

RELATOS DOCENTES E TESSITURAS CURRICULARES

Realização: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana



**Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Elizabete Bastos da Silva
Marcia Torres Neri Soares
Simone Dias Cerqueira de Oliveira
Organizadoras**

RELATOS DOCENTES
E TESSITURAS CURRICULARES

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Elizabete Bastos da Silva
Marcia Torres Neri Soares
Simone Dias Cerqueira de Oliveira
(Organizadoras)

Relatos docentes e tessituras curriculares

Realização: Secretaria Municipal
de Educação de Feira de Santana



Feira de Santana - Bahia
2022

Copyright © 2022 by Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Elizabete Bastos da Silva, Marcia Torres Neri Soares e Simone Dias Cerqueira de Oliveira (Organizadoras)

Projeto gráfico e Editoração eletrônica: *Editora Zarte*

Capa: *Erica Silva*

Revisão textual: *As Autoras*

Normalização ABNT: *Os Organizadores*

Revisão de provas: *As Organizadoras*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

Maria de Lourdes Novaes Scheffler

Mariana Fagundes de Oliveira

Maria Victória Espíñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R321 Relatos docentes e tessituras curriculares [recurso eletrônico] / Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Elizabete Bastos da Silva, Marcia Torres Neri Soares, Simone Dias Cerqueira de Oliveira (organizadoras). – Feira de Santana : Editora Zarte, 2022. 518 p.: il.

Realização: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

E-book

Formato: PDF

ISBN 978-65-88707-32-6

1. Professores – formação. 2. Prática pedagógica. 3. Currículo. 4. Ensino. I. Soto, Ana Paula de Oliveira Moraes. II. Silva, Elizabete Bastos da. III. Soares, Marcia Torres Neri. IV. Oliveira, Simone Dias Cerqueira de.

CDU 371.133

Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Zarte

Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê

44054-064 — Feira de Santana, BA

Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp

E-mail: zartegraf@gmail.com

<http://blog.editorazartefsa.com>

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

PRIMEIRAS PALAVRAS 15

APRESENTAÇÃO 17

PARTE I **TESSITURAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E CURRÍCULO ESCOLAR: INTERFACES DE UM PROCESSO FORMATIVO 37

Marcia Torres Neri Soares

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

Elizabete Bastos da Silva

FORMAR FORMANDO-SE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 53

Tatiana Moraes Queiroz de Melo

CONCEPÇÃO DE LABORATÓRIO FORMATIVO COMO ALICERCE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXPERIENCIAIS 71

Andreia Machado Castiglioni de Araújo

O ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL NO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES DE PERCURSO 89

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Railda Neves

PARTE II

TESSITURAS COM AS DIFERENÇAS

PROJETO DIDÁTICO SOBRE CONTOS AFRICANOS EM TURMAS DO 6º ANO 107

Fernanda dos Santos Silva

VOZES SILENCIADAS: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 125

Melira Elen Mascarenhas Cazaes

SARAU AFRO POP DANCE: PERTENCIMENTO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA DA COMUNIDADE DA TERRA DURA 143

Alex Santana Costa e Daniele Neris Cerqueira Barbosa

MINHA COR, MINHA HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA NEGRA PARA ALÉM DE UM DIA 159

Daiane Almeida Ferreira

LITERATURA E HISTÓRIA: A POESIA DE ABDIAS DO NASCIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA 177

Emanuel Santos de Araujo

BURACO DO JOAQUIM: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E VESTÍGIOS DE RELIGIOSIDADE NA REGIÃO DA MATINHA DOS PRETOS 205

Railda Neves

LUTA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO CENÁRIOS EDUCATIVOS 227

Liamara da Fé Martfeld

O QUE É FEMINISMO? A BUSCA POR SENTIDOS NA AULA DE INGLÊS 251

Jaciene de Andrade Santos

EU SOU MALALA: A FORÇA FEMININA 267

Tandja Andréa Parisse
Alexandra Cerqueira Martins

PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUN-
CIONAIS: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS 287

Katty Lirane Haywanon Santos Maia

DANÇA NA ESCOLA 309

Wilker de Amorim Cruz Santos

PARTE III

TESSITURAS COM DIFERENTES ÁREAS DO CO- NHECIMENTO

PROJETO “BRINCADEIRA É COISA SÉRIA”: RELATO DE EXPE-
RIÊNCIA 325

Manuela Lopes de Andrade

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COM-
PONENTE CURRICULAR NA ESCOLA 341

Gersivania Mendes de Brito

A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO FUTE-
BOL 357

Tiago Carvalho dos Santos

A INTEGRAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO ABOR-
DAGEM PEDAGÓGICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE
375

Lucas Barbosa Silva

CONHECER-SE PARA CONHECER O MUNDO: UMA EXPERIÊN-
CIA COM O ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA 393

Kátia Regina Bispo Brandão Santos

LET’S LEARN ENGLISH? RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁ-
TICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO 407

Dioene Carneiro Nascimento

MY PERSONAL PRESENTATION: PRÁTICAS TEXTUAIS (AUTO)
BIOGRÁFICAS EM LÍNGUA INGLESA 427

William Conceição dos Santos

ALTERNATIVAS SUSTENTÁVEIS DE UTILIZAÇÃO DA ÁGUA DO
AR CONDICIONADO NA ESCOLA MUNICIPAL QUINZE DE NO-
VEMBRO 443

Adriana Peixoto Campos da Silva

PROTAGONISMO ESTUDANTIL: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E
CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL, NA ESCOLA MUNICIPAL
ECILDA RAMOS DE SOUZA 457

Thayara Laís dos Santos
Cláudio Luiz de Araújo Moura
Elaisse Araújo Silva Maia

TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE NO OLHAR DA TURMA DO
SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMMMP 467

Luciana Almeida dos Santos

NOVOS OLHARES SOBRE A FEIRA LIVRE: UMA PROPOSTA DE
PESQUISA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL
481

Leandro Oliveira de Menezes

ATELIÊ DA HISTÓRIA - REVISITANDO 13 DE MAIO - MEMÓRIAS
E SABERES 495

Sidiney de Araújo Oliveira
Amanda Souza Viana
Clackon Smera dos Santos
Felipe José Cerqueira Pinheiro
João Vitor Miranda
Juliana Souza Santos
Rita de Cássia Borges de Almeida
Washington Rodrigo Machado da Silva

DADOS DOS AUTORES 509

PREFÁCIO

Nos ensinaram que o presente é produto do passado e o futuro também. Só que o presente é, ao contrário, uma escolha de futuros possíveis a se realizar num ponto de nossa trajetória.

Milton Santos¹

A expressão de inquietude do intelectual baiano, Milton Santos, nos provoca para pensar o convite de prefaciар o livro organizado pelo Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA (Seduc), neste segundo semestre de 2021, como um sinal de vida pulsante em tempos de lutos e perdas decorrentes da pandemia e, sobretudo, das escolhas políticas de governos e de setores da sociedade civil indiferentes aos sofrimentos humanos. A produção, resultado de um trabalho coletivo que encontrou um espaço de vazão no I Encontro Docente de Currículo Escolar (Endoce), ocorrido em 2019, confirma que, mesmo diante de tantos desafios, é preciso manter a chama da esperança acesa, como *uma escolha de futuros possíveis a se realizar num ponto de nossa trajetória*.

1 SANTOS, Milton. Território e Sociedade – entrevista com Milton Santos. São Paulo, SP. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

Nesse contexto, prefaciarmos esta produção muito nos alegra, pois além dos simbólicos imediatos de esperança acesa, estreitamento dos vínculos entre a universidade e a educação básica, o texto representa um passo importante na direção do fortalecimento da capacidade institucional da equipe da SEDUC, e afirma a sua incessante atuação para mediar as articulações político-pedagógicas na educação do município.

Não é de hoje que a aproximação entre a universidade e a educação básica vem sendo pautada, quase sempre por um viés instrumentalista que, não só reduz a formação dos profissionais ao mero aprender a fazer tecnicista, mas também mascara a subordinação do conhecimento aos interesses privatistas. Por essa lógica a educação para o povo é a educação que mantém nos limites da mera reprodução da força de trabalho, é a educação para o mercado de trabalho e que reiteradamente assinala que os saberes histórico, sociológico, geográfico, linguístico e da natureza, entre outros, são inócuos para a vida. Esta produção, contudo, mostra que a escola é um espaço fértil e potencializador do conhecimento para um outro uso, isto é, um conhecimento que sem se fechar num fim em si mesmo, resgata a especificidade do saber científico e seu potencial transformador², na direção

2 Dentro dos limites deste texto queremos alertar que não existe conhecimento neutro. Portanto, nossa formulação abrange a compreensão de que existem diferentes tipos de conhecimento e a escola é a instituição que tem a responsabilidade de mediar o acesso ao conhecimento que não está disponível em casa para a maioria espoliada da população, o que nos exige manter sempre em mira o “para quem e para quem” em relação aos projetos de sociedade.

apontada pelo agricultor Antônio Cícero, em entrevista já bastante antiga, mas muito atual em seu conteúdo:

[...] fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão — o senhor sabe como é? — pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles — trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar junto, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já faz de seu: as idéias, os assuntos. (Grafia original)³

Mais uma vez, a citação nos faz lembrar que a educação não tem um fim em si mesmo, mas tem a ver com o compromisso político social de levar um conhecimento que embala sonhos de mudança e envolve a reflexão sobre a formação dos profissionais da educação e a questão da autoridade pedagógica, para ir além da burocratização do diploma e alcançar as dimensões históricas, políticas, sociais, culturais, mediadas pelo conhecimento científico. Nesse contexto, os relatos docentes aqui reunidos são a mais pura expressão do compromisso de profissionais que, tendo experimentado a formação que vira o destino, se torna agente de novas viradas. A publicação se apresenta na dupla dimensão de dar visibilidade ao trabalho intelectual de docentes e de demons-

3 CÍCERO, Antônio. Posfácio. In: BEZERRA, Aínda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 198.

trar a capacidade institucional da equipe da SEDUC. Isto não é pouco, pois a capacidade institucional, nesse contexto, diz respeito ao prenúncio de autonomia para formular e implementar políticas públicas para área, em consonância com o primado da descentralização, do Estado democrático de direito e da organização federativa. Nada mais oportuno nesse momento tão singular da luta pela educação pública do que presenciar a expressão de profissionais da educação pensando, refletindo, compartilhando suas ideias e experiências político pedagógicas, suas concepções de práticas educativas, suas intervenções nos processos de concretização de políticas públicas que, não por acaso, ajudaram a construir.

Trabalhos como este nos ajudam a dar visibilidade ao papel fundamental que os professores da educação básica têm na sociedade, além de evidenciar o fôlego e comprometimento profissional para além das salas de aulas. A educação pública precisa deste reconhecimento, e nós, professores e professoras enfrentamos todos os dias o desafio de reiterar a importância do nosso trabalho na construção de uma sociedade que acolhe a diversidade e pulsa por futuros de dignidade humana. Este futuro não está dado e nos desafia a vencer a realidade sofrida das tantas Carolinas que, a exemplo de Carolina Maria de Jesus⁴, nunca descreditaram nos futuros possíveis e nos legaram parte de suas lutas con-

4 Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira que, através de suas obras, desvelou a vida daqueles e daquelas que vivem nas periferias da vida em sociedade, notadamente mulheres, negros e negras, crianças, desempregados, biscateiras, domésticas, lavadeiras... Entre outras obras, publicou Quarto de despejo e Diário de Bitita.

tra as agruras sociais, de que é parte a defesa da educação pública para todos e todas.

À imagem da lavadeira, muito bem apropriada para o contexto, acrescentamos que antes de ser roupa, as peças da lavadeira eram ideias, desenhos que, pelo trabalho, ganharam formas e cores e, além disso, embalaram novos movimentos de sonho e de tessitura do real. Nesse *continuum* nos fazemos e nos transformamos, pois não agimos no abstrato, mas sempre guiados por intenções que se expressam na relação ideias-ações. É vislumbrando esse *continuum*, como um movimento de muitos, que saudamos cada autor e cada autora desta obra e manifestamos nosso desejo de vida longa aos professores e professoras que fazem a rede municipal e a educação pública em Feira de Santana! Vida longa aos movimentos que fazem germinar estes fios de esperança e entusiasmo que se revelam como parte de um processo de engajamento político, pedagógico e intelectual, em prol de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva.

Feira de Santana, agosto de 2021.

Profa. Dra. Antonia Almeida Silva – UEFS

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - UEFS

PRIMEIRA PALAVRAS...

A obra, ora apresentada, resulta do envolvimento e participação de professoras e professores, da Rede pública municipal de educação de Feira de Santana – BA, na escrita e publicização de suas próprias práticas, experiências e/ou pesquisas desenvolvidas. Desse modo, como Secretária Municipal de Educação desta Rede, saúdo às/aos participantes do I Encontro Docente de Currículo Escolar (Endoce) ocorrido em 2019. Reitero suas escritas durante anos duros e incertos, como os anos de 2020 e 2021, face ao infortúnio da pandemia da Covid 19 e as consequentes formas de enfrentamento, do ponto de vista da docência e do (re)fazer pedagógico.

Este Ebook, portanto, demarca nosso primeiro intento em publicizar textos resultantes de trabalhos desenvolvidos na educação pública municipal de Feira de Santana. Os artigos são caros ao desafio de apresentar os relatos docentes sem prescindir do rigor teórico indispensável a obras dessa natureza. A produção demarca a possibilidade de agregar novas leituras sob diferentes interpretações no cotidiano escolar.

Aqui, então, os textos! As/os autoras/es se comprometem com sua construção e nós reafirmamos seu potencial, suas ricas possibilidades de diálogo com as práticas de ou-

tras/os professoras/es e alvitramos, doravante, acrescer de mais eventos e publicações. Aguardamos seu modo de olhar os Relatos Docentes e Tessituras Curriculares e desejamos uma boa leitura, na expectativa de novos encontros.

Profa. Anaci Bispo Paim
Secretária Municipal de Educação de Feira de Santana - BA
Feira de Santana, dezembro de 2021.

APRESENTAÇÃO

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.” (Graciliano Ramos)⁵

Este livro reúne produções de professoras e professores da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana⁶, resultantes do I Encontro Docente de Currículo Escolar (Endoce) ocorrido em 2019. Nesta primeira edição do even-

5 Graciliano Ramos em *As lavadeiras de Alagoas e a palavra*. Disponível em <http://www.drzem.com.br/2009/10/graciliano-ramos-as-lavadeiras-de.html> Acesso em 22 jul. 2021.

6 Doravante denominada Rede.

to, tivemos a participação de gestoras/es, coordenadoras/es e, majoritariamente, de professoras/es dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Retrata, portanto, os enxagues, torcidas de uma primeira lavada e outras, depois os textos ensaboados, batidos na pedra limpa, novamente torcidos traduzem-se em palavras. Com Graciliano Ramos, os escritos reafirmam: *a palavra foi feita para dizer*. Então, eis o nosso modo de dizer sobre experiências desenvolvidas no âmago das práticas pedagógicas de diferentes escolas, diferentes sujeitos. Consideramos esta primeira produção uma forma de dizer ímpar de professoras/es da referida Rede, a qual traduz-se em reconhecimento das experiências docentes como tessituras curriculares, como anuncia o próprio título desta produção.

Antes de apresentar os textos — peças no varal — partes dessa obra, convém brevemente, situar leitoras e leitores sobre o movimento anterior a esta publicação, quando começam as primeiras lavagens. Em 2010, é formado o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc). Constituído por professoras/es da Rede, o Gcef iniciou os primeiros movimentos na articulação para a produção de uma Proposta Curricular⁷. Desde então, salvaguardado pelo princípio de participação da comunidade escolar pela via

7 Informações acerca de movimentos anteriores ao Gcef, bem como detalhamento das ações desenvolvidas pelo grupo desde o ano de 2010, podem ser vislumbradas na leitura do Caderno Introdutório da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: Diálogos em Construção... (FEIRA DE SANTANA, 2019).

de uma pesquisa-ação, o grupo realizou diversas ações voltadas a um conhecimento mais aprofundado da Rede, suas características, potencialidades e fragilidades. Fundamentado nas concepções da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana e na Base Nacional Comum Curricular, construímos, também coletivamente com as/os professoras/es, os Cadernos de Objetivos de Aprendizagem. Nesse movimento metodológico incansavelmente *em construção*, como demarca o subtítulo da proposta *Diálogos em Construção...*, lavamos as roupas, colocamo-las de molho, quaramos⁸, enxaguamos e, agora, estendemos algumas peças.

As peças lavadas pelas/os participantes do Gcef e demais colegas da Rede, resultam do Endoce. Estas já foram estendidas, na forma de relatos de experiência apresentados no ano de 2019 e, agora, novamente ao sol, desejam ser ventiladas por outras ideias, outras formas de contemplá-las sob o olhar de cada leitora/or.

O livro, portanto, divide-se em três grandes eixos denominados de **Partes**. As roupas se avolumaram conforme nosso modo de trabalhar e compreender as temáticas circunscritas nas práticas docentes, por isso os eixos não são simétricos em número de artigos. Os primeiros anunciam ideias e experiências responsáveis pelo encorajamento a outras lavagens, agigantadas sob o labor de diferentes lavadeiras, “lavadores”, interlocutoras/es. As roupas, agora quase

8 Colocar a roupa ao sol para clarear; corar. (MICHAELIS, 2021). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/quarar> Acesso em: 21 ago. 2021.

secas, compõem tessituras como reiteradamente ilustram o título e as **Partes** do livro.

Na **Parte I** denominada *Tessituras de formação docente*, como preâmbulo às experiências compartilhadas no cerne das salas de aula de nossa Rede, são explicitadas concepções de formação docente por meio das contribuições de algumas de suas idealizadoras e também responsáveis pela coordenação de áreas do conhecimento do Gcef. É, desse modo, uma oportunidade de conhecer as percepções dessas professoras à luz das vias teóricas basilares na orientação das formações continuadas da Rede.

Em *Experiências Docentes e Currículo Escolar: Interfaces de um Processo Formativo*, as autoras Marcia Torres Neri Soares, Simone Dias Cerqueira de Oliveira, Ana Paula de Oliveira Moraes Soto e Elizabete Bastos da Silva, e⁹ historicizam a realização do Endoce, assim como abordam as concepções de formação e prática docente balizadoras da experiência desenvolvida. O texto destaca a relevância do Endoce e as perspectivas para o reconhecimento às experiências das professoras e professores, sem prescindir do rigor teórico necessário ao anúncio destas mesmas experiências.

Já em *Formar formando-se: reflexões sobre o processo de formação permanente de professoras/es de Educação Física*, a professora Tatiana Moraes Queiroz de Melo, além de apresentar os princípios teóricos e metodológicos no trabalho

9 Informações sobre autoras/es mencionadas/os nesta seção introdutória, como formação inicial e escola/instituição de trabalho, são localizadas em cada capítulo da obra.

de coordenação do componente curricular Educação Física, enfatiza a imprescindibilidade de discutir o componente sob a perspectiva de reconhecimento das singularidades identificadas na Rede quanto à formação inicial e continuada de suas professoras, seus professores.

Por seu turno, a professora Andreia Machado Castiglioni de Araújo, no texto intitulado *Concepção de laboratório formativo como alicerce nas práticas pedagógicas experienciais*, aposta no delineamento de uma concepção de Laboratório Formativo à luz de particularidades das práticas pedagógicas experienciais durante as Atividades Complementares (AC) Formativas, em 2018 e 2019, com o grupo de docentes de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

Em *O arquivo público municipal no laboratório de História: reflexões de percurso* é a vez das professoras Simone Dias Cerqueira de Oliveira e Railda Neves contribuírem com um relato de experiência sobre a etapa do Laboratório do Ensino de História realizada no arquivo público municipal de Feira de Santana durante as ACs Formativas de 2019. Como resultado das ações realizadas, as autoras provocam a ideia sobre a importância de reflexões coletivas e individuais acerca de temas imprescindíveis à realização de uma prática pedagógica mais consistente e coerente, como, por exemplo, o constante movimento de formação, busca e pesquisa por parte das/dos professoras/es.

Na **Parte II** *Tessituras com as diferenças* discutimos as interfaces entre áreas do conhecimento e conteúdos considerados transversais ao trabalho docente, como exemplificam a modalidade da educação especial e as temáticas da

educação para as relações etnicorraciais e gênero, como abordado pelas/os autoras/es. Para além de um modismo e/ou celebração acrítica das diferenças, os textos denotam o engajamento com experiências sobre possibilidades de (re) afirmar a importância de contemplar temáticas comumente obliteradas no currículo escolar.

O primeiro texto *Projeto didático sobre contos africanos em turmas do 6º ano* compartilha, segundo o olhar da professora Fernanda dos Santos Silva, um projeto didático de literatura africana realizado, no ano de 2019, no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim, em turmas do 6º ano do ensino fundamental. Tal projeto abrangeu atividades com contos africanos, e teve por objetivo principal valorizar a diversidade cultural, atendendo dessa forma às leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁰.

Com a discussão estabelecida no texto *Vozes silenciadas: desconstruindo estereótipos sobre os povos indígenas no Brasil*, a professora Melira Elen Mascarenhas Cazaes situa a tentativa de desconstrução de imagens pejorativas historicamente construídas acerca dos povos indígenas no Brasil com suas turmas do 6º ano da Escola Municipal Faustino Dias Lima. Superando a ideia de abordagem da questão indígena apenas no dia 19 de abril e, visivelmente, à guisa da perpetuação de estereótipos criados acerca desses povos, a experiência ocorrida, dentre outras atividades, oportunizou uma roda de conversa entre dois estudantes indígenas,

10 Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, modificada pela Lei 10.639/03, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena.”

residentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pertencentes ao grupo *Pankararu*. O texto possibilita reconhecer a diversidade étnica dos grupos indígenas no Brasil, iniciativa importante no contexto das discussões acerca de grupos invisibilizados e/ou estigmatizados no currículo escolar.

No texto *Sarau afro pop dance: um relato de experiência a partir da ideia de pertencimento cultural da população negra da comunidade de Terra Dura*, Alex Santana Costa e Daniele Neris Cerqueira Barbosa, ambos professores da Escola Municipal Antônio Antunes dos Santos localizada no Povoado da Terra Dura, distrito de Humildes, descrevem as vivências acerca da identidade racial e a importância do dia 20 de novembro, com suas turmas do 6º ao 9º ano, como tentativa de superação de conhecimentos estereotipados pelas poucas e/ou falta de informações a respeito da temática. Para os professores, é imprescindível estimular um conhecimento mais aprofundado acerca do tema naquela comunidade em específico, reconhecendo a intolerância e o racismo ainda presentes e tristemente enraizados em nossa sociedade.

Ainda no tocante às discussões acerca das relações etnicorraciais, no capítulo *Minha Cor, Minha História: Consciência Negra para além de um dia* cuja autoria é da professora Daiane Almeida Ferreira, da Escola Eduardo Fróes da Mota, são socializados os objetivos de estimular o debate sobre o sentido do 20 de novembro — Dia da Consciência Negra —, bem como valorizar as especificidades da cultura afro-brasileira e suas contribuições para a formação da identidade do povo brasileiro. Decerto, “[...] há males que

possuem raízes bem profundas e que demandam bastante esforço para serem removidos. O racismo é um desses males”, conquanto, apresentado como uma experiência de cunho interdisciplinar, envolvendo todas/os professoras/res e estudantes da escola, o texto é mais uma oportunidade de reflexão sobre os significados do 20 de novembro e as questões etnicorraciais no Brasil “para além de um dia” no espaço escolar. A escola é, portanto, *lócus* privilegiado para contribuir na construção de outras perspectivas junto aos estudantes, notadamente filhos da classe trabalhadora.

O relato do professor Emanuel Santos de Araújo, da Escola Municipal Geraldo Dias de Sousa, localizada no Distrito de Humildes, também segue a vertente das questões etnicorraciais ao nos brindar com relações estabelecidas na produção *Literatura e história: a poesia de Abdias do Nascimento no ensino de História*. A experiência ocorrida, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, traz à tona a importância da identificação de estudantes da escola, em grande parte negras/os, com personalidades negras. Ao fazer uso da literatura como fonte histórica, o autor nos relata o fortalecimento da competência leitora das/os estudantes, assim como da autoestima e autovalorização dessas/es jovens. Destaca ainda a prática docente como objeto de pesquisa necessário ao processo de (auto) formação, aspecto a despertar grande interesse em/para sua prazerosa leitura.

Em o *Buraco do Joaquim: memória, resistência e vestígios de religiosidade na região da Matinha dos Pretos*, é a professora Railda Neves, numa experiência desenvolvida na Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva localizada no distrito da Matinha, a evocar as memórias dos griôs locais na

recuperação de uma história esquecida pela história oficial. A existência do Buraco do Joaquim foi trazida à professora pelas/os próprias/os estudantes do 6º ao 9º ano durante as aulas sobre a escravização negra no Brasil. A partir daí, o conhecimento de tal lugar trouxe à baila discussões sobre resistência, vestígios da religião de matriz africana, do samba e da memória ancestral a ele relacionada. Um texto primoroso para aquelas/es comprometidas/os em se debruçar, ou simplesmente se deleitar com a história vista pelo ângulo das/dos excluídas/os.

No seguimento, ao abordar a discussão de gênero em interlocução com a Educação Física em suas turmas do 6º ao 9º ano, a professora Liamara Freitas da Fé Martfeld, da Escola Municipal Chico Mendes, nos traz o texto *Luta e gênero na Educação Física escolar: construindo cenários educativos* e, de modo peculiar, reaviva a luta das mulheres pelo próprio espaço em uma “sociedade cindida em classes sociais tão díspares”. Ao problematizar a imposição cultural e social de gêneros binários, feminino e masculino, a autora propõe repensar as aulas de Educação Física por meio da construção de um projeto de intervenção pedagógica intitulado El@ Luta. De forma atrativa, a autora desperta o desejo de conhecer sua experiência pela reafirmação da luta e desconstrução de ideias culturalmente enraizadas.

Com o texto *O que é feminismo? A busca por um sentido nas aulas de Inglês*, a professora da Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho, Jaciene de Andrade Santos, relata uma prática educativa com uma turma do 9º ano e a centralidade do princípio de construir aulas de inglês significativas, vinculadas ao exercício de uma educação

socialmente transformadora. Ao explicitar o trabalho com o vídeo e o livro da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, de modo leve e convidativo, a autora conclama à percepção da temática feminista e da problematização de nossas próprias posturas cotidianas, sob a reflexão do sentido de palavras em inglês usadas para designar típicas situações de machismo.

O texto *Eu sou Malala: a força feminina* de autoria das professoras Tandja Andréa Parisse e Alexandra Cerqueira Martins, pertencentes ao Centro de Educação Monteiro Lobato, relata a experiência interdisciplinar com turmas do 9º ano no intuito de fomentar o protagonismo juvenil pela via da reflexão do livro “Eu sou Malala”. A experiência oportunizou possibilitar a reflexão sobre outras realidades históricas e as trajetórias de luta de personalidades femininas brasileiras, baianas e feirenses. Como resultados, as autoras realçam o envolvimento das/os estudantes e a necessidade da ação-reflexão-ação docente sobre sua prática pedagógica.

Ainda, sob a perspectiva dos diálogos em torno do respeito às diferenças, mais especificamente com estudantes com deficiência, no texto *Práticas de Leitura na Sala de Recursos Multifuncionais: estratégias possíveis*, a professora Katty Lirane Haywanon Santos Maia, nos permite a discussão sobre a importância do trabalho colaborativo entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e as salas comuns. Acertadamente, a autora destaca a importância das práticas de leitura na SRM em articulação com o trabalho desenvolvido nas turmas comuns dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Tavares Carneiro, no distrito de

Maria Quitéria, e reafirma as infinitas possibilidades das/os estudantes, tenham ou não uma deficiência.

No texto *Dança na escola*, o professor Wilker de Amorim Cruz Santos, ao apresentar o trabalho desenvolvido com a temática dança em turmas do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, ressalta as possibilidades evidenciadas no estudo de questões problematizadoras identificadas no contexto social das/os estudantes como, preconceitos acerca da prática da dança no universo masculino; vulgarização da mulher no cenário de alguns ritmos; a predominância de determinadas classes sociais em tipos específicos de danças e a inclusão de estudantes com deficiência física como dançarinas/os. Sua leitura, indubitavelmente, oportuniza um bom diálogo sobre novas perspectivas pedagógicas no trabalho com vozes silenciadas no currículo escolar.

Na **Parte III** intitulada *Tessituras Com Diferentes Áreas do Conhecimento* apresentamos textos agrupados conforme as áreas de conhecimento do currículo escolar, a saber: Linguagens; Matemática e Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. No enxágue das peças, essa **Parte** corresponde a uma expressiva densidade de água e ensaboamento. Como em muitos lugares, as lavagens são compartilhadas à beira do rio e em suas margens, conversas compõem novas tessituras.

Principiando uma discussão mais intimista com as áreas do conhecimento, o texto *Relato de Experiência sobre o projeto “Brincadeira é coisa séria”* desenvolvido no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim, pela professora Manuela Lopes de Andrade,

oportuniza vislumbrar interlocuções entre estudantes do Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, por meio da intervenção de estudantes do 6º ano com os demais. A intervenção realizada se materializa quando estes estudantes, do 6º ano, apresentam as/aos colegas dos anos iniciais alguns conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física tais como: o jogo, a brincadeira, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos e linguagens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base na experiência compartilhada, a autora destaca a satisfação discente pela participação em atividades diferenciadas de experiências vividas no espaço escolar, constituindo-se um importante texto para reflexões sobre o protagonismo estudantil no processo de construção curricular.

Já Gersivania Mendes de Brito Silva, professora da Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, traz suas valiosas contribuições no texto *Compreendendo a Educação Física enquanto componente curricular na escola*. Para a professora, a sequência didática relatada, realizada com estudantes do 6º ano, visa contribuir na superação de equívocos quanto à identidade da Educação Física escolar, compreendida às vezes, apenas como recreação, desprovida de conteúdos e com avaliações formais desnecessárias. Outrossim, o texto alude à importância do esforço coletivo por parte das/os professoras/es, da área, para superar uma realidade de equívocos, esta última histórica e cultural. O desenvolvimento de atividades, como a compartilhada, pode corroborar na tentativa de despertar nas/nos estudantes uma cultura corporal alinhada à identidade almejada da disciplina.

O texto *A intervenção da Educação Física através do fu-*

tebol de autoria do professor Tiago Carvalho dos Santos, da Escola Municipal Dr. Colbert Martins da Silva, situada no campo, distrito de Jaguará, aborda a importância da organização e sistematização dos conteúdos da Educação Física no momento da construção do programa do componente curricular em turmas do 6º ao 9º ano. Com base nas problematizações desenvolvidas ao longo do texto, o autor conclui sobre a importância de considerar o futebol para mudança significativa em relação ao comportamento discente, bem como a própria reflexão sobre a temática por essas/es estudantes.

O autor do texto *A Integração das linguagens artísticas como abordagem pedagógica no componente curricular Arte na Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima*, o professor Lucas Barbosa Santos, aborda uma experiência vivenciada no ano letivo de 2019 com estudantes do 6º ano. Para o autor, foi possível perceber a importância em fazer uso de modo contextual e integrado, de diferentes linguagens artísticas no ensino de Arte, permitindo às/aos estudantes exprimirem suas subjetividades e especificidades no fazer artístico em sala de aula.

No ensino da Língua Inglesa, uma professora e dois professores trazem relatos significativos representativos de como a apropriação de uma língua estrangeira favorece a inserção dos estudantes da Rede num universo permeado por elementos de uma língua tão presente na nossa sociedade. A professora Kátia Regina Bispo Brandão Santos, no texto *Conhecer-se para conhecer o mundo: uma experiência com o estudo de Língua Inglesa*, apresenta uma experiência vivenciada em uma turma de 6º ano da Escola Municipal

Antonio Antunes dos Santos, situada no Campo. Chama a nossa atenção o posicionamento inicial das/os estudantes frente a proposta de trabalho, particularmente a crença da não utilidade do estudo dessa língua em sua vida prática. A autora relata a realização da atividade como meio para fomentar reflexões acerca da importância social ocupada mundialmente pela Língua Inglesa. Para ela, as/os estudantes puderam perceber as possibilidades advindas com o estudo de uma língua estrangeira, não apenas na aquisição de novos conhecimentos linguísticos facilitadores na compreensão de filmes e jogos, por exemplo, mas também, no enriquecimento da identidade e na ampliação da capacidade de comunicação com seus pares.

O texto *Let's learn english? relato de experiência de práticas pedagógicas em Língua Inglesa no 6º ano*, de autoria de Dioene Carneiro Nascimento, professor do Centro de Educação Básica da UEFS, aborda o ensino da Língua Inglesa como um desafio para as turmas de 6º ano. Outrossim, o autor chama a atenção para o fato de muitos estudantes ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental sem um contato anterior com o aprendizado dessa língua, por isso pauta o seu trabalho em atividades, cujo foco deve privilegiar a vivência situacional de compreensão/uso da Língua Inglesa como parte do cotidiano, contemplando as quatro habilidades comunicativas: falar, ouvir, escutar, escrever.

O autor William Conceição dos Santos, no texto *My personal presentation: práticas textuais (auto) biográficas em Língua Inglesa*, ao apresentar seu relato, destaca a opção em trabalhar a Língua Inglesa a partir de gêneros (auto) biográficos como ação pedagógica no desenvolvimento de práticas

de leitura, escrita, oralidade, dimensão cultural e reflexão linguística. A experiência apresentada retrata o trabalho feito com sequências didáticas realizadas em turmas de 6º ano da Escola Municipal José Tavares Carneiro, situada no distrito de Maria Quitéria e oportuniza reflexões demasiadamente importantes para o ensino da língua estrangeira.

No texto *Alternativas sustentáveis de utilização da água do ar condicionado na Escola Municipal Quinze de Novembro*, de autoria de Adriana Peixoto Campos da Silva, conhecemos um projeto desenvolvido pela escola situada no distrito de Jaíba. Conforme a autora, o projeto teve o intuito de desenvolver alternativas sustentáveis de uso da água residual dos aparelhos de ar condicionado instalados no prédio da escola. Destaca-se neste trabalho, o uso da pesquisa-ação como abordagem para o desenvolvimento das atividades realizadas com discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apresentados são animadores e podem iluminar mudanças/sugestões para outras práticas pedagógicas.

Conduzidas/os pelas/os autoras/es, adentramos no debate sobre protagonismo juvenil no cuidado com o meio ambiente, pautado no texto *Protagonismo estudantil: iniciação científica e conscientização ambiental na Escola Ecilda Ramos de Souza*. Os autores Cláudio Luiz de Araújo Moura, Elaisse Araújo Silva Maia, professores da mencionada ao título e Thayara Laís dos Santos, professora do Centro de Educação Monteiro Lobato, apresentam uma experiência vivenciada a partir de um projeto interdisciplinar desenvolvido na escola no ano letivo de 2019. A experiência em evidência abordou, entre outros aspectos, a promoção do conhecimento e consciência ambiental o incentivo ao; protagonismo juvenil com a aproximação do conhecimento

construído na escola aos problemas encontrados na sociedade e a promoção de ações interdisciplinares.

No texto *Territorialidade e identidade no olhar da turma do 7º ano do Ensino Fundamental da EMMMP*, a professora Luciana Almeida dos Santos, aborda conceitos geográficos como território, desterritorialização e reterritorialização com base na experiência vivenciada com sua turma de 7º ano da Escola Monsenhor Mário Pessoa. Para tanto, utilizou o documentário *Gerações Geraizeiras*, produzido pela Pastoral da Terra do município de Luís Eduardo Magalhães, cidade do oeste baiano.

O professor Leandro Oliveira de Menezes, no texto *Novos olhares sobre a Feira Livre: uma proposta de iniciação científica para estudantes do ensino fundamental*, traz elementos para reflexão da alfabetização histórica na sala de aula. A experiência relatada ocorreu em turmas do 7º ano do Centro de Educação Básica da Uefs, sua escola de atuação, no intuito de aproximação das/dos estudantes com a forma como são feitas as pesquisas e as narrativas históricas. Na perspectiva do princípio investigativo em sala de aula, o autor ressalta que “os estudantes não se transformarão em mini historiadores, com capacidades ferramentais para a pesquisa histórica científica”. A historicidade da própria História e de seu ensino são reafirmadas na escola ao desnaturalizar, por exemplo, o livro didático como um transmissor de verdades estanques e cristalizadas no tempo.

