinadas etapas neuropsicoafetivas na criança. A maioria dos autores e educadores acredita que o ensino sistemático da escrita ocorre quando a criança completa 6 anos de idade, pois a partir desse momento, completam-se os requisitos suficientes para que a aprendizagem tenha êxito. Os anos de pré-escolaridade terão servido para desenvolver todos os processos maturativos da criança permitindo a aprendizagem da escrita de forma que o processo de desenvolvimento não se torne vulnerável. Lofiego (1995 apud Lemos 2006), nos apresenta algumas condições necessárias para o ensino da escrita:

1. Suficiente desenvolvimento da inteligência, pois parece existir um “comum acordo” acerca das limitações que algumas crianças apresentam para aprender a escrever devido ao baixo quociente

intelectual (QI.) que têm; as demais conquistas adquiridas é a habilidade sensório-motora para a cópia, porém as transposições simbólicas do ditado e da escrita espontânea, não fazem parte desta habilidade.

2. Um adequado desenvolvimento da linguagem, por existir uma continuidade entre a linguagem verbal e a linguagem escrita. Muitas deficiências na escrita são a prolongação de distintos atrasos ou alterações da linguagem compreensiva / expressiva (atraso simples de linguagem, afasia infantil, etc.). Se uma criança de seis anos de idade cronológica apresentar dificuldades compreensivas, expressivas ou articulatórias, terá dificuldades para iniciar a aprendizagem da escrita com sucesso.
3. Adequado desenvolvimento sócio-afetivo, é importante que o sistema nervoso se mielinize desde a gestação até a adolescência. As experiências vivenciadas pela criança, sua adaptação na família, a assistência desde cedo, como a guarda dos pais e a pré-escolaridade, permitir-lhe-ão ter uma independência afetiva suficiente para que as aprendizagens instrumentais de base não tenham um resultado traumático. A plasticidade do cérebro da criança é maior quanto menos idades ela tem.

Em nossa clínica pudemos perceber que é mais frequente o fracasso na escrita naquela criança que obteve um desenvolvimento muito alterado em suas primeiras relações objetivas ou durante os primeiros anos, criando-se, posteriormente, uma regressão da conduta de maior ou de menor gravidade que pode converter-se e, um “freio” para aprender.

4. Um adequado desenvolvimento sensório-motor tem pontos importantes a serem assinalados, tais como:
 - Correta integração sensorial (visual e auditiva);
 - Ausência de transtornos motores intensos;
 - Hábil desenvolvimento da estruturação espaço-temporal;
 - Suficiente destreza motora para o suporte do lápis;
 - Motricidade global, sem perturbações que afetem a coordenação, velocidade ou equilíbrio; Motricidade manual sem alterações importantes; Desenvolvimento perceptivo ajustável (visual e auditivo);
 - Ausência de transtornos neurológicos que por sua intensidade, impossibilitam uma adequada fixação (transtornos de atenção, agnosias ou apraxias graves);
 - Definição e implantação da lateralidade de forma competente.

Motricidade infantil

As formas de conduta motora constituem atividades posturais, do mesmo modo que os movimentos constituem adequações do organismo às condições do meio ambiente. De acordo com o grau de semelhança entre certas atividades, os movimentos podem diferir ou assemelhar-se entre si.

O comportamento motor manifesta-se inevitavelmente, pela maneira como se conduz a forma de sustentar a cabeça e a forma com que se porta. O tônus muscular permite um contato com o mundo que foi denominado “diálogo tônico”, que é a expressão corporal de afetos, emoções, e experiências ou processos cognitivos. Fala-se de hipertonia quando há uma rigidez ou excesso de tensão muscular e hipotonia quando falta tensão ou força muscu-

lar. Relativo à preensão e à manipulação (pegar) tudo parece indicar que a percepção de profundidade é o resultado da integração gradual dos estímulos visuais e proprioceptivos, conforme o processo da prova e do erro. O movimento do braço ao pegar o objeto determina uma mudança na postura preexistente, a qual deve ser contrabalançada mediante a acomodação do equilíbrio corporal à superfície de sustentação e à força da gravidade.

Manipulação de ferramentas para escrever

O ato inicial de segurar é de caráter reflexo. Essa atividade requer dois “componentes”: fechar os dedos e agarrar. O ato de fechar os dedos se produz em resposta a uma ligeira pressão, como estímulo, sobre a palma da mão, ao passo que o ato de agarrar é uma reação parada proprioceptiva a um dado impacto contra os tendões dos dedos das mãos. O fechar dos dedos aparece por volta da 11ª semana de vida fetal e o reflexo de agarrar surge por volta de 18ª semana de vida intra-uterina. O dedo polegar tem apenas mobilidade, não participa do ato de fechar e agarrar objetos.

Com um ano de idade cronológica, sem déficit motor ou mental a criança é capaz de pegar e manipular com destreza objetos longos e delgados como uma colher ou uma vareta usando para tal a ponta dos seus dedos.

Aos dois anos de idade cronológica, a criança começa a sustentar um lápis com os dedos objetivando escrever. Já por volta dos quatro anos de idade, a criança pega o lápis, segurando-o do mesmo modo como o adulto faz.

Normalmente, os primeiros movimentos de preensão se dão na posição de decúbito dorsal. A atitude de pegar realmente acontece, pela primeira vez, na posição sentada, quando a criança é sustentada. Lofiego (1995 apud Lemos 2006), mostra um resumos dos movimentos

da criança nos primeiros anos de idade, a partir dos dois anos bem como as fases vivenciadas:

Dois Anos (Fase da Rabiscção Livre)

- O rabisco é sem significado; é a expressão da atividade motriz.
- Há imitação dos movimentos.
- Não há correspondência com a imagem mental.
- A criança não levanta o lápis do papel e gosta dos movimentos.
- Rabiscção com Sentido
- Arabiscção adquire mais valor e representatividade.
- Surge o alinhamento de formas isoladas.
- O grafismo começa a representar intensamente as sensações.
- A criança começa a levantar o lápis, traçando termos isolados.
- Três Anos (Fase Celular)
- Faz movimentos rotatórios sem fechá-los totalmente (semicírculo).
- Surgem os traços na vertical e ziguezagues.
- Aparecem as primeiras linhas cruzadas e os primeiros ângulos.
- Aparecem as primeiras retas para representar braços, pernas, etc.

Quatro Anos (Refinamento Motor)

- Segura o lápis como o adulto.
- Traça um círculo da esquerda para a direita, firmando a lateralidade.
- A interpretação dos desenhos ainda é subjetiva e egoísta.

Cinco Anos (Figuras Geométricas Desconexas)

- Faz uso do desenho para expressar seu pensamento.
- Passa do círculo ao quadrado e, para desenhar o quadrado, é necessário apreciar as relações espaciais, bem como ter atitude para ordenar um conjunto mais complexo de coordenações motoras.

Seis / Sete Anos (Aprimoramento)

Começa a relacionar os seus desenhos de forma mais ou menos organizada, o domínio do pensamento surge quando a criança anuncia o que vai fazer, ou seja, o seu objetivo ao iniciar o desenho.

Indícios de Maturidade para a Escrita

- Firmeza de traços; Expressão gráfica de ideias.
- Representação de figuras reconhecíveis; Memória visual.
- Integração lógica de todos os elementos de uma cena.
- Discriminação de detalhes do todo, e capacidade de análise de formas. Uso adequado do espaço do papel.

Etapas da Evolução Grafomotora

A possibilidade de grafar (escrever) corresponde, no homem, a um processo maturativo e não a um processo educativo ou imitativo. A divisão do grafismo ocorre em duas “formas” básicas:

Grafismo Lúdico: é um grafismo criativo, livre, espontâneo, não se prende a sinais convencionais.

Grafismo Expressivo: é diferente da “forma” anterior, pois é presa a sinais convencionais, é limitada, com redução nos movimentos, e adquirida, exigindo precisão e conhecimento dos padrões representativos.

A aprendizagem do grafismo expressivo por parte da criança requer que a mesma esteja madura (“pronta”) para aprender a leitura e a escrita.

Evolução do Grafismo (Segundo Pérez)

A evolução do grafismo se faz em ritmo pessoal, com um sentido que lhe é próprio. Contudo, características comuns surgem nas representações de todas as crianças, originando diversas classificações, por diferentes autores, dos estágios de desenvolvimento gráfico. Queremos mostrar algumas características da evolução gráfica citadas por Pérez (1984 apud Lemos 2006).

Fase da Pré-Escrita – Até Três Anos

- A criança usa o lápis para realizar “garranchos” com uma intenção lúdica (grafismo lúdico). Grafismo impulsivo, sem limitação.
- Alternância entre as mãos (ambidestrismo gráfico normal), devido indefinição da dominância de lateralidade da criança.

Quatro Anos

- Início da instituição representativa (aprimora o suporte do lápis). Começo do processo de maturação do grafismo de forma mais intensa.
- Existência de paralelismo entre o objeto representado e sua realidade.

- Existência do movimento de “pinça” ou preensão necessária para a escrita.
- Baixa frequência da rotatividade das mãos e, controle dos movimentos grafomotores.

Fases da Escrita

A fase da escrita, subdivide-se em fase pré-caligráfica, fase caligráfica e fase pós-caligráfica. Até transformar-se em uma atividade plenamente dinâmica e fluída atravessa várias etapas. Temos algumas delas descritas por Ajuriaguerra (1983 apud Lemos, 2006):

Fase Pré-Caligráfica (Entre cinco e oito anos de idade)

- Primeira fase de aprendizagem da escrita.
- A criança começa a desenhar e a copiar letras isoladas e palavras curtas. Falta de controle motor. Escrita de frase simples através do ditado.
- Ao final desta fase, inicia a regularidade do controle motor da escrita.