Já a experiência ocorrida na Escola Municipal Chico Mendes com turmas do 6º ao 9º ano, intitulada *Ateliê da história: revisitando o 13 de maio - memórias e saberes*, traz à tona e problematiza uma data minimizada no ensino de

História e na sociedade nos últimos anos, com a proposta de (re)visitá-la sob outro prisma. A inquietação partiu da pesquisa e discussão dentro do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual faz parte o autor principal do texto, o professor Sidiney de Araújo Oliveira. O texto é importante para a educação escolar e para a sociedade de forma mais ampla, tendo em vista a escola influenciar e ser influenciada por ela.

Assim, nessa composição, os textos, peças de roupa ensaboadas, esfregadas, batidas, quaradas e torcidas, continuam no varal. Submissos às intempéries, são incertos, aborrecem a rigidez e duvidam da aparente normalidade. Os textos, como as roupas, balançam, estão à mercê de mudanças. Suas conclusões são sempre provisórias, retratam os *diálogos em construção* desse momento e, portanto, podem ser retirados do varal. Estão relativamente prontos como vestimentas, mas podem e devem ser customizados, trocados, tingidos e lavados novamente.

Essa incompletude alimenta a esperança das/os autoras/es em anunciar novas lavagens, com novos ventos, talvez. Ventos necessários para arejar nossas ‘lutas de cada dia’ e as inúmeras tentativas/possibilidades de seguirmos firmes na busca de valores, como justiça, igualdade na diversidade, trabalho, renda e felicidade. O varal aqui mostrado, composto por um grande mosaico de odores, texturas e cores, é um prenúncio da riqueza do material, organizado conforme o teor e os objetivos de cada texto. As/os autoras/es, convidam-nos agora à leitura e quiçá inspiração à prática docente de outras/os colegas desta e de outras esferas educacionais. Eis então, o convite para novos enxágues e tessituras, con-

forme sua leitura e apreciação, aspecto caro as/aos comprometidas/os com a educação pública municipal de Feira de Santana.

Parte I

TESSITURAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E CURRÍCULO ESCOLAR: INTERFACES DE UM PROCESSO FORMATIVO

Marcia Torres Neri Soares
Simone Dias Cerqueira de Oliveira
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Elizabete Bastos da Silva

INTRODUÇÃO

Conversar com colegas professoras e professores, adentrar nos meandros de suas experiências no campo do currículo escolar sob o crivo de uma produção acadêmica, há muito povoa nossas intenções como coordenadoras do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA (Seduc), enfim concretizadas na materialização do trabalho ora apresentado, fruto de uma ação permeada pelas nuances advindas do Encontro Docente de Currículo Escolar (Endoce) cujo projeto teve sua primeira edição realizada no ano de 2019.

Doravante, o objetivo deste texto pauta-se na importância em compartilhar vivências do nosso cotidiano escolar e formativo, considerando-as como expressões objetivas da prática docente, evidenciando além do saber fazer, as imbr-

cações indissociáveis com a teoria. Considerando ainda, a prática docente no tocante à seleção e organização do currículo escolar, seja ele prescrito, vivido ou oculto, como um fenômeno sociocultural desenvolvido de forma pendular entre as ações humanas — neste caso, de professoras, professores e estudantes — e seus condicionantes.

Assim, o currículo é definido como mote para as reflexões anunciadas, na perspectiva da formação docente, seus entremeios e interlocuções com o movimento protagonizado à luz de duas importantes vertentes: I - nossa própria atuação como professoras da Rede pública municipal de educação de Feira de Santana - BA¹¹ e os desafios advindos da sala de aula, espaço de produção de conhecimentos; II - a experiência resultante da atuação como coordenadoras do Gcef, os diálogos com as/os colegas e os projetos idealizados com este mesmo corpo docente.

Com efeito, temos insistido na relevância em investigar o currículo escolar, movidas pelo entendimento de ser este um caminho evidente de reconhecimento das práticas desenvolvidas nas escolas da Rede, suas aproximações e distanciamentos dos documentos orientadores oficiais (BRASIL, 2017; FEIRA DE SANTANA, 2019), em especial os remodelamentos (SACRISTÁN, 2010) realizados sob o crivo dos olhares e decisões de professoras e professores da mencionada Rede.

Enxergar a materialização do currículo a partir do fazer docente, nos faz refletir acerca do nosso trabalho na con-

11 Neste texto muitas vezes denominada de Rede como vocábulo expressivo da instância municipal referida.

dução do processo de formulação de políticas curriculares a partir da elaboração da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação Feira de Santana e nos dá indícios de como a/o professora/or assume papel protagonista nesse processo.

A tarefa, já discutida por nós, tanto na produção da Proposta Curricular em seu Caderno Introdutório (FEIRA DE SANTANA, 2019), quanto em publicação acadêmica sobre essa mesma produção (OLIVEIRA; SOARES; SOTO, 2021); resguarda a complexidade de tratar tema tão abrangente, o currículo escolar, sem perder de vista sua moldura — condições efetivas de trabalho no cerne das políticas públicas educacionais brasileiras.

As reflexões, portanto, estão permeadas pelas experiências advindas de nosso trabalho como professoras da Rede e as respectivas atuações como docentes em nossas diferentes formações iniciais — Pedagogia, Letras e História, acrescidas da ação como coordenadoras além das deliberações decorrentes como a de organizar uma obra de grande magnitude como a publicação deste livro, fruto de um trabalho pensado no ensejo de valorizar produções das/dos colegas professoras/professores da Rede, em forma de relatos de experiência, de diálogos construídos no processo de construção da Proposta Curricular, entre professoras/es e estudantes e entre os pares em suas escolas ou fora delas.

Com o fito de organização do texto, além desta **Introdução**, apresentamos os **Fundamentos Teóricos na constituição da experiência: recortes das principais contribuições**. Nesta seção, falamos brevemente sobre alguns referenciais base na organização do trabalho de coordena-

ção do Gcef, especialmente nas concepções de prática pedagógica e condições de trabalho docente norteadoras da experiência compartilhada. Aspectos atinentes à elaboração de um olhar atento sobre o evento são discutidos em **O Encontro em movimento: reflexões à luz de vozes docentes**. Desse modo, oportunizamos pensar as (im)possibilidades de realização de um encontro capaz de aglutinar falas de diferentes professoras e professores, pelo convite à autoria e a crença absoluta no protagonismo docente.

Falar sobre os percalços, embora sem o necessário aprofundamento do tema, haja vista a finalidade deste artigo, pode indicar outras possibilidades de realizar projetos dessa natureza e, quiçá, iluminar nossas e outras experiências voltadas ao reconhecimento docente a partir das condições no âmbito das políticas públicas, como assinalamos nas **Considerações Finais**. No seguimento, convidamos a leitora, o leitor, para uma primeira inserção sobre o tema sob o ponto de vista teórico. Adiantamos as reflexões não serem conclusivas, mas resultantes de uma primeira análise de um projeto ainda em desenvolvimento.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: RECORTES DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

O destino de nossas pesquisas/estudos e dos escritos subsequentes têm povoado nossas preocupações, especialmente quando nos lançamos ao desafio de incentivar e or-

ganizar a produção deste livro. Estas reflexões sobre nossa responsabilidade social, como professoras interessadas no campo do currículo escolar, encontraram eco nas afirmações de Garcia (2011) e suas provocações sobre para quem investigamos e para quem escrevemos.

Acompanha-nos a ideia sobre a/o professora/or poder ser uma/um pesquisadora/or de/em sua/nossa própria prática da docência, por isso, consideramos a importância em dar visibilidade às nossas experiências, afinadas aos critérios de uma produção acadêmica. Segundo Cronteras (2012, p. 132):

O professor como pesquisador, de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências docentes.

Olhar para nossas próprias experiências possibilitou ampliar nosso modo de concebê-las e confrontá-las por meio da indagação e das trocas realizadas pelo coletivo de professoras/es envolvidas/os com o evento. Sobremaneira, o currículo, ou nossas concepções acerca deste, foram convidados a sair da rigidez provocada, muitas vezes, pela própria organização curricular e condições de trabalho e suas imposições às nossas práticas, para a ampliação à luz

de experiências inovadoras nem sempre oportunizadas no cotidiano escolar. Além disso, trabalhar com temáticas veemente obliteradas - relações etnicorraciais, questões de gênero, educação especial, dentre outras — no currículo escolar, fez-nos vislumbrar possibilidades de reorganização dessas mesmas práticas como campo de intencionalidades explícitas ou não.

Acresça-se ainda nossa compreensão acerca de investigações no campo do currículo serem uma oportunidade ímpar para analisar “[...] como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar no contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 30). A proximidade com as experiências docentes, portanto, constituiu-se como importante passo para um conhecimento mais profícuo sobre essa realidade.

A postura de respeito aos trabalhos/experiências dos colegas da Rede foi fortalecida pela possibilidade de oportunizar novas experiências docentes, como traduzem a provocação e demarcação teórica de Contreras (2012), bem como de nossa implicação com essa mesma Rede na condição de professoras efetivas desde os anos de 1991 e 2012. A expressiva quantidade de tempo, entretanto, não se presumiu/presume suficiente para alçar a concretização de práticas curriculares mais acertadas, ou produtoras. Por si só, essa experiência não é balizadora de sua eficácia, conquanto contribui para nossa inserção em um órgão gestor sem perder de vista a realidade concreta de nossas escolas, assim como as condições adversas enfrentadas cotidianamente.

mente pelos sujeitos da escola, somadas à complexidade da prática docente e, ainda, o entendimento dessas condições no campo das políticas públicas educacionais.

Segundo Cronteras (2012, p. 108), a prática docente “é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento”. De fato, na compreensão da prática docente, inexistente uma simetria entre o problema e prováveis categorias de situações estabelecidas. A multidão de fatores intervenientes coopera para uma cautela no ajuste e redimensionamento dessas práticas e, nesse sentido, a/o professora/or desempenha um importante papel face ao conhecimento de sua realidade e perspectivas de compartilhamento junto aos seus pares, a fim de obter novos olhares para um mesmo problema. Com evidência, conversar sobre essas mesmas práticas requer um olhar vigilante, a fim de não atribuímos juízos de valor, mas reconhecê-las como potencialmente capazes de traduzir os desafios ou dilemas enfrentados em/para sua consecução.

Nossas interlocuções situam-se no entendimento das condições de trabalho docente como condicionantes importantes das práticas e políticas curriculares (SACRISTÁN, 2000) sem desconsiderar a existência de situações nas quais os professores tomam “[...] decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a um fim, senão manter aberta a interpretação a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias para casos que não haviam previsto nem imaginado.” (CONTRERAS, 2012, p. 109).

Talvez as experiências compartilhadas pelas/os professoras/es participantes do Endoce sugeriram respostas provisórias e não imaginadas por elas/eles ou sob condições adversas. Isso, contudo, não retira suas contribuições em termos de validade e possibilidades de serem replicadas e/ou ressignificadas por outras/os professoras/es. Ao contrário, podem significar um esperançar freireano (FREIRE, 1992) para outros pares e/ou, doravante, para suas próprias práticas. Sua singularidade reside na iniciativa de compartilhar experiências antes reservadas às suas salas, às/aos suas/seus estudantes com possibilidades de um (auto)reconhecimento e (auto)valorização tão necessários à docência hoje. Estas experiências, agora ouvidas em momentos de formação promovidos pelo estabelecimento da reserva de carga horária (FEIRA DE SANTANA, 2019), apresentadas no Endoce e aqui relatadas também por escrito, podem chegar a mais professoras/es, as/os quais poderão considerar à luz de novos prismas teóricos e metodológicos e, talvez, ampliá-las sob novos remodelamentos.

O movimento de escuta/apreciação das experiências docentes reveste-se da concepção de uma formação continuada vincada pela crença absoluta na dimensão coletiva como primordial à melhoria de nossas práticas curriculares. “A formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para ‘nós.’” (IMBERNÓN, 2010, p. 81). Essa característica tem alcançado significativo relevo em ações desenvolvidas pelo Gcef nas ações formativas da Seduc, ao ensinar movimentos metodológicos **com** professores da Rede, como exemplifica a construção da nossa Proposta Curricular.

Notadamente, coadunamos ao entendimento da concepção de formação continuada perpassar a “[...] atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros.” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Dentro dessa dimensão de considerar o protagonismo docente, em termos também de autoria, como ensejado na experiência compartilhada, passamos a discorrer, na seção subsequente, acerca da relevância do Endoce como exercício dessa autoria e, sobretudo, de compartilhamento de práticas, nessa a ser considerada a primeira produção bibliográfica decorrente do Evento, como também a primeira a reunir textos produzidos por professoras e professores da Rede em uma só produção.

O ENDOCE EM MOVIMENTO: REFLEXÕES À LUZ DE VOZES DOCENTES

O Endoce representa nosso modo de aproximação às experiências docentes sob a forma de estímulo/incentivo para tornar públicas iniciativas de seleção e organização curricular em diferentes áreas do conhecimento e disciplinas. A tarefa audaciosa, principalmente quando considerada a jornada de trabalho de suas/seus participantes, também ousou convidá-las/os para a escritura de um texto.

O perfil das professoras e dos professores, identificado a partir dos inúmeros diálogos e momentos de formação,

indicaram a possibilidade de uma produção de cunho acadêmico pelo fato das/dos professoras/es mostrarem-se inteiradas/os sobre peculiaridades requeridas nesse tipo de produção, aspecto a favorecer a concretização do intento. Outro aspecto, não necessariamente descolado do anterior, mas certamente fruto de seus desejos e necessidades pessoais/profissionais, é uma grande quantidade de professoras/es com pós-graduação *stricto sensu* e outra grande quantidade com *lato sensu*. Confere original valor ainda, o clima respeitoso e de confiança gradativamente conquistado pelas/os coordenadoras/es do Gcef em seus diálogos junto as/os professoras/es da Rede.

Chegar ao professorado da Rede foi um processo gradativamente conquistado desde os primeiros passos na organização do trabalho, no ano de 2010. Isso porque nossa opção metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) privilegiou ouvir nossos pares, suas angústias, dúvidas e contribuições com o processo de elaboração da Proposta Curricular. Consideramos como aspecto positivo, o fato de sermos parte desse coletivo também como professoras efetivas e o relativo conhecimento sobre as dimensões estruturais, políticas, sociais e culturais relatadas por nossas/os colegas. Esse conhecimento possibilitou fortalecer um avanço nas discussões e, principalmente, encaminhamentos na materialização da Proposta, por meio de estratégias de enfrentamento para oportunizar a participação docente, tendo em vista conhecermos de perto as dificuldades da escola em propiciar momentos para realização da Atividade Complementar (AC). A esse respeito, a reserva de carga horária já mencionada nesse texto, exemplifica o resultado da

luta desse coletivo e a conquista para garantia de espaços de formação para problematização da prática docente.

Ademais, a inserção de encontros formativos sob a mediação da Seduc favoreceu ampliar os estudos desenvolvidos nas escolas e a troca entre professoras/es organizadas/os por áreas de conhecimento. Do contato mensal com esse corpo docente e do acompanhamento à organização das propostas curriculares de cada escola — aspecto pungente nas vozes docentes — estruturam-se as primeiras ideias para realização de um evento representativo das experiências desenvolvidas na Rede.

Na oportunidade, estivemos à frente da denominada Comissão de Revisão da Proposta Curricular e, dentre outras ações, desempenhamos a função de conduzir os encaminhamentos para feitura desse livro em suas interlocuções com as/os autoras/es. A Comissão, da qual fazem parte três autoras deste capítulo, foi instituída, no ano de 2015, com a finalidade de acompanhar metodologicamente a elaboração dos textos da Proposta Curricular, doravante os seus desdobramentos.

O Endoce, portanto, advém de todo um processo de aproximação às escolas e de respeito e valorização às pessoas professoras/es nas suas diferentes funções no exercício da docência.

A primeira edição do evento, realizada nos dias 06 e 07 de dezembro de 2019 no Centro Educacional Profissional Áureo de Oliveira Filho na cidade de Feira de Santana, teve por tema *I Encontro Docente sobre Currículo Escolar: Relatos de Experiências e Tessituras Curriculares* e foi voltada para coordenadoras/es e professoras/es do Ensino Fundamen-

tal Anos Finais. Ao todo 80 professoras/es participaram do evento e 46 trabalhos foram apresentados na modalidade de Comunicação Oral. Inicialmente, pensou-se em organizar os relatos por áreas, mas uma quantidade significativa destes tratava de temas e modalidades transversais ao currículo, fato este provocador de uma reorganização na sua distribuição, mas também, e principalmente, indicador de como questões relacionadas às relações etnicorraciais, sexualidade e gênero, educação especial, tecnologias da informação, intolerância religiosa, territorialidades estão vivas e presentes na educação escolar.

Conforme as acepções teóricas de sustentação da experiência compartilhada, os percursos relatados ilustram a saída do saber ensimesmado sobre práticas curriculares para a percepção das inusitadas modificações ou remodelamentos dessas mesmas práticas. Também, é a possibilidade de ampliar condições para audiência das vozes dos sujeitos da escola e, nesse sentido, prescindir destas discussões e debates com as/os professoras/es, assim como com as/os estudantes, é aceitar a separação artificial entre escola e sociedade e vice-versa, já problematizada e questionada há tempos por Saviani (1997).

Essas vozes compõem as realidades e sonhos, temores e confianças na função social da escola, compõem a própria escola em seu mais íntimo e explícito cotidiano, pois é ela mesma a sociedade em movimento ativo e constante a tecer histórias. As vozes das/dos professoras/es não podem ser silenciadas, esquecidas 'em um canto qualquer' das políticas curriculares. Seus ecos ressoam, queiramos ou não, nas milhares de crianças e jovens, as quais habitam as escolas públicas e registram as aprendizagens em seus cadernos e em suas memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspiradas nos diálogos realizados com professoras e professores da Rede, reafirmamos a importância em considerar os momentos destinados como reserva de carga horária, resultante da luta destes mesmos sujeitos, como imprescindível ao conhecimento e socialização de práticas docentes, em especial de sua interlocução com temas ou segmentos historicamente silenciados do currículo escolar.

Consideramos, portanto, o alcance do nosso objetivo inicial em partilhar nossa compreensão sobre a prática docente, especialmente no tocante à seleção e organização do currículo escolar como anunciado à introdução deste texto. Também endossamos nossa participação, na qualidade de professoras efetivas da Rede, como aspecto a fortalecer nossas análises na condição de conhecedoras das características desse espaço educacional.

Além das capacidades crítico e criadora das professoras e professores da Rede, ponderamos sobre ser esta produção e a realização do Endoce, desdobramentos do processo de elaboração de nossa Proposta Curricular, aspecto a evidenciar sua vicissitude a despeito dos inúmeros desafios enfrentados no tocante à formação docente e outras condições de trabalho ainda por serem conquistadas. Evidenciou-se desse modo, uma forma de reservar um momento importante para/no registro de experiências docentes face à complexidade das salas de aulas e os movimentos cotidianos de/para acompanhamento ao desenvolvimento e participação de diferentes estudantes.

Notadamente, reiteramos a possibilidade de realização de eventos com o fulcro nas vozes docentes e, particularmente, no convite à produção autoral sob a crença de serem elas e eles as/os protagonistas de suas experiências, ao lado das/dos estudantes que, juntos, dão vida ao currículo escolar. Esse entendimento nos fez apostar nesta produção como uma sinalização importante para outros eventos e textos, quem sabe, com a participação mais direta e efetiva de estudantes¹² e outros sujeitos da comunidade escolar¹³.

Os caminhos percorridos fortalecem a compreensão da política pública como propositiva e até, em dadas análises, impositiva, porém sempre suscetível de remodelação, especialmente dentro de nossas salas, circundadas por nossas escolhas e manejos na organização da prática pedagógica.

O projeto de realização do Endoce, ainda em desenvolvimento, alcança nessa publicação, notável esperança de reconhecimento de nossas práticas. O convite a/ao leitora/or poderá dar novos significados e enriquecer suas apropriações em outros contextos. Essa é a ideia a subsidiar nossos anseios no compartilhamento e (re)formulação de outras práticas.

REFERÊNCIAS

12 Vale destacar que seis estudantes do Centro de Educação Básica da Uefs (Anos finais), participaram de comunicações orais resultantes de experiências no campo de matemática.

13 Gestoras também se fizeram presentes para acompanhar e vivenciar os relatos.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

FEIRA DE SANTANA. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: diálogos em construção...** Caderno Introdutório. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2019.

FEIRA DE SANTANA. **Portaria nº 23/2019**. Dispõe sobre a Atividade Complementar (AC) dos professores das Unidades de Ensino Municipais e/ou conveniadas. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de; SOARES, Marcia Torres Neri; SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. Da

construção curricular às lutas por uma formação política com professores. In: **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological** 8 (1):460-75. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJE-BTT/article/view/4187>. Acesso em 14, ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. (31. ed. rev). São Paulo: Autores Associados, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAR FORMANDO-SE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tatiana Moraes Queiroz de Melo

INTRODUÇÃO

A escrita de um relato de experiência se constitui como um momento formativo que possibilita um mergulhar sobre as experiências vividas, sobre as anotações e sobre as memórias produzidas neste processo. O movimento de descrever e analisar impulsiona o pensamento crítico e a reflexão sobre o vivido, contribuindo para a formação da/do pesquisadora/or.

Acreditando nessa premissa nos colocamos a apresentar as ações desenvolvidas no ano de 2019 com a formação permanente das/os professoras/es de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana por meio de um relato de experiência. O lugar desse olhar parte da coordenação específica do grupo e busca refletir ainda sobre as tensões compostas neste movimento de formar professoras/es e formar-se como Formadora.

O presente trabalho dialogará com as experiências vividas nos encontros de Atividade Complementar (AC) Formativa que aconteceram no ano de 2019. Estes encontros são coordenados pelo Grupo de Currículo do Ensino Fun-

damental (Gcef) e acontecem desde o ano de 2018, reunindo por área e disciplina as/os professoras/es em discussões sobre currículo e formação docente.

Ao descrever esta experiência buscamos visibilizar as ações de formação permanente desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc) como também destacar o empenho do grupo Gcef ao tentar solidificar ações que reconheçam a imprescindível aproximação com as/os professoras/es para a materialização do currículo e, por consequência, de significativa qualificação dos processos educativos.

Com as/os professoras/es de Educação Física encontramos algumas singularidades a serem observadas no ano de 2019 como o número significativo de novas/os professoras/es na rede e a assunção de uma coordenação com formação específica na área. O grupo também possuía o desafio de construir a Proposta Curricular da disciplina, documento que seria referência nas produções curriculares das unidades escolares.

Desenhando este contexto, nos colocamos inicialmente a descrever as ações vividas nas AC's Formativas e posteriormente, refletir sobre estas atividades, analisando as possíveis implicações para os processos de formar professoras/es e formar-se como Formadora.

OS MEANDROS DO CAMINHO: O QUE ACONTECEU NAS FORMAÇÕES

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, esta forma de trabalho vem se solidificando nas pro-

duções educacionais apesar de fortemente estar presente em artigos da área de saúde. O relato tem por objetivo descrever uma experiência pedagógica analisando os elementos que a compõem como possibilidades de diálogo e debate para as práticas didáticas. Neste estudo, buscamos refletir sobre as atividades que aconteceram nos encontros de AC Formativa realizados com as/os professoras/es de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

Foram realizados nove encontros¹⁴ de AC Formativa em 2019, que buscaram contemplar as discussões sobre currículo, formação de professoras/es e a construção da Proposta Curricular da disciplina. No primeiro encontro foi apresentada a Proposta Anual de Formação e orientada a organização curricular a partir dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA's) de Educação Física. Também foi apresentada a proposta da produção de relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas vividas na escola e a possibilidade de sua apresentação num evento acadêmico organizado pela Seduc. No segundo encontro, dialogamos sobre a organização do planejamento pedagógico considerando os COA's de Educação Física e as modalidades organizativas apresentadas no Caderno de Questões Pedagógicas. Neste encontro também foi aplicado um questionário para o mapeamento da rede, capítulo que comporia a Proposta Curricular da disciplina.

14 Estas informações estão presentes no Relatório 2019/Educação Física, documento que registra as atividades desenvolvidas pela Coordenação de Educação Física no Grupo de Currículo do Ensino Fundamental.

O terceiro encontro foi voltado para a produção da Proposta Curricular com a leitura crítica do capítulo sobre o histórico da Educação Física na escola. A leitura crítica se constitui como um momento de análise do texto produzido e apesar de possuir um instrumento para orientar esta ação sempre dialogamos sobre as impressões de cada um após a leitura do texto. No terceiro encontro, o grupo escolheu como proposta uma roda de conversa para estabelecer um diálogo sobre o Sistema de Educação Digital¹⁵. Assim, convidamos um representante da Divisão de Informações Educacionais da Seduc para apresentar o sistema e suas funções no quarto encontro de AC. A escolha por este diálogo foi reflexo da entrada de novos professores aprovados no último concurso que não possuíam aproximação com o sistema.

O quinto encontro de AC foi marcado pela participação do grupo no Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS). Esta participação aconteceu por meio de uma apresentação Cultural Educativa sobre os elementos da cultura corporal presentes na literatura infanto-juvenil. Com a leitura de textos sobre capoeira e balé, realizamos experiências pedagógicas com a roda de capoeira e os movimentos do balé. A organização e a escolha das leituras foram realizadas por uma rede social, o que possibilitou o diálogo sobre as sugestões e possibilidades para a experiência. As/os professoras/es também receberam um roteiro investigativo sobre as possibilidades didáticas existentes na FLIFS para a disciplina Educação Física. Com os dados produzidos com

15 Este sistema é alimentado pelos professores com dados como notas, planejamento e frequência dos estudantes.

estes roteiros, duas professoras e a formadora escreveram um artigo que foi apresentado no V Seminário sobre Formação de Professores em Exercício, na Universidade Federal da Bahia.

No sexto encontro de AC Formativa, foram convidadas duas integrantes do Gcef para discutir sobre as concepções de currículo que permeiam o contexto educativo tomando como referência as ideias de José Gimeno Sacristán. Para dar continuidade ao debate, no sétimo encontro foi realizada uma roda de conversa com professoras/es das redes municipal, estadual e particular, além de um representante do Núcleo Territorial de Educação (NTE 19¹⁶) da cidade de Feira de Santana sobre as experiências vividas com o currículo de Educação Física em cada espaço representado.

Tomando como referência as ideias apresentadas na roda de conversa do encontro anterior, discutimos no oitavo encontro de AC Formativa a possibilidade de acolher algumas sugestões apresentadas quanto à oferta de aulas de esportes no contraturno, a construção de um módulo didático e a organização curricular. Além disso, o grupo também realizou a leitura crítica do capítulo de mapeamento da rede da Proposta Curricular que teve como referência os questionários desenvolvidos no segundo encontro de AC Formativa.

Dando andamento às decisões escolhidas na AC Formativa do encontro anterior, foi definida uma comissão

16 NTE 19 é o órgão que representa a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para uma região conhecida como Portal do Sertão.

para a escrita do Projeto de Práticas Corporais¹⁷ no nono encontro. Concomitantemente, decidimos construir uma coesão com as unidades temáticas¹⁸ com o grupo acordando em que ciclo cada unidade temática seria trabalhada. Ainda acertamos a elaboração de um material virtual para compor os módulos¹⁹ de Educação Física, indicando quais professoras/es dialogariam com determinado tema. Os acordos refletem a construção de uma unidade de trabalho para a disciplina e demonstram a materialização de um trabalho coletivo. Foi também neste encontro de AC Formativa que foram sinalizadas as temáticas que seriam contempladas para o ano de 2020.

A última atividade realizada com as/os professoras/es foi o Encontro Docente de Currículo Escolar do 6º ao 9º ano (Endoce). Neste evento, foram aprovados quatro trabalhos das/dos professoras/es de Educação Física que apresentaram experiências pedagógicas vividas no cotidiano escolar. Seguindo a discussão, refletiremos sobre as tensões vividas neste conjunto de acontecimentos buscando aporte teórico para entender estes processos de formar professoras/es e formar-se como Formadora.

17 Este Projeto foi entregue à direção pedagógica da Seduc em dezembro de 2019.

18 A Base Nacional Comum Curricular instituiu seis unidades temáticas para a Educação Física: jogo, dança, esporte, luta, ginástica e práticas corporais de aventura.

19 Os módulos foram pensados como um primeiro passo para a construção do livro de Educação Física do município de Feira de Santana.

FORMAR FORMANDO-SE: TESSITURAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Os estudos sobre formação de professores reconhecem que este processo formativo antecede a entrada no curso de formação inicial e permanece durante toda a sua vida profissional. Este entendimento de continuidade indica a necessidade de ações permanentes de formação docente e do fortalecimento da compreensão do professor como investigador da sua prática pedagógica. Freire (1996) ratifica que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 29), reforçando que já faz parte da profissão docente a indagação, sendo ainda necessário que a/o professora/or se assuma como pesquisadora/or e reflita criticamente sobre a sua prática.

Segundo Nóvoa (2002, p. 37), “os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar”. Assim, ratificamos com este autor o entendimento de que ao assumir esta postura reflexiva, as/os professoras/es ancorarão suas práticas na pesquisa, potencializando o trabalho docente desenvolvido.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. (NÓVOA, 2002, p. 64).

Nóvoa (2002) ainda sinaliza que, a formação permanente deve ser compreendida considerando a/o professora/or integrada/o a um corpo profissional de trabalho e a uma organização escolar. Nesta perspectiva, identificamos a necessidade da organização de parcerias e de redes de aprendizagem profissional na construção de práticas de formação contínua.

Ao considerar estas reflexões percebemos que a coletividade necessária para este processo de formação continuada de professores foi o elemento que ancorou as tessituras nos encontros de AC Formativa das/os professoras/es de Educação Física. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p. 63). Foi com este movimento de diálogo, partilha e construção de redes de trabalho que o grupo foi assumindo a característica de se integrar como um coletivo.

Foi esse entendimento de coletividade que possibilitou que o grupo acordasse sobre as decisões tomadas no final do ano de 2019 concernente ao alinhamento das unidades temáticas por ciclo para o trabalho pedagógico do ano letivo de 2020; ao trabalho colaborativo na construção do Projeto de Práticas Corporais; à organização do Módulo de Educação Física em meio digital; à estruturação da atividade desenvolvida na FLIFS e; aos demais encaminhamentos definidos para a escrita da Proposta Curricular de Educação Física.

A busca por esta coletividade também foi marcada pelo processo de escuta. Apesar de Molina Neto e Molina (2002)

apresentarem a capacidade de escutar como fundamental para a formação de professoras/es de Educação Física, acolhemos também este conceito como elemento norteador para a condução da Formadora e sua respectiva constituição. Assumir a escuta como um elemento que compõe a Formadora, reflete o reconhecimento desta formação que acontece com o outro numa relação dialógica.

Molina Neto e Molina (2002) reforçam que a compreensão e a interlocução são ações pertinentes à capacidade de escuta, sendo viabilizadoras da gestão das relações intersubjetivas, que implicam consequentemente nas intervenções didáticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física. Neste sentido, a Formadora ao incentivar e se utilizar da escuta nos processos formativos vividos nos encontros de AC Formativa, intencionou garantir a percepção dos desafios educacionais pelas/os professoras/es por meio do processo de escuta do outro, da composição de diálogos que buscaram análises, considerações e percepções sobre os contextos discutidos. Assim, concordamos com estes autores quando indicam que a capacidade de escuta “[...] se traduz em diálogo com outros coletivos docentes; no âmbito da produção de conhecimento, a capacidade de escuta se traduz na pesquisa participante, sócio-cultural, metodologias que integrem a pesquisa com o conhecimento de sala de aula” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Nesta perspectiva, percebemos que ao discutir o Sistema de Educação Digital partimos de uma escuta externalizada pelo grupo ao apontar a necessidade de se aproximar do programa, algo que se fazia urgente para as/os professoras que tinham que dar conta dessa demanda, mas que não conheciam as ferramentas do sistema.

A escuta também esteve presente nas leituras críticas realizadas com os capítulos da Proposta Curricular da disciplina, especialmente nos momentos em que as/os professoras/es dialogavam sobre as suas impressões, apontando lacunas e possibilidades na escrita. Apesar de existir no grupo professoras/es que seguem linhas teóricas diferentes²⁰, constatamos que ao entender este trabalho articulado, o grupo conseguiu dialogar com as tensões buscando sempre construir uma unidade no discurso. Os debates vividos nestas conversas foram configurando e enriquecendo a Proposta Curricular da disciplina, tornando-a parte de um coletivo, identidade de um grupo que se debruçou para pensar sobre os elementos pertinentes numa proposta curricular.

Outra marca deixada pelos momentos de escuta, foi a partilha de um professor ao apresentar uma proposta de Carta Aberta à Seduc para a solicitação de materiais didáticos para as aulas de Educação Física. Após o grupo acolher a proposta, trabalhamos no documento e o entregamos como uma ação que reflete as intencionalidades das/os professoras/es em qualificar as práticas pedagógicas experienciadas nas aulas de Educação Física na escola. Este movimento confirma a construção de um entendimento sobre coletividade e trabalho colaborativo.

Sobre o trabalho colaborativo, Imbérnon (2009) afirma que para garantir a aprendizagem das/os estudantes e tornar significativo o trabalho das/os professoras/es e a organização das instituições educativas é necessário que a formação

20 A área de Educação Física é marcada pela existência de diversas abordagens pedagógicas como a crítico-emancipatória, a metodologia crítico-superadora e o currículo cultural de Educação Física.

permanente desenvolva a colaboração. Para tanto, este autor aponta duas formas, a primeira envolve

a formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, [...] supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve. (IMBÉRNON, 2009, p. 59-60).

Na segunda forma, Imbérnon (2009) destaca como pilares do trabalho colaborativo a metodologia de trabalho e do clima afetivo necessários para que as/os professoras/es participem dialogando com as tensões e respeitando as diferentes posições encontradas no coletivo. “O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucesso e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (IMBÉRNON, 2009, p. 64).

Tomando como referência as ideias de Imbérnon (2009), sustentamos que os encontros de AC Formativa reforçaram o entendimento do trabalho colaborativo nas decisões e ações desenvolvidas. Para exemplificar, percebemos que ao debater sobre as modalidades organizativas conseguimos manter um clima de diálogo e partilha de experiências pedagógicas que tinham como modelo didático a sequência pedagógica ou os projetos, além de estabelecer uma metodologia de trabalho a partir das situações apresentadas pelo grupo.

Foi por meio do trabalho colaborativo que a atividade na FLIFS foi materializada. A proposta foi lançada e o grupo

acolheu participando no planejamento e na realização da ação. Nesta ação, a função da Formadora foi mais destacada ao tentar instigar e alinhar as sugestões apresentadas. No contexto da rede social, foi necessário um contato mais próximo com a/o professora/or, pois no grupo a participação foi tímida.

Esta atuação tímida dentro da rede social pode indicar a existência de demandas que impossibilitaram uma participação mais ativa como também demonstrar que sempre será necessário desenvolver ações que fortaleçam o entendimento de coletividade e de trabalho colaborativo para que a formação continuada aconteça de forma significativa para todos. Outra possibilidade para justificar uma menor participação, também pode ser entendida pelas/os professoras/es não reconhecerem neste canal de conversa um espaço de diálogo formativo, visto que as discussões estabelecidas nos encontros de AC Formativa eram proeminentes.

Ainda, analisando a atividade da FLIFS destacamos um movimento que buscou fortalecer o entendimento do olhar investigativo sobre as práticas pedagógicas com a distribuição de um roteiro para analisar o espaço do evento e suas possibilidades didáticas para as aulas de Educação Física. Como proposta de formação, Nóvoa (2011) aponta um sistema que se baseia em ações articuladas entre os profissionais, na dedicação, no compromisso e na persistência em resolver as situações problemas presentes na escola. Assim, foi buscando reforçar o olhar investigativo das/os professoras/es que o roteiro da FLIFS foi intencionado, tentando garantir uma formação que reconhecesse a necessidade desse olhar de pesquisador sobre cotidiano escolar e sobre trabalho docente, como confirma Nóvoa (2011).

O trabalho colaborativo também esteve presente na roda de conversa que buscou partilhar os currículos de Educação Física das redes municipal, estadual e particular do município. Foi a partir desta conversa, que foram definidos encaminhamentos como o Projeto de Práticas Corporais, o Módulo de Educação Física e a organização das unidades temáticas para o ano letivo de 2020. Esta ação e a realizada na FLIFS demonstram que estamos aprendendo de forma colaborativa, dialógica e participativa ao “analisar, testar, avaliar e modificar em grupo” (IMBÉRNON, 2009, p. 61), possibilitando uma aprendizagem da colegialidade participativa.

Buscando destacar o trabalho colaborativo materializado na organização dos Módulos de Educação Física, esclarecemos que a Formadora estruturou um arquivo digital para as/os professoras/es adicionarem planejamentos, textos próprios ou indicados e atividades sobre os conteúdos da cultura corporal. Estes módulos significam a organização de um material em construção que pode ser fonte para o planejamento pedagógico do grupo, além de, futuramente, ser analisado para a produção do livro didático de Educação Física do município de Feira de Santana. Este trabalho articulado indica o desenvolvimento de culturas colaborativas e de parcerias que se estabelecem como um movimento que potencializa a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional.

Para a Formadora, este momento de aprendizagem e desenvolvimento profissional foi marcado pela busca de parcerias e por indagações sobre os aspectos a serem considerados estando na posição de Formadora. O que seria im-

portante construir nas ações de formação permanente? Que postura²¹ adotar com as/os colegas da rede? Como estabelecer um diálogo e apresentar proposições que acreditava como pertinentes nas atividades desenvolvidas?

Ao considerar essas problematizações, reforçamos os três aspectos apresentados neste relato como elementos que deram conta desses questionamentos. Inicialmente foi importante construir o entendimento de coletividade no grupo para que a responsabilidade e o compromisso com as formações fossem assumidos por grande parte das/os professoras/es. Entendemos que alcançar a todas/os seria utópico, mas reconhecemos que esta coletividade foi firmada pela maioria.

O uso da escuta também foi um instrumento considerável, pois fomos constituindo uma rede de escuta demonstrando que estar na posição de Formadora não anulava as convicções já firmadas sobre a necessidade de escutar o outro no desenvolvimento de qualquer trabalho. Com estes dois elementos, conseguimos desenvolver um trabalho colaborativo que foi materializado na FLIFS, no ENDOCE, na Carta Aberta, na organização das unidades temáticas para o ano letivo de 2020, na construção do Módulo de Educação Física e do Projeto de Práticas Corporais.

Apontar estes encaminhamentos reforça nosso entendimento de que os encontros de AC Formativa foram significativos para a formação continuada das/os professoras/es

21 A Formadora já tinha participado no ano anterior como professora e também possuía proximidade com algumas/ns colegas da rede, inclusive com os novos contratados.

de Educação Física que assumiram estes momentos como experiências de vida e formação. Essas tessituras foram compondo os processos formativos vividos pelas/os professoras/es e pela Formadora que, ao compreender o campo de trabalho como formação, percebeu a importância de uma atuação que articula e que tenciona as proposições colocadas pelo grupo numa relação dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de um relato de experiência é um momento formativo de análise e reflexão. Ao narrar os acontecimentos, mergulhamos nesse processo relembando o que nos marcou. A experiência assim se compõe como um encontro, algo que pode ser provado, e por tal nos toca e nos transforma. O movimento de experimentar nos acontece, nos conduz a uma pausa, a um encontro e a uma escuta, nos deixa marcas (LARROSA, 2002).

Ao reconhecer este conceito de Larrosa (2002), conseguimos entender a importância dos encontros de AC Formativa na vida de cada professora/or de Educação Física que permitiu essas tessituras de trabalho colaborativo e de constituição de um coletivo que busca alinhar as práticas pedagógicas com a disciplina Educação Física. Acreditamos que ao compor esta unidade contribuiremos na transformação de realidades encontradas nas aulas de Educação Física como a supremacia esportiva nos conteúdos e o silenciamento de outras práticas corporais.

As reflexões apresentadas indicam alguns elementos que contribuíram para os processos formativos das/os professoras/es de Educação Física do município de Feira de Santana e da Formadora que compõem o grupo. Nesta perspectiva, constatamos que a coletividade, a escuta e o trabalho colaborativo foram aspectos que marcaram os encontros de AC Formativa e contribuíram para a organização de uma rede de aprendizagem profissional (NÓVOA, 2002). Especificamente para a Formadora, foi um momento de reafirmar estes conceitos como imprescindíveis para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

O trajeto para fortalecer estes processos formativos possui meandros que buscamos compreender como tensões necessárias e problematizadoras das experiências vividas. Assim, concordamos com Imbernón (2009) ao afirmar que a formação permanente não é um trabalho fácil, e que cada um é responsável tanto pela sua própria aprendizagem quanto pela dos demais. Neste contexto, é importante assumir que os processos formativos acontecem de forma diferente em cada professora/or, por isso reforçamos que as reflexões aqui apresentadas talvez não tenham se tornado uma experiência, como Larrosa (2002) propõe, para todos os envolvidos.

Entendemos que as lacunas do processo nos incentivam a continuar, afinal a formação deve ser mesmo este momento de tentativas, de escolhas e de compreensão de que ainda estamos “nos formando”, ou seja, em processo. Estar como Formadora foi um momento de aprendizagem e de ratificar entendimentos sobre a necessária coletividade para a profissão, a importância da escuta como instrumento formativo e

o desenvolvimento do trabalho colaborativo como premissa para a constituição de um Coletivo. Ademais, esperamos novas experiências, novas proposições e novos diálogos nesse permanente e inconcluso (FREIRE, 1996) processo de formação humana que vivemos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Kreusburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>. Acesso em 20 mai. 2020.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

CONCEPÇÃO DE LABORATÓRIO FORMATIVO COMO ALICERCE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXPERIENCIAIS

Andreia Machado Castiglioni de Araújo

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta um estudo teórico a fim de delinear uma concepção para o que entendemos por Laboratório Formativo ao evidenciar particularidades nas práticas pedagógicas experienciais durante as Atividades Complementares (ACs) Formativas, em 2018 e 2019, com o grupo de docentes de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Feira de Santana.

Ao pesquisar o significado²² da palavra “experenciar”, encontrar-se-á sua descrição como experimentar, sentir ou conhecer por experiência, ou ainda, vivenciar, examinar, colocar em prática, entre tantas outras acepções. Comumente essa representação está relacionada à noção de “laboratório”, muitas vezes em seu sentido estrito de caráter científico. No entanto, este estudo pretende expandir essa concepção de

22 Cf. links: <https://www.dicio.com.br/experenciar/>; <https://www.sionimos.com.br/experenciar/>. Acesso em: 02 out. 2020.

experimentação ao buscar caminhos teórico-práticos relacionados à singularidade vivenciada em cenário educativo e formativo.

Após vivências de práticas experienciais nos encontros de formação continuada de Língua Inglesa, na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, percebeu-se a necessidade em conceituar o que estava sendo desenvolvido durante esses momentos de trocas e aprendizagens colaborativas entre os pares.

Diante desse objetivo, foram intensificadas as pesquisas sobre teorias que dialogassem com essa concepção em formação. Por isso, traz-se como base preliminar para esse artigo o referencial teórico da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996) e adentra-se no espaço ainda emergente para essa escrita sobre a aprendizagem experiencial (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007), em uma tentativa de conceituar esses momentos de experiências formativas pelos quais foram vivenciados na práxis pedagógica.

A metodologia utilizada para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e analítico, através de observação participante, tanto ao vivenciar os desdobramentos desse fenômeno, quanto ao buscar caminhos para a construção de seu conceito.

O estudo apresentou como objetivo geral: definir uma concepção ou conceituação inicial para o fenômeno vivenciado nos nossos encontros de formação continuada, nomeado por “Laboratório formativo”, conforme vivências durante as ACs Formativas de docentes do grupo de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Além disso, teve como objetivos específicos: evi-

denciar particularidades nas práticas pedagógicas experienciais enquanto Laboratório Formativo de Língua Inglesa; e compartilhar as experimentações autorais e colaborativas entre os pares para ampliação do desenvolvimento continuado de formação docente.

Diante desse introito, compartilhar-se-á os achados desta investigação, os quais demonstraram um crescente engajamento das/os professoras/es para o desenvolvimento da sua formação profissional, bem como o congruente movimento de partilha, por meio de caminhos e possibilidades através da autoria de materiais didático-pedagógicos os quais foram desenvolvidos para a execução de suas respectivas práticas pedagógicas em sala de aula.

CAMINHOS PERCORRIDOS

É compreensível que cada estudo postule um método que alicerce a sua concepção inicial, seu desenvolvimento e posterior interpretação dos dados produzidos. Quanto à pesquisa qualitativa, adotada nesse estudo, ela costuma apresentar descrições detalhadas, com interpretação própria, buscando discorrer suas fundamentações e valores simbólicos. (GIL, 2002; GOLDENBERG, 2004).

Para esse tipo de abordagem, tem-se que o pesquisador compreende os fenômenos investigados, a partir dos contextos de seus sujeitos participantes, numa tentativa de minimizar o distanciamento entre a teoria e as realidades circundantes, mantendo “um rigor outro” (MACEDO, 2009),

sem interferir nos dados obtidos no processo da pesquisa. Oportuniza-se, nesse caso, um desenvolvimento a partir de uma compreensão verticalizada dos fenômenos averiguados (GIL, 2002; GOLDENBERG, 2004), ao iluminar minúcias através de uma integração contextual.

Para esse estudo, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e analítico, ao passo que se buscou caminhos teóricos para embasar as práticas e experiências vivenciadas nos laboratórios formativos. Ainda, optou-se pela pesquisa observacional participante, principalmente pelo fato de a pesquisadora fazer parte do grupo investigado enquanto coordenadora/mediadora. Apesar dessa delimitação, ao longo dos diálogos, percebemos relações horizontais entre colegas, sem explicitação de liderança/poder, tendo os membros como companheiros/pares da mesma área de atuação. Esse grupo é composto por professores efetivos e estagiários, de ambos os sexos, faixas etárias diversas e graduação em áreas afins, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Feira de Santana.

EXPERIÊNCIAS NAS ACS FORMATIVAS

A Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc) dispõe de um Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef), composto por professoras/es representantes de cada componente curricular, as/os quais coordenam ações no âmbito do currículo escolar. Uma das demandas

dessa coordenação específica é a organização e o desenvolvimento de uma formação continuada para os docentes de sua disciplina. Esses encontros com professoras/es de escolas públicas municipais são chamados de “AC formativa”, por conta da Atividade Complementar (AC) no âmbito escolar, como também por ser um espaço de reflexão e interlocução destinado ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento da formação continuada profissional. Além disso, eles são alicerçados e regulamentados nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (art. 62, §I e art. 62-A, parágrafo único), na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), na lei municipal nº 01/1994 e, mais recentemente, nas portarias municipais nº 9/2017 e nº 5/2018.

Nesse caso, far-se-á um enfoque nos momentos vivenciados pelo grupo de Língua Inglesa, na área de Linguagens, composto por professoras/es, em sua grande parte efetivas/os, com média de 30 a 60 anos de idade e com graduação em Letras. A comunicação do grupo dava-se por encontros presenciais (quinzenais/mensais) e/ou através da interação nas redes sociais (em especial com o uso do *whatsapp*).

O espaço de formação era tido como ambiente de trocas recíprocas de ideias e experiências sobre o fazer pedagógico e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como sugestões de eventos e cursos para desenvolvimento da formação profissional. Durante esse movimento de formação docente continuada (e permanente),

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 18).

Esse processo de ação, reflexão e ação perpassa pelos caminhos de formação coletiva e colaborativa, utilizando a troca com os pares como um dos esteios para o aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula. Aliado a isso, tem-se esse espaço formativo como ambiente de ampliação de repertório teórico e metodológico docente, em contínuo processo de diálogo com essa prática vivenciada na escola.

Freire (1996) sugere que essa continuidade impulsiona para uma mudança na *práxis* pedagógica, destacando a apropriação da sua autonomia em aprender, em pesquisar, em intervir nos seus cenários educativos e prosseguir na busca, crítica e reflexivamente, por possibilidades para seus desafios. A ideia de professor pesquisador (inclusive dentro de sua própria realidade de escola básica) remete ao ato formativo ao problematizar a construção do conhecimento, partindo das particularidades do contexto e das singularidades dos sujeitos envolvidos no seu campo de atuação. A conscientização de sujeito inconcluso, como condição humana para incorporação de saberes e ampliação de pressupostos teóricos, favorece a socialização com o coletivo e a quebra de posturas cristalizadas.

Vale ainda ressaltar que um posicionamento democratizante se faz relevante para o professor, ao demonstrar seu olhar político frente à educação e seu papel intelectual e transformador, assumindo seu potencial de pesquisador ativo e reflexivo para promover mudanças nos seus contextos (GIROUX, 1997).

Algumas manifestações de autoria e autonomia permearam esses caminhos, tanto nas ACs formativas, quanto nos ambientes de práticas educativas, em virtude dos diálogos e reflexões experienciados no que estamos por chamar de “laboratórios formativos”.

A ESSÊNCIA DO LABORATÓRIO FORMATIVO E SUA CONCEPÇÃO

Diante do que foi sendo vivenciado nesses cenários formativos, em especial nos anos de 2018 e 2019, percebeu-se que essas experiências estavam imbricadas com os saberes que vinham sendo desenvolvidos no processo de formação continuada, tanto nos espaços institucionais, quanto nas auto formações individuais/particulares.

Amparados na concepção base freiriana, acredita-se no diferencial do trabalho coletivo e colaborativo, expresso tanto nas produções oficiais - em especial a Proposta Curricular Municipal e o Caderno de Objetivos de Aprendizagem - quanto nos movimentos de engajamento docente nos espaços formativos. Ainda assim, necessitava-se de uma teoria que desse conta desse fenômeno que estava sendo vivenciado na prática através da apropriação dessas experiências propulsoras.

Como dito na introdução, esse movimento não se tratava de um simples laboratório voltado para questões positivistas e cientificistas, mas sim enquanto percurso permanente de aprendizagem para o desenvolvimento profissional, destacando a experimentação, o pensamento crítico e a ação reflexiva.

Dessa forma, essa concepção, ora apresentada preliminarmente, perpassa pela teoria de aprendizagem experimental (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007) ao atribuir valor aos conhecimentos desenvolvidos com base nas experiências à medida em que se reflete sobre a teoria e a prática, ao comparar, confrontar, aliar, revisar ou ampliar essas contínuas aprendizagens. Para Kolb (1984), a apropriação desses saberes, que procedem de experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes desse processo dialético, carece de movimentos contínuos de ação e reflexão, semelhante aos preceitos de Freire (1996).

Uma síntese do ciclo de aprendizagem experimental (KOLB, 1984) traz quatro estágios do processo cognitivo: 1.*CONCRETE EXPERIENCE* (sua tradução é experiência concreta, ou seja, uma nova situação é encontrada e traz como necessidade a existência de uma experiência); 2.*REFLECTIVE OBSERVATION* (observação reflexiva, ou seja, compreensão dessa nova experiência para reflexão sobre possíveis caminhos, observando os contextos e realidades); 3.*ABSTRACT CONCEPTUALISATION* (conceptualização de resumo enquanto uma nova ideia nasce ou um conceito é modificado para a aprendizagem com essa experiência); 4.*ACTIVE EXPERIMENTATION* (experimentação ativa, ou seja, o planejamento é colocado em prática para o desenvolvimento de estratégias e o alcance de resultados, podendo gerar novas experiências em um movimento cíclico e contínuo de experimentação e/ou aprendizagem por experiência) (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007).

Partindo para a realidade vivenciada, perpassou-se por esses estágios (KOLB, 1984) visualizados na experimentação, ao iniciar com um motivador concreto (alguma ne-

cessidade específica na sala de aula), perpassando para a observação desse desafio e reflexão sobre estratégias para resolução através das práticas nos laboratórios formativos, continuando com a conceituação, ainda que de forma abstrata (relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem), para finalmente, alcançar uma proposta de experimentação ativa com seus respectivos estudantes, nos seus contextos e realidades.

Nessa conjuntura, os momentos de experientiação possibilitam o estabelecimento de relações entre prática e teoria, com vias à promoção da formação e do desenvolvimento profissional. Essa ampliação de repertório está ligada às experiências concretas, aos conceitos reorientados e ao processo dialético de aprendizagem. Diante desse ciclo de modalidades, a extração do conhecimento significativo e integrado é estabelecido por essas próprias experiências (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007).

Apesar da elucidação apresentada, faz-se necessário um posterior aprofundamento do estudo para complementar essa concepção de “laboratório formativo”, como também para ampliar o conhecimento acerca dessa temática e a construção de um arcabouço teórico mais robusto para essa terminologia, tanto da abordagem kolbiana quanto de outros teóricos que se façam necessários.

LABORATÓRIO FORMATIVO DE LÍNGUA INGLESA

O tema central desenvolvido nos laboratórios formativos do grupo de Língua Inglesa foi a autoria docente em

ambientes digitais, sendo direcionado para a construção e partilha de materiais didático-pedagógicos para as aulas de Língua Inglesa. A intenção inicial era a criação de um acervo coletivo digital, em que os colegas pudessem acessar esses materiais, utilizá-los em suas aulas ou aprimorá-los, conforme seu contexto e/ou realidade da turma. Essa ação teve início no ano 2018 e demos continuidade no ano 2019, com vistas de finalização em 2020, o qual foi interrompido por conta da pandemia internacional do COVID-19.

Essa ação foi justificada por sua utilidade em situações comunicativas contextualizadas nas aulas de Língua Inglesa, diante da carência desses suportes didáticos no meio digital nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Ainda, fundamentou-se na proposta de consolidação da autoria docente constituída em espaços de formação continuada bem como respectiva autonomia na pesquisa e curadoria da informação, de modo a oportunizar a partilha desses materiais coletivo-colaborativos entre seus pares para efetivo uso em sala de aula e posterior socialização dos seus próprios relatos de experiências.

Coletivamente, elencamos algumas possibilidades de produções para composição do acervo, como *worksheets* (atividades contextualizadas e multimodais), *softwares* de autoria, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, trabalho com temáticas transversalizadas, jogos autorais e/ou gratuitos, músicas com atividades e/ou roteiros orientadores, cartazes expositivos autorais, textos (livros teóricos/literaturas e diversos gêneros textuais, como poemas, contos, histórias em quadrinhos, narrativas, contos de fadas, contação de histórias, textos teatrais, etc), entre outros que surgiram no grupo.

Essa iniciativa teve como ato motivador o *workshop* direcionado para as Tecnologias Digitais e a Língua Inglesa, em especial a apresentação do *software* livre “Ardora” para criar atividades e jogos autorais para uso na Lousa digital. Assim, este *workshop* trazia como foco um movimento de autoria e de “*do it yourself*”²³, ao partilhar com as/os professoras/es práticas em ambientes digitais, relacionadas com suas demandas reais de sala de aula.

Esse *workshop* foi desenvolvido pela própria coordenadora, selecionando objetos digitais que mais convergiam para as necessidades da maioria dos contextos educacionais socializados nas ACs formativas. Seu desenvolvimento ocorreu em dois momentos (ocorridos em 15/08/2018 e 05/09/2018), sendo primeiro na sala da lousa digital (já que cada escola do Ensino Fundamental II possuía essa lousa e a maioria dos professores indicaram não saberem manuseá-la), apresentando o uso interativo e multifacetado (ARAÚJO, 2018), do programa de conteúdos expositivo-interativos “Prezi” e do portal de atividades interativas desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia (Nutec/Seduc); e um segundo encontro no ônibus digital (veículo com quinze computadores e uma tela de projeção), com destaque para a criação de atividades autorais no *software* “Ardora”.

Vale ressaltar que durante o início desse mesmo ano (março a agosto de 2018), tivemos como experiência a escrita coletiva e colaborativa do Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa (COA-LI), tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017),

23 Tradução: Faça você mesmo.

documento esse que trouxe as vozes das/os professoras/es locais, conforme seus contextos e as realidades de seus estudantes. Esse movimento foi um excelente exercício de reflexão crítica sobre a *práxis* pedagógica e a sua relação com as concepções de ensino e currículo que norteiam esse fazer docente.

No ano seguinte (2019), alicerçados pelo alinhamento da concepção norteadora na escrita do Caderno de Língua Inglesa da Proposta Curricular mediante a leitura crítica dos respectivos capítulos com base nas escutas formativas e dados relevantes da própria Rede, deu-se continuidade ao laboratório formativo. Inicialmente, houve uma socialização de experiências e metodologias vivenciadas em estudo de Programa de Desenvolvimento para Professor de Língua Inglesa (PDPI/2019), pela coordenadora do grupo. Essa partilha trouxe para a experimentação a autoria de *games* e outros jogos para interação nas aulas de Língua Inglesa, em especial o jogo virtual autoral “Kahoot!”, compartilhando estratégias de engajamento e aprimoramento da aprendizagem.

Posteriormente, pode-se vivenciar o laboratório com autoria de “*Storytelling*”²⁴, de forma interventiva na Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS), através de escrita virtual do texto narrativo apresentado, baseado em uma música inglesa (“*Who took the cookie from the cookie jar?*”²⁵) e sua posterior contação pelas/os professoras/es da Rede, de modo bilíngue (em inglês e português) durante o evento. Continuamente, tivemos uma roda de

24 Tradução: Contação de histórias.

25 Tradução: Quem pegou o biscoito no pote de biscoitos?

conversa para aprofundar o conhecimento teórico-prático relacionado ao “*Storytelling*” com uma professora convidada que é especialista nessa área (Profa. Esp. Rubyanna Carla Duarte Rocha Teles/UEFS).

Finalizamos esse laboratório com a elaboração de materiais didático-pedagógicos, através da plataforma de design gráfico “Canva”. Esse momento foi aproveitado para garantir o registro de um relato de experiência vivenciado pelas/os professoras/es de Língua Inglesa, sendo alguns partilhados em evento local - I Encontro Docente de Currículo Escolar do 6º ao 9º ano: Relatos de Experiências e Tessituras curriculares (I Endoce).

Vale ressaltar algumas das temáticas e materiais desenvolvidos pelas/os professoras/es do grupo de Língua Inglesa apresentados nas narrativas de experiência, como: discussão de temáticas de “*Human Rights*” e “*Feminism*”²⁶ (mobilização com vídeo do discurso de Chimamanda Adichie, leitura de trechos do livro dessa autora, roda de conversa sobre termos e reflexões das perspectivas socioculturais/minorias, além do trabalho com verbo modal, amparado pelos objetivos de aprendizagem no COA-LI), projetos temáticos (diálogos sobre a influência da Língua Inglesa na cultura brasileira, além do protagonismo estudantil na produção de atividades didático-pedagógicas, como quebra-cabeça de vocabulários, jogo de tabuleiro, dominó, cartazes de corpo humano, dicionário e calendário ilustrado, para uma aprendizagem por meio da ludicidade).

Além destas, podemos acrescentar outras atividades que exemplificam o movimento docente no alcance das te-

26 Tradução: Direitos humanos e Feminismo.

máticas elencadas, como: construção de projetos interdisciplinares (trabalho com maquete das partes da casa, confeccionando cômodos e móveis, ao trazer os parâmetros métricos e numéricos através da intervenção de estudantes de Arquitetura e Design de interiores de uma faculdade local); movimento *maker*²⁷ (produção artesanal de hambúrguer com os estudantes em experiência de *Cooking class*²⁸, ao literalmente colocar a mão na massa); produção de objetos interativos (criação de jogos e atividades no Ardora para revisão dos conteúdos avaliativos); elaboração de jogos para auxílio na aquisição da língua alvo (gamificação, através do *word order*²⁹, com perguntas e respostas sobre o conteúdo trabalhado em classe); produção autobiográfica (estratégia de reflexão sobre as questões socioemocionais, sob a perspectiva do eu, para apresentação pessoal de características e interesses); prática de datas comemorativas internacionais (ressignificação de festas típicas como o *Halloween*³⁰ e *Thanksgiving*³¹ para ampliação do conhecimento sobre as questões interculturais, entre outras experiências exitosas.

CONCLUSÕES EM CONSTRUÇÃO

Primeiramente, deve ficar compreendido nesse artigo que essa contribuição teórica se encontra em processo de

27 Tradução: Trabalhos manuais.

28 Tradução: Aula de culinária.

29 Tradução: Ordem de palavras.

30 Tradução: Dia das Bruxas.

31 Tradução: Dia de Ação de Graças.

construção e amadurecimento, com vistas de ampliação, mostrando um olhar atento às demandas dos contextos vivenciados em nossa realidade escolar e das concepções que vão norteando as práticas pedagógicas dos cenários educativos locais.

No tocante às/aos professoras/es de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, busca-se ressaltar suas diversificadas possibilidades de ampliação da formação continuada através dos Laboratórios formativos desenvolvidos coletiva e colaborativamente, possibilitando uma rica experiência entre os pares e incitando transformações nos campos de atuação desses profissionais.

Ainda, esse movimento constante estimulou a ampliação das participações e partilhas dessas/es professoras/es durante os encontros das ACs formativas, mantendo um maior engajamento nas discussões, seja no espaço de formação presencial e/ou na interação virtual das mídias digitais, em especial o grupo do *whatsapp*.

Constatou-se, enfim que, à medida que a/o professora/or amplia sua formação continuada, em especial sua participação efetiva nos laboratórios formativos, ela/e estabelece relações de aproximação com seu aprimoramento profissional, visualização de seu perfil pesquisador para construção do conhecimento, de forma crítica e reflexiva, em partilha dialógica de usos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. C. **Memórias literárias na lousa digital:** tecendo novos rumos para o ensino-aprendizagem de

leitura-escrita na escola pública. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria de Educação de Feira de Santana. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa.** Feira de Santana: 2018. No prelo.

FEIRA DE SANTANA. **Lei municipal nº 01/1994.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-feira-de-santana-ba>

FEIRA DE SANTANA. **Portaria nº 05/2018.** Disponível em: <https://www.diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/detalhes.asp?acao=&p=3&menu=&i1=%27%27&edicao=689&hom=&ini=&fim=&meshom=> . Acesso em: 19 nov. 2019.

FEIRA DE SANTANA. **Portaria municipal nº 09/2017.** Disponível em: <http://www.diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/atos/executivo/1K8IAV2832017.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia.** 2007, 12(2), pg 159-168.

O ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL NO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES DE PERCURSO

Simone Dias Cerqueira de Oliveira³²

Railda Neves³³

“[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui num relato de experiência sobre o Laboratório do Ensino de História, etapa que comportou preparação e ida ao Arquivo Público Municipal de Feira de Santana³⁴ localizado no centro da cidade, na his-

32 À época do desenvolvimento da pesquisa a professora/autora era coordenadora geral do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef/Seduc) e coordenadora de História na Seduc.

33 À época do desenvolvimento a professora/autora da experiência ensinava na Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva.

34 A experiência do Laboratório do Ensino de História teve uma quarta

tórica Av. Senhor dos Passos. O prédio de arquitetura do início da primeira república (1917) se impõe aos olhos dos passantes e provoca em nós, professoras/es de história/historiadoras/es, um inevitável movimento passado-presente. O objetivo é, pois, evidenciar as concepções da experiência e socializá-la como resultado das reuniões de Atividades Complementares (AC) de professores de História da Rede Pública Municipal de Educação do referido município, ocorridas no ano letivo de 2019. Estas ACs realizam-se no campo da formação continuada. Partimos da ideia de que pensar as atividades planejadas e desenvolvidas na escola passa, necessariamente, por reflexões coletivas acerca de temas imprescindíveis à realização de uma prática pedagógica mais consistente e coerente, pautada na cooperação entre pares, apontando para uma formação realizada, também, para além dos muros da escola.

Nesse contexto de fortalecimento da docência surgiu, durante reunião de planejamento das ACs formativas, ordinariamente ocorridas no prédio da Secretaria Municipal de Educação, a discussão sobre a importância da utilização de outros espaços do município que são Lugares de Pesquisa, saberes e produção de conhecimentos, a exemplo de Comunidades locais e suas tradições, Arquivo Público, Museu Casa do Sertão, Casa dos Ex-combatentes, Casarão Fróes da Mota, Terreiros de Candomblé ou Umbanda, Igrejas, Feirinhas, etc. Escolhemos o Arquivo Público Municipal para

etapa ainda em 2019 (construção, em equipes, de um acervo de fontes históricas que pudesse contribuir com as práticas do ensino da História Local por todos os docentes da Rede). Sua finalização, prevista para 2020, não foi possível acontecer devido à crise pandêmica da Covid 19 anunciada pela OMS em 11 de março de 2020.

o desenvolvimento da atividade, entendida, planejada e desenvolvida como parte de extrema relevância do Laboratório de Ensino de História.

O Laboratório de História se fundamenta na concepção de Alfabetização Histórica, aposta central da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - História: Diálogos em construção... (FEIRA DE SANTANA, 2019). O Caderno de História é parte da Coleção da Proposta Curricular da Rede, toda ela construída em um processo de protagonismo das vozes dos sujeitos historicamente aliçados da elaboração dos currículos oficiais, ou seja, de professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, comunidade.

Coerente com essa premissa tão básica quanto complexa da democratização efetiva da educação, na Proposta de História consideramos os sujeitos/pessoas comuns em suas potencialidades, fragilidades, necessidades. Assim, coloca-se em evidência uma construção curricular da disciplina pautada no princípio da investigação em sala de aula a partir de referenciais humanos reais (emoção, interesses parciais, mentiras, diversidade de gostos e ideias, julgamentos, etc.), de referenciais de tempo não exclusivamente lineares e/ou tempo histórico (cronológico, simultâneo, diacrônico, que considere rupturas, permanências, continuidades, mudanças, etc.), de referenciais da expressão humana mais abrangente (político, social, econômico e cultural), enfim, em aulas a partir de referenciais que permitam entender a História em seu movimento plural, como o são a vida e as pessoas (FEIRA DE SANTANA, 2019).

É, portanto, nesse princípio que a alfabetização histórica se fundamenta na proposição da aquisição das ferramentas

clássicas do historiador também na sala de aula — a análise, a interpretação, produção de relatos, heurística — tendo em vista uma perspectiva histórica do Ensino de História, e não uma perspectiva naturalizada, estanque. Nós, professoras e professores de História e/ou que ensinamos História, necessitamos de nos formar/capacitar para fazer as perguntas adequadas às fontes de informação, contextualizar determinados acontecimentos e expressar posicionamento sobre o mundo que nos cerca, com argumentos bem fundamentados (FREITAS, 2014).

O relato da experiência está organizado, além desta introdução e das considerações finais, em dois momentos. No primeiro, trazemos a função social do historiador, as concepções de formação de professores e prática que fundamentaram o planejamento. Em seguida, focamos na própria vivência no Arquivo Público Municipal de Feira de Santana.

O PLANEJAMENTO DA EXPERIÊNCIA: IDEIAS COLETIVAS E CONCEPÇÕES

A temática central sugerida pela coordenação da AC³⁵ foi História Local e o tema específico, decidido por todos durante a formação, foi A vida, luta e resistência de Lucas

35 Em meio às discussões sobre o Laboratório, eu, professora Simone Dias então coordenadora de História, convidei as professoras Railda Neves e Railma Santos para planejamento e desenvolvimento em parceria da referida experiência. Deixo aqui um cordial e caloroso agradecimento pela parceria estabelecida com estas professoras, mas também com todos os demais professores de História da Rede.

da Feira, personagem quase mitológico de Feira de Santana, sujeito que representou a resistência à escravidão na região durante a primeira metade do século XIX. Inicialmente, tínhamos pensado em dois encontros, cada um com a carga horária de 3 horas, para o desenvolvimento do Laboratório. Mas, logo nas primeiras discussões mais aprofundadas verificamos sua impossibilidade ao decidirmos, 1) discutir com todos os professores o plano de trabalho, incluindo debate sobre documentos escritos e orais (oficiais ou não), arquitetônicos, objetos, vestuário, etc. e indicação do site dos *Mormons - Family Search*, Centro de Documentação e Pesquisa (CDOC) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lugares virtuais de pesquisa indicados pela professora Railma Souza, da Escola Municipal José Tavares Carneiro, como tendo acervos importantes aos nossos intentos (1º encontro); 2) elaborar, em equipes, questões gerais que poderiam ser feitas às fontes encontradas no Arquivo (2º encontro); 3) a visita ao Arquivo e 4) elaborar um acervo próprio para a Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana³⁶ sobre as descobertas.

Assim, a realização da visita pedagógica ao Arquivo Público Municipal teve como objetivo utilizá-lo como lugar de produção de conhecimento e de pesquisa, a partir da investigação e reconhecimento inicial dos documentos presentes em seu acervo. O laboratório foi acatado pelos professores dentro da perspectiva da História local e a visita exploratória de reconhecimento do acervo do Arquivo se deu den-

36 Doravante, a referência à Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana será feita apenas por Rede.

tro da perspectiva de buscas sobre a escravidão em Feira de Santana.

A epígrafe, de autoria de Marc Bloch que abre esse artigo: “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63), representa a intenção que moveu as/os professoras/es, desde a escolha da temática, discussões, relatos até a ida ao Arquivo, com as possibilidades abertas às problematizações em relação ao passado escravista de Feira de Santana que comprometem no presente a própria ação de superação do racismo. Evidentemente esta não é uma situação peculiar ao nosso município, mas conhecer a nossa história local pode contribuir para um entendimento da história nacional, e vice-versa.

As Atividades Complementares, além de estarem alinhadas à concepção de Alfabetização Histórica, inserem-se no que afirma Nóvoa (1995) acerca da formação de professores. Sobre a questão o autor indica:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Evidentemente que as novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico não se dão exclusiva-

mente a partir de ações individuais destes com sua profissão, tampouco advêm das secretarias de educação. Mas, certamente, as formações entre os pares e coletivamente nas escolas e/ou nas secretarias são fundamentais.

Diante de tais colocações, continuamos com a premissa da necessidade de combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico, tampouco esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, certamente, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas (NÓVOA, 2001) e dos contextos nos quais se desenvolvem.

E foi nesse movimento individual e coletivo de nossas práticas, com foco na viabilização e motivação de uma pesquisa pedagógica ao Arquivo que pensamos na necessidade de delimitação do tema sobre a escravidão em Feira de Santana. Decidimos realizar o que chamamos de “Laboratório da docência no Arquivo Público Municipal: uma experiência dos/as professores/as de História da Rede Municipal”, a partir das narrativas sobre Lucas Evangelista de Souza, conhecido como Lucas da Feira, que se tornavam cada vez mais recorrentes durante as ACs. Personagem que habitou a região de Feira de Santana no período da escravidão, mais precisamente de 1807, data do seu nascimento, até 1849 quando foi capturado e enforcado (SANTOS, 2017). As histórias sobre Lucas da Feira povoam o imaginário de diferentes gerações dessa localidade e cidades circunvizinhas.

Ao elegermos um personagem como Lucas da Feira para o primeiro desenvolvimento do Laboratório do Ensino de História, atentamos para a questão da verdade histórica, estimulando a busca/investigação em quaisquer espa-

ços ou possíveis situações de aprendizagens e sentidos da história fora de perspectivas exclusivamente dominantes. Ao contrário, ao propormos uma “história vista de baixo”, respaldadas tanto em nossas experiências cotidianas de ensino e formação quanto na Proposta Curricular da Rede, colocamos em xeque “A” verdade histórica e/ou quaisquer concepções que se orientem em uma/apenas uma versão da História enquanto campo de ensino, aprendizagem e investigações (FEIRA DE SANTANA, 2019).

Respaldada nas concepções da Proposta Curricular de História, a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc) elabora em 2018 os Cadernos de Objetivos de Aprendizagem de História e na tentativa de tornar mais didáticas as consultas, estudos e usos dos Cadernos, estes foram organizados em quatro conceitos centrais: **sujeitos históricos, temporalidades, fontes históricas e fatos históricos** (FEIRA DE SANTANA, p. 10, no prelo³⁷). Vale destacar que a História Local, geralmente não encontrada nos currículos oficiais do Ensino Fundamental Anos Finais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi amplamente debatida e exigida pelos professores para compor o documento.

Nesse movimento de reconhecimento da existência de outras verdades e do exercício de busca e valorização de outros sujeitos, tempos e lugares de produção e/ou registros históricos, desenvolveu-se a experiência e realizou-se a visita ao Arquivo Público Municipal.