Fase Caligráfica (Entre nove e doze anos)

- A criança já domina as dificuldades do ato motor da escrita.
- A escrita flui com mais regularidade. Há equilíbrio e harmonia na evolução da escrita.

Fase Pós-Caligráfica (A partir dos 11 anos)

- Crise na escrita, devido à necessidade de maior velocidade de escrita.
- Aquisição do estilo próprio de cada criança. Simplificação das ligaduras entre as letras.
- Adaptação às exigências de uma maior rapidez.

Há também outros aspectos relevantes que devem ser considerados no desenvolvimento gráfico:

- **Desenvolvimento da linguagem oral:** para escrever, a criança necessita falar corretamente os sons das palavras.
- **Desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal:** ao escrever, a criança deverá respeitar a sequência dos sons e sua estrutura no espaço.
- **Desenvolvimento da coordenação visomotora:** os movimentos da criança devem ser coordenados, isto inclui os olhos, braços, mãos. Deverá também apresentar uma preensão perfeita do lápis.
- **Memória visual e auditiva:** problemas de discriminação auditiva podem refletir tanto na escrita quanto na leitura e na fala; se tiverem dificuldades na aprendizagem visual, as crianças enfrentarão um grande problema na aquisição da palavra escrita.
- **Motivação para aprender:** a criança necessita manter um bom relacionamento com os pais, professores e colegas, para sentir-se estimulada a escrever.

Como ocorre a construção da língua escrita, pela criança?

Essa construção baseia-se em uma elaboração mental da criança em interação com o meio. A aprendizagem requer grande esforço por parte das crianças durante um longo período de tempo e se completa quando as crianças compreendem o sistema de representação alfabética. “Mesmo sendo um processo interno as crianças necessitam de informações e intervenções por parte da professora”. (SILVA e FARIAS, 2000 p. 25). É preciso que as crianças tenham muito contato com a leitura e a escrita para que

possam pensar sobre as peculiaridades internas da língua e sua utilidade.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991 apud Silva e Farias 2000), a construção da escrita pelas crianças é dividida em níveis com múltiplas subdivisões:

Primeiro Período (nível pré-silábico): distinção entre desenho e escrita. O primeiro conflito enfrentado pelas crianças é tentar diferenciar desenho de escrita. Neste período temos outras características como:

- Primeiras escritas (linhas onduladas ou quebradas); Crença de que o nome próprio pertence a uma única pessoa;
- Percepção de que coisas diferentes devem ser escritas de modo diferente; Crença de que palavras com menos de três letras não servem para ler ou de que palavras com a mesma letra repetida não servem para ler.

Segundo Período (nível silábico): a construção de formas de diferenciação das escritas (quantas letras, quais as letras e como devem ser organizadas.

- A escrita representa partes sonoras da fala; Ensaio de novas combinações;
- Associação de que cada letra (bolinhas, pauzinhos) vale por uma sílaba;
- Geração de conflitos, pois as crianças percebem que suas produções não condizem com suas ideias anteriores.

Terceiro Período (níveis silábico alfabético e alfabético): fonetização da escrita (começa quando a criança percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que

se escreve – inicia no nível silábico e termina no período alfabético).

- Escrita mista (transição entre os níveis: silábico e alfabético);
- Tendência para escrever de acordo com a escrita convencional observada nos textos escritos;
- Compreensão da estruturação da escrita alfabética.

Nesta fase, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. Na transição para esta fase, mesmo omitindo letras e não separando todas as palavras da frase, ela demonstra que conhece o modo de construção da escrita.

Conclusão

Como este trabalho é uma continuidade de outros dois, é importante lê-los, para ter uma visão geral, pois nossa proposta foi apresentar os Problemas de Aprendizagem na Área da Leitura e da Escrita. Para isto, vimos que a aquisição dos pré-requisitos básicos são importantes tanto para o desenvolvimento da leitura quanto da escrita. Depois falamos das Causas dos distúrbios da leitura/escrita. Por fim, mostramos como ocorre o processo da escrita e, que a mesma não manifesta-se apenas de uma forma. Para isto, identificamos os requisitos para a escrita; descrevemos as etapas de evolução grafomotora, bem como algumas características da evolução gráfica.

Tanto na aprendizagem da leitura quanto da escrita, o caminho percorrido pela criança é individual e próprio. Em nossa sociedade, o papel desempenhado pela escrita é relevante, visto que está em todos os lugares, e necessitamos dela nas mais diversas situações da vida. Ao ingres-

sar na vida escolar, a criança traz alguns conhecimentos sobre leitura e escrita de forma restrita, por isto precisa da intervenção, mediação do professor para ampliar seu universo em torno da leitura e escrita.

Referências

AJURIAGUERRA, J. de A. Dislexia em Questão. Em: SILVA, G. L. Didática da Leitura e da Escrita. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza. 2007.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas, 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Linguagem Escrita. Em: SILVA, G. L. Didática da Leitura e da Escrita. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza. 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção e COELHO, Maria Tereza. Problemas de Aprendizagem. 12 ed. Ática. São Paulo. 1995.

LEMOS, J. G. Didática da Leitura e da Escrita. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza. 2006.

LOFIEGO, J. L. Disgrafia _ Avaliação Fonoaudiológica. Em: SILVA, G. L. Didática da Leitura e da Escrita. Didática da Leitura e da Escrita. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza. 2006.

PÉREZ, J. A. P. Evolução do Grafismo. Em: SILVA, G. L. Didática da Leitura e da Escrita. Didática da Leitura e da Escrita. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Fortaleza. 2006.

REÚSO DA ÁGUA NO AMBIENTE ESCOLAR COMO ALTERNATIVA NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – CREDE 1/CEARÁ

Maria Rozelir Diogenes¹

Robson Slaiter Souza Freitas²

Suiane Costa Alves³

Eduardo Viana Freires⁴

Introdução

A água é de extrema importância para a vida de todos os seres vivos que habitam o planeta Terra, pois sem ela não haveria vida. O grande aumento nas demandas por água causadas pelo crescimento da população mundial e as atividades realizadas por esta são fatores que levam à falta desse recurso vital. Isso se deve não somente aos problemas de oferta, mas também pelo uso intensivo e pelas perdas em diferentes partes do sistema, desde as estações de tratamento de água até o ponto de consumo.

O Estado do Ceará sempre sofreu com a falta de água. Dados publicados no jornal *O Globo* ressaltam que a falta de água afeta 46 milhões de brasileiros. No Ceará, a seca afeta 5,5 milhões de pessoas em 176 dos 184 municípios (DANTAS, 2015). Segundo a ONU, em menos de cinquenta anos, 45% da população mundial sofrerá com a falta de água. Este alerta foi dado no relatório da 7ª Conferência das Partes da Convenção da ONU sobre Mudanças Climáticas (CARMARGO, 2003).

¹ Universidade Cândido Mendes/Especialização em Ensino de Química

² Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará/ Graduação Licenciatura Plena em Física

³ Universidade Federal do Ceará/ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

⁴ Universidade Federal do Ceará/Pós-doutorando em Geologia

A partir dessas reflexões, torna-se cada vez mais necessária a criação de métodos para a reutilização desse recurso natural. As metodologias ativas em Ciências da Natureza visam proporcionar uma maior contextualização, pois quase sempre são tratadas como disciplinas abstratas e de difícil compreensão. Conforme Fazenda (2011), a interdisciplinaridade se apresenta como ferramenta no propósito de enfrentar os problemas globais presentes na sociedade. Além disso, o Ensino de Ciências promove a busca pela compreensão da natureza e suas transformações, mediante a produção de experimentos que auxiliem nas interações sociais que permeiam a sua compreensão. Assim, a área do conhecimento em questão permite um diálogo interdisciplinar e contextualizado, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (LIMA e ALVES, 2016).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Ciências da Natureza são agentes de mudança social, capazes de auxiliar o educando a aperfeiçoar os seus conhecimentos, proporcionando o seu desenvolvimento intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores (BNCC, 2017).

Neste sentido, o reúso permite que um volume maior de água permaneça disponível para outras finalidades. No tocante às águas residuárias, a sua utilização é uma prática que vem crescendo, pois além de ser uma ação sustentável, esta promove o uso racional e eficiente. Trata-se de uma prática internacionalmente estabelecida e tem sido largamente utilizada, de forma segura e controlada, em diversos países, inclusive para aumentar o suprimento de água potável, como ocorre na Namíbia, desde 1968 (ASSANO, 2002 apud SCHAER- BARBOSA et al.). Ainda conforme

Mendonça (2012), diante de tantos desafios, surge o ambientalismo moderno que tem suas práticas voltadas para a preservação dos recursos naturais, promovendo a qualidade de vida com vista à sustentabilidade.

Aliado ao Laboratório Educacional de Ciências (LEC)⁵, esta ação visa auxiliar na contextualização do conhecimento formal de sala de aula, propiciando um aprendizado útil à vida e ao trabalho, pois as competências, as habilidades e os valores desenvolvidos se tornam instrumentos reais de percepção (PCN, 1999). Assim sendo, o projeto de reutilização das águas englobam: (1) processos de análise das amostras de água; (2) criação de uma mini estação de tratamento e (3) implantação da horta escolar.