37 Os Cadernos ainda não foram devidamente publicados, mas já foram entregues às escolas e a seus professores, também autores do documento.

A VIVÊNCIA NO INTERIOR DO ARQUIVO

O Laboratório do Ensino de História foi anunciado e discutido com os professores na AC de História realizada em 13 de agosto de 2019, tornou-se o foco dos encontros até dezembro do mesmo ano. Foram ao todo cinco encontros de três horas cada um, sendo o terceiro deles a ida ao Arquivo. Todo esse movimento do Laboratório demandou das professoras Railda Neves, Simone Dias e Railma Souza uma carga-horária para além das realizadas durante as AC, assim como dos próprios professores na feitura inicial do acervo sobre a história local, intento não concluído em 2019, como explicado na nota de rodapé número 34, deste texto. Os professores iniciaram a 4ª etapa do Laboratório indo ao Museu Casa do Sertão, Biblioteca Municipal Arnold Silva, retornando ao próprio Arquivo ou ainda navegando nos sites e descobrindo teses, dissertações, monografias e artigos que tratavam da história de Feira de Santana. O envolvimento parecia geral!

Assim, fomos a campo. Depois de realizar os devidos contatos com a Sra. Gleide Maria B. Figueiredo, chefe do Arquivo Público Municipal, e de ter agendado com ela o dia e os horários da visita, dia 18 de setembro, nos turnos matutino e vespertino, um grupo de professores dirigiu-se ao prédio do Arquivo Público Municipal. Já no arquivo, os docentes foram recebidos de forma bastante acolhedora pela Sra. Gleide, que passou a dar alguns informes relativos ao funcionamento e a existência de limites para organizar de forma técnica os documentos que compõem o acervo do

arquivo. Em seguida, cumprindo um protocolo de acesso a antigos documentos em arquivos, foram distribuídas máscaras e luvas aos professores e designados funcionários para nosso acompanhamento aos outros espaços onde começamos a fazer a exploração e/ou reconhecimento dos documentos colocados à disposição de todos/as nós.

Havia, naquela atividade, algo de extraordinário conferido pelo elemento novidade, em relação às reuniões ordinárias, mas, principalmente, em relação à própria experiência da pesquisa de campo em arquivo público — apesar de serem professores de História — que se desenhava como possibilidade enquanto elemento formativo que poderia se traduzir, posteriormente, na prática docente. Para o grupo, essa atividade literalmente traduziu-se numa experiência de laboratório, concebida como um processo de construção curricular passível de ser experienciado/manuseado/vivido de diferentes formas — em pesquisas de campo, composição de acervos de livros, vídeos, mapas, textos, etc. — em torno de um determinado tema.

O que Nóvoa (1995) nos traz, e que foi evidenciado na seção anterior, sobre inovação, investigação e articulação com as práticas educativas, no caso da experiência de laboratório de história realizada no Arquivo, além dos conhecimentos proporcionados pela experiência investigativa naquele espaço, provocou no grupo dos professores de História a necessidade de atitudes colaborativas em relação à preservação/recuperação de alguns documentos do acervo do já citado arquivo. Nesse sentido, foi encaminhado ofício à direção da instituição, sinalizando parcerias com outros órgãos, a exemplo da Universidade Federal da Bahia

(UFBA), que podem prestar auxílio especializado em relação à catalogação, manutenção, preservação e outros requisitos de ordem técnica necessários à garantia da existência do arquivo de forma a atender a sua função social.

A experiência contou com a participação do jornalista, Carlos Melo, do jornal Folha do Norte e ex-aluno do Colégio Santanópolis, em sua fala tão impregnada de emoção e conhecimentos sobre Lucas da Feira e o período em que viveu. Carlos Melo já é reconhecidamente um colaborador nas atividades do Arquivo Municipal, durante visita de estudantes e pesquisadores, quando os acolhe com narrativas sobre a história de Feira de Santana e alguns de seus personagens a exemplo de Lucas e de Georgina de Mello Lima Erismann — poetisa, compositora, declamadora, musicista, pianista e professora, compositora do Hino à Feira — de quem se declara descendente da mesma família.

A atividade foi toda documentada com fotografias que registraram os olhares atentos e curiosos dos docentes nela envolvidos, assim, os documentos foram sendo folheados, lidos, fotografados com a alegria de uma criança diante do brinquedo novo, e com a paciência necessária ao olhar atento de quem pesquisa, de quem quer encontrar nas páginas dos documentos registros históricos de vidas que não estão nos livros didáticos utilizados em sala de aula, tampouco reconhecidas pelo currículo oficial. Esse misto de satisfação, curiosidade e atenção deu o tom daquele momento do laboratório docente em que foi transformado o Arquivo Público da cidade.

Nessa experiência de investigação, cada descoberta feita nos documentos era compartilhada com os pares, que

nem sempre conseguiam levantar os olhos para atender ao anúncio da descoberta do colega, por estar imerso no encantamento que o fato registrado no documento que estava às mãos lhe proporcionava. Outros entusiasmados com a descoberta anunciada pelos/as colegas passavam a compartilhar a leitura e exploração do mesmo documento. Nesse ritmo e clima de cumplicidade, foram descobertos documentos de arrendamento de terra e as condicionantes para o trabalho com ela, a exemplo do que se podia e não podia plantar e que tipo de animal poderia ser criado naquelas propriedades. Todos, ou quase todos os documentos explorados eram datados da época escravista no Brasil.

Um achado muito comemorado entre os professores foi a ata da Câmara Municipal de Feira de Santana, datada de 1871, com registro da Lei do Ventre Livre instituída nacionalmente pela Princesa Isabel. O documento se mostra uma fonte rica de conhecimentos a serem construídos sobre a escravidão no município, mantendo fortes indícios da existência de outros registros relativos às formas de aplicação da legislação e à própria vida de Lucas da Feira.

A realização dessa experiência representou um momento de expressão de prazer e compromisso com o fazer docente dos professores da Rede. Esse momento fez o grupo de professores pensar o quão interessante seria uma visita dos estudantes ao arquivo e que tipo de logística seria necessária para que lhes fossem oportunizados esse momento de aprendizagem diferenciada, vivenciada por eles próprios.

É importante destacar que alguns professores, todos graduados em História, nunca tinham ido ao Arquivo Público do município, mesmo na época da graduação. A imagem

do prazer em aprender por parte de quem ensina, percebida durante a atividade, encontra consonância no pensamento de Paulo Freire, quando afirma: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (FREIRE, 2002, p. 12-13).

A afirmativa de Freire (2002) traduz, assim, a experiência realizada no arquivo, pois aprendia-se enquanto se fazia a empreitada de exploração e reconhecimento dos documentos. Documentos estes que apresentaram sujeitos históricos situados na temporalidade que motivou a experiência no arquivo: Lucas da Feira e o período da escravidão em Feira de Santana. As fontes trouxeram compreensões preliminares à busca de informações sobre Lucas da Feira e de outros sujeitos escravizados no período.

CONCLUSÕES DE PERCURSO...

A experiência que chamamos de Laboratório de Ensino de História, cujo recorte aqui trazido se realizou no Arquivo Público Municipal de Feira de Santana, correspondeu às expectativas levantadas durante seu planejamento. A busca pelo conhecimento em diferentes lugares, transcendendo o espaço físico da escola, da Secretaria Municipal de Educação e do próprio arcabouço pedagógico cotidiano dos professores, traduziu-se não apenas na construção de outros saberes, conhecimentos e relações, mas, sobretudo, na necessidade de contribuir de forma colaborativa com a instituição que nos recebeu, enquanto professoras/es de História, cientes de

nossa importância para a preservação da história e da memória da cidade e seus entornos.

Esse momento de experienciar outra perspectiva formativa ratificou a importância de novas visitas pedagógicas ao arquivo, e a outros espaços de pesquisa. Ficou patente, por um lado, ser o conhecimento sobre seu acervo um forte aliado na construção de práticas mais prazerosas, passíveis e possíveis de utilização nas aulas e, por outro lado, ser a efetivação de atitudes colaborativas entre os colegas professores necessárias, durante a experiência desenvolvida e para além dela.

Assim, a experiência fortaleceu a ideia de que a busca de conhecimento noutros ambientes, digamos, menos convencionais na labuta cotidiana do professor da educação básica, ajuda na qualificação da prática docente e pode auxiliar na recuperação/fortalecimento e vigor do desejo de ensinar, enquanto se vivencia a magia do aprender. Essa foi uma questão suscitada também durante a avaliação da atividade, momento de percepção de três aspectos: a importância da realização de laboratórios por outras áreas do conhecimento; a necessidade de possíveis parcerias na garantia da manutenção e preservação do Arquivo Público Municipal de Feira de Santana e a forma como os professores podem sistematizar os resultados das experiências formativas nele realizadas, ou em outros lugares e espaços, de modo a transformá-las em significativo acervo de pesquisa para as escolas e para a Rede.

Tudo ainda é muito incipiente, mas ficou a certeza do quanto válido é compartilhar as ideias de formação, realizá-la de forma colaborativa, sensível e comprometida com a qua-

lidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ficou ainda mais notório o desejo por informações acerca da emblemática figura de Lucas da Feira, personagem que marcou o recorte de nossa investigação no arquivo. Diante do exposto em todo o relato, percebemos o quanto importantes são as reflexões de percurso dessa primeira experiência para a sua consubstanciação mais madura. As conclusões aqui apresentadas ainda estão atravessando esses percursos, cujos desdobramentos poderão ser vistos nos anos vindouros. Assim esperamos!

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana: diálogos em construção...** História. Feira de Santana: 2019.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. **Cadernos de Objetivos de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana Ensino Fundamental** - História. Feira de Santana: no prelo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Itamar. **Dois Sentidos para uma alfabetização histórica**. [Texto da Palestra] Jornada Pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Feira de Santana: jan. de 2014. Mimeo.

NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: “Professor se forma na escola”. [Entrevista concedida a] Paola Gentile, **Nova Escola**: Lisboa. Maio, 2001. Acesso em 01 ago. 2021.

SANTOS, Igor Gomes. **A Horda heterogênea**: Crime e criminalização de “comunidades volantes” na formação da nação, Bahia (1822 -1853). 2017. 361p. Tese (Doutorado em História Social). Niterói: Universidade Federal Fluminense – UFF. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, 2017.

Parte II

TESSITURAS COM AS DIFERENÇAS

PROJETO DIDÁTICO SOBRE CONTOS AFRICANOS EM TURMAS DO 6º ANO

Fernanda dos Santos Silva

“Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.” (Provérbio Africano)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o projeto didático de literatura africana realizado, no ano de 2019, no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim, na cidade de Feira de Santana-BA, em turmas do 6º ano - Ensino Fundamental II. Nesse projeto didático, foram desenvolvidas atividades, a partir de contos africanos, com o objetivo de valorizar a diversidade cultural, atendendo dessa forma às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo que a primeira garante o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas redes pública e privada de ensino do Brasil, enquanto que a segunda inclui, também, o ensino da história e da cultura indígena.

As narrativas escolhidas para o projeto didático trataram de temáticas diversas, como infância, preconceito, au-

toestima, família, guerras, desigualdade social, entre outras. Os autores selecionados para o desenvolvimento da proposta foram Luís Bernardo Honwana, Mia Couto, Ondjaki, Peptela e Sunday Ikechukwu. Durante o processo de aplicação do projeto didático, foram feitas rodas de leitura, contação de histórias e produções textuais. Como produto final, os alunos apresentaram seminários nos quais socializaram suas impressões sobre os contos africanos e expuseram cartazes na sala de aula sobre os autores.

A escrita do presente texto ancora-se em teóricos como Cândida Vilares Gancho (1991); Kabele Munanga (2005); Nilma Lino Gomes (2012) e Patrícia Pinheiro (2015), incluindo as considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) e do Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa para a Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - COA (2018).

A epígrafe que abre este relato de experiência é um provérbio africano que problematiza a importância de conhecer as outras perspectivas de uma história. A imagem do caçador alude àqueles que ocupam posições privilegiadas e detêm o poder sobre alguém; enquanto que a imagem do leão alude aos que são prejudicados e, que muitas vezes, não têm o direito à voz.

Aplicando essa analogia à forma como os africanos têm tido suas contribuições e suas falas silenciadas, percebe-se a necessidade de ampliar o debate sobre a produção científica e artística africana, como afirma Kabengele Munanga, em *Superando o racismo na escola* (2005): “Essa memória não

pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura do qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos [...]” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Um dos espaços, para a promoção do diálogo sobre o continente africano, é a sala de aula. De acordo com Munanga (2005), a educação precisa promover o questionamento dos estereótipos arraigados em uma sociedade. Espaço para o saber e para os valores, a escola não pode incluir, no currículo, apenas a versão do saber e dos valores dos vencedores — como nos diz o provérbio: “Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador”, pois a história do outro que foi discriminada e apagada (como acontece com a dos indígenas e dos africanos, por exemplo), também importa para uma formação cidadã: “Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo [...]” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Dessa forma, a prática docente precisa estimular o estudante a conhecer e a respeitar as culturas que constituem o Brasil. Uma das culturas que precisa ter o espaço garantido na escola é a cultura africana. Esse movimento não precisa se restringir ao mês de novembro, no qual se celebra o Dia da Consciência Negra, nem precisa estar presente apenas nos currículos das disciplinas especificadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A educação para a diversidade é uma das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004) e, também, da Base Nacional Comum Curricular (2017), porém nota-se que ainda é neces-

sário avançar na discussão sobre o que é essa diversidade, já que, geralmente, em livros didáticos e até mesmo, em documentos norteadores para a prática docente, pouco é falado sobre a cultura indígena, africana e afro-brasileira.

Nilma Lino Gomes, no artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” (2012), comenta que há novas demandas que precisam ser incluídas a partir das leis que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas essas demandas requerem uma nova postura: “Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder.” (GOMES, 2012, p. 100).

A partir da necessidade de valorizar a produção de conhecimento da cultura africana decidimos elaborar um projeto didático, que foi aplicado no Ensino Fundamental II, com estudantes do 6º ano, a fim de conhecer, estudar e analisar contos da literatura africana escritos em língua portuguesa, considerando que muitos estudantes ou até mesmo a população, em geral, não estão cientes de que o Português é também falado em países africanos.

DESENVOLVIMENTO

O interesse pelo projeto surgiu pela necessidade de valorização das culturas que formam nossa identidade brasileira, sendo que, no próprio livro didático adotado para o

6º ano, estava ausente a discussão da cultura africana. Em relação à temática proposta, havia apenas um capítulo destinado às narrativas indígenas. Dessa forma, a ausência de representação do negro legítima, de acordo com Nilma Lino Gomes (2008), a falácia da “democracia racial”:

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2008, p. 105).

Diante da falta de espaço no livro didático para a cultura africana, a ideia foi trazer para as aulas de língua portuguesa e de leitura e produção de textos contos africanos, a fim de que os alunos conhecessem outras realidades que, na maioria das vezes, são deixadas de lado pelo próprio currículo.

Sabemos que o enfrentamento às discriminações passa pelo conhecimento do outro, para aprender a respeitar. Sendo assim, o texto literário pode propiciar reflexões sobre a noção de alteridade, uma vez que, coloca o leitor diante de personagens com experiências que podem ser diferentes ou até mesmo semelhantes e, dessa forma, possibilitando a empatia com outras subjetividades.

O objetivo geral do projeto foi estimular a leitura por meio de narrativas produzidas por escritores africanos, considerando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que legitimam o ensino da história e da cultura afro-brasileira, indígena e africana. Para a elaboração dos objetivos do projeto, basea-

mo-nos tanto na BNCC quanto no Caderno de Objetivos de Aprendizagem - COA (2018) da Rede Pública Municipal de Feira de Santana-BA. Em relação à Base, tivemos como referência, sobretudo, a habilidade EF67LP28:

Ler, de forma autônoma, e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017).

Para pensar as práticas de linguagem que foram desenvolvidas, no projeto didático sobre contos africanos, usamos proposta do Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana para o 6º ano:

Práticas de Leitura: Ler com fluência os diferentes gêneros textuais considerando as sequências tipológicas [...];
Práticas de Produção Textual: Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor [...];
Práticas de Oralidade: Reconhecer e valorizar os textos da tradição oral [...];
Práticas de Análise Linguística: Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais [...]. (FEIRA DE SANTANA, 2018).

Os objetivos específicos foram: Expor as impressões sobre as influências das culturas africanas na cultura brasileira; identificar países africanos que possuem a língua portuguesa como oficial; conceituar o gênero textual conto; conhecer contos africanos escritos em língua portuguesa; comentar o contexto cultural, social e político das narrativas lidas; e compreender como o racismo se manifesta no cotidiano e como devemos combatê-lo.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS SOBRE A ÁFRICA

No II Ciclo do ano letivo de 2019, começamos o projeto após pesquisas e preparação do material didático, tendo como referência para as discussões sobre o continente africano e sobre as narrativas africanas escritas em língua portuguesa, a dissertação *A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural* (2015), de Patrícia Pinheiro Menegon; e, para as análises dos contos, o livro *Como analisar narrativas* (1991), de Cândida Vilares Gancho.

Iniciou-se, no mês de setembro, o projeto intitulado “Contos Africanos” em turmas do 6º ano. Na primeira aula do projeto, houve a apresentação da proposta, e os alunos falaram suas impressões sobre o continente africano. Após ser colocado, na lousa, o nome “África”, eles foram questionados se entendiam essa palavra como referência a um país ou a um continente. Em diversas turmas, a maioria dos

alunos respondeu que se tratava de um país, reproduzindo, dessa forma, um discurso homogeneizador sobre a África, que também circula na sociedade, como ratifica Christine Vrey no Portal Geledés (2013):

Pode parecer inacreditável, mas muitas pessoas, segundo ela, ainda pensam que a África inteira é um país só. Na verdade, o continente africano tem 61 países ou territórios dependentes, e população superior a um bilhão de habitantes (o que faz dele o segundo continente mais populoso, atrás apenas da Ásia). (PORTAL GELEDÉS, 2013, s/p).

Aos alunos, foi solicitada então, uma atividade de pesquisa em que eles registraram no caderno informações, a partir da consulta à internet, sobre a África, com destaque para os países africanos pertencentes à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e suas principais características. E, nas aulas seguintes, debatemos sobre a diferença existente entre classificar a África como país em vez de continente.

Em outra aula, houve a socialização das pesquisas feitas pelos estudantes e dos comentários deles sobre a importância de estudar a cultura africana. Assim, alguns alegaram que não se sentiam estimulados a ler uma literatura estrangeira porque não fazia parte do cotidiano e nunca haviam lido ou não se lembravam de textos literários africanos.

Foi apresentada, a partir de uma aula expositiva-dialogada, a importância das histórias em nossas vidas e como as narrativas orais são fundamentais para os povos africanos assim como para os indígenas — as lendas indígenas foram

um dos conteúdos da primeira unidade, por isso foi importante fazer essa comparação.

Um dos textos que utilizamos, durante o projeto, foi “A menina do futuro torcido”, de Mia Couto. Inicialmente, foi feita a predição do texto a partir do título, e depois os estudantes constataram se suas previsões sobre o texto se confirmaram ou não. Ademais, foi explorada também a questão do neologismo, recurso linguístico bastante utilizado pelo escritor Mia Couto, o que possibilitou comentar, também, a biografia dele e o local onde a maioria de suas narrativas são ambientadas – Moçambique.

Esse texto também foi utilizado em uma atividade avaliativa e, diferentemente da aula em que eles colocaram suas opiniões, na atividade escrita tiveram dificuldades para localizar informações, em interpretar o texto. Sendo assim, houve a necessidade de trabalhar, com esses alunos, estratégias de leitura e de interpretação uma vez que, costumavam ler os textos diversas vezes, mas não marcavam nem grifavam as informações. Assim, os discentes foram orientados a grifar palavras-chave e informações principais nas próximas leituras.

Após essa etapa, em cada turma, foram divididos grupos e cada grupo ficou responsável por um conto, sendo os seguintes textos:

1. “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana;
2. “A televisão mais bonita”, de Ondjaki;
3. “O rio das quatro luzes”, de Mia Couto;
4. “Luanda, assim nossa”, de Peptela;
5. “A menina sem palavra”, de Mia Couto.

Durante as aulas, a turma teve a oportunidade de ler os textos, grifar e também de identificar os elementos da narrativa para depois apresentar o texto aos colegas. Em relação ao conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, cabe destacar que antes de lermos, houve a pergunta inicial se eles já haviam pensado por que razão as mãos de pessoas negras têm as palmas brancas. Foi sugerido que eles olhassem as mãos, e muitos disseram que era um fato curioso esse detalhe. Depois desse momento, alguns alunos foram chamados à frente para ler as falas de cada personagem da narrativa.

Esse conto de Luís Bernardo Honwana fala de uma inquietação que surge em uma criança devido à cor das palmas das mãos dos negros serem brancas. Dessa forma, a personagem passa, então, a perguntar aos vizinhos e as pessoas que representavam uma posição de respaldo naquele local para identificar as causas. Cada pessoa que ela encontra, utiliza uma justificativa para inferiorizar o negro, como se fossem portadoras da verdade. Logo, a cor branca da palma das mãos é vista por eles como uma forma de Deus, o criador, compensar os negros por suas incapacidades diante dos brancos. Os alunos então comentaram como o racismo estava presente no discurso dessas pessoas que conversaram com a criança e como esse discurso se atualiza no dia a dia.

Em outra aula, no mês de outubro, devido ao dia 12, em que se comemora o dia das crianças, foi escolhido o conto “O rio de quatro luzes”, de Mia Couto, para apresentar e comentar a realidade moçambicana, um dos países africanos em que o Português também é adotado como língua oficial. Inicialmente, alguns alunos responderam à seguinte

pergunta: “Você está satisfeito com o que possui?”. Após os comentários, solicitamos a quatro alunos que lessem o texto de forma compartilhada, cada um sendo o personagem da história. Depois de feita a leitura, discutimos os impasses sofridos pela criança do conto e quais motivos o levava a querer não mais viver como criança, e sim como velho. Após a discussão, foi lido o poema “O garoto corria corria”, de Maria Alexandre Dáskalos, escritora angolana. Os textos foram comparados, relacionando a vida das crianças, vítimas de guerras e da desigualdade social em Moçambique, à vida de crianças brasileiras que passam por situações semelhantes.

O seminário realizado em novembro foi o produto final do projeto, em que os alunos pesquisaram sobre cada autor. Após estudo da narrativa, confeccionaram cartazes e falaram sobre o que mais havia chamado atenção em cada texto. Após as apresentações, em outra aula, os discentes foram colocados em semicírculo e responderam, oralmente, a um questionário.

Cada aluno pôde contribuir com a discussão de forma voluntária. Seguem algumas questões utilizadas:

1. Só há negros na África?
2. Quando os africanos chegaram ao Brasil, onde eles trabalharam?
3. O que você sabe sobre as condições de trabalho dos africanos que foram escravizados?
4. Após a abolição da escravidão, as condições de vida dos africanos melhoraram?
5. Como o racismo se manifesta em nosso cotidiano?

6. Por que a data 20 de novembro é o dia da consciência negra e qual a importância desta data?

Ao final desta roda de conversa, foi solicitado que os estudantes escrevessem porque era necessária a discussão sobre a cultura africana e afro-brasileira que fizemos durante o projeto didático.

A escolha por trabalhar com projeto, no ensino de literatura africana, permitiu que os próprios estudantes conduzissem o trabalho com a orientação docente, tornando-os, portanto, participantes ativos, característica inerente a essa prática de ensino, como afirma Anderson Moço, no artigo “14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos” (2011), divulgado no site da Nova Escola:

Projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem. (NOVA ESCOLA, 2011, s/p).

A realização do projeto foi uma oportunidade também de problematizar falas dos alunos que refletiam um preconceito, sobretudo velado, mas que acontece em nosso cotidiano inclusive no espaço da sala de aula, pois alguns alunos,

por exemplo, com a cor de pele mais clara do que outros, utilizavam o termo “negro” pra ofender o colega, sendo que a turma era majoritariamente negra, dessa forma, houve a tentativa de desconstruir os estereótipos que eles tinham em relação aos próprios colegas pelo fato de serem negros.

Trazer esses conflitos à tona não foi uma tarefa fácil, porque muitos ofereceram resistência em mudar essas atitudes discriminatórias, mas ao decorrer do projeto foi observado que “negro” deixou de ser utilizado como ofensa. Ademais, os discentes passaram a opinar sobre os africanos não exclusivamente como escravos, mas como pessoas que foram escravizadas e têm muito a nos contar e a ensinar.

É só falando de um assunto que ele passa a ser conhecido. Se, nos livros didáticos ou em outros contextos, o negro não aparece ou aparece de forma estereotipada, tornemos suas experiências, suas produções científicas e artísticas, visíveis em nossas aulas, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (2004):

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencora-

jados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Dessa forma, não podemos deixar aqui de apresentar o comentário de dois estudantes que participaram do projeto:

A importância dos afrodescendentes na nossa vida tem várias coisas que a gente herdou deles umas coisas existe até hoje tipos de casas, feijoada, acarajé, etc. culturas, religiões, o mundo é tão racista que hoje em dia existe o dia da consciência negra é eu sou muito grato por ter uma família negra [sic]. (Estudante do 6º ano, 2019).

A África é importante para as pessoas se conscientizem sobre a cultura africana e sobre sua importância e também sobre a luta contra o racismo no Brasil já que a maior parte dos brasileiros são negros [sic].” (Estudante do 6º ano, 2019).

Logo, o projeto sobre contos africanos é apenas uma possibilidade dentro de inúmeras que podem ser utilizadas, nas aulas de língua portuguesa/leitura e produção de textos, para reconhecer as contribuições dos povos africanos a partir de sua literatura oral ou escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar a diversidade é um dos passos que podemos seguir para tentar diminuir os efeitos do preconceito em

nossa sociedade. Em cada disciplina do currículo escolar, podemos incluir as contribuições de diversos grupos étnicos. Considerando que a sociedade é composta de pluralidades, a sala de aula também é, os conteúdos não podem estar alheios a essa condição.

A realização do projeto didático sobre contos africanos foi uma experiência significativa à medida que propiciou a partir da literatura um convite ao estudante para sair do seu lugar, para pensar a condição do outro, considerando também que há um efeito de mão-dupla, porque as narrativas os possibilitaram refletir sobre as suas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 de abr. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em 19 abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação

Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de abr. de 2020.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FEIRA DE SANTANA. **Cadernos Objetivos de aprendizagem da Rede Pública Municipal de Feira de Santana** - Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação, Feira de Santana, 2018.

GANCHO, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr/2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 19 de abr. 2020.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós Matamos o Cão-Tinso**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

MENEGON, Patrícia Pinheiro. **A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2015.

MOÇO, Anderson. **14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>. Acesso em 20 de abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Col. ponta-de-lança. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PEPTELA. **Luanda assim, a nossa**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/leia-conto-de-livro-inedito-do-angolano-pepetela-23420539>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

PORTAL GELEDÉS. **10 ideias errôneas que temos sobre a África**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/10-ideias-erroneas-que-temos-sobre-africa-2/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SUNNY. **Ulooma: a casa da beleza e outros contos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VOZES SILENCIADAS: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Melira Elen Mascarenhas Cazaes

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado pela diversidade social, constituído por vários povos, entre eles, os indígenas. A necessidade de valorização da cultura indígena e do reconhecimento de seu protagonismo histórico foi reafirmada por meio da promulgação da Lei 9394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo das redes de ensino do país a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Esta é considerada como um instrumento de grande valia para a luta contra as desigualdades etnicorraciais, visto que as escolas podem contribuir para a desconstrução de estereótipos acerca desses grupos.

Desse modo, faz-se necessária, do ponto de vista social, acadêmico e político, a produção de trabalhos e práticas escolares que abordem essa temática, despertando inquietações e reflexões sobre os povos indígenas, incorporando-os como sujeitos ativos da História do Brasil.

A educação pautada em uma visão eurocêntrica ainda faz-se presente no cotidiano escolar de muitas instituições de ensino no país. No que diz respeito aos povos indígenas, estes são representados nos livros didáticos a partir de imagens pejorativas.

As escolas são um lugar propício à valorização cultural dos vários grupos étnicos existentes no país. É sob essa premissa que o presente projeto de intervenção pedagógica insere-se, intitulado “Vozes silenciadas: desconstruindo estereótipos sobre os povos indígenas no Brasil”. Teve como objetivo a tentativa de desconstrução de imagens pejorativas historicamente construídas acerca dos povos indígenas no Brasil, ao longo dos anos. As atividades propostas neste trabalho, ora aqui apresentado no formato de artigo, foram desenvolvidas nos 6º anos B, C, D, E, F, G, H e I do Ensino Fundamental II, no ano de 2019 na Escola Municipal Faustino Dias Lima. As discussões foram pautadas nas seguintes perguntas: Quem são os povos indígenas hoje? Como apresentá-los em sala de aula? Como estimular a reflexão dos estudantes? Como retratar a constante invisibilidade dos indígenas ao longo do ensino de História?

As inquietações supracitadas tiveram início durante a graduação em História na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A falta de discussões e debates nas escolas sobre temáticas extremamente relevantes para a aprendizagem dos estudantes é evidente.

O imaginário historicamente construído sobre os indígenas remete à nudez constante, a ausência de avanços tecnológicos, a não percepção das mudanças e assimilações culturais ocorridas durante o processo de formação do Estado brasileiro.

POVOS INDÍGENAS: NOVOS OLHARES E REFLEXÕES

O termo “índio” em si já está imbuído de generalizações, relacionadas à associação aos habitantes das “índias”, onde os europeus “pensaram” chegar quando vieram à América. A imagem de um índio genérico, estereotipado que vive na mata, mora em ocas e tabas, [faz canoa, gosta de se enfeitar, come mandioca], cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 1995).

Os povos indígenas são vistos sob a ótica simplista, veiculada pela mídia, livros didáticos e práticas escolares sem uma visão crítica que reproduzem imagens pejorativas recorrentes.

Uma das atividades trabalhadas com as turmas foi a análise da letra da canção “Brincar de Índio”, do ano de 1988, interpretada por Xuxa que diz:

“Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar
Venha pra minha tribo
Eu sou cacique, você é meu par
Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Vem pintar a pele para a dança começar”

A letra da canção reforça a imagem de um indígena genérico, com uma imagem parada no tempo, como se não tivesse passado por mudanças. O trecho “mas sem moci-

nho pra me pegar”, deixa uma inquietação: quer dizer que o indígena é o bandido da história? Este é visto como um elemento exótico, seguindo a crença do bom selvagem, protetor da natureza e um ser passivo. Além disso, o grito de “u-u-u” presente na música, sendo ilustrado com as mãos na boca, refere-se a esses povos como se apenas emitissem sons.

Dessa maneira, discutir a temática indígena na educação implica em constantes tentativas de desconstruir equívocos reproduzidos nos diversos espaços, sobretudo, o escolar. Nesse sentido, cabe uma reflexão: será que a promulgação da Lei 11.645/08 consegue incitar abordagens com ênfase em grupos sociais marginalizados historicamente?

É latente o risco de se restringir a simplificações buscando meramente cumprir a lei, como aponta Medeiros (2012, p. 55):

O ensino de história continua tratando a imensa diversidade dos povos pelo termo “índios”, como se fossem uma espécie de entidade genérica, com algumas exceções quando se fala dos povos contemporâneos e são apresentadas distintas etnias, sem necessariamente aprofundar suas especificidades.

Algumas escolas de Educação infantil e/ou paradoxalmente, mesmo sendo, a *priori*, contrárias a ideia de reprodução de estereótipos, acabam reafirmando-os quando realizam no dia 19 de abril a comemoração em homenagem ao Dia do Índio, na qual os estudantes são pintados e se vestem com pena, cocar, colares, entre outros adornos.

Funari (2014, p. 8) evidencia essa percepção ao apontar que:

A escola, ao longo da História do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileira.

Desse modo, repensar as sociedades indígenas analisando criticamente as interpretações baseadas na colonialidade e discursos hegemônicos, é uma forma de descolonizar nossos pensamentos, reconhecendo assim, por conseguinte, a legitimidade das diferenças existentes.

Os indígenas são vistos pela visão eurocêntrica e/ou sob a égide indianista: ora como povos primitivos que vivem na floresta, nus, imbuídos de ingenuidade e selvageria, ora como guerreiros honrados, virtuosos e heróis. Essa visão dicotômica pode ser evidenciada a seguir “Bom e mau selvagem são imagens opostas, e parecem catalisar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo do século, eles parecem hoje revelar algo concreto e diante dela não se pode ficar indiferente.” (GRUPIONI, 1998, p. 483).

A partir das reflexões supracitadas, buscou-se implantar atividades que estimulassem o senso crítico dos alunos frente à realidade em questão. A proposta teve como objetivos específicos: subsidiar a inserção de elementos da cultura indígena na disciplina de História a fim de conhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural brasileira; incentivar discussões sobre os estereótipos acerca dos povos indígenas; analisar a representação dos indígenas no livro didático

“Projeto Mosaico” de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2016); investigar como os povos indígenas viviam, vivem e produzem sua arte e o conhecimento sobre a lei 11.645/08 e promover uma roda de conversa com estudantes indígenas residentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Inicialmente, foi apresentado o tema aos estudantes e logo após construído um mural sobre o que eles conheciam dos povos indígenas. A proposta seguinte foi a discussão sobre o conceito de representação e a construção de maquetes com o conhecimento prévio que tinham sobre o referido tema, o conhecimento adquirido pelo mesmo ao longo da vida.

Através da análise das maquetes e das discussões em aula, os alunos representaram os povos indígenas em ocas nas florestas, usando arco e flecha, caçando e pescando, usando penas e pinturas.



Figura 1 – Maquete elaborada pelos alunos do 6º ano
Fonte: acervo da autora

Durante as aulas discutimos sobre os estereótipos criados sobre os povos indígenas e os principais meios que corroboraram com a perpetuação dessas imagens e foi solicitado que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre os grupos indígenas existentes no Brasil e a situação destes atualmente.

As estratégias usadas nas aulas foram as discussões sobre imagens pejorativas dos indígenas em jornais, revistas e outras fontes, como as redes sociais, por exemplo. A utilização de fontes diversificadas foi bastante necessária, tentando sempre aproximá-las da realidade vivenciada pelos estudantes.

Além disso, foi feita a leitura e discussão de trechos da “Carta de Pero Vaz de Caminha” e a análise do livro didático, sobretudo das imagens dos povos indígenas contidas nele. A inserção do uso do livro didático “Projeto Mosaico” como fonte a ser discutida teve o intuito de desconstruir a concepção que defende a não utilização dessa ferramenta pedagógica, pois mesmo que o livro privilegie aspectos estereotipados é possível trabalhá-lo nas aulas, desconstruindo tais representações, apontando suas lacunas existentes.

Quando o livro didático retrata a temática indígena voltada estritamente ao passado em função do colonizador, possibilita que nós, docentes, problematizemos a questão, possibilitando assim, uma investigação e discussão sobre a situação atual dos indígenas brasileiros. Não deve ser tratado como principal fonte de verdades inquestionáveis, mas como suporte, com leituras e concepções imbuídas de subjetividade.

Ler um livro de História é multiplicar as representações produzidas no interior do processo de

significação do texto. Quem lê um texto histórico interpreta e multiplica os acontecimentos, entra num jogo de criação e reprodução de representações que as sociedades criam sobre si mesmas e sobre seu passado, suspendendo a imposição de sentido do autor. Um texto didático de História é um campo aberto de significações, ele não estabelece as representações por si só, pois depende do contexto sócio-cultural no interior do qual é lido, depende ainda dos afetos que um texto sempre é capaz de produzir em diferentes indivíduos situados em contextos diversos e singulares (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 170-171).

A culminância das atividades foi a roda de conversa realizada com os estudantes indígenas do grupo *Pankararu*, residentes da UEFS. Diante da relevância das questões que seriam abordadas na palestra ficou decidido que as demais turmas da escola também participariam.

Na palestra, foram discutidas diversas questões, sobretudo, as relacionadas à cultura indígena: costumes, rituais, alimentação, a influência no vocabulário, entre outros. Foi feita uma contextualização com a situação atual vivenciada pelos diferentes grupos, o genocídio do povo indígena, a luta pela demarcação de suas terras, traçando sempre um paralelo entre passado e presente. Os estudantes participaram ativamente da roda de conversa, questionando sobre hábitos, vestimentas atuais, artes, profissões, entre outros aspectos.

Para finalizar a roda de conversa, participamos juntamente com os estudantes indígenas de uma simulação do Toré, ritual que une religião, dança, luta e brincadeira, podendo variar de acordo com a cultura de cada povo.

ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO, MAS CRIAR POSSIBILIDADES PARA A SUA PRÓPRIA PRODUÇÃO OU A SUA CONSTRUÇÃO

Durante a realização das nossas atividades, objetivamos também compreender as representações dos indígenas no livro didático, na mídia em geral e no imaginário dos estudantes.

Para a discussão sobre o conceito de representação, buscamos suporte teórico em Chartier (1990) tendo em vista que as sociedades têm suas peculiaridades e suas maneiras próprias de pensar e ver o mundo. Segundo o referido autor, “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p.17).

No que diz respeito às questões sobre a diversidade étnica dos grupos indígenas no Brasil, nos alicerçamos nas concepções de Fernandes (1993).

Eduardo Galeano em “Veias abertas da América Latina” problematiza esse interesse do colonizador em tomar posse do território americano, uma ação articulada baseada no conhecimento sobre outro. “Os conquistadores praticavam também com refinamento e sabedoria, a técnica da traição e da intriga(...) Além disso, também usaram outras armas ou, se se prefere, outros fatores trabalhariam objetivamente para a vitória, os cavalos e as bactérias, por exemplo” (GALEANO, 1971).

Galeano (1971, p. 30) faz alusão aos europeus e colonizadores que constroem o imaginário sobre os povos indíge-

nas, “No século XVII, o padre Gregório Garcia sustentava que os índios eram de ascendência judaica porque, como os judeus, são preguiçosos, não creem nos milagres de Jesus Cristo e não são gratos aos espanhóis por todo o bem que lhes fizeram.”.

O autor foi usado na experiência relatada para discutir sobre a construção de uma visão que os povos indígenas ficaram impotentes diante do colonizador.

A abordagem e discussão sobre as visões dicotômicas existentes entre o bom e o mau selvagem e a passividade ou não dos indígenas diante da colonização europeia foi fundamentada na visão de Bartolomeu de Las Casas, que via os indígenas como inocentes, bondosos, calmos e obedientes.

Os diálogos e questionamentos levantados com os estudantes durante as aulas foram construídos relacionando o conhecimento científico com o conhecimento prévio que estes já possuíam, na tentativa de desconstruir o senso comum, que por vezes, é resultado das concepções veiculadas pela mídia. É como afirma Freire (1996, p. 52), “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na palestra, os estudantes indígenas puderam rememorar lembranças e costumes do seu grupo. As memórias são construções dos grupos sociais e estes determinam o que é memorável e as formas pelas quais será lembrada.

Para Halbwachs (2006), a constituição da memória de um indivíduo é uma combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa e sofre influência, seja na família, na escola, ou no caso dos indígenas, dos seus grupos. E como afirma Halbwachs (2006, p. 69) “Diríamos

que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”.

ENTRE MÚSICAS E PINTURAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O presente projeto de intervenção pedagógica superou as nossas expectativas, uma vez que houve um grande envolvimento dos estudantes e uma aceitação da equipe escolar como um todo (a gestora Bárbara Borges, a vice-diretora do matutino Sheilla Lima de Souza, a vice-diretora do vespertino Nadjara Cerqueira de Souza, a coordenadora Mayane Carvalho Lima, funcionários e professores) que sempre apoia os projetos propostos. Inicialmente, tínhamos consciência que seria um grande desafio desenvolver o projeto, pois teria que buscar alternativas que possibilitassem a participação ativa dos estudantes. Contudo, ao longo do desenvolvimento das atividades e dos resultados profícuos, o sentimento foi de alegria, pois os objetivos do projeto foram alcançados de forma eficaz.

Todas as atividades propostas foram realizadas pelos estudantes individualmente e em grupos. A avaliação foi feita com base na elaboração das seguintes atividades: pesquisa, desenhos, história em quadrinhos, cartazes, maquetes e participação na roda de conversa e nas discussões em sala, buscando sempre analisar o senso crítico e a criatividade

dos estudantes, respeitando sempre as peculiaridades e os limites de cada um.

Nas atividades, os estudantes conheceram as principais visões de diferentes autores sobre os povos indígenas, tiveram acesso a fontes diferenciadas, uma vez que trabalhamos com músicas, imagens, livro didático, textos, a Carta de Pero Vaz de Caminha e com relatos orais dos indígenas.

Em sala, debatemos algumas questões como: as representações veiculadas pela mídia em geral correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos estudantes? Quais são as principais consequências da perpetuação desses estereótipos para os povos indígenas?

O maior desafio enfrentado ao desenvolver o projeto foi a tentativa de desconstruir o preconceito e os estereótipos acerca dos povos indígenas que os estudantes carregavam em si, que são historicamente construídos, e hoje ainda são reiterados, sobretudo, pela mídia em geral.

Vale lembrar que o planejamento de aulas dinâmicas que despertaram o interesse da grande maioria dos estudantes também contribuiu para o desenvolvimento do projeto.

Outro aspecto positivo foi a inclusão e participação dos alunos que possuem algum tipo de limitação ou dificuldade de aprendizagem, levando em consideração as particularidades de cada um deles, suas diferentes condições emocionais, físicas e intelectuais.

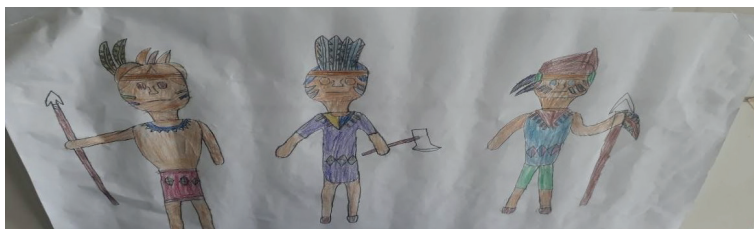


Figura 2 – Representação dos povos indígenas feita por um estudante autista

Fonte: acervo da autora

Os alunos tinham concepções errôneas sobre os povos indígenas, estas foram apresentadas e desconstruídas ao longo das aulas de História, por meio de inquietações e reflexões. Ao desenvolver o projeto ficou evidente que o aprendizado é mútuo entre o estudante e o professor, ou seja, quando o professor ensina, ele também pode aprender muito.

Além disso, é preciso ressaltar a importância de se realizar atividades como estas, com temáticas relevantes com o intuito de levantar questionamentos, desconstruir estereótipos construídos historicamente, retratar sobre o protagonismo das vozes silenciadas das minorias, entre outras.

Insere-se nesse contexto, a esperança de formar sujeitos críticos em escolas cada vez mais democráticas, como afirma Freire (1991, p. 18-74):

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. O sonho que tem que ver com uma sociedade menos

injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos realista, menos sexista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é sabido, a educação perpassa o espaço educacional institucionalizado e os valores aprendidos na escola constituirão a identidade do aluno. A prática educativa consiste na relação do professor com o estudante, na qual ambos participam do processo de ensino-aprendizagem, onde deve-se estimular o diálogo, as curiosidades e as inquietações dos estudantes.

A proposta do projeto relatado neste texto foi apenas uma alternativa a ser trabalhada em sala, uma vez que existem várias outras formas de se abordar a temática indígena. Desse modo, o intuito foi trabalharmos em uma perspectiva decolonial no ensino de História, visando desconstruir os estereótipos eurocêntricos e colonialistas.

O ensino de História, na maioria das vezes, acaba romantizando as “conquistas”, dando ênfase em representações eurocêntricas. As fontes históricas, por sua vez, são tratadas como verdades inquestionáveis, sem contextualização e/ou problematização.

Como afirma Freire (1996, p. 52): “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a construção”. O trabalho docente é um processo contínuo e árduo, mas é preciso encarar os desafios e propor atividades que contribuam para que haja uma aprendizagem profícua dos estudantes com o intuito de torná-los cada vez mais cidadãos críticos e reflexivos.

Uma sugestão válida é a realização de cursos e formações continuadas de professores com o intuito de abordar a temática indígena na sala de aula, com participação efetiva de indígenas, para que estes possam relatar suas experiências de vida. Entretanto, faz-se necessário despertar o interesse de professores que estão em precárias condições de trabalho, que estão desmotivados, ou que estejam passando por qualquer situação adversa que dificulte a aceitação da proposta.

A proposta é também restrita aos poucos subsídios didáticos sobre a temática indígena, como filmes e documentários.

Desse modo, cabe traçarmos algumas reflexões: até quando vamos continuar utilizando o termo “descobrimento do Brasil”, sem esclarecer aos estudantes que é a perspectiva do colonizador? Como os povos indígenas estão sendo representados no ensino de História nas escolas do país? Até que ponto é possível desenvolver um bom trabalho apenas com os poucos recursos disponibilizados pelas escolas? Como envolver os estudantes que mostram-se desinteressados nas atividades diárias propostas? Qual a importância de se investir nos cursos e formações continuadas para os professores?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-**

raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africana. Brasília., 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

FERNANDES, Joana. **O índio:** esse nosso desconhecido. Cuiabá: EDUFMT, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola:** subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1971.

GRUPIONI, Luís Donisete Benze (org). **Índios no Brasil.** São Paulo: Global, 1998.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benze (orgs). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI /UNESCO, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 2006.

MEDEIROS, Aparecida et alii (orgs). **Povos indígenas e Educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 49-62.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SARAU AFRO-POP DANCE: PERTENCIMENTO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA DA COMUNIDADE DA TERRA DURA

Alex Santana Costa
Daniele Neris Cerqueira Barbosa

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva descrever as vivências acerca da identidade racial e da importância do dia 20 de novembro para a Escola Municipal Antônio Antunes dos Santos, situada na localidade da Terra Dura (Distrito de Humildes), na cidade de Feira de Santana. O projeto “Sarau Afro-Pop Dance” foi realizado nessa escola no ano de 2019. A ideia veio de situações que nós professores presenciamos no ambiente escolar em relação a não-aceitação dos estudantes da sua identidade cultural/racial. Considerando que na época o “20 de novembro” estava próximo e que queríamos fazer uma abordagem diferenciada desta data problematizando-a e ressignificando-a, pensamos então nesse projeto, embora soubéssemos das dificuldades e resistências.

Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa e História foram os idealizadores do projeto, mas tivemos total apoio dos outros professores e da gestão escolar. O uso

do dia da Consciência Negra como meio de trabalhar temáticas sobre a História da África, cultura e a história dos afrodescendentes no Brasil foi abordada numa perspectiva de trabalho interdisciplinar e numa proposta metodológica da pedagogia de projetos, proporcionando aos estudantes posicionarem-se de maneira crítica, criativa e construtiva frente à família, escola e comunidade nas soluções dos problemas. Concordamos com Sônia Nikitiuk (2001, p. 91) quando afirma que “percebemos também que as novas orientações para o ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania”.

Um dos objetivos da permanência da História no atual currículo escolar é contribuir para a construção da cidadania e tal objetivo é compartilhado pelas demais disciplinas. A identidade também é um tema de relevância para a sociedade brasileira, pois é muito importante o intercâmbio de comportamentos, valores e tecnologias, que desarticula formas tradicionais de trabalho. Neste contexto do ensino-aprendizagem de História, é importante criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos relacionar suas vivências, experiências, com as problemáticas históricas inerentes à sociedade, localidade, região, o local e o global, “resgatando” o passado e transformando o presente.

Desse modo, é importante propor temas pertinentes à realidade social e econômica dos alunos. A “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897). Desse ponto de vista o projeto “Sarau Afro

Pop Dance” foi destinado aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental — (6º ao 9º ano) para que pudessem refletir sobre o 20 de novembro e não apenas considerá-lo como uma data caricaturada que camufla o racismo e a intolerância. Além disso, o projeto teve o intuito de despertar esses estudantes para novas metodologias do processo de ensino-aprendizagem que favorecem aos alunos à busca de conhecimentos.

O projeto deu possibilidade para sair do convencional e buscar modos alternativos para o ensino, tendo em vista a sistematização coletiva de conhecimentos, mas tendo todo cuidado para as particularidades e especificidades da nossa realidade escolar. Com o desenvolvimento do projeto foi possível observar a elevação no estímulo dos alunos, e comprovar que através da prática é possível construir o conhecimento. Segundo Vygotsky *apud* Moreira (1995), todo o conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações sociais. Desta forma é importante, observarmos que toda a investigação através das entrevistas, a mediação entre os professores envolvidos e os alunos participantes, o diálogo aberto entre padrões culturais e entre gerações, enfim todas as ações pertinentes a realização do projeto, compartilhado nesse texto, foram fundamentais para que os alunos envolvidos construíssem novos conhecimentos.

O projeto “Sarau Afro Pop Dance” foi pensado, articulado e começou a ser realizado nos meses de outubro e novembro de 2019 com tarefas divididas para as disciplinas de Arte e História em suas respectivas aulas e, no final do mês de novembro, foi escolhida a última sexta-feira para culminância do projeto com apresentações dos alunos para

a comunidade e para os demais estudantes da instituição. Objetivou-se a partir de diversas atividades com os alunos e professores, tais como pesquisa histórica, fotos, vídeos, palestras, confecções de cartazes ou painéis, contextualizar a questão do negro no Brasil: os preconceitos, as dificuldades, as representações equivocadas, o esquecimento de sua história, a cooptação de suas reivindicações, suas lutas e vitórias. Durante todo o desenvolvimento do trabalho relatado foram feitas inúmeras abordagens sobre a história e a cultura afro-brasileira, a começar pela contextualização e importância do dia 20 de Novembro, as dificuldades sofridas diariamente pelos afrodescendentes no país, assim como as vitórias conquistadas por eles, que se destacaram em suas lutas seja no esporte, na educação, na mídia, na política e na literatura.

O Dia da Consciência Negra nos lembra a importância dos povos e da cultura africana na construção social e cultural brasileira, bem como a necessidade de abordar temas como o preconceito e a diversidade étnico-racial em diferentes esferas da sociedade — inclusive na escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da Lei 10.639/2003 são referenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica.

As propostas para abordar o Dia da Consciência Negra na escola podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, integrando diferentes componentes curriculares em uma temática central. No caso da disciplina Arte: formas de arte,

cultura e expressão características dos povos africanos, contextos sociais que moldaram a produção cultural da população negra no Brasil e suas expressões artísticas mais atuais e para a disciplina de História: contextos e acontecimentos históricos que culminaram no período de escravidão dos povos africanos e na sua migração para o continente americano, o surgimento das comunidades quilombolas, formas de resistência à escravidão, o contexto da abolição da escravatura e a implementação do Dia da Consciência Negra, bem como de outras datas de significado histórico e político para a população negra.

Em meio à diversidade de valores e culturas a que estamos inseridos, faz-se necessário repensarmos nossas ações diante das atitudes de desrespeito com os afrodescendentes que formam a maioria da população brasileira sendo historicamente discriminados e desrespeitados em suas raízes e manifestações. Assim sendo, percebe-se a necessidade de um trabalho consistente, proporcionando debates constantes, momentos de reflexão e valorização da cultura Africana, compreendendo sua importância para o diálogo e convivência harmônica com a diversidade.

Os objetivos do projeto relatado neste artigo foram: trabalhar com as turmas do 6º ao 9º ano a história afro-brasileira, utilizando diferentes tipos de materiais didáticos e promover a reflexão e a valorização da cultura/identidade negra. Além disso, sensibilizar o corpo docente, discente e a comunidade para os malefícios do racismo estrutural de nossa sociedade.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DA PRÁTICA

A proposta do Dia da Consciência Negra tem como objetivo mostrar a importância e a necessidade da construção concisa da participação da cultura afro na formação de toda história nacional. Torna-se necessário ressaltar que um dia é muito pouco perto do tamanho das discussões que podem ser geradas pela apresentação da importância do negro em nossa sociedade. Segundo Santos (2001), embora a escola sozinha não possa mudar, reverter anos de preconceito e discriminação em relação a desvalorização da população negra brasileira, ela tem o papel fundamental de criar subsídios para que seja construído, ao longo dos anos, a ideia da presença e da importância da diversidade cultural na formação histórico-social da nação brasileira.

Assim, é significativamente interessante trazer elementos do cotidiano, como notícias de jornais e revistas, filmes e vídeos da Internet, para discutir essas desigualdades de tratamento com os alunos, a fim de deslocar e tencionar os conceitos rasos do senso comum e procurar entender seus significados; além disso, desconstruir este universo simbólico discriminatório, desprezível e desvendar como ele se compõe, indo para além da formação objetiva que temos a princípio sobre o tema, estabelecendo outra forma de olhar estas questões, mais racional e orientada.

O professor neste contexto, é o mediador, o estimulador, articulando as experiências extra e intra classe, em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento. Preocupados com esta realidade e para colocar em

prática o projeto “Sarau Afro-Pop Dance” buscamos apoio na Pedagogia de Projetos. Isso porque esta prática possibilita uma maior interação entre a disciplina e o aluno, contribui para o desenvolvimento do trabalho em equipe, permite a construção individual e coletiva do conhecimento priorizando sempre a interdisciplinaridade. Além disso, através da Pedagogia de Projetos é possível articular teoria e prática, permitindo que os alunos se utilizem de diversos mecanismos para o desenvolvimento de seu trabalho, dentre eles a tecnologia.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica; exibição e debates de vídeos e filmes; elaboração e execução de planos de aula, que envolveram vários tipos de atividades interativas e artísticas com os alunos, além de conversas informais.

Para darmos o pontapé inicial no projeto ficamos na dúvida por onde começarmos. Decidimos então iniciar através de conversas informais com os estudantes a fim de observarmos se eles tinham ideias ou ações que reforçassem ou não o racismo e a intolerância. Após esse levantamento prévio foi necessário debater sobre o porquê eles reproduzem essas falas ou ações discriminatórias e também comentar sobre a data. Afinal o que representava para esses estudantes o dia 20 de novembro? Muitos deles não sabiam a resposta. As aulas de História foram essenciais para trazer essa abordagem: O Dia Nacional da Consciência Negra é comemorado no dia 20 de novembro e faz referência à morte de Zumbi, o líder do Quilombo dos Palmares, que se tornou um grande símbolo da resistência negra ao escravismo, ao racismo, a opressão social.

De acordo com Santana (2012, p. 2), “O negro foi escravizado sim, mas não se curvou. As lutas contra a dominação e a resistência geraram muitas vozes que foram se erguendo. A injustiça e a incompreensão formaram homens, guerreiros, capazes de lutar contra tudo de indigno que havia na escravidão”. Após essa contextualização começamos a desenvolver outras atividades nas quais os estudantes se tornaram protagonistas do processo. Foram propostos pesquisas e debates acerca da Lei 10.639/03 que discorre sobre a inserção de conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e sobre o Estatuto da Igualdade Racial (2010) na qual uma das discussões foi a substituição do termo raça pelo termo etnia e sobre a política de cotas, tema que suscitou várias opiniões prós e contras.

Após esses momentos de entender o porquê do dia da Consciência Negra e os debates propostos, iniciamos um trabalho com exibição de documentários. É importante destacar que, do ponto de vista didático-pedagógico, só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno, que se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. Diante dessas considerações, configuram-se as necessidades da utilização de diversas metodologias e o filme/documentário constitui uma linguagem, entre outras que podem ser aplicadas nesse contexto.

Neste prisma, o uso do filme ou documentário torna-se material histórico fundamental para a problematização, contextualização e construção histórica de temas propostos pelo professor. Como conclui Napolitano (2008, p. 11-12): “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a

reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. Dentre os documentários trabalhados destacam-se “Vista minha pele³⁸” e “A negação do Brasil³⁹”.

Como se constatou, o aluno tem interesse pelo recurso cinematográfico. A análise do filme deve considerar o conteúdo em si e as informações técnicas do filme, além de se observar que o filme deve ser adequado à faixa etária, ao nível de ensino. O filme também deve estar diretamente relacionado com os conteúdos e respeitar os valores socioculturais do meio onde a escola está inserida. Considerando esses fatores, selecionamos o documentário “Vista Minha Pele”, de direção de Joel Zito Araújo e Dandara, é uma história invertida da realidade brasileira, na qual os negros são a classe dominante e os brancos são os dominados. Os brancos foram escravizados, e os países europeus são subdesenvolvidos enquanto os países da África são desenvolvidos. Um dos comentários enfáticos sobre esse documentário é a atitude de empatia, de nos colocar no lugar dos outros.

Outro documentário foi a “A negação do Brasil” de Joel Zito Araújo com uma possível reflexão sobre os estereótipos nos quais os negros estão inseridos. O documentário retra-

38 O filme “Vista minha pele”, criado pelo MEC, aborda a questão do preconceito racial. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Disponível no Youtube.

39 O documentário “A negação do Brasil” é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Disponível no Youtube.

ta a história da telenovela no Brasil e uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país. Por meio desse documentário, identificamos que os alunos passaram a observar mais as propagandas, novelas, séries, avaliando a participação da população negra e comentando sobre o assunto nas aulas.

Além das aulas de História, as aulas de Arte também privilegiaram a temática do dia da Consciência Negra. Em grupos previamente divididos, os estudantes montaram painel de frases, poemas e textos abordando o tema. Alguns alunos falaram da importância da reflexão sobre a discriminação e o respeito às diferenças enquanto outros preferiram expressar o orgulho que sentem da sua cor e da sua cultura. Essa foi uma das atividades que mexeu com a autoestima deles e abriu discussão sobre o racismo velado, visto que alguns alunos tiveram dificuldades ou não quiseram expressar uma valorização da identidade negra. Como nós professores lidamos com tal situação?

A escola precisa colocar os alunos em contato com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, para que eles sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades e assim se afirmar não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outros elementos. Além disso, devemos ser cuidadosos para não naturalizar ações que podem ser racistas e tratá-las apenas como brincadeiras ou desentendimentos naturais. Outra ação relevante é que

a valorização de personagens negros em diferentes funções sociais, sejam artistas, escritores, cientistas deve ser feita constantemente para que não só os alunos, mas nós também professores possamos nos sentir representados.

Outra atividade de extrema relevância foi a confecção de um mural de fotos. Os alunos não foram obrigados a fazer essas fotos, mas a adesão foi da maioria dos estudantes. Tratou-se de um projeto fotográfico motivado pela ideia de que valorizar a cultura negra e seus símbolos — entre eles, o cabelo cacheado e crespo — é um ato político. O empoderamento nada mais é do que um processo de reforço da autoestima e da autoconfiança de um grupo social minoritário ou marginalizado. Passamos a observar uma mudança de postura em algumas meninas que usaram o cabelo amarrado durante todo o ano e depois passaram a ir para a escola com o cabelo solto, se libertando não apenas de um ‘amarrador de cabelos’, mas do medo e do padrão que era imposto a elas por uma sociedade racista.

Após as atividades relatadas, chegamos ao dia da culminância. O que fazer? Era importante dar visibilidade aos nossos estudantes e criar espaços de reflexão sobre preconceito e discriminação racial, bem como a valorização da cultura afro-brasileira. Optamos então em montar um Sarau, que é uma reunião ou encontro com o objetivo de compartilhar experiências culturais e o convívio social. O resultado das atividades propostas e desenvolvidas foi exposto para os demais estudantes da escola na sexta-feira, dia 29/11/2019 através de um Sarau, realizado no pátio da escola. Gostaríamos de ter convidado a comunidade também como foi citado, mas por razões que envolvem a infraestrutura da escola não foi possível.

O professor de Língua Portuguesa e também autor deste artigo, Alex Santana, ficou responsável pelos ensaios das apresentações que envolviam: apresentações teatrais, declamação de poemas e coreografias de músicas. As atividades diversificadas foram aprovadas pelos estudantes. Observamos por exemplo, que os discentes ficaram admirados e impressionados, de como um simples e singelo poema, como foi o caso de “Navio Negreiro”, de Castro Alves, pode trazer e proporcionar tantas lições, aprendizagens e conhecimentos através de pequenas e lindas palavras. A poesia ou o poema são formas de comunicação que sensibilizam e despertam sentimentos. Através das palavras foi possível expressar os sentidos, as angústias, os medos, as memórias, as aflições, dentre outras coisas, e são elas que regem o mundo à nossa volta.

Mediante essa iniciativa notamos que favorecemos o desenvolvimento da expressão corporal, oral e cultural dos estudantes através de momentos de interpretação, coreografias, músicas, capoeira, poesias e a valorização da estética negra. Vivenciar e valorizar a cultura negra através da música e da pintura e projetando o respeito como prática fundamental e essencial para mudar as pessoas, e consequentemente a sociedade. O Sarau Afro-Pop Dance teve o intuito promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e o racismo estão historicamente vinculados a situações de exploração, nas quais os mais fortes, po-

lítica e economicamente, extraem vantagens sociais e materiais. No Brasil, persiste ainda o “preconceito velado”, aquele no qual não se assume como racista, tem-se atitudes racistas. O negro na sociedade brasileira tem uma trajetória de intensa segregação e marginalização. Ao promover todo um discurso equivocado e ofensivo quanto a esse grupo, surgiram classificações equivocadas e significados depreciativos. Durante a realização do projeto pudemos perceber que os alunos, professores e gestão escolar consideraram a atividade relevante, pois conheceram aspectos e peculiaridades da cultura e das raízes afrodescendentes.

A sociedade brasileira historicamente desenvolveu uma ideologia de ocultamento do preconceito. Um acentuado contingente da população negra foi marginalizado e excluído dos diversos segmentos sociais, mercado de trabalho, educação, saúde, vivenciando em seu dia-a-dia, situação de extrema pobreza, e extermínio da juventude negra. No cotidiano da práxis pedagógica o professor e o educando vivenciam no interior do espaço escolar, situações que se caracterizam como injúria racial tais como: chacota, ridicularização, brincadeiras, atitudes essas que ao serem expressadas por conta de seu pertencimento racial, causam ao ser negro um profundo sofrimento como, vergonha, humilhação, constrangimento, baixa estima.

O projeto “Sarau Afro Pop Dance” trouxe um novo olhar para essas questões. Durante as rodas de conversas, nós professores socializamos para o grupo a complexidade de lidar com a questão de racismo, intolerância religiosa, violência, a partir do registro da própria vivência cotidiana desses estudantes. Nesse sentido, verifica-se a existência

de possibilidade de ruptura com as postulações de Arroyo (2013, p. 122) quando afirma “[...] as vivências de tanta resistência há tantos desenraizamentos históricos e de lutas por conquistar e produzir espaços coletivos de um digno e justo viver.” Notadamente, a partir dessa experiência deste projeto verificamos ter atingido os objetivos propostos, contribuindo para melhor compreensão das temáticas abordadas. Mas há muito para ser feito, porque o racismo e a discriminação continuam inferiorizando os negros no meio social.

Para Massetto (1997, p. 35), “a sala de aula deve ser vista como espaço de vivência”. O autor considera que quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia a dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

Buscou-se proporcionar um espaço de escuta dos adolescentes, e que a partir desse espaço, o compartilhamento de saberes fosse possível para traçar estratégias de combate ao racismo. Da mesma forma que o racismo pode ser aprendido, ele pode ser desaprendido. Podemos reaprender outras formas de nos relacionar na sociedade que independem da hierarquização econômica e da cor da pele. Os resultados esperados com a atividade foram no sentido de entender que preconceito, discriminação e racismo são elementos

construídos pela sociedade e que também podem ser reformulados. Aproveitou-se também para exercitar a produção artística, com inserção de imagens, charges, músicas, documentários, etc. Verifica-se que a aplicação de metodologias alternativas favorece a iniciativa, a criatividade e a liderança dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. **School Journal**. vol.54 (January 1897), pp.77-80.

MASSETTO, Marcos T., **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, Marco Antônio; **Teorias de Aprendizagens**. EPU, São Paulo, 1995. Link: http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

NAPOLITANO, Marco. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o Ensino de História**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

SANTANA, K.C. E. **Por trás das paliçadas de Palmares**: uma reescritura da história de Zumbi por Leda Maria de Albuquerque Noronha. Simpósio Internacional Literatura, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Isabel A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: _____. CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando na escola. São Paulo: 2001, p. 105.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. [S.l: s.n.], 2004.

MINHA COR, MINHA HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA NEGRA PARA ALÉM DE UM DIA

Daiane Almeida Ferreira

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é apresentar a experiência pedagógica do projeto *Minha Cor, Minha História, Consciência Negra para além de um dia* realizado na Escola Eduardo Fróes da Motta, entre os meses de outubro e novembro de 2019. Tendo como objetivos estimular o debate sobre o sentido do 20 de novembro — Dia da Consciência Negra —, bem como valorizar as especificidades da cultura afro-brasileira e suas contribuições para a formação da identidade do povo brasileiro. Este trabalho nos ajudou a compreender a importância do conhecimento da nossa história no processo de formação da identidade negra das novas gerações. Nesse sentido, faz-se tão necessária não somente a memória do Dia da Consciência Negra, mas entender que esta é uma das conquistas do Movimento Negro e um dos instrumentos de combate ao racismo no dia a dia. É uma oportunidade ímpar, para refletir de forma abrangente, no espaço escolar, as questões raciais no Brasil e contribuir para a construção de outras perspectivas junto aos nossos alunos, todos os dias.

O projeto envolveu todo o corpo docente, coordenação, direção e turmas da escola. A experiência foi escolhida para ser relatada, primeiro pelo meu envolvimento pessoal, enquanto mulher, negra e professora, que tem buscado contribuir com as discussões sobre a negritude em sala de aula, no dia a dia com os alunos; segundo, por ser a primeira experiência desenvolvida com a minha participação ativa enquanto professora da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, pois a minha chegada à rede era (e ainda é) recente, junto com ela tinha um somatório de sentimentos, expectativas e anseios, e, ao mesmo tempo, tem o acolhimento e a partilha com uma equipe escolar bastante dedicada e parceira.

Nas conversas informais com os alunos ou mesmo em meio a um debate em sala de aula, é possível perceber as visões de muitos deles sobre os mais diversos assuntos. No caso da motivação da experiência aqui narrada, muitas dessas falas ora reproduziam racismo, ora desconhecimento e/ou intolerância em relação aos elementos culturais e religiosos de matriz africana, ou ainda baixa autoestima em relação à estética negra.

A escola já tinha realizado ações durante o Dia da Consciência Negra, em anos anteriores, não era a primeira vez que o assunto seria debatido. Dessa forma, percebemos o quanto é importante revisitar temas e como as discussões não se esgotam em si mesmas. As questões ligadas à cultura negra, o debate sobre o racismo, devem ser feitos sempre que se fizerem necessários, cotidianamente. O ativismo negro é essencial no processo de formação, pois o preconceito ainda é algo a ser superado. Fortalecer nossos alunos para

um enfrentamento diário desta questão, preparando-os para a vida e contribuir para uma mudança de postura diante do outro e de si, numa perspectiva empática e de respeito, é também papel da escola. A prática educacional precisa ir além do conteúdo.

NOSSAS EXPECTATIVAS E FAZER

Como apresentado, do ponto de vista do objetivo, o projeto compartilhado teve como objetivo geral estimular o debate sobre o sentido do 20 de novembro — Dia da Consciência Negra —, bem como valorizar as especificidades da cultura afro-brasileira e suas contribuições para a formação da identidade do povo brasileiro.

Os objetivos específicos foram: fortalecer a memória das histórias de mulheres e homens negros de diferentes épocas, como sujeitos de luta, refletindo os ensinamentos que nos deixaram; identificar elementos que ressaltam as contribuições do povo negro para a formação da cultura afro-brasileira, na perspectiva de valorização da sua autoestima; conhecer fatos históricos relacionados à diáspora e às lutas dos africanos e afro-brasileiros, numa perspectiva de longa duração na História do Brasil.

O trabalho envolveu todas as turmas da escola e professores, numa perspectiva interdisciplinar. A escolha das metodologias ativas guiou os alunos na busca do conhecimento de forma mais autônoma, enquanto sujeito pesquisador. Ao longo do projeto foram desenvolvidas diversas

atividades, como a apresentação de três rodas de diálogos com convidados, que fazem parte do movimento negro de Feira de Santana, mostra de filmes e documentários, leitura e análise de contos africanos, construção de uma linha do tempo com a história das lutas do povo negro no Brasil, apresentação de danças e capoeira, samba de roda, montagem de *stand*, entre outras ações.

Para planejar as atividades foi criada uma comissão. Definiu-se que cada professor ou até duplas de professores ficariam responsáveis por discutir, planejar, desenvolver e acompanhar as atividades junto a cada turma. A perspectiva de trabalho adotada foi a do aluno pesquisador, conforme as metodologias ativas. Já tínhamos realizado conversas em sala com as turmas sobre a proposta do projeto, mas definimos que, na abertura, os alunos seriam informados com mais detalhes sobre os objetivos, como seriam concebidas as atividades e a forma de avaliação. A atividade foi recebida por eles com entusiasmo.

A abertura do projeto aconteceu no dia 29 de outubro. Tivemos, como convidados, o cordelista Phil Bala ⁴⁰ e a Professora Hely dos Santos Pedreira⁴¹, membro do Núcleo de Mulheres Negras da Associação Cultural Moviafro, para um bate-papo sobre Identidade Negra em Feira de Santana, na primeira roda de conversa. Na ocasião, também houve

40 Phil Bala é músico, cordelista, professor e liderança comunitária quilombola do povoado de Tanquinho.

41 Hely dos Santos Pedreira é pedagoga, mestranda, professora aposentada da Rede Pública de Educação do Município de Feira de Santana.

apresentações de dança com o coreógrafo Marcos Tanferi⁴² representando a Associação Cultural Moviafro, e também dos alunos.

Após a abertura, os dias subsequentes foram de produção para a culminância do projeto, que aconteceu no dia 20 de novembro. Durante as aulas, os professores e alunos, em suas disciplinas, realizaram atividades, debateram filmes e prepararam as apresentações. Nos dias 18 e 19 de novembro, aconteceram a segunda e a terceira roda de conversas, com o tema “Feminismo e mulher negra”, com as palestrantes Selma Glória de Jesus⁴³ (ONG Movimento de Organização Comunitária) e a Professora Daiane Almeida.

É importante destacar a estética da escola, que foi decorada com a exposição de trabalhos e desenhos dos próprios alunos e pela comissão. Os estudantes se envolveram no processo, desde a confecção de cartazes, desenhos, materiais de decoração como a folha da palmeira. A escola e professores também forneceram materiais como malhas, tecidos, entre outros recursos. Os alunos realizaram pesquisas sobre os temas que iriam apresentar, criaram coreografias, ensinaram capoeira para aqueles que não sabiam, trabalhando sempre em grupos.

42 Marcos Tanferi é coreógrafo, bailarino, maquiador e professor de Educação Física.

43 Selma Glória de Jesus é mestrande e coordenadora do Programa de Gênero da ONG Movimento de Organização Comunitária (MOC).



Foto 01 – Decoração do espaço da Escola
Fonte: Acervo da autora



Foto 02 – Decoração do espaço da Escola
Fonte: Acervo da autora

No dia 20 de novembro, as turmas apresentaram no pátio o resultado dos seus trabalhos. Na véspera, a turma do 9º Ano arrumou o *stand* em uma das salas, que foi aberta para visitação das outras turmas e apresentações. As turmas do 6º ano trabalharam com a culinária afro-brasileira, recital de poesias e danças com as músicas “Elegibô” e “Que brilho é esse negro?”; o 7º ano apresentou o mural temático “Líderes mundiais do Movimento Negro” e dançaram ciranda; o 8º ano apresentou contos africanos de origem e de adivinhação (*Kamazú* e *Três mercadorias muito estranhas*) e dançaram a música “Raiz de todo bem”, capoeira e samba de roda.

O 9º ano montou um *stand* onde construíram uma linha do tempo sobre a trajetória do negro no Brasil, desde a Diáspora até as conquistas mais recentes do movimento negro. Eles também contaram histórias. Deram visibilidade a vida de mulheres negras como Sarah Baartmam, Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Conceição Evaristo, Luíza Mahin, Henrietta Lacks, apresentando-as para as turmas que visitaram o stand.

A turma também pesquisou expressões populares e palavras de cunho racistas. A apresentação se deu na perspectiva de desconstrução destas expressões, como: “a coisa tá preta”, “não sou tuas negas”, “mulata”, “lista negra”, “cabelo duro”, “mercado negro”, “inveja branca”, “preto de alma branca”, entre outras. Além de arrumarem o espaço, os alunos também distribuíram lembrancinhas com mensagens, doces como paçoca e pipoca. A atividade foi encerrada com as apresentações de capoeira e samba de roda, organizadas pela turma do 8º ano.