Metodologia

Este trabalho será desenvolvido pelos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio na EEMTI Romeu de Castro Menezes, localizada no município de Caucaia/CE (Figura 1), pertencente à 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1). Optamos por realizar um estudo de caso que se volta para a coleta de dados e informações que, segundo Yin (2001), consiste em uma série de estudos de evento ligados à vida real. Quanto à análise dos resultados, será do tipo quanti-qualitativa. A análise quantitativa se dará através das avaliações escritas e relatórios, enquanto na análise qualitativa será observado o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Conforme Neves (1996), o desenvolvimento

⁵ LEC é como são chamados os laboratórios educacionais de ciências na rede pública de ensino do Estado do Ceará. Esse ambiente de aprendizagem está presente na maioria das escolas estaduais de ensino médio, contendo equipamentos de biologia, física, matemática e química para o desenvolvimento de atividades práticas.

de uma pesquisa qualitativa supõe um recorte temporal de um fenômeno em um determinado espaço.

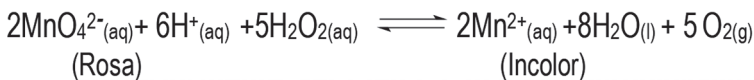
Já em relação à análise físico-química e microbiológica, será usado o método Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater, no qual as amostras de água serão recolhidas do bebedouro e dos lavatórios.

Para a realização da análise físico-química da água (Atkins, 2012), inicialmente será feita a medição de pH, usando o indicado azul de bromotimol ($C_{27}H_{28}BrO_5S$) e um phmetro para maior precisão dos resultados. Logo em seguida, será aferida a condutividade e a temperatura. Para a análise de impureza, será solicitado aos alunos que preparem uma solução de permanganato de potássio ($KMnO_4$), usando um balão volumétrico. Para isso, serão sugados 10 ml da solução de $KMnO_4$ e, em seguida, será adicionado água destilada até a marca de 100 ml. Logo após, serão despejados 50 ml da amostra de água em cada erlenmeyer e adicionadas a cada uma 1 colher de sopa de hidrógeno sulfato de sódio ($NaHSO_4 \cdot H_2O$). A titulação será realizada gotejando-se lentamente até que a solução apresente uma distinta cor rosa, como pode ser observados nas reações:

O Hidrogenossulfato de Sódio ($NaHSO_4 \cdot H_2O$) dissolvido na amostra de água a ser analisada, ocorre o processo físico de dissociação:



O $HSO_{4^{-}(aq)}$ é capaz de protonar a água através de um mecanismo ácido-base de Bronsted-Lowry. Em seguida, a amostra que será titulada com uma solução de $KMnO_4$, deve-se observar a descoloração da solução quando a amostra tiver grandes quantidades de impurezas orgânicas.



para a detecção de *Coliformes totais* e *Escherichia coli*. Esta medida se faz necessária para respaldar os resultados anteriormente obtidos. As análises obedecerão a portaria Nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, que normatiza a potabilidade das amostras de água.

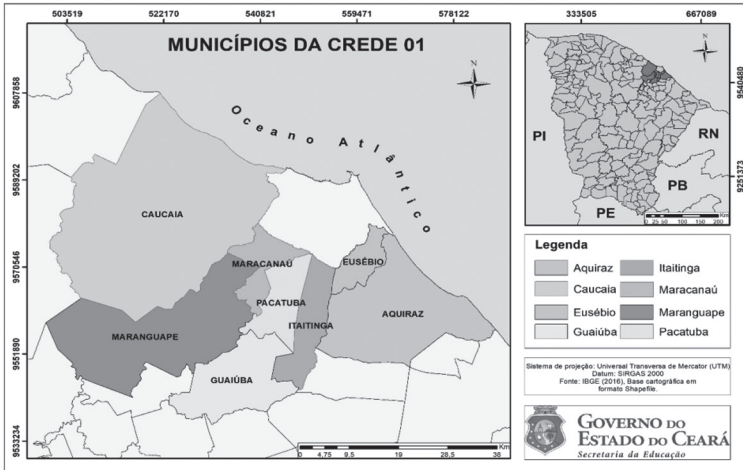


Figura 1 – Mapa Geográfico dos Municípios da Crede 1.

Fonte: FREIRES, E.V⁶

Horta Escolar como Ferramenta para a Contextualização do Ensino de Ciências

O Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio tem como um dos objetivos tornar a aprendizagem

⁶ Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Geoprocessamento Aplicado a Análise Ambiental e Recursos Hídricos (UECE). Mestre e Doutor em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutorando em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Desenvolve pesquisas em Geociências com ênfase em Geografia Física, Geologia Ambiental, Cartografia e Geoprocessamento, atuando nos seguintes temas: geomorfologia, mapeamento digital, cobertura e uso da terra, análise ambiental e impactos socioambientais.

na área das Ciências da Natureza mais contextualizada (BRASIL, 2014). Desse modo, a construção e a manutenção da horta se torna uma forma de trazer esse dia a dia científico para os alunos das escolas, uma vez que estimula a criatividade e o espírito inventivo, promovendo a contextualização do conhecimento.

O portal do MEC, ao revelar os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), afirmou que o aprendizado na área que contempla as Ciências da Natureza está carecendo de contextualização e de um ensino mais científico (BRASIL, 2019). Os alunos devem aprender de forma reflexiva e através do contexto real, despertando, assim, nos mesmos o prazer pela aprendizagem significativa, tornando-os sujeitos ativos do saber.

Moreira (2012), ao falar sobre contextualização no ensino, diz que a principal ferramenta que o professor deve utilizar é o conhecimento que o estudante carrega consigo para que possa, a partir dessa base, desenvolver a aprendizagem. Dessa forma, a construção da horta na escola EEMTI Romeu de Castro Meneses, em parceria com os estudantes, permite vislumbrar um Ensino de Ciências pautado no trabalho interdisciplinar, motivando o protagonismo estudantil e uma educação voltada para o exercício da cidadania e a resolução de situações-problemas que se apresentam nas comunidades local e global a fim de que os educandos se tornem cidadãos responsáveis e éticos, refletindo e buscando soluções para as questões que se caracterizam como situações de emergência planetária (CACHAPUZ e GIL-PEREZ, 2011). Vale ressaltar que a maioria dos alunos advêm de diversas regiões, incluindo zona rural, onde existe o desenvolvimento da cultura de plantio, sendo esta uma atividade que pode utilizar a bagagem de conhecimentos que o aluno traz consigo.

Assim, a horta escolar passa a ser ferramenta útil em diversas disciplinas, como no currículo de geografia com temas sobre solos e climas, bem como nos estudos sobre nutrientes e desenvolvimento dos vegetais e legumes em biologia. Além disso, na física e na química, é possível abordar o processo de captação da água para contextualizar processos químicos e fenômenos físicos como pressão e fluxo. Dessa forma, com o reúso da água na construção da horta, pretende-se abordar os temas transversais, promovendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, Andrade (2018) aborda a perspectiva do professor poder contextualizar a horta e torná-la uma prática interdisciplinar por meio de atividades como a escolha das sementes e preparação do solo. Selecionar o que será plantado é uma forma de complementar estudos sobre climas, regiões, estações do ano e nutrientes.

Veja que, para plantar, não é só escolher uma semente, pois frutos e legumes se desenvolvem em certas condições que muito dependem da região em que se vive e da estação do ano. Com isso, escolher a semente para o clima, assim como a região da horta, é passo inicial para o desenvolvimento dela. Vale ressaltar que a horta será irrigada com o reúso da água da própria escola. Não pensando somente em climatologia para a escolha das sementes das frutas e legumes, é possível pensar em necessidades nutricionais. Brócolis é rico em sais minerais, tomate em vitamina A, C, E e ferro. Com a diversificação dos nutrientes, os alunos passarão a receber uma alimentação com maior quantidade de nutrientes que são necessários para o melhor desenvolvimento, assim como também a prevenção da saúde. A importância de alimentação equilibrada é tanta, que os nutrientes protetores só funcionam quando consumidos por meio dos alimentos.

Ter uma boa alimentação é sinônimo de vida saudável. A adoção de hábitos alimentares saudáveis previne o surgimento de doenças crônicas e melhora a qualidade de vida. Alimentação saudável é uma dieta composta de proteínas, carboidratos, lipídios, fibras, vitaminas e minerais. Para isto, necessitamos de uma dieta variada, que tenha todos os tipos de alimentos, sem abusos e também sem exclusões. Assim, para uma pessoa suprir suas necessidades nutricionais é necessário haver a combinação de vários alimentos, pois alguns nutrientes estão mais concentrados mais em um determinado grupo de alimentos do que em outro. É importante lembrar que ao longo da vida, as necessidades nutricionais se modificam e sofrem alterações, de acordo com a nossa idade, estilo de vida e metabolismo. (AGROS, 2020)

É possível fazer da horta escolar uma atividade de integração interdisciplinar e de contextualização, a fim de que o educando veja essa atividade como uma forma de utilizar os conhecimentos demonstrados em sala de aula. Jucoski e Silva (2013) revelam essa necessidade e o desafio do professor em tornar o Ensino das Ciências mais contextualizado como se observa na sequência:

A horta é um excelente recurso para desenvolver o aprendizado do aluno e despertar seu interesse para as questões de sustentabilidade. O contato com a natureza é uma experiência muito válida e proporciona uma aprendizagem significativa. Ao organizar uma horta na escola, os professores podem trabalhar a interdisciplinaridade com temas variados. (JUCOSKI e SILVA, 2013).

Além da reutilização de recursos da escola para a horta é possível, como foi já mencionado, tornar esse espaço em um local onde a ciência pode ser contextualizada e

aplicada de forma a usá-la como ferramenta para o ensino nos tempos atuais.

A horta, mais que uma ferramenta de contextualização, também é um laboratório social e científico. Nas palavras de Rosar:

A horta inserida no ambiente escolar torna-se um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas. Com as junções das áreas de ensino ao trabalho, elaboração e desenvolvimento da horta na escola, podemos atingir diversas formas de aprendizado e entendimento, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. Ao trabalhar atividades lúdicas, como o projeto horta na escola, os alunos se tornam mais conscientes e levam para a vida ensinamentos ecológicos, cooperativismo, além de despertar valores sociais como o de participação, senso de responsabilidade e relação interpessoal. É possível intensificar a capacidade de refletir amplificando a necessidade de uma mudança de postura, e isso implantar na sociedade com relação à natureza e hábitos saudáveis. (ROSAR, 2018 apud MORGADO, 2006).