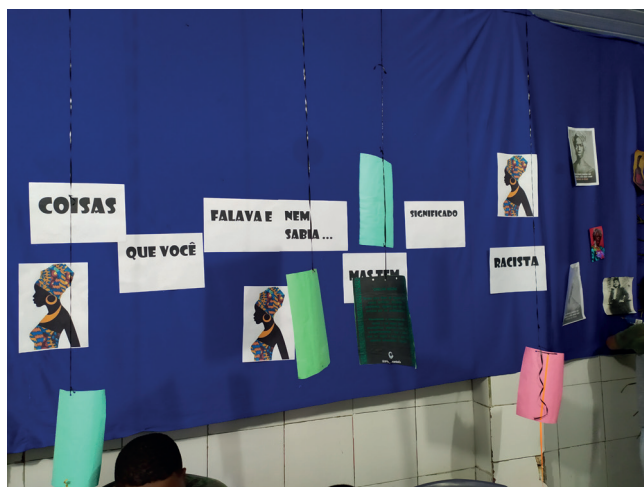


Foto 03 – Decoração do espaço da Escola

Fonte: Acervo da autora



Foto 04 – Decoração do espaço da Escola

Fonte: Acervo da autora

Durante a culminância, houve o consumo do acarajé. O quitute é um dos patrimônios nacionais da nossa cultura, tombado em 2004 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e está fortemente relacionado à representação da identidade afro-baiana na culinária.

Podemos destacar o engajamento de grande parte dos alunos no projeto. Eles demonstraram entrosamento e trabalharam em equipe, souberam tomar decisões, organizaram ensaios com o acompanhamento dos professores, venceram seus medos no que tange a falar em público, tendo alguns destaques e o despontar de algumas lideranças. Mobilizaram conhecimentos em dança, desenho, pesquisa, coletaram e organizaram informações, foram solidários aos colegas com mais dificuldades no momento das apresentações. Também discutiram, discordaram, mas chegaram a um consenso.

Como resultado, destaco que além da aprendizagem do conteúdo em si, da perspectiva histórica e de identidade, como abordagens para a temática, foi possível trabalhar uma série de outras habilidades. Alguns alunos ainda têm muita dificuldade de se expressar em público, de organizar ideias e expor seu pensamento. Isto se deve, em parte, às inseguranças típicas da idade, bem como ao próprio processo de formação dos sujeitos. Realizar as apresentações das turmas para toda a escola foi mais uma oportunidade de trabalhar esse aspecto, bem como a oralidade dos educandos.

As rodas de conversa, no pátio da escola, permitiram uma interação maior, com a participação dos alunos, questionando e enriquecendo o debate; ver os alunos construírem outros referenciais a partir das histórias de vida de

homens e mulheres negras como Dandara de Palmares e Zumbi, ou ainda perceber neles o sentimento de empatia ao conhecerem a triste história de Sara Baartmam, também foi bastante significativo.

A atividade proposta teve toda a escola envolvida e todas as disciplinas refletiram o tema dentro das suas possibilidades, contudo, o processo avaliativo foi complexo. Vários aspectos foram levados em consideração no momento de avaliar a aprendizagem dos alunos, que estão muito além do conteúdo produzido por eles. Portanto, todas as etapas, como planejamento, pesquisa, produção e apresentação, tiveram que ser avaliadas.

O processo de avaliação foi constante, levando em consideração as etapas citadas e os diversos aspectos da participação dos alunos, de forma qualitativa. Entre eles, a disponibilidade dos alunos para trabalhar em equipe, propor ideias, tomar decisões, pesquisar, apresentar materiais, oralidade, reflexão acerca da temática, síntese, compromisso e responsabilidade com o projeto e sua equipe, ajuda na arrumação dos espaços antes e depois da apresentação.

A avaliação em si deve ser um processo holístico, que busque olhar, de forma abrangente, os múltiplos aprendizados que o aluno possa ter com uma experiência pedagógica, em que a prática e o conhecimento teórico sejam essenciais para alcançar bons resultados. Sobre a avaliação, Luckesi (2005, p. 28) destaca que esta deve romper com os seus limites conservadores e propor um olhar sobre a transformação como resultado a ser obtido na educação.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico

conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

O que deve ser observado, no momento de avaliar as atividades do projeto, é a possibilidade de transformação e a capacidade de estimular a construção de novas visões. Esse tipo de resultado é sem dúvida processual. Não esperamos que, com apenas as atividades realizadas no período de 22 dias, consigamos obter amplas mudanças do pensamento e do entendimento dos estudantes diante da complexidade e da abrangência da questão racial no Brasil, entendemos que se trata de uma discussão que não se esgota e que necessita de continuidade, até que tenhamos uma sociedade mais justa. Mas, temos certeza, que é nosso dever fomentar isso todos os dias. Sabemos que esse processo transformador acontece a todo o momento e, aos poucos, apresentando-se de diferentes formas.

Acredito que os aprendizados foram vários. A começar pela escuta. Vimos meninas e meninos interessados em escutar as histórias de vidas reais ou ficcionais (cordel) narradas durante as rodas de conversas. Uma escuta atenta e curiosa. Escutar o outro, o colega de equipe no momento de tomar uma decisão. O caminho da pesquisa, a coleta de dados, a organização das informações. Aprenderam também que se preparar para falar para o outro é importante e ser ouvido pelo outro, no seu momento de fala, é igualmente necessário.

O conteúdo das rodas de conversas, desde as experiências de vida narradas pelos palestrantes convidados e o desenvolvimento dos temas, até as histórias das personalidades negras que até então eram desconhecidas de muitos, geraram um valor imenso. Estamos falando da vida de homens e mulheres negligenciados pelo livro didático, pelas datas comemorativas no calendário, pela cinematografia, pela literatura canônica e pelas diversas mídias. São essas histórias que reforçam nossa identidade negra, que nos inspiram a lutar, que nos fazem repensar e nos colocarmos no lugar do outro, na pele do outro, quando um de nós, dos nossos, é alvo do racismo.

Realizamos duas rodas de conversa sobre “Mulher Negra”, abordando a questão do feminismo negro e do embate ainda forte da questão racial, perpassando o gênero. Nesse momento, pontuamos algumas reflexões, entre elas, as compartilhadas pela filósofa Djamila Ribeiro (2018, p. 53), que nos leva a pensar sobre as diversas camadas e interseções vivenciadas pelas mulheres negras em suas relações e o quanto necessário é o feminismo negro.

Existe ainda por parte de muitas feministas brancas uma resistência muito grande em perceber que, apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos afastam. Enquanto feministas brancas tratarem a questão racial com birra e disputa, em vez de reconhecer seus privilégios, o movimento não vai avançar [...] se a questão das mulheres negras é tão absurda é porque a arrogância do feminismo branco fez dela uma querela, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem.

Falar da nossa identidade de mulher negra, da luta de muitas que nos precederam para que hoje tivéssemos lugar de fala, da ancestralidade das nossas tranças, da riqueza de estilos e beleza dos nossos cabelos, das nossas mães e avós que seguiram sozinhas como chefes de família, sempre vistas como aquelas que tudo suportam, é reconhecer a laboriosa jornada de construção de vivências, dores, amores e saberes. Estivemos em diversos momentos numa posição solitária de luta. Todavia, não precisamos mais trilhar esse caminho sozinhas. Já é tempo de chamar todas as mulheres para ampliar e fortalecer as fibras dessa rede. E as meninas, de forma geral, precisam entender isso desde cedo.



Foto 5 – Atividade do projeto

Fonte: Acervo da autora

Consideramos que conseguir realizar a proposta na prática, foi um dos grandes resultados. Quase tudo o que

nos propomos a discutir e a apresentar em nosso planejamento aconteceu. Ficamos devendo a oficina de turbantes. Em um primeiro momento, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. Porém com dificuldades, uma delas no que se refere à aquisição de materiais. Destacamos também os desafios pedagógicos. A tecnologia é um deles. Ao mesmo tempo em que auxilia e facilita o processo de pesquisa, deixa o aluno extremamente dependente do meio. É preciso equilíbrio.

Eles ainda estão ampliando a capacidade de discernir entre uma fonte mais confiável e outras menos, cruzar informações e produzir reflexões sobre a enxurrada de informações que encontram nas redes. Outros pontos a serem revistos são a administração do tempo para organizar as apresentações e ensaios, bem como trabalhar a timidez e o medo de falar em público. Desafios a serem superados.

Ainda falando um pouco mais sobre os objetivos, entendemos que trazer à tona uma reflexão sobre o sentido do Dia da Consciência Negra no Brasil, identidade negra, mulher negra, figuras históricas que são símbolos de luta e resistência, é extremamente importante. Primeiro para tentar atender ao que está previsto na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica a partir do Ensino Fundamental. Segundo, porque essa é uma das conquistas do Movimento Negro, e entendemos que não é possível sentir orgulho e valorizar a nossa história, sem, de fato, conhecê-la.



Foto 6 – Linha do tempo

Fonte: Acervo da autora

Quando propomos à turma do 9º Ano traçar uma linha do tempo com a trajetória do povo negro no Brasil, desde a diáspora até os dias atuais, foi com a intencionalidade de que as lutas fossem vistas e servissem de fonte de inspiração. As conquistas que chegaram até nós, através de batalhas travadas pelo Movimento Negro, são resultados dos esforços dos que vieram muito antes de nós. E isso precisa se tornar conhecido de forma mais ampla e significativa, visitando marcos importantes da nossa trajetória de luta, sistematizada por Pereira (2012, p. 106).

Desde a década de 1970, o 13 de maio passou então a ser considerado pelo movimento negro um dia nacional de denúncia da existência do racismo

e discriminação em nossa sociedade. Seguindo a proposição do Grupo Palmares, durante a segunda Assembleia Nacional do MNU, realizada no dia 4 de novembro de 1978, em Salvador, foi estabelecido que o 20 de novembro fosse o Dia Nacional da Consciência Negra. Hoje em dia a data é feriado em mais de setecentos municípios brasileiros. [...] A possibilidade de “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” é um dos principais benefícios da Lei nº10.639/2003.

O processo de mudança de mentalidade passa, irremediavelmente, pelo conhecimento da nossa história e pela necessidade de romper com as amarras de poder, colocadas sobre o povo negro desde o processo de colonização do nosso território. Essas amarras deixaram sequelas que perduram ainda hoje. Ver alguém construindo esse tipo de compreensão no seu percurso educacional é satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi bem recebido por toda a escola. O envolvimento dos alunos, durante a execução das atividades, foi de fundamental importância para o processo de aprendizagem e cumprimento dos objetivos. Concluímos que aquilo que nos inquieta, nos provoca, no nosso processo de observação em sala de aula e fora dela, é o nosso maior incentivo para pensarmos de que forma podemos estimular os nossos estudantes a construir outros olhares a partir de práticas pedagógicas e reflexões vivenciadas no ambiente da escola.

Mas sabemos também que o debate de determinados assuntos não se encerra em uma proposta pedagógica. Há males que possuem raízes bem profundas e que demandam bastante esforço para serem removidos. O racismo é um desses males. Faz-se necessário retomar sempre a importância do conhecimento da nossa história no processo de formação identitária das populações afro-brasileiras para a formação das novas gerações. Não é somente a memória do Dia da Consciência Negra, como um dia de luta a mais. Devemos, contudo, entender que esta é uma das conquistas do Movimento Negro e um dos instrumentos de combate ao racismo. E assim, instrumentalizar politicamente o 13 de Maio e 20 de Novembro, como oportunidades para refletir, no espaço escolar, as questões raciais no Brasil de forma ampla, reforçando o que já é feito no cotidiano, afinal, conforme aquele dito popular, água mole, em pedra dura... E a escola tem sim esse papel de ser meio para a promoção e difusão de novas perspectivas. E é no dia a dia das nossas ações que vamos construindo esse caminho de mudanças e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Almicar Araújo. O movimento negro no Brasil republicano. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. (orgs). **O negro no Brasil: trajetórias de lutas em 10 aulas de história**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LITERATURA E HISTÓRIA: A POESIA DE ABDIAS DO NASCIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Emanuel Santos de Araujo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência de uma sequência didática realizada pelo professor de História e autor deste trabalho, que usou a literatura como instrumento didático capaz de auxiliar na construção do conhecimento histórico nas turmas do 6º ano do ensino fundamental, turno vespertino, na Escola Municipal Geraldo Dias de Sousa, localizada no distrito de Humildes em Feira de Santana-BA, no ano de 2018.

O distrito de Humildes possui mais de vinte mil habitantes, sendo o único distrito da cidade que fica dentro do polo industrial. Cortado por grandes rodovias, estabelece relação comercial intensa com as cidades fronteiriças. A agricultura familiar é fortemente presente e a maioria dos estudantes vive em comunidades rurais. Humildes enfrenta problemas sociais presentes nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos. Desemprego, dificuldade de acessar uma educação e saúde pública de qualidade, falta de segurança pública e

crescimento da criminalidade afetam a população desta região, majoritariamente negra.

O relato de experiência foi apresentado inicialmente no formato de comunicação oral, no primeiro Encontro Docente sobre Currículo Escolar (Endoce) - do 6º ao 9º ano, em 2019, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc), sob responsabilidade do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef). A coordenação de História proporcionou, nos encontros de formação, discussões sobre as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem, estimulando o olhar docente sobre as práticas pedagógicas e a escrita sobre estas.

Nas turmas do Ensino Fundamental II (6º a 9º anos), na escola municipal pesquisada, os professores verificaram dificuldades na leitura, interpretação dos textos e escrita, sendo de extrema importância a introdução de metodologias que estimulassem a leitura e a compreensão de textos nas variadas modalidades (escrito, oral), (formal e informal), contribuindo para qualificar a ação comunicativa (falante-ouvinte/leitor-escritor).

A sequência didática foi pensada para a semana da Consciência Negra. Os professores da área de humanas, nas reuniões das Atividades Complementares (AC's) verificando a dificuldade que ocorreu na construção do Projeto Consciência Negra resolveram propor atividades sequenciadas, contemplando a Lei nº 10.639/2003⁴⁴ que estabele-

44 A LEI nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 diz: (...) incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (...) A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e

ceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Neste contexto, a partir de uma pesquisa, levando em consideração a necessidade de desenvolver a leitura e escrita, encontrei na poesia o caminho para estabelecer uma conexão entre as disciplinas História e Literatura. O objetivo era não somente explorar esse recurso didático, mas também mergulhar nos elementos que aproximam e distanciam esses campos da ciência.

A escolha do escritor Abdias do Nascimento⁴⁵, que atuou no movimento negro no Brasil, evidencia o reconhecimento da importância dos negros na formação da sociedade brasileira, inclusive na produção literária. A intencionalidade da escolha, percebida aqui como uma ação política fundamental no processo de consciência histórica, deseja dar visibilidade ao processo identitário⁴⁶, superando a ne-

79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

45 Abdias do Nascimento (1914-2011). Diplomado em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro, criador do Teatro Experimental Negro, Político, ativista social, artista plástico (escultor), escritor, poeta e dramaturgo. Sua história confunde-se com as raízes do movimento negro no Brasil, sendo reconhecido como defensor da cultura e da igualdade para a população afrodescendente no Brasil. Escreveu livros antológicos como “Sortilégio”, “Damas para Negros e Prólogos para Brancos”, “O negro revoltado”, analisando a problemática do racismo, descortinando as realidades dos negros e negras no nosso país e tornando-se referência na luta contra a discriminação racial.

46 Stuart Hall (2006) sugere o uso das expressões “identificação” e “processo identitário” no lugar de “identidade”, percebendo a identi-

gação dos homens e mulheres negros no campo político e intelectual. Como assevera Sandra Pesavento:

O historiador não cria personagens nem fatos. No máximo, os “descobre”, fazendo-os sair da sua invisibilidade. A título de exemplo, temos o caso do negro, recuperado como ator e agente da história desde algumas décadas, embora sempre tenha estado presente. Apenas não era visto ou considerado, tal como as mulheres ou outras tantas ditas “minorias”. (PESAVENTO, 2006, p. 04)

Selecionamos o texto “O sangue e a esperança” (1982), de Abdias do Nascimento, para construirmos a sequência didática. A escolha do texto escrito no período da Ditadura Civil-militar (1964-1985) no Brasil estabelece também um vínculo com as discussões políticas atuais: a necessidade de garantia das liberdades individuais e coletivas, a manutenção e o fortalecimento de movimentos sociais e a defesa de direitos conquistados, como os previstos na Constituição de 1988. O processo das escolhas que formataram a sequência didática e as reflexões propostas na escrita desse trabalho ratificam o que Roger Chartier afirmou em entrevista a Isabel Lustosa:

Durante muito tempo a escrita foi vista como um meio neutro para falar sobre o passado ou para descrever o outro. Daí ter sido fundamental fazer dela um objeto de reflexão, tal como fez White, ao pensar sobre o papel, na escrita do historiador, de

dade como elemento cultural móvel. Para o autor as representações formam e transformam os sujeitos.

elementos como retórica e as figuras que se manejam para escrever sobre o passado (CHARTIER, 2004, p. 06).

A escrita sobre a experiência docente, tomando-a como objeto de pesquisa, é fundamental para o processo de formação continuada. O professor pesquisador qualifica o fazer pedagógico renovando suas leituras, compartilhando com colegas novos saberes, refletindo sobre o significado da ação no tempo e sua importância política no campo educacional.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Educação Histórica busca compreender o desenvolvimento do pensamento e da construção da consciência histórica que está pautada nas experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Professor, alunos, o autor trabalhado, participantes da experiência relatada, todos mergulhados em múltiplas temporalidades e múltiplos espaços, dialogam, reforçam ou redirecionam os processos identitários forjados pelas representações. O conceito de Consciência histórica trabalhado pelo historiador Jorn Rusen afirma que:

A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana.[...] Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio

da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RUSEN, 2001, p. 66-67).

A relação entre Literatura e ensino de História tem influência das discussões trazidas pela História Cultural. Roger Chartier, um dos principais representantes da História Cultural francesa, mergulha no encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”⁴⁷ definindo o processo da leitura como prática impregnada de gestos e que está intimamente ligada aos espaços e hábitos dos sujeitos leitores. O autor define leitura como “não somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição no espaço, relação consigo ou como o outro” (CHARTIER 1991, p. 181).

Chartier nos apresenta o conceito de representação, no sentido de que esta é “um instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstruí-lo em memória e de figurá-lo como ele é” (CHARTIER, 1990, p. 20). Portanto, representação é um instrumento que fornece o significado para o mundo social, um instrumento políti-

47 Em entrevista feita por Isabel Lustosa, em 16/09/2004, Roger Chartier destacou a importância que a literatura teve para a sua formação. “(...) na França, a literatura tinha muita importância na escola. Principalmente porque o currículo da escola primária utilizava para diversos exercícios pedagógicos fragmentos dos clássicos (...) como a escola é obrigatória, cada um, até a idade de 14 anos, inclusive a gente das camadas mais populares, tinha uma relação direta, ainda que fragmentária, com esse corpus literário que define a literatura francesa”.

co, carregado de intencionalidades, que reforça discursos de poder.

A escolha do texto literário (intencionalidade) para tratarmos da imagem/representação que temos em relação à escravidão no Brasil, busca refletir sobre o que nos é apresentado como “retrato fiel” de uma determinada realidade. Estabelecer uma conexão entre a imagem/representação construída com o referente, mundo social do aluno, permite caminhar para o objetivo da leitura: busca de significado. Trabalhar o conceito de representação é chamar atenção, por exemplo, para um emaranhado de representações que tentam forjar a “identidade nacional” e que definem padrões e símbolos, chamando atenção para o fato de serem historicamente construídas. O processo de compreensão do texto literário, portanto, varia de acordo com o contexto histórico. Em trabalho intitulado “A literatura no ensino de história: 30 anos de pesquisa”, SANTOS (2014) destaca que o diálogo entre literatura e história, no ambiente escolar, promove a reflexão fundamental na formação de cidadãos leitores, e propicia um mergulho nas intencionalidades das obras literárias, bem como no contexto em que elas foram produzidas.

É fundamental o desenvolvimento da literacia histórica⁴⁸, processo cognitivo que torna o estudante capaz de ler, no sentido ampliado, no qual não puramente compreende o texto, mas faz conexões com a sua vida e de ou-

48 A expressão do escritor Peter Lee dialoga principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen.

tras pessoas em tempos diferentes (empatia). O professor deve reconhecer a necessidade de valorização das experiências dos estudantes, estimulando-os a perceber as experiências individuais e/ou coletivas historicamente construídas (alteridade). Adriano Eysen Rego define o ato de ler como:

possibilidade de ver o mundo de várias formas a fim de (re)construir seus sentimentos forjados por um conjunto ilimitado de signos. A realização da leitura, antes de tudo, traduz-se como capacidade inerente a qualquer ser humano de colher imagens e sensações emaranhadas na teia complexa da vida (REGO, 2013, p. 2).

Isabel Barca, no texto “Literacia e consciência histórica” afirma que o processo de consciência histórica está intimamente ligado ao conceito de literacia histórica, percebida pela autora como “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (BARCA, 2006, p. 93).

A Educação Histórica não só amplia a compreensão do texto como também interfere nas práticas fundamentais para o processo de transformação. Majoritariamente negra e distante dos avanços tecnológicos, de leitura, de emprego formal, de saúde digna, é uma parcela da população que ainda sofre as consequências de uma sociedade excludente, principalmente para negros e negras do nosso país. Como assevera Jorn Rusen (2001, p. 58), “o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo” e essa percepção leva o homem ao agir consciente e promover as mudanças a partir deste novo olhar.

A literatura como fonte histórica fortalece o processo de desenvolvimento da competência leitora dos estudantes

e de sua capacidade interpretativa. Os PCN's apontam que "o confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais, pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos" (BRASIL, 1998, p. 65). Isabel Barca (2006, p. 95) chama atenção para a necessidade do uso de variadas fontes, que descortinam evidências e permitem leituras contextualizadas do passado.

Leandra Rajczuk Martins afirma que a utilização da literatura no ensino escolar está atrelado ao movimento da Escola Nova que promoveu a incorporação das fontes históricas como materiais didáticos. A autora referencia uma citação que ratifica sua afirmação:

Paralelamente ao seu reconhecimento como objeto de pesquisa do historiador, as fontes foram, aos poucos, incorporadas aos trabalhos realizados nas aulas, com os alunos. Leitura e interpretação de documentos, utilização de imagens, estudos do meio, fundamentavam-se na exploração das fontes históricas, transformadas pelo uso, em recursos didáticos. Nesse período, nota-se a ruptura entre os objetivos da História ensinada e do conhecimento histórico. (MARTINS *apud* ALVES e SILVA, 2010, p. 12-13).

Nos últimos anos têm crescido o número de estudantes de graduação do curso de História que tomam como objeto de pesquisa o ensino da disciplina. Verifica-se também um aumento do uso da literatura como material pedagógico que fortalece o processo de ensino-aprendizagem. Como supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e preceptor do programa Residência Pedagógica, pude verificar a aproximação entre as discipli-

nas através das produções acadêmicas dos estudantes de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), da utilização de textos literários como recursos didáticos e nas discussões sobre os limites entre as mesmas. Sandra Pesavento (2006), chama a atenção para o fato da literatura dispor ao historiador um efeito multiplicador das possibilidades de leitura, ampliando a percepção de várias questões na narrativa literária, numa dada temporalidade. Sobre o uso da literatura como fonte, a autora afirma:

A literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dá acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu (PESAVENTO, 2006, p. 07).

Ademar Santos (2014) destaca que o número de artigos, relacionados ao ensino de História, vem aumentando e que encontros como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (1993) estimularam as produções e que nos últimos 30 anos as pesquisas no ensino de História cresceram em quantidade e qualidade. O gráfico 01 evidencia, nas últimas décadas, o crescimento de trabalhos envolvendo História e Literatura:

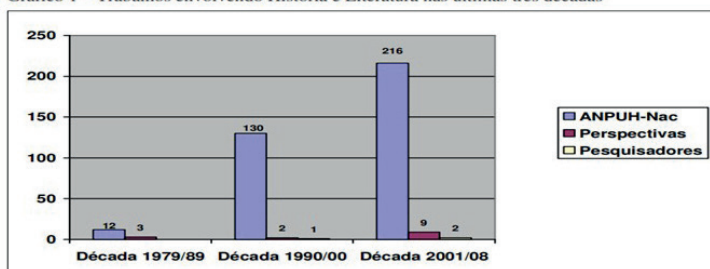


Gráfico 01 – Pesquisas envolvendo Literatura e História
 Fonte: Ademar Firmino dos Santos (2014)

A experiência relatada neste artigo estabelece relação com os conceitos teóricos e metodológicos que se desenvolveram nas últimas décadas nos campos da História e Literatura, tomando o texto literário como fonte histórica e reconhecendo o espaço escolar como produtor de conhecimento, destacando a necessidade de percebermos o fazer docente como objeto de pesquisa, fornecendo informações valiosas para o processo de formação dos estudantes e professores. Ademar Santos nos apresenta o momento em que a aproximação entre as duas ciências se fortaleceu e colaborou para o incremento de novas práticas pedagógicas, afirmando que:

No início dos anos 80, foi possível observar que não houve muito interesse por parte dos pesquisadores na relação Literatura/História, mas a partir do momento em que os historiadores passaram a rever seus conceitos teóricos-metodológicos, como foi o caso de Nicolau Sevcenko (1985) defendendo a utilização da literatura enquanto fonte histórica, e outros reconhecendo a sala de aula

como local de produção do conhecimento, fizeram essa realidade mudar, possibilitando o surgimento de novas práticas de ensino com maior liberdade e participação do professor no processo ensino-aprendizagem. (SANTOS, 2014, p. 03).

Os aspectos deste parágrafo são importantes para traçar o diálogo entre Literatura e História, como conceituar fontes históricas para os estudantes, evidenciando a necessidade sempre de questioná-las; destacar a temporalidade do texto literário em relação à temporalidade dos conteúdos abordados; informar sobre a biografia do autor e o contexto em que se escreveu a obra. Alguns autores apontam limites no uso da literatura, como, por exemplo, a abordagem de elementos fundamentais do processo identitário. Isabel Barca (2006, p.95) destaca o cuidado que se deve tomar com as narrativas históricas em uma sociedade em que o processo de mudanças e o acesso à informação são intensos, que rechaça a ideia de “uma grande narrativa” e que mergulha nas perspectivas diferenciadas sobre as fontes históricas.

METODOLOGIA

A sequência didática foi desenvolvida durante três semanas, somando um total de seis aulas (duas por semana) e foi dividida em três etapas: Abordagem do conteúdo; Leitura da biografia do autor e do poema; Escrita, atividade com imagens e socialização da produção.

Na primeira semana trabalhamos o conteúdo escravidão no Brasil, sendo o objetivo das aulas, a caracterização de escravidão colonial. Através de aula expositiva e utilizando texto do livro didático do 7º ano⁴⁹, fornecemos as primeiras informações e levantamos questões sobre as mudanças e permanências de elementos presentes no período da escravidão legal, no Brasil. Aproveitamos também a aula para estabelecer comparações entre as características da escravidão colonial e da escravidão contemporânea.

Na segunda semana, apresentamos Abdias do Nascimento e sua obra. Lemos coletivamente texto impresso sobre a biografia do autor, explicando o contexto político do período em que ele escreveu, sua participação atuante junto ao movimento negro e explorando conceitos como democracia e ditadura.

Sobre o texto lido é importante destacar a fala de Roger Chartier, em entrevista dada a Isabel Lustosa, na qual faz menção ao texto de Pierre Bourdieu sobre a ilusão biográfica ou autobiográfica, um “tipo de narrativa em que uma vida é tratada como uma trajetória de coerência, como um

49 É necessário destacar que o conteúdo “escravidão colonial” encontra-se no livro didático do 7º ano. A temática escravidão no Brasil, escolhida por mim para trabalhar na sequência didática no período da “Consciência Negra”, foi abordada em todas as turmas e um dos textos que selecionei para fornecer informações iniciais foi “A sociedade colonial açucareira” (p.285-289), do livro didático Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos. Cabe salientar que os alunos não podiam levar os livros para casa, pois não havia livros suficientes para todos e que a impressão de textos complementares nem sempre podia ocorrer devido à falta ou materiais escassos na unidade escolar.

fio único, quando sabemos que, na existência de qualquer pessoa, multiplicam-se os azares, as causalidades, as oportunidades” (CHARTIER, 2004, p. 02). Outro aspecto a ser considerado é o cuidado de, ao apresentar a biografia de Abdias do Nascimento, não deixarmos de lado as experiências coletivas, ou seja, como assevera Chartier, não devemos mergulhar na “ilusão da singularidade das pessoas frente às experiências compartilhadas ou a ilusão da coerência perfeita numa trajetória de vida.” (CHARTIER, 2004, p. 02).

Durante a leitura biográfica, os estudantes manifestaram curiosidade e pediram para ver a fotografia do autor. Outros destacaram palavras no texto que não sabiam o significado, a exemplo de exílio e anistia.

Disponibilizei o poema “O Sangue e a Esperança” para que os estudantes lessem, destacando do mesmo as palavras que desconheciam, disponibilizando dicionários para que buscassem os significados. A escolha do poema foi um momento complexo, pois pesquisei vários textos de Abdias do Nascimento, mas não encontrava um que possuísse uma linguagem mais próxima do nível de escolaridade de estudantes de 6º ano. O desafio de romper com as aulas tradicionais, o tratamento do texto como fonte e a necessidade de pesquisar para alcançar o que desejava, levaram-me ao encontro do poema “O sangue e a Esperança”, totalmente desconhecido por mim até aquele momento.

Sobre o encontro do professor com o texto literário para fins didáticos, destacou-se a preocupação de abordar o texto de Abdias do Nascimento como poesia e documento, respondendo as indagações e as problematizações dos estudantes a partir das discussões sobre o processo de escri-

vidão que ocorreu no Brasil. Estabeleceu-se o diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico. Sobre a capacidade da literatura ampliar o diálogo entre os participantes do processo educativo e promover reflexões sobre as experiências individuais e coletivas, Adriano Eysen Rego (2013) destaca que:

a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (REGO *apud* TODOROV, 2009, p. 23-24).

Fizemos em seguida uma leitura compartilhada na qual os alunos destacavam as palavras pesquisadas. Este momento foi especial, pois percebi não somente a dificuldade de leitura como também a necessidade de ampliação do vocabulário dos alunos, a dificuldade de compreensão e associação com o tempo presente. Com efeito, constatee que muitas palavras do poema também estavam presentes no texto do livro didático, que anteriormente fora lido e que essas dúvidas só foram expostas e solucionadas, e por mim percebidas, durante discussão da leitura do poema. Seguem trechos do poema com algumas palavras destacadas pelos

estudantes: “Cansa do **eito**, corre das correntes”, “O amor da **Mãe-África** no **além-mar**”, “Mar-além do **axé nativo** que **procria**”, “do **desamor** frio”, “Aquém-mar do ódio do **destino sombrio**”, “de tanta luta **devotado**”, “ Mas o sangue continua **rubro** a ferver”, “Inspirado no **Orixá** que nos faz crescer”, “ Do **continente** e da pele de alguém”, “ Afirmando a liberdade da **raça**”.

Na terceira semana, os estudantes foram desafiados a produzir um texto, no qual evitariam repetir as palavras que apareciam no poema. Estimulei, desafiando os estudantes a substituírem por sinônimos ou por expressões que demonstrassem o entendimento das mesmas. Observamos, por exemplo, que em um dos textos produzidos (Figura 01), a palavra “eito” foi substituída por “roça”, “vermelho” em substituição à palavra “rubro”, dentre outras.

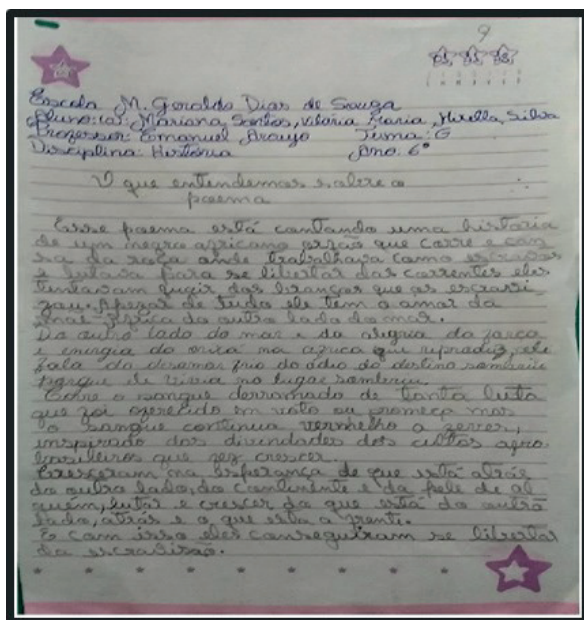


Figura 01 – Produção textual - alunos do 6º ano
Fonte: Registro fotográfico realizado pelo professor (2018)

A resistência dos estudantes em relação à escrita foi muito forte e notadamente superior ao processo de leitura e muitos não produziram os textos. A constatação da não produção por parte de alguns alunos me impôs um desafio: como fazer com que os estudantes que não escreveram dessem um retorno sobre o entendimento do texto e como fazer a socialização das produções de uma forma mais atra-
tiva?

Estimulei os estudantes propondo uma atividade de so-
cialização com as outras turmas da escola. A apresentação
seria feita através de vídeos (Figura 02), usando a tecnologia

do celular para gravar os alunos⁵⁰ recitando e explicando o poema, a biografia de Abdias do Nascimento e as reflexões sobre o material de estudo e o desenvolvimento da atividade, bem como a conexão com o dia da Consciência Negra. Problemas administrativos dificultaram a utilização do auditório da escola, impossibilitando o acesso dos alunos das outras turmas e a atividade acabou sendo realizada na sala de aula.



Figura 02 – Aluno do 6º ano em gravação do vídeo

Fonte: Registro realizado pelo professor (2018)

Selecionei imagens retiradas da Internet, sobre escravidão no Brasil, e pedi para que os estudantes relacionas-

50 Sobre as imagens das crianças que aparecem neste trabalho é importante destacar que os responsáveis legais assinaram um Termo de autorização para publicação de imagens/fotografias, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e o Grupo de Currículo de Ensino Fundamental de Feira de Santana-BA.

sem-nas aos versos do poema. Sabemos que a internet nos fornece um número grande de informações e que modifica de forma intensa a relação ensino/aprendizagem no espaço escolar, sendo o professor responsável pela seleção do material, traçando os objetivos, estabelecendo o confronto entre as variadas fontes históricas, mediando a construção do conhecimento. Sobre a relação entre o texto literário com outras fontes, nota-se que possibilita “analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, apontando os caminhos escolhidos por seus agentes.” (CORREIA, 2012, p. 193).

A leitura das imagens também se tornou um recurso eficaz para a compreensão do texto literário e também do universo em que o estudante está inserido, sendo capaz de apresentar uma realidade, experiências de vida (próximas ou distantes dos estudantes), estabelecendo uma ponte com o desenvolvimento do seu processo identitário. A sensibilização que o texto promoveu, o espírito colaborativo entre os colegas e o reconhecimento de que são parte integrante de um grupo socialmente marginalizado pelo Estado, nos provocou encantamentos ao longo do trabalho. Sobre o poder mobilizador da literatura, Adriano Eysen destaca:

De forma diversa, a leitura funda identidades, colocando o ser frente a frente com o espetáculo da existência humana. Na sua ausência absoluta, a sociedade está fadada ao embrutecimento, à aridez de espírito, ao desencantamento pela arte de viver. Por sua vez, o leitor que se permite emaranhar entre os tênues fios do texto lança-se no jogo complexo das relações interpessoais para dela extrair a gênese da vida. Mais do que isso, ir ao

encontro da palavra escrita é portar no interior da linguagem para significar o próprio ser. (REGO, 2013, p. 09).

Os estudantes, mergulhados na cultura visual, identificaram-se rapidamente com a atividade e a maioria se aproximou das imagens que retratavam a escravidão contemporânea⁵¹, sendo surpreendente o número de depoimentos de experiências vividas por eles ou seus familiares que estabeleciam conexões com as imagens. Seguem algumas imagens (Figuras 03 e 04) e os versos escolhidos pelos alunos que destacam o desenvolvimento da leitura.

51 As imagens sobre escravidão contemporânea foram retiradas dos sites:<https://esquerdaonline.com.br/2017/08/30/uma-abordagem-policial-nos-bairros-nobres-e-uma-diferente-na-periferia-racismo-e-criminalizacao-da-pobreza/>; <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/trabalho-escravo-no-brasil-uma-realidade-que-nos-envergonha-por-paulo-henrique-arantes/>; <https://esquerdaonline.com.br/2017/08/30/uma-abordagem-policial-nos-bairros-nobres-e-uma-diferente-na-periferia-racismo-e-criminalizacao-da-pobreza/>; <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/trabalho-escravo-no-brasil-uma-realidade-que-nos-envergonha-por-paulo-henrique-arantes/>

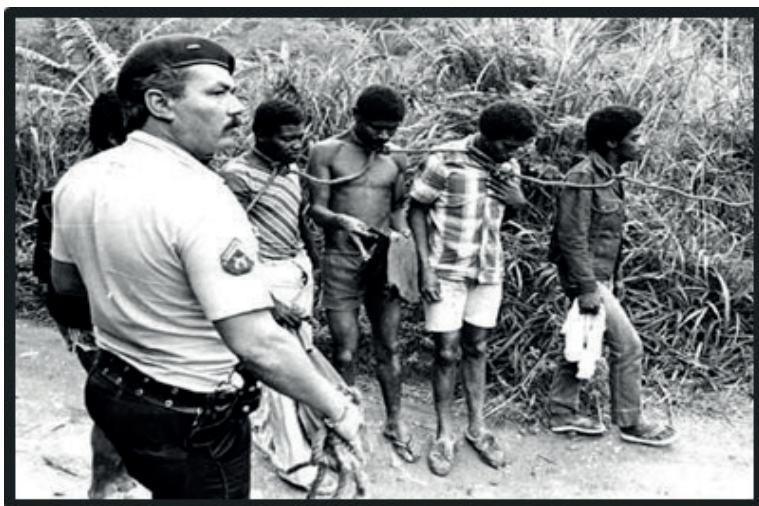


Figura 03 – “Corre e cansa do bote das serpentes”



Figura 04 – “Cansa do eito, corre das correntes”

A percepção na conclusão da atividade foi a de que as representações prévias que os estudantes tinham em relação a escravidão no Brasil foi ampliada, modificando-se o conceito no tempo, mergulhando na compreensão de uma escravidão contemporânea, ou seja, se desenhou o processo de construção do conhecimento histórico. Observamos que ocorreu uma apropriação do texto literário. Chartier chama atenção para a necessidade de uma leitura qualificada no ambiente escolar ao afirmar que:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 2001, p. 240).

As apresentações na sala de aula (Figura 05) serviram para avaliar os resultados obtidos durante as etapas da sequência didática. Os estudantes tiveram o entendimento da importância da construção coletiva, ao dividirem as tarefas e ao se preocuparem com o entendimento por parte dos outros colegas que não tinham se envolvido. A fala de alguns estudantes conseguiram sensibilizar e despertar a curiosidade de colegas.

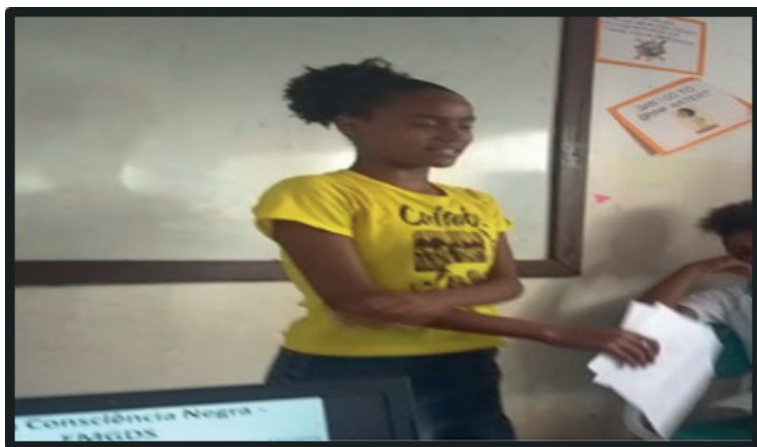


Figura 05 – Apresentação da aluna do 6º ano.
Fonte: Registro do professor (2018)

Ao término do trabalho, percebi quanto os estudantes se sentiam e se enxergavam livres e como aquela liberdade se confrontava com as leituras, mexendo com as suas construções identitárias. Percebi os meus limites, quanto tenho que aprender, inclusive, com os meus alunos e talvez essa seja a finalidade do processo educativo: uma formação em eterna construção. A relação entre História e literatura conseguiu mobilizar afetos (Figura 06), aproximar professor dos familiares, aprofundando os significados do espaço escolar.



Figura 06 – Confraternização após apresentações

Fonte: Registro do professor (2018)

A partir da análise realizada é possível afirmar que permanece como desafio o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para professores e estudantes. Infelizmente a educação no Brasil não é prioridade, restando-nos a luta e o empenho dos profissionais da educação e a arte que nos ajuda a enfrentar os problemas existenciais em uma sociedade tão desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência propiciou-nos a superação do uso da literatura como mera ilustração ou introdução para determinados assuntos trabalhados na disciplina História. Possibilitou a construção de um conhecimento no qual os estudantes

perceberam-se como agentes históricos, reconhecendo a dinâmica do processo identitário dos sujeitos no tempo/espaço.

Identificamos que as representações sobre a escravidão, antes da leitura do texto literário, fruto da experiência que estes estudantes tinham com as imagens/representações do livro didático foram extrapoladas, compreensão das características da escravidão contemporânea, operando-se assim a construção de novos conhecimentos e entendimento que os conceitos, como escravidão, se alteram ao longo do tempo, desenvolvendo a consciência histórica.

Diversificar o uso das fontes, alterando a dinâmica das aulas, estimulando a investigação, o debate e o protagonismo dos estudantes, ficaram evidentes no desenvolvimento do trabalho e foi fundamental para o processo de identificação e reflexão sobre o material estudado.

Verificamos a importância do planejamento e a necessidade do professor colocar-se como pesquisador da sua própria prática. A observação das reações dos alunos, como se estabelecia o trabalho em grupo, as resistências ao trabalho proposto, as dificuldades apresentadas pelos estudantes na leitura, o uso de tecnologias, a relação com a sua própria imagem e/ou imagem do colega, formaram um conjunto de elementos que viabilizaram futuras práticas.

Constatamos que conectar saberes escolares à vida social dos estudantes fortalece o processo de ensino/aprendizagem. Percebemos também que muitos estudantes revelaram uma lógica de raciocínio histórico, estabelecendo conexões com tempos e espaços distintos e utilizando das experiências vividas para compreensão dos textos.

Compreendemos também os limites que se impõem com o tempo escolar e número de alunos nas salas de aula. Muitas atividades, como as gravações dos vídeos, foram realizadas na biblioteca da escola durante o intervalo, houve dificuldade no processo de leitura e organização das etapas da sequência didática em algumas turmas por causa do número excessivo de estudantes.

A seleção das imagens na internet, a pesquisa sobre a biografia e os poemas do autor, os ensaios com gravações nos celulares, demonstraram como as novas tecnologias podem ser aliadas do planejamento e práticas docentes. A experiência evidenciou como a tecnologia é potente no processo de socialização, ajudando inclusive no processo de descoberta de habilidades e no fortalecimento da autoestima de alguns estudantes.

As imagens dos estudantes utilizadas no artigo nos permitiu penetrar naquilo que defino como essência do texto poético: a percepção do outro como parte fundamental de nós mesmos. Os sorrisos, os olhares atentos, os gestos de carinho nas imagens, evidenciam uma humanidade que se desenha no espaço escolar, marcada por uma História construída com poesia.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial, p 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile>.

php/571589/mod_resource/content/1/artigo%20Isabel%20Barca.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. (1991). O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5(11), 173-191. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____, Roger. Trópico: **Conversa com Roger Chartier**. [Entrevista cedida a Isabel Lustosa em 16/09/2004]. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de história: Diálogo com o romance “Úrsula” (Final do século XIX). **História e Ensino**, Londrina, v. 18 2, p. 179-201, jul./dez. 2012. Disponível: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847814/mod_resource/content/1/O%20USO%20DA%20FONTE%20LITER%C3%81RIA%20NO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11^a ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Leandra Rajczuk. **Literatura e ensino de história**: construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais. São Paulo: Faculdade de Educação USP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-102933/pt-br.php> . Acesso em 05 mar. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e Literatura**: uma velha-nova história. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>. Acesso em 04 abr. 2020.

REGO, Adriano Eysen. Leitura e Literatura: forças humanizadoras. **Revista ContraPonto**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/view/837>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RUSEN, Jorn. Razão Histórica. **Teoria da Histórica**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2001.

SANTOS, Ademar Firmino dos. **A Literatura no Ensino de História**: 30 anos de pesquisas. 2014 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AdemarFSantos.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020

BURACO DO JOAQUIM: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E VESTÍGIOS DE RELIGIOSIDADE NA REGIÃO DA MATINHA DOS PRETOS

Railda Neves ⁵²

“[...] As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2016, p. 16).

INTRODUÇÃO

A epígrafe acima nos é extremamente representativa. Foram as palavras que retiraram da memória outras palavras carregadas de sentido, reveladoras de uma história quase esquecida ou silenciada no cotidiano da localidade da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, na região da Matinha dos Pretos, relacionada ao Buraco do Joaquim.

52 À época do desenvolvimento da experiência, a professora/autora ensinava História na Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva.

O relato de experiência a seguir é resultado da relação dialógica estabelecida em sala de aula, com o objetivo de desconstruir o paradigma da monorreferencialidade (onde apenas um sujeito, na condição de professor/a, fala e os outros, na condição de estudantes, escutam) e reconhecer o valor da memória e da oralidade para o conhecimento da história local e fortalecimento da identidade dos sujeitos que a compõem. Ensinar e aprender supõem trocas permanentes que tornam possíveis a ressignificação do currículo e, portanto, da prática pedagógica.

Ressignificar, aqui, situa-se no contexto das teorias pós-coloniais que reivindicam a inclusão de grupos cujas identidades são marginalizadas. Tomar os próprios estudantes como recurso para despertar o seu protagonismo e o auto(re)conhecimento como sujeito histórico gera resultados interessantes do ponto de vista pedagógico.

Diante disso, considera-se que trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem supõe reconhecê-lo como sujeito em potencial com seus saberes, sentimentos e todo o repertório cultural que o traduz. Essa experiência é resultado de uma afetividade que valoriza o outro, dentro da perspectiva da promoção de equidade que deve libertar todos os envolvidos, direta e indiretamente, com o universo da escola.

Nessa perspectiva de despertar e reconhecer protagonismos, as primeiras aulas de história do novo ano letivo de 2017, ano em que se situa esse relato, valorizaram as narrativas orais que identificavam os sujeitos que compõem o universo plural da escola, seus nomes, sonhos e locais de origem. Dessas narrativas surgiu a memorável história do

“Buraco do Joaquim”, da resistência, dos vestígios da religião de matriz africana, do samba e da memória ancestral a ele relacionada, posteriormente associada à reminiscência quilombola da região.

A sede de saber, gerada por essa (re)descoberta, demandou adoção de procedimentos que resultaram no acionamento de outros setores públicos do município. A Secretaria de Meio Ambiente e o Corpo de Bombeiros nos ajudaram a visibilizar essa página silenciada da história da comunidade do entorno da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva e, portanto, de Feira de Santana. Além desses, a imprensa local também registrou esse momento histórico da escola. E, no Projeto “Feira Que te Quero Ver”, as investidas consolidaram-se.

O Projeto “Feira Que Te Quero Ver”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação em sua segunda edição, estimulou o conhecimento de patrimônios históricos dos locais onde as escolas estão situadas, o que representou uma oportunidade ímpar para a efetivação das atividades relacionadas ao Buraco do Joaquim, local no qual foi feito o registro da experiência sensorial vivida naqueles instantes subterrâneos.

Na oportunidade, os estudantes envolvidos na atividade produziram um e-book, vídeos, fotografias e áudios que traduziram a dinâmica do trabalho realizado. A socialização da atividade com a comunidade escolar foi outro momento carregado de emoções, empoderamento e fortalecimento da identidade afrodescendente do lugar. O currículo vivo e a perspectiva decolonial fez e faz da aquisição do conhecimento momentos de prazer pedagógico indelével.

Para facilitar a compreensão desse relato de experiência, o texto foi organizado em tópicos que descrevem os procedimentos adotados e experiências vividas dentro e fora do Buraco do Joaquim.

A SALA DE AULA: LUGAR DE ONDE RESSURGE A MEMÓRIA DO BURACO DO JOAQUIM

Os primeiros dias letivos são momentos de encontros e reencontros, de fazer novos amigos, de reencontrar os antigos, professores e funcionários. São dias de (re)construção de relações afetivas fundamentais no cotidiano escolar. São também de apresentação parcial do conteúdo a ser estudado. Porém, conhecer as pessoas, suas histórias e sonhos faz-se mais urgente. Assim, algumas dinâmicas de apresentação e integração tornam o ambiente fraterno, agradável e mais propício à aprendizagem. Com essa perspectiva de construção de um ambiente favorável, os/as estudantes foram estimulados/as a trazer as narrativas de si e interagir uns com os outros. Afinal, conforme Dayrel (1996, p.22), “a aprendizagem implica, assim, estabelecer o diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno”.

As narrativas trazidas pelos estudantes, na primeira semana de aula, durante a realização da dinâmica de identificação de cada um/a, a partir de seus nomes e local de origem, permitiu-nos a “redescoberta” de um lugar conhecido como “Buraco do Joaquim”. Na oportunidade, ao se apresentar, uma das estudantes, na tentativa de localizar o seu

lugar de origem, fez a seguinte afirmação: “a minha casa fica perto do Buraco do Joaquim”. Surgiu a curiosidade acerca do lugar: Onde fica? E qual a razão desse nome? Sobre a razão do nome, ela respondeu: “meu avô é quem sabe”. Essa resposta encontra consonância na afirmação abaixo:

Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 1990, p. 54).

A fala da estudante, e, portanto, a oralidade, além de mostrar a importância da memória do outro, representa as experiências que são trazidas para o interior da escola. Foi assim, ouvindo narrativas, que tomamos conhecimento sobre o Buraco do Joaquim, esse lugar quase lendário, cujas características anunciadas nos fizeram e fazem pensar em locais semelhantes aos da época escravista. Esse olhar acolhedor e de reconhecimento do/a estudante, enquanto portador/a de um conhecimento válido, deu-nos a oportunidade de pensar na possibilidade de estarmos diante de prováveis páginas silenciadas da história local. Conforme ressalta a assertiva a seguir,

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. [...]. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do es-

térico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (HAMPATÉ-BÂ, 2010, p. 169).

A “redescoberta” de um lugar cujas características reportam-nos aos tempos da escravidão estimulou-nos a saber sobre ele e a selecioná-lo como lugar de aprendizagem do passado a partir de referências presentes na memória de antigos moradores e seus descendentes.

Inicialmente, pensou-se em inseri-lo nas discussões do histórico dia 13 de maio de 1888. Contudo, não foi possível sua inserção nas atividades planejadas para aquele ciclo de estudo. Em seguida, pensamos em inseri-lo nas atividades do Projeto “África em Nós”, desenvolvido pela Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, desde o ano de 2012, cuja culminância se dá no mês de novembro. Porém, a percepção da necessidade de cuidados especiais para a visita de “reconhecimento” do referido espaço, adiou mais uma vez a possibilidade de visibilização dessa página quase esquecida ou silenciada da história local.

Importa destacar que, nesse contexto de adiamento da atividade, a curiosidade acerca do citado local cresceu ainda mais quando, em outra oportunidade, durante palestra sobre a história da comunidade, realizada na escola por um

integrante do grupo de Samba Quixabeira da Matinha, a narrativa sobre o Buraco do Joaquim reapareceu. Segundo o integrante do referido grupo de samba, está guardada em sua memória as narrativas do seu avô sobre as atividades realizadas no Buraco do Joaquim, especialmente durante a festa de São Roque quando havia, inclusive, as movimentadas quermesses. Por lá, havia também os cultos de matriz africana e animadas rodas de samba no interior do Buraco.

O ressurgimento da narrativa sobre o Buraco do Joaquim fortaleceu em nós a intenção de sua inserção no currículo, por sua importante contribuição para a memória histórica do local, sobretudo por reconhecermos que nela está contida elementos importantes da cultura afrodescendente. Conforme destaca Sampaio, “[...] é importante lembrar que, historicamente, o processo da população negra, no Brasil e na diáspora, valeu-se de elementos como a memória e a tradição oral na manutenção e transmissão das culturas negro-africanas às novas gerações” (SAMPAIO, 2013, p. 51). A afirmação da autora fortalece a certeza de que a inserção no currículo de temáticas como a apresentada nesse relato representa, sem dúvida, um cuidado pedagógico com a ancestralidade e, portanto, a recuperação de memórias importantes do povo negro.

O PERFIL DA LOCALIDADE

Considerando a importância da memória e da tradição oral para os povos africanos, vale ressaltar que a comunidade dos Olhos D’Água das Moças, espaço onde se localiza a

Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, fica vizinha a uma comunidade reconhecida como remanescente quilombola, a Matinha dos Pretos. A região dos Olhos D'Água das Moças guarda em sua geografia e em seu repertório cultural aspectos relevantes cuja visibilidade deverá trazer para a história da comunidade, e de Feira de Santana como um todo, importantes contribuições para a memória histórica da cidade e da identidade da comunidade em particular.

A região onde localiza-se a Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva (EMCFS) tem características rurais. O plantio, a colheita de produtos agrícolas, a casa de farinha, são experiências comuns na comunidade. A melanina acentuada na pele da maioria da população local, a tradição do samba e outros traços marcadamente afrodescendentes, são postos em relevo na região. A presença do samba, essa marcante herança africana, inclusive representada pelo grupo de Samba Quixabeira da Matinha, ajuda a compor o arcabouço afrodescendente dos moradores da Matinha, dos Olhos D'Água das Moças e seu entorno. Uma das canções do grupo Quixabeira, intitulada “Tributo a Coleirinho”, de autoria de Roberto Kuelho, compositor feirense, traz em sua letra a expressão de vivências cotidianas que ratificam as informações acerca do lugar rural e dos elementos relativos aos repertórios culturais negros.

Diz a letra da canção “as mãos que enfrentavam a labuta do roçado, é a mesma que faz o som do pandeiro. A voz que domingo entoava a cantoria, na segunda boiava o gado no barreiro [...] Causou espanto, sofreu discriminação [...] porque a vida do campo ai, ai meu Deus [...]”. Na escola costume dizer que: “aqui tudo acaba em animadas rodas de

samba”. O próprio nome Matinha dos Pretos já traz em si fios reveladores da história da escravidão. O samba aparece muito nessas narrativas. Sobre o samba e outros repertórios culturais, afirma a autora,

O samba de roda da Quixabeira, os rituais do candomblé, a tradição da farinhada e a capoeira se constituem como repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos. Esses permanecem vivos e são (re)significados, fundamentalmente, através da tradição oral e da memória individual e coletiva dos sujeitos dessa comunidade negra. É através das relações construídas e das narrativas de memória tecidas entre diferentes gerações, que esses elementos da cultura negra no Brasil (Matinha dos Pretos) se mantêm fortes, como marcas permanentes dos corpos físicos e da identidade negra (SAMPAIO, 2013. p. 150).

Esse reconhecimento da presença de repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos está relacionado ao que se sabe sobre a origem da citada comunidade. Em relação a essa origem, apresenta-nos outra pesquisadora da localidade,

Segundo a memória de moradores e moradoras da região, a Matinha dos Pretos teria sua origem a partir da fuga de escravizados e escravizadas da Fazenda Candéal, que quando revoltavam-se com as suas condições de trabalho fugiam para uma mata pequena, porém fechada, que ficava no interior da própria propriedade, daí o nome Matinha dos Pretos (SOUZA, 2015, p. 18).

Para situar a localidade da Matinha dos Pretos, utilizo a mesma autora:

O distrito de Matinha, pertencente ao município de Feira de Santana, localizado a Leste da BR 116 Norte é composto por dezesseis comunidades, nomeadamente: Matinha dos Pretos; Olhos D'Água das Moças; Candéal II; Santa Quitéria; Moita da Onça; Vila Menilha (Salgada); Baixão; Tupy; Tanquinho; Genipapo II; Alto do Tanque; Alto do Canuto; Alecrim Miúdo; Jacu; Capoeira do Rosário e Candeia Grossa (SOUZA, 2015, p. 18).

A presença negra, suas características físicas e culturais, no contexto da região da Matinha, representam resistência, sobrevivência às investidas de negação imposta pelas ingêrências da diáspora africana cujas nuances não cabem neste trabalho. Essa resistência fez com que, no ano de 2014, a Comunidade da Matinha dos Pretos recebesse da Fundação Cultural Palmares o título de comunidade remanescente de quilombo. A certificação da Fundação Palmares representa o reconhecimento dessa resistência e presença africana na região. Quilombos e resistência são indissociáveis. Acerca da origem da palavra quilombo, temos: “O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra” (MUNANGA, 1996, p. 58).

A afirmação de Munanga é importante nesse contexto, em especial, por trazer a relação do termo quilombo com a escravidão negra e de alguma forma por alimentar nossas

impressões sobre o Buraco do Joaquim enquanto espaço de fuga de negros escravizados.

O QUE PRIORIZOU O PROJETO FEIRA QUE TE QUERO VER

O Projeto “Feira Que Te Quero Ver”, edição 2017, priorizou o Patrimônio Histórico e Cultural do local onde as escolas estavam inseridas. O projeto tem a duração de sete meses para que a escola se organize, abrace a proposta e não prejudique o planejamento de suas atividades. Nesse contexto, por conta das características do “Buraco do Joaquim” — local de difícil acesso, com saídas subterrâneas para outras localidades, entre outros aspectos relatados — o lugar passou a ser para nós o principal motivador para a inserção da escola no Projeto “Feira que Te Quero Ver”; sobretudo porque essas características nos remetem a lugares que serviram de refúgio para escravizados em busca de liberdade.

A condição de remanescente quilombola de algumas localidades do entorno, os corpos negros que anunciam a sua geografia de origem, a presença pujante do samba de roda, entre outros elementos, instigou nossa curiosidade acerca das narrativas do lugar em questão que pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos moradores do local e da memória ancestral de Feira de Santana. Essas informações associadas às prerrogativas históricas da comunidade, levaram-nos a acreditar que a região nos mobilizou às possíveis “re-descobertas”.

Em relação ao regulamento do Projeto “Feira que Te Quero Ver”, no item de apresentação consta o seguinte texto: “As ações possibilitam aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal o conhecimento de espaços que compõem o patrimônio material e imaterial feirense [...]” (FEIRA DE SANTANA, 2017). Essa perspectiva, referendou nossas intenções pedagógicas.

TRAJETÓRIA PERCORRIDA ATÉ A VISITA COLETIVA COM ESTUDANTES ENVOLVIDOS E OUTROS SUJEITOS

A primeira visita ao Buraco do Joaquim, espaço de nossas investigações, foi feita em companhia de uma funcionária da escola e moradora da região. A intenção era fazer um reconhecimento primário do local. A partir daí, por considerar a necessidade de retorno com os estudantes, surgiu de imediato a preocupação em relação à garantia da segurança dos mesmos. Além disso, considerou-se importante buscar conhecimentos ambientais especializados.

Inicialmente, a gestão da escola enviou um ofício à Secretaria de Meio Ambiente que fez a primeira visita de reconhecimento do local juntamente com a gestora, algumas professoras, a coordenação pedagógica e a mesma funcionária que me conduziu até o local pela primeira vez. Essa segunda visita atraiu alguns estudantes da escola que moram próximo ao local, outros moradores curiosos, colaboradores e, entre eles, alguns anciãos da comunidade, aqui chamados de Sr. Xavier e Dona Marta. Ambos reforçaram

as narrativas já conhecidas e trouxeram novas informações sobre os tempos em que, naquele Buraco, desenvolviam-se grandes festejos com samba de roda que varavam a madrugada e de onde só saíam quando o dia amanhecia.

As narrativas trouxeram vestígios da vivência religiosa de matriz africana, o candomblé, que ainda está presente na região, apesar do surgimento/expansão das religiões neopentecostais. Logo, o espaço reúne em seu interior a memória do sagrado e da resistência. Esse conhecimento só foi possível graças a fala que inicialmente surgiu na escola e depois no local onde está o Buraco do Joaquim, quando os anciãos ali presentes, a princípio de forma voluntária e depois estimulada, contemplaram-nos com narrativas orais que traziam a memória dos tempos animados do referido lugar.

Nessa segunda visita, muitos dos que estavam presentes quiseram adentrar ao interior do Buraco, exceto os anciãos, já sem condições físicas para tal esforço. Naquela oportunidade, surgiu também a hipótese de o lugar ter sido construído por indígenas da etnia Payayá que habitaram a região de Feira de Santana em seus primórdios. Essa hipótese, a princípio, perdeu relevância por conta das características de remanescentes quilombolas dos moradores da região.

Para garantir a segurança, entendemos ser necessário acionar os serviços do Corpo de Bombeiros para dar maior suporte ao nosso intento. Por isso, foi enviado um ofício ao comandante do 2º Grupamento de Bombeiro Militar - GBM que, sensibilizado com o propósito educativo da solicitação, colocou alguns integrantes da corporação a serviço dessa empreitada.

No dia marcado, a chegada da corporação militar ao local, além de representar uma grande novidade para a comunidade escolar, atizou ainda mais o desejo de todos em conhecer o espaço a ser (re)visitado. Depois de vistoriar o interior do “Buraco do Joaquim”, os bombeiros deram algumas orientações aos estudantes, professores e curiosos presentes naquela oportunidade advertindo para a importância do silêncio e sobre a impossibilidade da entrada de muita gente ao mesmo tempo no Buraco. Em seguida, passaram a possibilitar o acesso dos estudantes, em pequenos grupos, que fizeram fotografias e algumas filmagens, graças às lanternas especiais da corporação militar que, em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente, também sentiu necessidade de fazer o registro fotográfico gravando a miniaula lá realizada.

Os atuais habitantes do lugar, os morcegos, recuaram dando tranquilidade aos visitantes curiosos. Além dos estudantes, coordenação, estagiários e alguns docentes da Escola Municipal Crispiniano F. da Silva, muitos moradores das proximidades que, voluntariamente, fizeram-se presentes durante a visita e, alguns deles que conheciam apenas a história oral que dá conta de experiências de pessoas que já participaram de atividades festivas no local, sentiram necessidade e tiveram a oportunidade de conhecer o seu interior. Todos foram cuidadosamente conduzidos pelos agentes do 2º GBM com a participação do representante da Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Conforme as narrativas orais, em seu interior existe uma água que brota num determinado local considerado

um altar sagrado que, segundo o Sr. Xavier, “era protegido por uma guia grande”. Essa água, entendida pelos moradores como milagrosa, era procurada, inclusive por pessoas de lugares distantes, para ser utilizada como remédio. Essa água milagrosa “era levada até para outros estados, até pra São Paulo já foi essa água”, informou o Sr. Xavier, ancião com mais de 80 anos. Em tempos não tão distantes, aquele lugar era ainda utilizado para diversão, não mais com os prováveis objetivos da época de seu surgimento, mas como local de entretenimento. As rodas de samba só acabavam pela manhã. Ainda conforme o Sr. Xavier, “aquele lugar ficava cheio de carros das pessoas que iam lá para dentro fazer festas. Mas, com um tempo isso se perdeu e foi sendo deixado de lado”.

Ao ser perguntada sobre o que achava daquele momento, D. Marta, anciã da localidade, fez a seguinte afirmativa: “a escola fez lembrar aquela história de novo, a gente não pode deixar esquecer essa história”. A fala de D. Marta ressalta a importância da atividade para o reconhecimento do valor da memória, da oralidade e, em decorrência disso, da história local no processo de visibilização dos sujeitos e seus rastros de resistência esquecidos ou ignorados pela história oficial. Ao sair do interior do Buraco, recolhemos fragmentos que foram levados para a secretaria da escola para deixar como marca física desse momento ímpar na história do currículo vivo da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva. As descrições, percepções e memórias acerca dele permitem entendê-lo e apresentá-lo como provável patrimônio histórico e cultural da comunidade local e isso explica a relevância dessa atividade.

O REGISTRO DA ATIVIDADE

Destaca-se que, embora a escola esteja localizada numa área rural, o protagonismo dos estudantes deu um brilho intenso à atividade. Exceto o áudio, que acidentalmente foi deletado, todo material pode ser encontrado, de forma organizada, no site da Secretaria Municipal de Educação. Lá encontra-se o e-book com material digital produzido pelos estudantes.

Além do acima exposto, a plataforma digital “YouTube” guarda o vídeo dessa experiência sensorial vivenciada durante a visita ao Buraco (Projeto Feira Que Te Quero Ver, edição 2017 – Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva). O aparato da tecnologia digital ajudou a eternizar a memória daqueles momentos de revisita à história local. Vale registrar que a escola também dispõe de câmera filmadora e máquina fotográfica que, no final, garantiram uma maior qualidade no registro da atividade com o auxílio da luminosidade trazida pelos representantes do Corpo de Bombeiro.

O suporte dos já citados órgãos que, com lanternas especiais iluminaram o local, ajudando, inclusive, a afastar os morcegos — os atuais moradores do espaço — contribuiu para que pudéssemos falar um pouco aos estudantes, levantar questionamentos e hipóteses sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por quem, em fuga, queria se livrar dos castigos da escravidão e conquistar a tão sonhada liberdade por ali passando. Ao mesmo tempo, estimulamos a imaginação para pensar nas tantas pessoas que frequentavam o lugar com pretextos festivos e religiosos. O momento foi

eternizado pelos estudantes que registraram os memoráveis instantes subterrâneos que vivemos naquela manhã. A emoção dos bombeiros, técnicos da Secretaria de Meio Ambiente e demais envolvidos foi algo cujas palavras não alcançam a descrição.

Existe na atividade uma relação direta com a perspectiva do currículo “descolonizado” que põe em relevo a memória de povos outrora subalternizados e estimula o protagonismo dos aprendentes. Por isso, considero pertinente lembrar Silva quando afirma que,

[...] é necessário lembrar que o currículo, componente importante no processo de “produção das identidades” dos sujeitos que compõem a escola, configura-se, também, como elemento obliterador dessas, pois em diversos contextos sua organização, planejamento e consecução inviabilizam o trabalho e a valorização de determinados referenciais de grupos historicamente subalternizados (SILVA, 1995 p. 195).

Vale destacar, em relação ao currículo na produção das identidades, que as falas dos/das estudantes, durante a socialização da experiência, são reveladoras dessa afirmação. Falas emocionadas e emocionantes que revelaram pertencimento e empoderamento. Exemplo: “o objetivo do projeto foi apresentar para as pessoas a nossa própria história e isso é muito bom” outra estudante afirmou: “Além de nos ajudar a saber quem somos, conhecer melhor o nosso passado, nos faz ter orgulho de nós mesmos e de nossa origem”. Por fim afirmou outro estudante: “O projeto nos ajudou a conhecer histórias de nosso passado que estavam esquecidas”. O silên-

cio que marcou a apresentação do material produzido pelos discentes foi entendido como resultado de uma aprendizagem significativa, cujo alcance, certamente, transcendeu o momento da apresentação.

É pertinente destacar que o “Projeto Feira Que Te Quero Ver” esteve dentro de um contexto de premiações e, por isso, durante a apresentação do resultado dos trabalhos na escola, o que ocorreu antes da referida premiação, lembrou-se que, independente de resultados externos, o fato de estar em condições de participar apresentando uma narrativa resultante de experiências históricas da comunidade deve ser para todos motivo de alegria, sobretudo por conta do aprendizado que a atividade oportunizou e por contribuir para a valorização e “redescoberta” da história local.

Ressalta-se que dias depois aconteceu a cerimônia de premiação dos estudantes envolvidos no projeto “Feira Que Te Quero Ver”. O fato de não terem sido contemplados com as premiações não implicou em “grande sofrimento” para os estudantes. Porém, por entenderem a relevância do trabalho, acreditaram que em algum item deveriam ter sido reconhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática efetiva de um currículo que se desenvolveu numa perspectiva decolonial, conferiu um entusiasmo particular a esse momento de produção de conhecimento na escola. Isso ajudou a ratificar a importância da história oral

no processo de ensino e aprendizagem e reafirmá-la como importante herança africana. Além de demonstrar a beleza da troca de saberes, vivenciou-se na prática o que disse Freire (1981, p. 79): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Nessa experiência, a afirmação de Freire traduziu-se na ação solidária, colaborativa e desprendida da Secretaria de Meio Ambiente e da Polícia Militar, através do Corpo de Bombeiro, além da gestão, dos estudantes, professores e outros sujeitos da localidade que contribuíram para que um novo conhecimento sobre a história da comunidade fosse construído.

A experiência da pesquisa realizada pelos estudantes, através da visita ao local, da entrevista com os *griots* da localidade, da produção do *e-book*, das fotografias e vídeos representou um exercício de educação pela pesquisa, cujo alcance é imensurável, tanto do ponto de vista propedêutico, quanto do ponto de vista da possibilidade de fortalecimento da identidade da comunidade local. Esperamos que a memória ancestral que envolve o Buraco do Joaquim não retorne ao subsolo de onde foi tirada no ano de 2017. E que outros olhares cintilantes confirmem novos encaminhamentos ao descortinamento da história local.

Após a realização dessa atividade, retornamos ao Buraco do Joaquim, em número reduzido, com o representante da Secretaria de Meio Ambiente que impactado com o valor histórico do local, acionou o Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que se fez presente nessa nova visita ao local e confirmou a existência de indícios que pode situá-lo como provável, patrimônio histórico, deixando como orien-

tação de busca de conhecimentos de ordem geológica que podem trazer informações mais precisas sobre o terreno. Dessa forma, o surgimento de uma construção nas proximidades do Buraco do Joaquim não impedirá o seu tombamento após as confirmações necessárias.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. B. Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

FEIRA DE SANTANA. BURACO do Joaquim: estratégia para fugir da escravidão. **Folha do Estado da Bahia**, Feira de Santana, 03 de novembro. De 2017. Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/69980/buraco-do-joaquim:-estrat%EF%BF%BDgia-para-fugir-da-escravid%EF%BF%BDo?mobile=true>. Acesso em: 03 Nov. 2017.

FEIRA DE SANTANA. **Moodle da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://avaseduc.pmfs.ba.gov.br/moodle/>. Acesso em: 04 novembro 2017.

FEIRA DE SANTANA. **Projeto Feira que te quero ver: Escola Municipal Crispiniano Ferreira de Lima (2ª edição) – Visita ao interior do Buraco do Joaquim**. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=QUMdxk9=-GUc&t=99s> .Acesso: 04 Nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª edição R. de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1981.

GUERRA, D. Buraco do Joaquim, nos Olhos D'águas das Moças: a estratégia para fugir dos castigos da escravidão em Feira de Santana. **Blog Professor Repórter**. Feira de Santana, 03 de novembro 2017. Disponível em: <http://www.professorreporter.jornalfolhadoestado.com/noticias/1094/buraco-do-joaquim-nos-olhos-daguas-das-mocas-a-estrategia-para-fugir-dos-castigos-da-escravidao-em-feira-de-santana/>. Acesso em: 03 Nov. 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HAMPATÉ-BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org) **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / – 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. Rev. USP, São Paulo (28): 58-63, dezembro/fevereiro. 1996.

SAMPAIO, M. C. de J. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03**. [Dissertação]. Feira de Santana, 2013.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, R. dos S. **Memória e história quilombola**: experiência negra em Matinha dos Pretos e Candéal (Feira de Santana/BA) [Dissertação]. Cachoeira, 2016.

LUTA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO CENÁRIOS EDUCATIVOS

Liamara Freitas da Fé Martfeld

INTRODUÇÃO

A luta surge de necessidades socioculturais da mulher e do homem. Principalmente da necessidade de lutar pelo próprio espaço em uma sociedade cindida em classes sociais. A luta, enquanto esporte, é uma das atividades mais antigas, havendo registros dela em praticamente todas as eras da humanidade. Partindo da premissa do caráter sociocultural das lutas, já temos um bom argumento para a inserção deste conteúdo na escola, mais precisamente nas aulas de Educação Física (EF).