Resultados e discussões

Nesta seção, será analisado o envolvimento dos educandos no desenvolvimento do projeto, bem como os resultados das análises físico-química e microbiológica.

Quanto ao tratamento da água residual, esta se dará em três etapas: (1) a água passará por um tanque que a armazenará (1ª análise físico-química e microbiológica) até que ela seja direcionada para o processo de filtração; (2) a água será direcionada para um reservatório (2ª análise físico-química e microbiológica) e, após os resultados das análises, a água será direcionada para a irrigação da horta;

(3) reutilização da água na horta escolar através do processo de gotejamento (Figura 2).

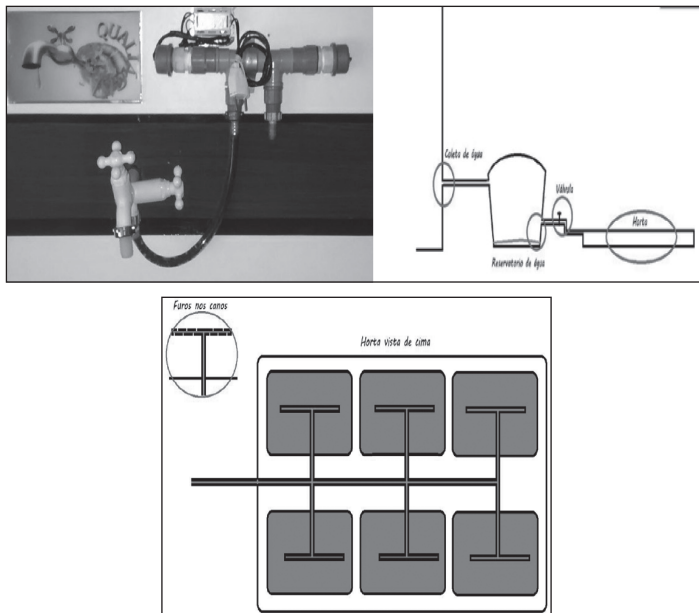


Figura 2 – Filtro Qualiágua a partir do carvão ativado do coco verde com acoplamento UV-C e o protótipo da mini estação de tratamento da água.

Fonte: Pesquisa direta.

O filtro Qualiágua é feito a partir do carvão ativado do coco verde com acoplamento a partir da luz UV-C. Por ser o Ceará um estado com uma vasta região litorânea e possuir coco verde em abundância, considerando ainda o fato de a palha do coco verde ser um resíduo, torna-se economicamente atrativo e ecologicamente correto o uso desse material para a confecção de carvão ativado.

Devido ao fato do carvão ativado proveniente desse fruto apresentar propriedade de adsorção do cloro (remoção da cor, o sabor e os odores estranhos à água e outros

produtos químicos), este trabalho propõe o uso dessa matéria-prima para a melhoria da qualidade de água. Segundo Schmidt (2011, p.16), “os filtros produzidos a partir do carvão ativado incluem a estabilização da água, uma vez que esse apresenta estrutura porosa e densidade homogênea”. A associação do carvão ativo do coco verde com o filtro UV tem como objetivo garantir a melhoria da qualidade físico-química e microbiológica, conferindo potabilidade à água.

Outro fator positivo consiste no fato da população utilizar o fruto, descartando esse material, que acaba se acumulando pelas praias e vias, promovendo o acúmulo de lixo e a veiculação de doenças. Ainda segundo Schmidt (2011, p.14), “Doenças decorrentes da ingestão de patógenos na água contaminada têm um grande impacto na saúde mundial, onde cerca de 80% de todas as doenças e mais de um terço das mortes nos países em desenvolvimento são causadas pelo consumo de água contaminada.

Diante da necessidade de melhora, com base no aspecto físico-químico e microbiológico da água, criou-se o filtro do Carvão Ativado do Coco verde com acoplamento filtro UV-C (Figura 2) que, a partir de laudo, é possível constatar a potabilidade da água após passar pelo filtro (Figura 3).

HIGITEO
TRATAMENTO DE ÁGUA E ENGENHARIA AMBIENTAL

Certificado de Potabilidade

Conferimos o presente certificado ao:

SUIANE COSTA ALVES

Atestamos que a(s) amostra(s) de água coletada(s) neste estabelecimento foi(ram) analisada(s) e segundo o(s) laudo(s) de n°. LA.1072_14 anexo(s), apresentou(ram) resultado(s):

SATISFATÓRIO(S)

de acordo com os padrões físico-químicos da Portaria N° 2.914 de 12 de dezembro de 2011 do Ministério da Saúde, atestando a potabilidade da mesma.

Fortaleza - 05 de novembro de 2014
Documento válido por 36 meses.

Edlene Sales de Paula
Química - CRQ 14114 III
In. Eng. Sanitária - 10000101

Figura 3 – Certificado de Potabilidade após passar pelo Filtro Qualiágua

O acoplamento deluz UV-C atua no comprimento de onda de 260nm (mais facilmente absorvido DNA, promovendo mutação DNA dos *Coliforme totais* e *Escherichia coli*). Lâmpadas especiais que emitem radiação UV com comprimento de onda microbicida são utilizados para matar microrganismos (Cooper, 2009). Nesse processo, ocorre a quebra da ligação A – T e se forma a ligação T – T, formando anel de ciclobutano, causando danos no DNA do microrganismo, formando dímeros de pirimidina que bloqueiam o processo de transcrição do DNA (Síntese de RNA).

O filtro pode ser classificado como ecologicamente correto, pois incentiva a reciclagem da fibra do coco verde na confecção do carvão ativado, uma vez que esse material permanece amontoado pelas praias e vias, veiculando doenças. Além disso, é economicamente viável, pois o custo unitário do filtro foi de R.\$ 150,00, podendo sair ainda mais barato se confeccionado em larga escala diante da parceria entre o Governo do Estado e a Embrapa.

Nesse sentido, a ideia é confeccionar uma cartilha a fim de que o filtro também funcione como um Programa de Saúde Preventivo. Vale ressaltar que o governo fará uma maior economia investindo na prevenção do que na cura de doenças, pois a prevenção sempre implica menores custos. Dessa forma, nos aproximamos de um grande desafio da educação, o qual consiste em motivar o educando a refletir coletivamente e a criar mecanismos que possam auxiliar na melhoria da qualidade de vida da população.

Vale ressaltar, ainda, que foi analisado o tempo de vazão/dia do bebedouro e lavatórios da escola. Em relação ao bebedouro, obtivemos os seguintes resultados: no horário do lanche da manhã, a vazão foi de 8L. Já no período do almoço, tivemos vazão de 9L e, no lanche da tarde, 8L, totalizando 25L/dia. Quanto à vazão dos lavatórios: lanche da manhã, uma vazão de 30L no banheiro masculino e de

25L no feminino. Já no período do almoço, houve um índice surpreendente, sendo a vazão de 180L somente no banheiro masculino e de 135L no banheiro feminino. No lanche da tarde, houve vazão de 35L no banheiro masculino e 30L no banheiro feminino aproximadamente. Totalizando cerca de 435L/dia de água que podem ser reutilizados na escola. Toda essa análise foi realizada antes da pandemia da covid-19.

Considerações finais

Diante do exposto, considera-se que a criação de uma miniestação de tratamento de água é uma alternativa viável para a promoção de ações sustentáveis que serão revestidas na implantação da horta escolar. Através dessa abordagem interdisciplinar e de conscientização ecológica, pretende-se desenvolver nos educandos os elementos do domínio vivencial na inter-relação, estimulando a percepção dos mais variados fenômenos ligados ao seu redor e globalmente. Também é importante salientar que a criação de métodos para a reutilização da água na própria escola leva em consideração as vantagens econômicas oferecidas, além da conscientização por parte dos alunos da instituição que é um dos principais objetivos deste trabalho. De acordo com BNCC, a escola deve propor ações que sejam individuais e coletivas, que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional ou global.

Como afirma Mendonça (2012), “O mundo cresce e amadurece quando amadurecemos. O mundo é do nosso tamanho, do tamanho da nossa consciência”. Assim, delinea-se o papel da escola no desenvolvimento de ações sustentáveis trazendo valores como solidariedade, compaixão e amor incondicional.

Referências

AGROS: Alimentação Saudável na Prevenção de doenças: “**Você é o que você come!**” Disponível em: <<https://www.agros.org.br/provisao/artigo/alimentacao-saudavel-na-prevencao-de-doencas-voce-e-o-que-voce-come>>. Acesso em 10 nov. 2020.

ALVES, S. C.; FREIRES, E. V.; REIS, E. S.; BRAGA, F. L. P. **O Ensino de Físico-Química a partir de uma perspectiva Interdisciplinar: o uso do carvão ativado do coco verde na melhoria da qualidade da água** (PROJETO QUALIÁ-GUA). IN: MATOS, F. O.; RIBEIRO, G. O.; VASCONCELOS, F. H. L.; HOLANDA, A. K. C. (Orgs.) Educação Ambiental: olhares e saberes. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 323-338.

ANDRADE, Edileuza Maria de. **Horta Escolar: uma proposta pedagógica interdisciplinar**. Acervo Digital UFPR, [S. l.], p. 2-3, 7 nov. 2028. Disponível em: <<https://acervo-digital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54359/R%20-%20E%20-%20EDILEUZA%20MARIA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

ATKINS, P. W. **Físico-química**. 9ª ed. LTC, 2012

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 07 Jul. 2020.

BRASIL **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília:

Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>>. Acesso em: 30 set. 2020

BRASIL. PISA 2018 Revela Baixo Desempenho Escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil, 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil> > Acesso em: 19 out. 2020.

CAMARGO, R. A. **A possível futura escassez de água doce que existe no planeta Terra.** São Paulo: Revista Sinergia, vl. 3, n. 1, 2003. Disponível em:<<http://www.cefetsp.com.br>>.Acesso em 26 nov.2015.

COOPER, G. M. Hausman, R. E. A célula: uma abordagem molecular. 3ª Ed. Boston University, Artmed, 2009.

DANTAS, T. Falta de água já afeta 46 milhões de brasileiros. O Globo, 2015. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/brasil/falta-de-agua-ja-afeta-46-milhoes-de-brasileiros-15144980>>.Acesso em: 13 nov. 2020.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: definição, projetos, pesquisa.** In: Fazenda, I. Práticas Interdisciplinares na Escola. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D. **A necessária renovação do ensino de ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUCOSKI, R; SILVA, V. da. Horta na Escola como Espaço Educacional Sustentável. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**, Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_cien_artigo_rosange-la_jucoski.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Senac, 2012.

MOREIRA, M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: UFRGS, 2012. p. 27.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades**. São Paulo: FEA-USP, 1996

ROSAR, C. H. **Horta Escola: a importância da confecção da horta no desenvolvimento e saúde do ambiente escolar**. [S. l.], p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/868247_Camila_H_Rosar.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

SCHAER – BARBOSA, M.; SANTOS, M. E. P.; MEDEIROS, Y. D. P. **Viabilidade do reúso de água como elemento mitigador dos efeitos da seca no semiárido da Bahia**. *Ambient. soc.* [online]. 2014, vol.17, n.2, pp.17-32.

SCHMIDT, C. **Desenvolvimento de um Filtro de Carvão Ativado para Remoção de Cloro de Água Potável**. Mestrado. 2006. 233f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalurgia e

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

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC PARA A FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES

José Cristiano da Silva¹

Introdução

O presente artigo tem como finalidade analisar a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange a prerrogativa de como essa nova legislação auxilia na formação de um Gestor Escolar para as Escolas públicas, principalmente, no que diz respeito ao enfrentamento da realidade dessas unidades escolares. Na tentativa de melhor compreensão do texto em vigor, o artigo propõe uma avaliação, dessas competências gerais, no que diz respeito os princípios éticos, estéticos e políticos para uma formação eficiente, diante dos enormes desafios a serem enfrentados.

A perspectiva formativa desta nova base curricular, não tem contemplado os desafios a serem enfrentados por esses gestores, neste novo contexto de globalização, que conduz a uma mudança drástica de mentalidade e comportamento social. É justamente aqui, nessas mudanças, que esses profissionais da educação têm que se apoderar e as escolas públicas se adaptar, especialmente, o lado pedagógico e o núcleo administrativo da escola, nesta nova realidade de mundo globalizado e mundializado, sem esquecer o contexto cultural e social, presentes nesses espaços socioeducacionais. Por esses motivos, esse artigo busca abrir um debate, se de fato a nova BNCC tem uma

¹ Professor José Cristiano da Silva. Historiador, Teólogo, Geógrafo, Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica e especialista em Políticas Públicas Social.

harmonização no enfrentamentos dos desafios que os gestores escolares encaram no seu cotidiano.

Quando analisamos as competências gerais da BNCC no cotidiano das escolas públicas, logo foi perceptivo que a BNCC não visualizou a realidade dos problemas sociais e econômicos, onde estas escolas estão inseridas, no que tange as dificuldades enfrentadas por esses gestores, para uma escola transformadora e libertadora, que de fato venha contribuí para uma renovação na sociedade, no que diz respeito as novas exigências do sistema mercadológico e dos blocos econômicos, de um mundo globalizado. Diante dessas mudanças feitas por grupos dominantes, que alteraram os currículos de aprendizagem, esse novo aprendizado imposto, não restabelece uma ação mais eficaz, do que a nova versão da BNCC propõe.

Sendo assim, as orientações dos princípios norteadores da Educação Básica, em conformidade dos princípios éticos, estéticos e políticos, por parte dessas novas regras e normas no currículo educacional brasileiro, não se ajusta com a realidade atual, quando o MEC mantém cortes no orçamento da educação básica de ensino, prejudicando assim, a eficiência do ensino público, quando sua ação não conseguiu contemplar, essa nova visão didática e metodológica, exigida por essa BNCC.

Neste sentido, essa pesquisa tratou-se de cunho analítico, sendo que a metodologia utilizada neste artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica. Mediante a pesquisa bibliográfica foi possível analisar as referências, identificando pontos essenciais, que serão aqui discutidas. Diante do quadro apresentado por este artigo, percebe-se que os gestores da educação básica, enfrentam enormes desafios e que esses desafios reivindicam mais desses profissionais, que infelizmente não conseguem combater os problemas pedagógicos e administrativos. Sendo assim,

a nova reforma da Base Nacional Comum Curricular, não potencializou os gestores, por estar descontextualizada da realidade dessas escolas.

Qual o impacto da BNCC na escola pública?

As competências gerais da BNCC colidiu com a veracidade do impasse estrutural socioeconômico da escola pública, no que tange as “aprendizagens essenciais” para o aluno da rede pública. Neste novo Ensino proposto pela BNCC, todos têm o direito adquirido ao longo do seu percurso escolar. (BRASIL, 2018, p. 7). Conforme a proposta aprovada do texto da nova base, diante de uma orientação, dentro dos princípios norteadores, desta normativa para a educação básica, onde os princípios éticos, estéticos e políticos, no que lhe concerne, estão numa perspectiva de visão descontextualizada deste aluno, em suas múltiplas dimensões. Vale lembrar, que o texto da BNCC, apresenta uma finalidade muito importante para a educação básica, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 8).

É imprescindível não destacar, que as competências gerais são marcos regularizadores para uma educação básica justa, democrática e principalmente inclusiva. Por sua vez, esta se apresenta no parâmetro do inter-relacionamento e do desdobramento, no que tange o tratamento didático proposto do texto da BNCC, para as três etapas da educação básica. Sendo assim, a articulação para a construção do conhecimento, do desenvolvimento das habilidades e a formação de atividades e valores, serão termos obrigatórios não só na LDB (Lei 9394/96), mas também na própria Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a cola-

boração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 207).

Neste contexto, a primeira competência geral da BNCC aborda em seu texto: “valorizar e utilizar os conhecimentos históricos construídos sobre o mundo físico, do mundo social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 9).

Mas, a compreensão das especificidades da escola, evidenciou uma necessidade de desenvolver e pesquisar cuidadosamente, no que corresponde um levantamento mais apurado, em conta das considerações dos conceitos de cultura, interculturalidade, pluralismo, outros termos relacionados à garantia da preservação da identidade cultural e tradicional dos povos indígenas. (SOUZA; GODOY, 2018, p. 2). A escola pública precisa de um sistema de educação que amplie o diálogo entre a sociedade com todos os povos existentes, para combater as barreiras criadas por essas normas elaboradas pela BNCC (SOUZA; GODOY, 2018 p. 23). Porém, como ampliar esse diálogo, quando o próprio sotaque regional é um problema? A própria disciplina de português é uma barreira difícil de enfrentar, por muitos alunos dessas escolas. Outra barreira é a sua própria identidade de pertencimento histórico cultural. “[...] os povos indígenas precisam preservar suas práticas para não perderem mais direitos do que já perderam, sendo que aprender e falar em português não tem sido uma tarefa fácil.” (SOUZA; GODOY, Apud. XERENTE, 2017, p. 20).

A pesquisa feita por Peroni (2018) constatou-se que as definições do papel deste Estado, reorganizando as demarcações entre a escola pública e a privada, o materia-

lismo construído das mais diferentes formas na educação básica pública, levaram a uma construção de modalidades, que sofreram profundas aversões nesta visão metodológica para a democratização desta educação. (PERONI, 2018, p.1). O debate sobre as políticas de educação escolar está tendo uma ênfase muito forte entre comunidades espalhadas em todo o nosso Brasil. (SANTOS; FARIA 2009, p. 1). Os povos da Região Norte, especificamente, do Alto Rio Negro, buscam uma luta no que tange a educação indígena pelos professores, gestores, lideranças e representantes indígenas. Com tudo, as associações e organizações indígenas como as lideranças de todo o Brasil, têm se empenhado numa luta muito grande na tentativa de uma conquista, no que tange uma educação conforme o artigo 205 da nossa Constituição Federal de 1988 e do decreto 686/2009, onde este decreto defende uma educação escolar indígena com os parâmetros legais destes povos e suas Escolas. (SANTOS; FARIA 2009, p. 1).

A sociedade no que lhe concerne, têm lutado por um ensaio de mudança na educação pública, quando na existência de aberturas democráticas, como na constituição de 1988, surgindo assim, as oportunidades para esses grupos sociais, com as novas experiências de educação consolidadas para uma efetivação de uma pedagogia voltada mais do cotidiano dessa escola. (SANTOS; FARIA 2009, p. 1). Neste contexto, a terceira competência geral da BNCC aborda em seu texto: “valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artística-cultural.” (BNCC, 2018, p. 9).

No entanto, no ano de 1998 e 2000 foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNCEB) para nortear a educação brasileira nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na formação de professores e gestores, na educação de nível técnico e a educação indígena. Porém, neste viés a DNCEB entra em contradição no seu discurso, quando o texto aborda o cotidiano da escola indígena. “A nova política nacional de educação escolar indígena, preconiza o uso da língua indígena no processo de escolarização, porém, a situação sociolinguística, é extremamente complexa, considerando o histórico do contato Inter étnico e da perda de territórios vividos, por essas populações, desde o período colonial.” (VENTURA; LACERDA; NINCÃO, 2015, p. 5).

No entanto, a Lei apresenta uma ação aparentemente positiva, porém, na realidade as escolas públicas nos mostra que na prática, se torna difícil de uma aplicabilidade, por falta de acordo sociocultural e econômico dessa escola.

O currículo padronizado para a gestão escolar

O currículo padronizado para a formação dos Gestores Escolares e a secularização do mesmo é uma realidade. O impasse da formação dos gestores escolares, decorrentes de um currículo padronizado pelo crescente relacionamento de um ideário de produção, no que tange o campo empresarial brasileira e a estrangeira, é uma problemática que acontece deste que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ou, simplesmente, (LDB), no viés ideológico Neoliberal. (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 2). Um problema que vem se instalado na sociedade brasileira, principalmente, quanto o parâmetro da visão economicista e tributária. “As padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos

alunos e seus ritmos de aprendizagem.” (SANTOS; PEREIRA, s2016, p. 2).

Um currículo sendo construído de forma neoliberal, onde o técnico e o especialista, não conjuga da realidade da escola pública, ou seja, a existência de mundo profissional formado numa visão curricular neoliberal, não se soma com a realidade social dessa unidade ensino público. Se faz necessário assegurar uma flexibilidade na organização do ideal discurtido pela sociedade, quando imprescindível for os projetos para uma educação justa, democrática e inclusiva, atendendo ao apontado na própria BNCC, quanto ao preceito da diversidade. (SOUZA; GODOY, 2018, p. 8). “... as tentativas de padronização dos currículos e da formação de professores no Brasil que, dentro de um processo de ampliação de controle sobre o trabalho docente, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial.” (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 1).

As políticas públicas desenvolvidas no Brasil em específico, para a formação continuada de professores e gestores, são de parâmetros e modelos de moldes ditados do nível internacional, onde os mesmos possuem financiamento de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Funari e Ferreira (2017, p. 5) apontam que nesses documentos é sinalizada a ideia de que os professores e gestores não estão preparados para a formação da nova geração para uma nova economia mundial, por isso, haveria a necessidade de melhorar a sua formação.

As políticas universalizantes são currículos padronizados, para a formação dos gestores escolares, percebendo que os enormes desafios construídos, por essa política neoliberal, nos resultou numa formação aparelhada. Sendo assim, a educação escolar especificada e diferencia-

da, foram conquista de povo que lutou nas ruas por uma educação justa e democrática e que hoje sofre um retrocesso. A própria peculiaridade da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, experimenta desse aparelhamento. A historicidade dos currículos padronizados para a formação dos gestores escolares, é totalmente fora do contexto da realidade vivida. O condicionamento de uma padronização de um currículo, nos leva a um grande dilema, no que tange a formação dos gestores. (BRIGENTI, 2016, p. 1). “Na medida em que esses direitos específicos foram sendo alargados e tornados realidades, o Ministério da Educação criou diversos mecanismos que circulam na contramão, valorizando e exigindo conhecimentos ditos universais.” (BRIGENTI, 2016, p. 1). Este currículo, no que tange a educação básica, a formação dos gestores, está aprisionado a um sistema de um currículo padronizado, por grupos da sociedade como fundações e organizações não governamentais, mantidas por bancos e empresas nacionais e internacionais. (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 7). “O papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primária para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos.” (BRASIL, 2013, p.9).

No que está relacionado, no debate feito sobre as mudança nos currículos escolares, ganharam força com a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao selecionar equipes de técnicos e especialistas para elaboração e a apresentação, da Base de Currículo Comum para empregar em todas as instituições de ensino no Brasil. (BRAZÃO, p.1). O autor Brazão (2017) afirma, que por conta desses técnicos e especialistas, surgiram problemas com a escolha desses conteúdos . “Junto a isso surgem proble-

máticas sobre a seleção de conteúdos e de disciplinas que devem estar presentes neste novo currículo.” (BRAZÃO, 2017, p. 1). Contudo, a formação da gestão escolar em curso de graduação e pós-graduação, foi contemplada com vários programas iniciais e projetos para a formação desses gestores. Os programas que foram desenvolvidos pelo próprio Ministério de Educação e Cultura e a coordenação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, não ajudaram para uma formação contundente, no que tange a realidade necessária para esses profissionais. Neste sentido, capacitações foram ofertadas a esses profissionais, quanto ao conjunto de programas e políticas voltados para esse fim. “A formação de professores passou a ser considerada estratégia para a implementação de mudanças básicas, ampliando a produção de políticas públicas voltadas para a melhoria da formação inicial e, especialmente, para a formação de professores em exercício.” (FUNARI; FERREIRA, 2017, p. 3).

Neste sentido, as políticas públicas são construídas com uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes conteúdos, tentando dar uma direção para nossa educação pública, longe dos contextos vivenciados pelos professores, gestores e alunos de todas as escolas públicas.

As políticas educacionais numa descontextualização

Todas as instituições de ensino, buscam entregar uma educação de qualidade, um espaço organizado e eficiente para o pleno aprendizado dos alunos. No entanto, para que tudo isso aconteça é preciso que exista uma boa gestão escolar. Antigamente, era comum que a responsabilidade pelo aprendizado do aluno ficasse apenas com o professor, mas desde a década de 70, os especialistas no assunto constataram que, na verdade a atuação do orien-

tador educacional, do diretor e do coordenador pedagógico, também são essenciais para a evolução de todos os alunos da escola pública e privada. Buscando compreender a importância da gestão escolar, muitos pesquisadores realizaram trabalhos que nos permitem a entender, como as práticas educacionais seguem a integração desses três agentes, se tornando mais eficientes para o crescimento da escola e para a satisfação de pais e alunos, que aprendem melhor e absorvem com mais facilidade todo o conteúdo que lhes é apresentado. Enquanto o diretor da escola recebe opiniões e orientações da Secretaria da Educação, os orientadores educacionais e os coordenadores pedagógicos, estão mais próximos dos alunos e da gestão da instituição de ensino. Por isso, é importante que todos se comuniquem e criem uma relação de confiança que terá como maior beneficiado o aluno.

Nos últimos anos os currículos pertinentes a Educação Básica tem sido modificada, por motivo de tendências homogêneas. As ações dos governantes e do cenário construído ao longo desses anos, levaram a criação de normas e currículos, numa decisão legal e aprovações de leis, que foram estruturadas no Brasil, numa visão de currículo padronizado, sem se preocupar com as diversidades encontradas nas escolas públicas e as múltiplas gestões espalhadas no Brasil, no que diz respeito, a Gestão/ Escola. (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 3). Sendo assim, as medidas tomadas na composição, dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ostentaram a homogeneidade dos currículos da educação para a formação dos professores e da formação dos gestores. Tudo isso vai se apresentando, a partir do final dos anos 90. (SANTOS; PEREIRA, 2016, p.3).

Neste cenário, instalado por grupos que não representam essa diversidade, a educação passou por mudan-

ças, que não beneficiam os contextos locais de muitas escolas espalhadas no Brasil e principalmente, a formação do gestor para o combate dos inúmeros obstáculos, que retrocedem a nossa educação. A formação dos professores e dos gestores escolares têm encontrados enormes desafios no campo de atuação. Neste viés, o objetivo da nova BNCC para ser aplicada não corresponde a real situação que se encontra a educação brasileira, no que diz respeito às metodologias praticadas e as competências gerais. Neste contexto, as políticas públicas de educação elaboradas, não promove o repasse de uma oralidade que contemple, a transmissão do saber, como na metodologia dos currículos padronizados, por ser o principal meio de educar. “A expressão ‘diversidade’, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia, da própria vida humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados.” (MOEHLECKE, 2009, p. 3).

Outra situação de ausência de relação, são os exames aplicados pelos órgãos e instituições de ensino, adotando mecanismo descontextualizado da realidade desses indivíduos, no que diz respeito, como são selecionados o ingresso desses alunos para as universidades. A prova do Enem é o maior exemplo desse mecanismo. O aluno enfrenta esse processo de seleção para ingressa nas universidades, porém, as diversidades enfrentadas pelo contexto desumano desses alunos, não era favorável, no que tange as desigualdades sociais que os mesmos encaravam. (BRIGHENTI, 2016, p.2). Principalmente, quando se refere aos alunos de escola pública, por causa dos vários motivos estruturais dessas escolas, os dilemas socioeconômico e sociocultural enfrentados por indivíduos.

Outra situação, que vem sendo amplamente debatida pela sociedade é o suporte curricular. É difícil perceber,

se essa tendência é uma retomada as ideias de nação do século XIX ou um aprofundamento da lógica neoliberal, em que o discurso é de pluralidade, inclusão e interdisciplinaridade, e as práticas estão justamente no sentido contrário, ou seja, o de transformar o indivíduo em massa consumidora “As parcerias possuem uma base comum e um conjunto de ideias programáticas que representam a continuação, e não a moderação, do liberalismo econômico. Seus pontos de referência ideológica são a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo.” (PERONI, 2018, p. 6).

É importante dizer que Vieira (1988) falava que era preciso entender, que políticas Educacionais eram para ser interpretadas como políticas sociais. E quando isso não era subentendido, a sociedade sempre questionou a ação por parte dos governantes e classe sociais dominantes que produziam os piores resultados no que se refere à desaprovação por essa população. As críticas sobre essas políticas educacionais eram decorrentes da falta precisa de contemplar a real necessidade das populações, para que as mesmas, não sofressem projetos desfavoráveis por parte dessas classes sociais dominantes, conforme o autor Peroni (2018) “Quando essas políticas educacionais não eram empreendidas para se tornar políticas educacionais, que favorecesse as massas, dentro de uma ação de uma política pública social transformadora e libertadora”. Contudo, o autor continua explanando sua análise, quando diz:

A correlação de classes sociais e projetos societários distintos produzem uma ação astuta de uma mercadificação da educação pública de forma abstrata de vias projetos e sujeitos. Sujeitos individuais e coletivos, que estão cada vez mais organizados, em redes locais ou globais, de diferentes graus de influências e que falam diferentes lugares. Dessa

forma as sociedades individualistas e coletivas, estão mergulhadas numa visão socioeconômica. Uma classe social que lucra muito em setores financeiros, organismos internacionais, setores governamentais e que outra claramente não participação desses lucros. (PERONI, 2018, p. 4).

No entanto, o autor Peroni (2018) cita outro autor, no que diz respeito a correlação de classes sociais:

[...] classe não é categoria estática, é uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes das suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Neste sentido, classe é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro. (PERONI, Apud. THOMPSON, 2012, p. 260).

E neste mesmo sentido, que a autora Chauí (2016, ps.19 e 21) aponta que classe social: “não é um dado fixo, determinado apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes. Ela é uma práxis, um fazer histórico”.

Por essa razão, as justificativas argumentadas por essas classes sociais dominantes, afirmam que modalidades de formação como essas praticadas, contribuirão para as reais mudanças no contexto de formação e capacitação para os gestores escolares. Transformações essas, que segundo essas classes sociais, são adequadas para um real necessário para fortalecer a resistência desse profissional. Neste viés, a mudança só poderá acontecer em grau maior, se for uma imposição aleatória, descontextualizada e pou-

co útil, como é certificado por essas classes sociais dominantes em caráter de formação nos moldes estruturados para esses treinamentos e capacitações oferecidos pelos mesmos aos profissionais da educação. “explica que, neste modelo, o formador seleciona as atividades com ações generalizadoras, supondo que ajudaram os professores no alcance da aprendizagem dos alunos. São exemplos de treinamento, curso, seminários, oficinas, todos por esses especialistas...” (FUNARI; FERREIRA, 2017, p. 5).

O documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1988 é um documento significativo para essa estrutura normativa, no em tanto, o texto tem limitações conceituais. As evidências que garantem a preservação de um currículo e de programas específicos, no que concerne a inclusão de conteúdos culturais correspondentes as respectivas didáticas peculiares.

A proposta historiográfica contida no Referencial traz problemas em sua essência, seu pressuposto teórico limita a formação de um agente histórico transformador, comprometendo a discussão da história como prática social dos homens. Não se trata de rejeitar a proposta de um Referencial, pois, sua publicação teve um efeito benéfico junto aos órgãos de ensino estaduais e municipais ao colocar a educação escolar indígena de forma concreta e oficial, porém, é necessário que saibamos quais suas limitações e decorrências para os projetos históricos das Comunidades indígenas. (BRIGHENTI, Apud. BORGES; BORGES, 2016, p. 3).

Neste viés, é notório que todos os movimentos sociais existentes no Brasil, precisam se unir cada vez mais para travar essa luta. Essa sociedade precisa chegar ao século XXII, com perspectivas de inovações e projeções, que garantam a coletividade deste produto histórico, acumu-

lado ao longo dos séculos pela humanidade, independente, desta nova fase do processo global. O redimensionamento dos acontecimentos sociais, se faz necessário, quando nos referimos a uma educação básica libertadora e transformadora, para que haja uma mudança da realidade socioeconômica dos alunos de todo o Brasil.

O desafio da BNCC na realidade da escola pública.

Na primeira competência geral, o conhecimento de todas as áreas, não tem o caráter de: mobilizar, ou entender e nem explicar a realidade da escola pública, mas de promover uma mudança de pensamento a partir de um entendimento padronizado e descontextualizado. (BRASIL, 2018, p. 9).

A segunda competência geral da BNCC aborda em seu texto: “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, para investigar a causa elaborada e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar solução inclusiva tecnológica.” (BRASIL, 2018, p. 9). Segundo o texto, nesta etapa da BNCC, dentro do parâmetro da segunda competência geral, ela está focada na mobilização de habilidades e nos processos cognitivos, que é desenvolver a percepção, atenção, memória e o raciocínio, que são fundamentais para o aluno. (BRASIL, 2018, p. 9).

A partir do acesso a este conhecimento da mobilização, da habilidade e dos processos cognitivos, que naturalmente, a escola irá desenvolver mediante essas percepções, no que diz respeito a atenção, memorização e o raciocínio nestes alunos, infelizmente, não ocorrerá esse processo cognitivo, decorrente da descontextualização das orientações indicadas da BNCC. Essa descontextualização está explícito na questão social, cultural, estrutural,

econômica e principalmente na ausência de políticas públicas sociais, mais eficientes no combate da desigualdade social desses alunos. (BRASIL, 2018, p. 9).

A terceira competência geral da BNCC aborda em seu texto: “valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artística-cultural.” (BNCC, 2018, p. 9). Neste sentido, A autora Moehlecke (2009) cita uma fala de outro pesquisador, sobre essa vertente distorção da realidade nas diversidades sofridas por essa sociedade: “[...] as políticas públicas buscam reconstituir as diversas características da organização de uma política nacional, procurando dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível.” (MOEHLECKE, apud. ARRECTCHE, 1998, p.30).

Neste viés, os debates feitos na questão das mudanças que ocorreram na educação nos últimos 20 anos, foram necessários para a compreensão da modificação desses currículos escolares, que por conta de uma ação dos órgãos públicos, responsáveis por essa educação justa e democrática, construíram uma base de currículo, longe do contexto sociocultural desses alunos, selecionando assim, uma equipe de técnicos e especialistas para o desenvolvimento dessa base de currículo comum, para ser empregada em todas as instituições de ensino no Brasil. (BRAZÃO, p.1).

A quinta competência geral da BNCC aborda em seu texto:

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 comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhe-

cimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 9).

Sendo assim, os autores: Ventura, Lacerda e Nincão (2015, p. 5) constataram uma oposição, quando os mesmo relatam em seu texto que: “A nova política nacional de educação escolar indígena, preconiza o uso da língua indígena no processo de escolarização, porém, a situação sociolinguística, é extremamente complexa, considerando o histórico do contato interétnico e da perda de território vividos, por essas populações, desde o período colonial.” No entanto, precisamos utilizar a tecnologia para auxiliar na comunicação de todos os povos, nações e tribos, na tentativa de ressignificar essa comunicação, observando o passado da humanidade e perceber, que a linguagem entre essas nações nos conduziu até aqui. Sendo assim, a quinta competência geral da BNCC, se torna inviável para a sua aplicabilidade nas escolas públicas, quando não promovendo o diálogo entre aluno, professores e gestor.

A sexta competência geral da BNCC aborda em seu texto:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9).

Neste viés, o argumento proposto pela sexta competência, nos leva a repensar não só o nosso projeto de vida, mas também as múltiplas diversidades da vida cultural, diante de um mundo globalizado, dentro de um firmamento da imposição sócio política neoliberal. Nesse sistema,

o preconceito despreza essa visão de cidadania, quando o neoliberalismo nos leva a desapropriação dos direitos básicos. Entender essa relação de poder, nos obriga a não experimentar uma relação sociocultural mais plena, nos obriga a não vivenciar os valores a diversidade de saberes, nos obriga a não provar a verdadeira liberdade do conhecimento mais justo. Porém, esse mundo alinhado com projetos políticos padronizados, nos conduz a uma conscientização aprisionada, por um sistema social que nos direciona para o lado oposto, desta competência geral da BNCC,

A sétima competência geral da BNCC em seu texto diz:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência sócia ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”. (BNCC, 2018, p. 9).

O contexto da sétima competência geral da nova BNCC nos leva a um currículo construído de forma transversal e conflituosa no âmbito social, em que o mesmo controle social é feito por uma matriz curricular, este usa como instrumento de monitoramento social, no que lhe concerne, provocado pelo conteúdo escolhido de maneira incrementadora, especialmente pelas disparidades de classes sociais, onde o texto referente à sétima competência geral não condiz o que o próprio currículo formulado, não contemplando a realidade cotidiana dos alunos, dos professores, dos gestores e das escolas públicas de modo geral, devido a uma invenção chamada de tradição. (BRASIL, 2017, p. 4).

A oitava competência da BNCC em seu texto diz: “conhecer, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BNCC, 2018, p. 10).

Conforme esta competência geral acima mencionado da BNCC, as autoras Funari e Ferreira (2017, p. 5) relatam que para mudar a educação no Brasil será necessária promover mudanças no professor, más também, “o contexto escolar, precisa ser identificado, que por motivo da condição de limitação e impossibilidade, a efetividade da inovação deixará de existir”. Neste viés, as autoras afirmam em seu texto, que a educação permanente é importante para professores e gestores:

A educação permanente de professores e gestores é importante, quando o mesmo precisa reconhecer como algo significativo para essa educação ser transformada. Sem a formação continuada como um processo de ensino/formação, não acontecerá à mudança necessária para o desenvolvimento profissional como o marco deste processo de aprendizagem/crescimento. (FUNARI; FERREIRA, 2017, p. 6).

Contudo, análise da BNCC na nona competência geral, em seu texto afirma:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades culturais e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 10).

Sendo assim, o cumprimento da nona competência geral da BNCC é complexo, quando lutamos por uma

escola mais humanizada para os nossos alunos especiais, quando solicitamos do poder público, uma escola mais inclusiva, quando cobramos uma escola mais equipada, quando pelejamos por um salário mais justo para os professores, quando atacamos o racismo institucionalizado em nossa sociedade.

Por fim, a décima competência geral da BNCC em seu discurso, afirma: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2018, p. 10). Neste sentido, o autor Brighenti (2016) afirma que as conquistas das escolas diferenciadas e específica foram adquiridas, por lutas que foram registradas pela nossa história, por essa sociedade brasileira.

a conquista da escola específica e diferenciada, conquistada desta forma expressiva historicamente pelos povos indígenas no Brasil, aconteceu nas últimas décadas, desde a chegada dos portugueses em 1500, quando foi aprovado o texto constituinte de 1988. Contudo, isso o autor ressalva que esse processo está longe de ser um marco jurídico extremamente avançado, como necessitam os povos indígenas, em contexto estudantil, dos professores, dos gestores e das próprias escolares indígenas. Sendo assim, as políticas de branqueamentos do século XIX e as ideias do nacionalismo do século XX, caracterizou-se profunda alteração, no entanto, o pensamento colonial de uma educação não indígena é operante no Brasil. (BRIGHENTI, 2016, p. 8).

Sendo assim, o que foi exposto ao longo deste artigo foi a certeza de uma política pública social praticada, num pensamento colonialista, importada do século XV, numa

visão expansionista da Europa mercantilista ocidental. Em quanto isso, a educação básica tenta quebrar todas essas barreiras institucionalizadas, por Leis e normas técnicas, voltadas para um sistema de ensino fragilizado, quando os nossos órgãos públicos não conseguem desenvolver uma educação mais eficiente, diante da grave crise social econômica e política da nossa sociedade.

Considerações finais

Como vimos neste artigo, existe um abismo de desigualdade social, no que corresponde os processos de construção dos Currículos Educacionais propostos pela nova BNCC, no que diz respeito a padronização curricular dos docentes nos níveis básico e superior. Apesar do texto está relacionado à educação básica, essas mesmas medidas são introduzidas de forma hipoteticamente nas universidades de todo o Brasil, quanto na formação desses profissionais para a educação básica. Sendo assim, a aprendizagem do aluno fica comprometida, quando a escola é movida por um currículo padronizado, onde a obrigatoriedade desse currículo, é oferecer de forma sutil, os mecanismos legais para uma sociedade capitalista. Sendo assim, a materialização desses projetos de Leis, que vão normatizar o viés econômico, amparados pelas representações documentais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e dá à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pergunta que fica diante da normatização já mencionado acima é: Em qual equívoco didático e metodológico, a educação não conseguiu combater as injustiças sociais?

Neste enfoque, os moldes oferecidos pelas dez competências gerais da BNCC e seus princípios norteadores com suas múltiplas dimensões, formam suas ideologias

totalmente fora da realidade da escola pública. A incoerência de seus argumentos contraditórios, para a manutenção dessas políticas equivocadas, que não conseguem promover à melhoria da qualidade de vida desses alunos e nem uma Educação Básica de qualidade, por razões de um currículo amplamente, descontextualizado da realidade do aluno, professor e gestor escolar. A secularização dos currículos no entendimento da instrução, levou aos profissionais, uma fragilidade no enfrentamento dos problemas educacionais. Gerando assim, um impasse no ideário dos grupos dominantes, nos setores da sociedade brasileira e estrangeira, quando foi concretizado à nova BNCC, na formação construída no viés de uma visão educacional Neoliberal, por técnicos e especialistas sem noção do real contexto vivido por esses alunos, professores e gestores escolares.

Referências

Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação. Secretária executiva. Secretaria de educação básica. Conselho nacional de educação. Brasília: CONSED, UNIDIME, 2018.

Brasil Código Civil, Código de Processo Civil, Constituição Federal/ Anne Joyce Angher, coordenação. – 4. Ed. – São Paulo: Rideel, 2004. – (coleção de leis Rideel Série míni 3 em1).

Lei de Diretrizes e Bases/ Ministério da Educação. – Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. NET. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> > acesso em: 06 Abr. 2019.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências eurocêntricas no

camponete curricular de história de base nacional comum curricular. NET. XXIX Simpósio de História Nacional. Contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em: < https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriode-disputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf AS 23:05 > acesso em: 03 Mar. 2019.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes. NET. REVISTAGRIFOS – N.41-2016. Disponível em: < file:///C:/Users/micro/Desktop/TRAB.%208%C2%AA%20SEM/TCC_P%C3%93S/ARTIGO_SCIULLO/3664-12972-1-PB.pdf as 23:35 > acesso em: 03 Mar. 2019.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da educação. Secretária de Educação Básica Diretório de currículos e educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERREIRA, João Carlos; SILVA, Mônica ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. NET. Educ. Soc., Campinas, v.38, nº. 139, p.385-404, Abril-Jun,2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> AS 22:59 > acesso em: 03 Mar.2019.

FUNARI, Lisete Dias; FERREIRA, Maira. Políticas e produção de um contexto brasileiro para a formação continuada de professores no período de 2003 a 2015. NET. Revista Linhas. Florianópolis, v.18, n.38, p.344-374, Set./ Dez. 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/micro/Desktop/TRAB.%208%C2%AA%20SEM/TCC_P%C3%93S/ARTIGO_SCIULLO/7729-35450-2-PB.pdf as 23:30 > acesso em: 03 Mar. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. NET. Cadernos de pesquisa, v.39, n.137, p. 461-487, maio/ago.2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08> as 23:25 > acesso em: 03 Mar. 2019.

PERONI, Vera Maria Vital. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. NET. Currículo sem fronteiras, v.18, n.1, p.212-238, Jan./ abr. 2018. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf> as 23:40 > acesso em: 03 Mar. 2019.

SANTOS, Cirlene Batista dos; FARIA Ivani Ferreira de. Os desafios da educação escolar indígena no alto Rio Negro. NET. Programa Institucional de bolsas científicas-PIBIC 2015 – 2106 CNPQ. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD4_SA27_ID3241_08092016150725.pdf AS 20:33 > acesso em: 03 Mar. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do Currículo e da formação de professores no Brasil. NET. Cad. Cedes, Campinas, n. 36, n. 100, p, 231-300, 07 Dez. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf> AS 22:55 > acesso em: 03 Mar. 2019.

SOUZA, Raquel; GODOY, Kathya. A escola indígena e as legislações educacionais: um olhar para as políticas indigenistas e indígenas para a educação dos povos Xerentes no Estado de Tocantins. NET. Rebenito, São Paulo, n. 9, p. 23-52, Dezembro. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf> AS 22:55 > acesso em: 03 Mar. 2019.

VENTURA, Micilene Teodoro; LACERDA, Léia Teixeira; NINCAO, Onilda Sanches. Desafios na voz dos professores Terena de Aquidauana. NET. Revista Diálogos Interdisciplinares GEPPFIP, Aquidauana, v.1, n, 2, p.129-144, OUT. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/micro/Downloads/1476-4359-2-PB.pdf as 23:20 > acesso em: 03 Mar. 2019.

POSFÁCIO

Num cenário completamente diferente, a repentina interrupção das aulas presenciais outrora planejadas para se ter educadores e educandos em um mesmo espaço de tempo em contínua interação fez surgir uma sequência de dilemas sobre como continuar ofertando os serviços educacionais sem ampliar as desigualdades sociais, oportunizando o acesso a este bem essencial ao desenvolvimento humano.

A escola se configura como o espaço físico que fomenta a excelência da inclusão social de todo indivíduo por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades cognitivas e não cognitivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o compromisso com a educação integral com base na superação da fragmentação disciplinar, o estímulo à aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende, o desenvolvimento do protagonismo na aprendizagem do estudante e na construção de seu projeto de vida.

Se é na adversidade que surge grandes líderes, nesse evento de dificuldades sanitária, social e educacional provocado pela COVID-19, o trabalho pedagógico é essencial para manter o elo entre a escola e os educandos que estão em casa devido as necessidades de preservação a vida. Em nota técnica lançada pela organização Todos Pela Educação fica clara que além do desafio do uso da tecnologia, o distanciamento social tem causado: “impactos na saúde mental, a falta de engajamento e a desmotivação nas atividades à distância” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), onde tais situações afetam estudantes e professores.

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a necessidade do trabalho com as competências socioemocionais, bem como a inserção de diferentes metodologias na

perspectiva do ensino remoto e/ou híbrido o que nos conduz, invariavelmente, a reflexão sobre as várias formas de ensinar e aprender, onde as metodologias ativas surgem como ferramenta capaz de fazer com que o professor tenha uma relação mais colaborativa com seu aluno e o faça participar com mais autonomia e envolvimento das aulas. É importante ter em mente que as discussões teóricas podem ser convertidas em práticas pedagógicas consistentes que respeitam o tempo de aprendizagem e os interesses dos estudantes, fazendo-o aprender de forma criativa e dinâmica.

Compreendemos assim que esperarçar surge como um ato político que permeia a nossa vida em sociedade na construção de caminhos para a transformação social, onde essencialmente educar é um processo de contínua busca pelo desenvolvimento de capacidades que promovam a compreensão do indivíduo para o enfrentamento do mundo a partir de competências e habilidades de maneira que a construção das relações se dê baseada na amabilidade entre seus pares, fortalecendo os vínculos de todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, motivando o trabalho de equipe, a cooperação e a gratidão.

Suiane Costa Alves

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Universidade Federal do Ceará



imprece@hotmail.com

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14 cm x 21 cm, contém 286 páginas.

O miolo foi impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa foi impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cmx96cm.

Tiragem: 1.000 exemplares. Fevereiro de 2020.

Fortaleza-Ceará.