As lutas fazem parte do cotidiano das/os estudantes, quer seja através das mídias, como o *Mixed Martial Arts*, (MMA), nos desenhos animados ou jogos eletrônicos e também em jogos e brincadeiras realizados por estas/es, como o cabo-de-guerra, garrafão, pique-bandeira, duelo de dedões entre outros, quer seja em atos violentos como as brigas, tão comuns em nossa comunidade. Assim, fez-se necessária a desconstrução e/ou dissociação das lutas com

as brigas, enquanto que a primeira se refere a uma prática esportiva com regras determinadas, a segunda é uma forma de utilização da atividade física para provocar confusões, desrespeito, acarretando violência excessiva.

Para desenvolver o El@ Luta⁵³, precisávamos romper com obstáculos postos pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Dentre as condições objetivas de trabalho, a estrutura física da(s) escola(s) e a falta de materiais são os maiores entraves apontados pelas/os professoras/es de EF como justificativa de não abordarem a luta em seus planejamentos. E, no que tange às condições subjetivas, referem-se à pouca proximidade com as lutas na graduação ou por não serem profissionais da luta e/ou possuírem experiência com elas (MAZINI FILHO *et al.*, 2014; LEITE; BORGES; DIAS, 2012).

Essas notas iniciais nos deram pistas de que existe um problema no trato (e até mesmo, ausência) do conteúdo Luta no currículo da escola, quer seja pelas condições objetivas, quer pelas condições subjetivas de trabalho das/os professoras/es. Assim, acirraram-se algumas dúvidas: o ensino do conteúdo Luta incita atos violentos e corroboram para o aumento das brigas na escola? Através do conteúdo Luta poderíamos auxiliar na desconstrução de preconceitos enraizados socialmente sobre as questões de gênero? Não ter material específico para trabalhar a Luta inviabiliza o trato pedagógico com este conteúdo? Podemos ensinar este conteúdo sem sermos profissionais/praticantes de algum

53 O nascimento do projeto El@ Luta será explicado no desenvolvimento deste artigo.

tipo de luta? Quais características são fundamentais para se trabalhar com este conteúdo? Por onde devemos começar?

Nessa ótica, essas inquietações subsidiaram a realização deste trabalho na medida que têm como foco a efetivação do conteúdo Lutas nas aulas de EF, demonstrando para a Comunidade Escolar (estudantes, gestores, professores, funcionários e pais) a viabilidade do desenvolvimento deste conteúdo na escola, em que pese as condições objetivas e subjetivas de trabalho limitadas na rede municipal de ensino.

Este projeto de intervenção pedagógica surgiu da necessidade de demonstrar que podemos e devemos inserir o conteúdo Luta na escola, levando as/os estudantes a refletirem sobre as várias faces da violência ao longo da história. Outro fator que nos levou a criação deste projeto foi a percepção de que muitas/os estudantes não distinguiam luta e briga; da constatação de que as meninas, muitas vezes, eram menosprezadas por sua força física e quando a escolha para formar uma equipe esportiva (de qualquer modalidade era livre, os meninos sempre eram os primeiros escolhidos, além das inúmeras brigas entre estudantes, vistas dentro e nas circunvizinhanças da escola. Então, já que estávamos na última unidade escolar (a Luta é conteúdo previsto no planejamento para a última unidade letiva) e eu precisava trabalhar, ainda mais, com essas questões sobre brigas, violências, respeito às questões de gênero, decidi revisar todo o material das aulas de verão, da disciplina de Metodologia do Ensino das Lutas, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, ministrada pelo professor doutor Elson Moura Dias Junior e, comecei a construir um projeto de

intervenção pedagógica que pudesse tratar dessas questões. Assim surgia o exitoso projeto El@ Luta.

A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Municipal Chico Mendes, a qual está localizada em um dos bairros mais violentos da nossa cidade, o Campo Limpo. O ensino do conteúdo Lutas foi trabalhado em todas as turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano) tanto do turno matutino quanto do vespertino.

Nesse contexto, esse trabalho é apresentado como um relato de experiência sobre um projeto de intervenção pedagógica, o qual interfere no processo de ensino-aprendizagem das lutas, a fim de compreendê-lo, explicitá-lo e/ou corrigi-lo, através da análise das multiplicidades de determinações envolvidas no processo histórico-social, objetivando desconstruir ideias culturalmente enraizadas sobre questões de gênero e da própria inserção do conteúdo Luta na escola, assim como vivenciar os traços essenciais da lutas através dos jogos de lutar e reconhecer a capoeira, em sua gênese, como uma luta de resistência social.

DESENVOLVIMENTO

Neste projeto de intervenção pedagógica, intitulado El@ Luta, buscamos fundamentação teórica através de revisão de literatura e de relatos de experiências de outras/os professoras/es de EF. As pesquisas de intervenção pedagógica constituem-se excelentes ferramentas para a solução de problemas práticos. Assim, elas diferem das pesquisas básicas, que têm por objetivo ampliar conhecimentos, sem

preocuparem-se com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010).

O El@ Luta é um projeto que ocorre na Escola Municipal Chico Mendes, desde 2016. Tem duração de três (03) meses, composto por vinte e quatro (24) aulas com duração de cinquenta (50) minutos cada. Participam do projeto todas as turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano), o que totalizou, na última edição, a participação direta de 425 estudantes. Nas últimas quatro (04) aulas é feita a culminância do projeto com o oferecimento de dez (10) Oficinas de Luta para que as/os estudantes escolham uma para participar, conhecendo os traços essenciais desta luta de forma mais aprofundada.

Em que pese as condições objetivas e subjetivas de trabalho, já apontadas anteriormente, sobre o conteúdo Luta, elas constituem-se como um dos ramos da Educação Física Escolar (EFE), no qual pode servir como uma excelente ferramenta pedagógica nas mãos da/o educadora/or devido à sua natureza histórica e o rico acervo cultural advindos dos seus povos de origem (LANÇANOVA, 2007; CORRÊA; QUEIROZ; PEREIRA, 2010; GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Estas constatações aumentaram o desejo de construir um cenário educativo para trabalhar o conteúdo Lutas na escola, utilizando os materiais disponíveis e, um ponto muito significativo: não era especialista no assunto, isto é, não era “lutadora”. Assim, os movimentos da capoeira, os jogos de oposição (ou jogos de combate, ou jogos de lutar) e a esgrima feita com jornais são exemplos viáveis, utilizando materiais de fácil acesso. Nessa ótica, foram utilizados ma-

teriais como: jornais, cabo de vassoura, tinta guache, fitas, bolas, cones, arcos, pegadores de roupa, cordão, corda, bexigas, tesoura, cola, giz, folhas de árvores, cadeiras, mesas entre outros materiais disponíveis na escola ou de fácil acesso para (re)criar os jogos de oposição.

Os jogos de oposição constituíram a maior parte das vivências nas aulas teórico-práticas realizadas na Área de Convivência (pátio da escola), na quadra e até mesmo na sala de aula. Através dos jogos de oposição (como por exemplo o duelo de dedões, cabo de guerra, pé com pé, tirar do círculo, entre outros) foram trabalhadas questões fundamentais sobre o conteúdo Luta, como conceito, gênese, traços essenciais, respeito ao outro e à integridade física das/os participantes e às questões de gênero. Assim, as/os estudantes foram levadas/os a ação-reflexão-ação entre o risco e a segurança/proteção, defendendo-se no mesmo momento em que atacava.

Para Santos (2012, p. 18), é através do jogo de oposição que as/os estudantes “aprendem a comprometer-se por meio do contato corporal próximo, a ajustar rapidamente suas reações com relação às ações de seus companheiros de jogo, a dominar adequadamente uma situação conflituosa que possa ser gerada pelo corpo a corpo [...]”.

Os jogos de oposição precisam refletir os traços essenciais da luta. Então, por qual luta começar? Acredito que devemos começar por uma luta que esteja mais próxima a nossa cultura, isto é, que faça parte (ou deveria fazer) de nossa identidade. Assim, comecei pela capoeira, estudando sua gênese como uma luta de resistência de um povo que era livre e foi escravizado.

Nessa ótica, as lutas constituem-se um dos ramos da EFE, sendo uma excelente ferramenta pedagógica nas mãos do educador devido à sua natureza histórica e o rico acervo cultural advindos dos seus povos de origem (LANÇANOVA, 2007). Assim, o ensino do conteúdo capoeira deveria ser condição *sine qua non* para tratarmos pedagogicamente as lutas, visto que, para além de oportunizar o conhecimento da especificidade da luta, nos possibilita o conhecimento histórico sobre a cultura afro-brasileira (DIAS JUNIOR, 2016) enquanto movimento de resistência. Nesse contexto, se a violência dos feitores e senhores de escravos constituem-se com uma “práxis violenta”, a capoeira constitui-se como uma (resposta) “antipráxis violenta ” (VÁZQUEZ, 2011).

Ferreira (2006, p. 37) afirma que “as lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao profissional de educação física: o ato de lutar deve ser incluído dentro do contexto histórico-sócio-cultural do homem”. Corroborando com esta afirmativa temos o Coletivo de Autores (1992, p. 38), quando afirma que devemos “buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte”. Ou, ainda quando Daolio (2004, p. 21) explicita que a EFE e a escola constituem “espaço e tempo de desenvolver a cultura, entendendo como tarefa precípua da área garantir ao aluno a apreensão de conteúdos culturais, no caso, relacionados à dimensão corporal: [...] jogo, ginástica, esporte, dança, luta”.

No início e no final do projeto são feitas algumas perguntas essenciais, tais como: em uma luta entre um homem

e uma mulher, quem vence? Por quê? As mulheres devem lutar? Brigar é a mesma coisa que lutar? Quais os traços essenciais das lutas? Quais os traços essenciais das brigas? Quais os objetivos de um/a lutador/a? Quais os objetivos de um/a brigador/a? A violência é algo inato? Nos modos de produção e reprodução da vida, a violência sempre foi para o enriquecimento, desejo de machucar o outro? Essas e outras perguntas norteiam os caminhos a percorrer, assim como permitem visualizar o percorrido.

A questão de gênero fica bem evidente quando fizemos o levantamento da prática social inicial das/os estudantes, isto é, quando elas/es relataram a forma de pensar/agir construídas no seu cotidiano antes da realização da intervenção pedagógica proposta no El@ Luta. A maioria das meninas e dos meninos responderam que “nunca uma mulher poderá ganhar do homem”; “as mulheres são sempre mais fracas”; “luta não é para mulher, somos mais sensíveis”; “mulher que luta é sapatão”; “a mulher que luta parece mais um homem”; “a gente tem que separar o que é de homem e o que é de mulher”.

O corpo feminino historicamente era visto (e ainda é, mas em menor proporção) como inferior ao corpo masculino. Desta forma, as meninas/mulheres não podiam realizar determinadas tarefas/jogos/brincadeiras/esportes que eram atribuídos aos meninos/homens (STREY; CABEDA, 2004).

Matteucci (1988, p. 11) diz que “a técnica é mais forte que a força”. Assim, os esportes e, mais especificamente as lutas não deveriam estar imbricadas com a concepção do gênero. As relações de gênero estão presentes em todos os ramos sociais e, na luta não seria diferente. Dessa forma,

para além de incluir a Luta enquanto conteúdo das aulas de EFE é imprescindível realizá-la evidenciando as questões de gênero, requerendo, portanto, maior atenção da/o professora/or ao ensinar este conteúdo (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

Culturalmente e socialmente foram impostos aos gêneros binários, feminino e masculino, atitudes normatizadas e inflexíveis sobre o comportamento de um e de outro. Desta forma, as meninas/mulheres não podiam realizar determinadas tarefas/jogos/brincadeiras/esportes que eram atribuídos aos meninos/homens. Nessa ótica, a questão engessada de gênero foi o entrave mais forte que tivemos que enfrentar/desconstruir.

Precisamos levar as/os estudantes a refletirem e desconstruírem os argumentos de que “as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas se justificam por questões anátomo-fisiológicas em detrimento de aspectos relacionados ao contexto histórico e cultural” (DORNELLES; WENETZ; SCHWENGBER, 2013, p. 23).

Com esse perfil, é comum ouvirmos das/os estudantes que “dança é coisa de menina e que luta é coisa de menino”. Assim, este projeto visou apresentar o percurso histórico social das Lutas, desenvolvendo conceitos e habilidades relacionadas a este conteúdo, a fim de desconstruir a ideia culturalmente alicerçada de que meninas/mulheres não podem lutar ou devem lutar, além de discutir outras questões histórico-sociais.

Nesta terceira edição foram realizadas as oficinas de: Capoeira, Karatê, MMA, Jiu-jitsu, Muay Thai, Judô, Boxe,

Kickboxing, Esgrima e Defesa Pessoal. Cada oficina teve duração de 2h, com intervalo para o lanche e depois cadaicineira/o apresentava os traços essenciais da luta, isto é, a luta em si. Esta apresentação foi realizada na quadra da escola, não apenas para as/os 425 estudantes dos Anos Finais, mas também para todas as turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º anos). As oficinas ocorrem, geralmente, no turno matutino (turno que conta com maior número de matrículas) e as/os estudantes do turno vespertino vêm, neste dia, no turno matutino. As oficinas são ministradas por profissionais das lutas que também acreditam no potencial que o conteúdo Luta possui na escola como ferramenta pedagógica que pode auxiliar na mudança de conduta da/o estudante, buscando resolver problemas sem utilizar-se da violência excessiva, como as brigas; reconhecendo que até na Luta precisamos do outro e que o respeito deve ser a base de todos os relacionamentos sociais; que as questões de discriminação de gênero têm raízes históricas preconceituosas e que precisamos desconstruir, não apenas na Luta, mas em todos os contextos sociais. Iniciemos pela escola.

O El@ luta é dividido em 5 etapas, a saber:

Primeira etapa: revisão do arcabouço teórico e confecção dos planos de aulas; reunião com a gestão da escola para apresentação do projeto e sobre as demandas (materiais, camisetas, divulgação, parceiros externos, data e horário da culminância, auxílio da/os professoras/es que estarão no momento da culminância do projeto, aviso aos pais/responsáveis, pontuação na disciplina). Fazer contato com as/os parceiras/os externos para verificar a disponibilidade no dia

da culminância. Verificar empresas que queiram colaborar com a execução financeira do projeto (confeção das camisas, lanche, arrumação da escola, transporte).

Segunda etapa: apresentação do projeto para as/os estudantes da escola, realizada nos dois turnos (matutino e vespertino) pela professora idealizadora do projeto. A apresentação é feita através de Datashow com explicação do projeto, começando pelo nome (El@ Luta), dos subtemas, do objetivo geral, da metodologia e das 10 oficinas que serão ofertadas no dia da culminância; apresentação de fotos, vídeos e reportagens (TV Subaé, ASCOM, Acorda Cidade, Jornal Folha do Estado, da edição anterior do projeto), depoimento de estudantes, assim como fotos e vídeos dos melhores momentos. Nesta etapa é feita a organização, separação, empréstimos ou compra de materiais (para a realização das vivências das aulas que ocorrerão na próxima etapa): barbante, corda, aros, tatame, colchonetes, bexigas, cartolina, cones, papel cartão, EVA, garrafas pet, giz, jornal⁵⁴, fita crepe, luva de boxe, protetor bucal, quimonos, berimbau⁵⁵, TNT, giz, pregador de roupas, bolas de diversos tamanhos, caixa de papelão, coletes, cabo de vassoura, tinta guache, papel metro, preparação e impressão de apostilas, reserva da sala de audiovisual.

54 Para a confecção das espadas e do colete da esgrima são usados muitos jornais, aproximadamente 5 folhas de jornal para cada estudante, assim, costumo ir juntando os jornais já no primeiro ciclo.

55 As luvas de boxe, o protetor bucal, os quimonos e o berimbau são emprestados por parceiros externos.

Terceira etapa: realização das aulas que abordaram as multiplicidades de determinações sobre o conteúdo. Inicialmente foi feito o levantamento do conhecimento inicial sobre o assunto para os 6º anos e, do 7º ao 9º anos foram feitas perguntas referentes aos conteúdos aprendidos no ano anterior, a fim de verificar a partir de que ponto seguiríamos nesta edição e qual ponto deveria ser retomado. Vale salientar que os conteúdos são abordados, ao longo dos anos, de forma espiralada, isto é, mantendo os preceitos pedagógicos da rede municipal de educação: iniciar, retomar, aprofundar e consolidar⁵⁶. Em síntese, foram mobilizados conhecimentos sobre: gênese das lutas; gênese da capoeira; jogos de oposição (luta de oposição ou jogos de combate ou jogos de lutar); Luta X meios de produção e reprodução da vida na história da humanidade; luta X briga; lutas e gênero; inserção das mulheres nas lutas; luta X mídia; gênero X mercado de trabalho; luta X violência; e classificação das lutas (curta, média e longa distância). Para cada ano/série foi indicado um filme (assistido em 2 aulas, sendo necessário fazer alguns cortes do filme) realizando discussões sobre seu conteúdo e indicando quais traços essenciais das lutas foram vivenciados em nossas aulas e demonstrados no filme. Os filmes foram Karatê Kid, Kung-fusão, Menina de ouro, Dragão: a história de Bruce Lee, para o 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente. Durante as vivências teórico-práticas acerca do conteúdo lutas (jogos de oposição), sempre era possibilitado a troca das/dos colegas, assim como a rea-

56 Tais preceitos estão presentes no Caderno de Objetivos de Aprendizagem (2018) da rede municipal de educação.

lização da atividade com o membro não dominante (geralmente o esquerdo) e os momentos finais das aulas são destinados à roda de conversa para fixação do que foi discutido/vivenciado (conclusões, avaliação dos objetivos alcançados, dificuldades, medos, situações engraçadas). Nesta etapa as avaliações são regulares: trabalhos, seminários, testes, provas, confecção de materiais para a luta, entre outros.

Quarta etapa: inscrição das/dos estudantes nas oficinas; ornamentação da escola; envio de comunicado aos pais/responsáveis das/os estudantes do turno vespertino para frequentarem a escola no turno matutino; indicação dos locais onde serão realizadas as oficinas (placas). Esta etapa é a culminância do projeto, na qual foram ofertadas 10 oficinas de luta, todas ministradas por uma/um especialista no assunto. Nesta última edição tivemos: Capoeira, Karatê, MMA, Jiu-jitsu, Muay Thai, Kickboxing, Judô, Boxe, Defesa Pessoal e Esgrima.

Quinta etapa: feedback com as/os estudantes (por turma) sobre os pontos positivos desta edição, sobre os conhecimentos construídos e as possibilidades de melhoramentos para a próxima.



Fotografia 1 – Culminância do projeto El@ Luta

Fonte: arquivo da autora⁵⁷

DISCUSSÃO/REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

O conteúdo Lutas representa um dos conteúdos regulares e obrigatórios para a disciplina de EFE, assim como a dança, ginástica, esporte, jogos e brincadeira, práticas corporais de aventura, tratados pedagogicamente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e

57 Selfie tirada pela autora durante a Culminância do Projeto El@ Luta, momento em que as/osicineiras/os realizam a apresentação da Luta em si para toda a comunidade escolar.

no Caderno de objetivos de aprendizagens (COA) da rede pública municipal de educação de Feira de Santana (2018). No entanto, ainda são elencados motivos para não trabalhar este conteúdo na escola, justificadas pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Este relato de experiência mostra que podemos assegurar a construção de conhecimentos sobre o conteúdo Luta na escola, utilizando materiais de fácil acesso e sem termos o saber experiencial, isto é, sermos profissionais de alguma modalidade de luta.

Assim, as aulas teórico-práticas realizadas na quadra eram voltadas para os jogos de oposição, iniciando com os mais simples para os mais complexos: duelo de dedões em duplas, quartetos e em grupo; pisa pé; braço de ferro; cabo de guerra; quero ficar; quero sair; pé com pé; gangorra; a bola é minha; a garrafa é minha; mini sumô⁵⁸, rouba objeto (bolas, bastões); pega-rabinho; quadrado de força; estoura o balão pulando corda em dupla; cotonete gigante; guardião do castelo; rúgbi de joelhos entre outros.

Os jogos de oposição foram essenciais para a retomada e concretização das questões abordadas em sala de aula, pois durante a realização sempre era perguntado: o que é Luta? O que a estudante Y está fazendo com o estudante X? Estão dançando? Estão brigando? E a resposta era unânime, “não”. Então o que estão fazendo? E as respostas eram, “estão disputando”, “estão se confrontando”. E essa disputa é feita por quantas pessoas? Qual o objetivo? O que utilizam para conquistar o objetivo?

58 A descrição destes Jogos de Oposição estão disponíveis em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=413>. Acesso: em 15 dez. 19.

E assim as/os estudantes iam construindo o conceito de Luta, além de responderem outras perguntas sobre os traços essenciais, questões de gênero e classificação das lutas. Para tanto, eram escolhidos e também criados jogos de oposição em que pudéssemos identificar o conceito e os traços essenciais da luta como, por exemplo, ataque, defesa, desequilíbrio, tirar do espaço, respeito/proteção ao oponente, imobilização e contusão.

Sobre a criação de jogos de oposição, as condições objetivas de trabalho constituem mola propulsora para a criatividade, quer seja de forma positiva (presença de muitos materiais) quer seja de forma “negativa” (ausência de materiais), claro que a forma positiva nos oferece possibilidades extraordinárias de desenvolvermos as aulas. Em uma das aulas, esqueci os cones na garagem da minha casa, assim, nasceu o jogo de oposição Chulé, no qual as/os participantes ficavam ajoelhados no tatame, um de frente para o outro, e teriam que tocar o próprio calçado que estava atrás da/o colega, no chão, utilizando todos os traços essenciais das lutas.

Nas primeiras aulas, as/os estudantes sempre queriam realizar os jogos de oposição com colegas do mesmo gênero. O primeiro confronto sempre era livre, com tempo estipulado e verificação do local e equipamentos a fim de diminuir as chances de acidentes. No entanto, todas as outras rodadas eram exigidas as trocas de colegas e assim, meninas e meninos iam interagindo, respeitando o limite do outro, havendo vitórias e derrotas de ambos os lados. Sempre com destaque para as meninas, ou para os mais tímidos, ou os mais baixos, ou os mais magros, enfim todas as pessoas envolvidas nas

aulas experimentavam a vitória e a derrota e ao final, alguns meninos não queriam competir com algumas meninas, mas, desta vez, com medo de perder dela. E ouvíamos eles falarem entre risos “rapaz, não vá não que é barril”, “ela tem a técnica, mano”, “lembra que a pró disse que a técnica vale mais do que a força?”. E novamente fazíamos a pergunta “se uma mulher poderia sair vitoriosa de uma luta contra um homem”, a resposta da maioria dos meninos era, “depende aí, viu”, enquanto das meninas era “claro”. Outra pergunta que acompanhava as aulas era sobre os traços essenciais das lutas e das brigas; e, qual o perfil/objetivos de um/a lutador/a e de um/a “brigador/a”. As respostas eram sempre satisfatórias, condizentes com as apostilas, filmes e práticas corporais realizadas/discutidas. E, assim, eram feitas rodas de conversa após/durante cada aula, após/durante cada jogo de oposição, possibilitando a reflexão sobre a ação e a tomada de decisão no processo ação-reflexão-ação. Diante de tal panorama, percebemos que os objetivos foram alcançados.

Durante as aulas, as/os estudantes fizeram várias perguntas e também relataram várias de suas vivências, assim como inúmeros preconceitos em relação à mulher que luta. A análise das imagens dos modos de produção e reprodução da vida também foi bastante comentada. Às vezes perdíamos a noção de qual estudante pediu para falar primeiro, outras tínhamos que encerrar as inscrições, e deixar as perguntas para o final das exposições, pois tínhamos que desocupar a sala de vídeo para uso de outra turma.

Sobre a gênese da Capoeira, acreditamos que foi o tema que provocou mais as/os estudantes, sempre movimentando a lista de inscrição para falar. Estudamos como a capoei-

ra surgiu, quais os objetivos, quem eram aquelas pessoas e a qual contexto histórico-social estavam submetidas. Três perguntas foram essenciais para a efetivação de um dos objetivos específicos deste projeto: A capoeira era dança? Era Luta? Era Arte? Ou tudo isso? O que o capoeirista fazia quando tinha que enfrentar o feitor ou o capitão do mato? Dançava? Fazia artes? Lutava? E por que a capoeira é considerada por muitas pessoas como dança, luta e arte? Estas notas iniciais já direcionam que concebemos a capoeira, essencialmente como uma luta de resistência social. Nas aulas teórico-práticas na quadra as/os estudantes puderam conhecer alguns instrumentos musicais, como o berimbau, atabaque e pandeiro; realizamos também a defesa principal da capoeira, a ginga e alguns golpes como o martelo, a benção, a meia lua de frente, assim como conhecemos e cantamos algumas ladainhas, entre outros.

Os mecanismos de avaliação foram realizados através de: rodas de conversa, testes práticos (realização de atividades em equipes na qual apresentavam/criavam jogos de combate e através deles apontavam o conceito, classificação, traços essenciais, questões de gênero, entre outros). Como foi descrito anteriormente, a avaliação ocorreu seguindo os mesmos critérios dos outros ciclos: testes, provas, seminários, criação de cartazes e de material para a luta, como por exemplo, a esgrima feita com jornal e as pinturas nas garrafas pet para o “guardião do castelo” e os bastões e cotonetes gigantes com cabo de vassoura.

A prevenção de acidentes é um dos desafios nas aulas da/o professora/or de EFE e na luta essa questão é acirrada, pois há contato direto com o outro, utilizando estratégias de

contusão, desequilíbrio, imobilização, tirar do espaço, entre outros. Um acidente na aula de Luta poderá criar/aumentar o preconceito em relação a este conteúdo. Durante as três edições do El@ Luta, não ocorreram acidentes.

Acreditamos que a forma de planejamento, da delimitação do tempo para cada jogo de oposição, acompanhamento individual e constante de algumas(ns) estudantes que poderiam causar riscos de acidentes para outras pessoas e para si mesmos; a restrição de participação da metade das/os estudantes da sala por vez, dividida ainda em duplas, trios ou quartetos, enquanto a outra metade realizava a função de juízas/es, cronometristas e anotadoras/es de pontuação, auxiliaram na prevenção de acidentes, assim como a verificação do local e materiais utilizados nas aulas.

Vale salientar que a apresentação do projeto sempre é recebida com muito entusiasmo por parte de toda a escola. Assim, o sucesso deste projeto é, em grande parte, pela efetivação de parcerias (internas e externas). As/os professoras/es de outras disciplinas e a gestão da escola sempre auxiliam na realização, pois acreditam na concretização dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo estando na 4ª edição do El@ Luta, observamos que alguns preconceitos em relação ao desenvolvimento deste conteúdo no âmbito escolar ainda estão presentes, principalmente advindos de professores, estudantes e pais

que estão participando pela primeira vez. Assim, o embasamento teórico-científico, a organização dos subtemas e a enumeração dos traços essenciais das lutas como um contraponto divergente das brigas são de fundamental importância para consubstanciar a desconstrução de muitos pre-conceitos relacionados à Luta na escola.

Esse Relato de Experiência não tem a pretensão de dar a “receita do bolo” mas sim, apontar um caminho para a construção de cenários educativos com o conteúdo Luta. Apesar deste projeto de intervenção ter sido realizado em uma escola pública municipal de Feira de Santana, sabemos que cada escola possui suas especificidades e apenas a/o professora/or poderá administrar e adaptar suas aulas às necessidades da realidade socio educativa a qual está inserida/o.

Observamos que após a realização do projeto, os números de advertências escritas e convocações foram reduzidas, caindo de, aproximadamente, dez (10) convocações por semana para apenas duas (02). O que corrobora com a assertiva de Oliveira e Santos (2006, p. 5) quando relatam que “lutas são preponderantes no ato de refreamento do comportamento de agressividade e ainda estudos comprovam que as lutas atuam na formação do caráter das crianças e adolescentes os tornando perseverantes com a auto estima positiva [...]”

Diante de tal panorama, muitos conhecimentos foram (re)construídos tanto por parte das/os estudantes, quanto por parte da idealizadora do El@ Luta. Destacaremos alguns: a luta é uma prática esportiva com regras determinadas, enquanto que a briga apenas provoca confusões, des-

respeito, acarretando violência excessiva e consequências que podem levar até a morte devido à falta de controle; a técnica pode sobrepujar a força; na luta precisamos sempre respeitar e preservar a outra pessoa; o preconceito existente sobre as mulheres na luta são resquícios de processos socio-culturais e como tais podemos desconstruí-los; a capoeira foi uma luta de resistência social, disfarçada de dança através de “gingas”, palmas, batuques e cantorias para esconder a arma mais poderosa que aquelas pessoas escravizadas tinham naquele contexto histórico-social.

Afirmamos ainda que: é possível inserir o conteúdo Lutas nas aulas de EF, mesmo sem condições específicas para o desenvolvimento desse conteúdo ou mesmo que a/o professora/or não seja uma/m profissional da luta; os preconceitos de estudantes, pais, professoras/es, funcionárias/os, gestoras/es relacionados ao ensino da Luta apenas é rompido com bases metodológicas alicerçadas em referencial teórico consistente; o ensino da Luta não gera violência, auxilia em sua diminuição; o acompanhamento e orientação das/os professoras/es são de fundamental importância para auxiliar a construção de conhecimentos por parte das/os estudantes; os jogos de oposição são atividades lúdicas que envolvem o confronto entre duplas, trios, quartetos ou grupos e evidenciam a maioria dos traços essenciais da lutas; podemos criar grandes eventos (propiciar grandes vivências) através de busca de parceiros (internos e externos da escola).

O El@ Luta é um projeto de intervenção pedagógica que apresenta um caminho para a construção de novos cenários educativos no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo Luta, a fim de compreendê-lo, explicitá-lo e/ou

corrigi-lo, através da análise das multiplicidades de determinações envolvidas no processo histórico, desconstruindo ideias culturalmente enraizadas. Pensar e efetivar a inserção do conteúdo Luta no campo da EF para meninas e meninos é legitimar as discussões sobre as questões de gênero, em que pese, ainda termos, a separação de esportes e práticas corporais vinculadas ao sexo (binário), salientamos que estas não são “naturalmente” de predominância masculina ou feminina, mas, sim, construídas ao longo da vida por meio de inúmeros processos socioculturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [asenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 de nov. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

CORRÊA, Adriano de Oliveira; QUEIROZ, Gisele; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos. **Lutas como conteúdo na Educação Física Escolar.** 2010. 26 f. TCC (Graduação) -Curso de Educação Física, Centro Universitário Módulo, Caraguatatuba, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DIAS JUNIOR, Elson. **Metodologia do ensino das lutas:** uma proposição Crítico-Superadora. Linha de estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL. Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2016. (Comunicação Oral).

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Org.). **Educação Física e gênero:** desafios educacionais. Injuí: Ed. Unijuí, 2013.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de objetivos de aprendizagens (COA) da rede pública municipal de educação de Feira de Santana.** Ensino Fundamental: Educação Física. Feira de Santana, BA, 2018 (Versão final ainda não publicada).

FERREIRA, Heraldo Simões. As Lutas na Educação Física Escolar. Fortaleza: **Revista de Educação Física**, n.135, nov. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Suraya; OLIVEIRA, Aparecido. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.** Maringá: Eduem, 2014.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na educação física escolar:** alternativas pedagógicas. 2007. Disponível em: <http://lutasescolar.vilabol.uol.com.br/lutas_na_educ_fis_escolar.pdf>. Acessado em: 04 set. 2016.

LEITE, Francinaldo Freitas; BORGES, Ricardo Silva; DIAS, Thaís Lorrain V. A Utilização das Lutas Enquanto Conteúdo da Educação Física Escolar Nas Escolas Estaduais de Araguaína-To. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.5, n. 3, Pub. 3, jul. 2012.

MAZINI FILHO, Mauro Lúcio et al. O ensino de lutas nas aulas de Educação Física Escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, dez. 2014. ISSN 2177-4005. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5264>>. Acesso em: 20 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/cinergis.v15i4.5264>.

OLIVEIRA, Sérgio Roberto Lara; SANTOS, Sérgio Luís Carlos dos. **Lutas Aplicadas à Educação Física Escolar**. Curitiba – PR, 2006.

SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. **Jogos de oposição: ensino das lutas na escola**. São Paulo: Phorte, 2012

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: *Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso*: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

O QUE É FEMINISMO? A BUSCA POR SENTIDO NAS AULAS DE INGLÊS

Jaciene de Andrade Santos

INTRODUÇÃO

“Quem está ao sol e fecha os olhos / começa a não saber o que é o sol”, nos diz Alberto Caeiro. Se, ao contrário, vivo a experiência de percebê-lo, então, sentindo-o, o saber se realiza em mim. A poética de Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, radicaliza uma perspectiva de compreensão do mundo por meio do retorno aos sentidos, às sensações, ao presente da contemplação das coisas e longe das projeções mentais. Sem assumir aqui todas as consequências dessa antimetafísica de Caeiro, a experiência sensorial como processo básico para acessar o saber/sabor do mundo recupera a noção de sentido, *sentire*: o que passa pelo sentir, pela percepção. Conhecer as coisas é estar em vivência e experiência com elas. No livro *Memórias de um leitor amoroso* (1995), João Loureiro descreve algo assim quando enfatiza, no relato de sua aprendizagem da palavra “folha”, a experiência sensorial proporcionada pela sua professora, que, apanhando do chão a folha da mangueira, apresentou-a sobre o papel em branco, disponível à apreciação e ao toque do aluno.

A aprendizagem de “folha”, como signo linguístico, se misturou ao gesto de tatear o objeto folha como “quem apalpa as bordas de um mistério” (LOUREIRO, 1995, p. 8).

Ou seja, saber a palavra é sentir o que ela representa para além da artificialidade dos signos. Entre as palavras e as coisas, para lembrar Foucault (1966), atua a força dos discursos, manobrando o percurso de construção dos sentidos. Dessa maneira, no trabalho com a linguagem, a busca por sentidos não é definida como a investigação por algo que more nas palavras como em um casulo, mas enquanto um mover-se pelas teias do mundo onde a palavra mora.

Considerando esse movimento como fundamental para a construção de aulas significativas, vinculadas ao exercício de uma educação socialmente transformadora, partilho neste relato uma experiência de prática educativa vivenciada na Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho, em Feira de Santana – BA, entre outubro e novembro de 2019, com a turma do 9º ano A do Ensino Fundamental, em que atuei como professora de Língua Inglesa. Para esse componente curricular, a busca por sentidos é particularmente sensível, visto que, a título de exemplo, uma pesquisa no dicionário bilíngue não dá conta de explicar todo o contexto da presença do inglês em nossa sociedade e na escola.

Por isso, o objetivo geral desta experiência didática foi, com base em experiências cotidianas, conhecer o conceito de feminismo, compreendendo-o em um texto de Língua Inglesa. Como objetivos específicos, foram elencados: 1) Conhecer a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, representante da literatura africana anglófona; 2) Repensar atitudes cotidianas que reproduzem machismos e este-

reótipos sexistas; 3) Ampliar o vocabulário de palavras em inglês relacionadas à discussão de gênero e ao feminismo, verificando o uso de alguns termos não traduzidos para o português; 4) Compreender as variações de sentido dos verbos modais; 4) Produzir e apresentar coletivamente cartazes acerca da temática abordada.

Esses objetivos dialogam com as diretrizes do Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa, o COALI (2018), material elaborado em conjunto pelos professores da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Dentre as diretrizes, destaco aqui cinco principais, relacionadas a cada eixo organizador: quanto a práticas de oralidades, “Apresentar locais que têm a Língua Inglesa como língua franca, inclusive em países da África, da Oceania, da América Central e suas respectivas variantes linguísticas”; práticas de leitura, “Apresentar textos de Minorias Etnicorraciais nas literaturas de Língua Inglesa”; práticas de escrita, “Apresentar temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes, para posterior ampliação dos contextos socioculturais abordados”; práticas de dimensão cultural e artística, “Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais”; e práticas de conhecimentos linguísticos e gramaticais, “Expressar situações de recomendação, necessidade, obrigação ou probabilidade, em diversas situações e contextos, com os verbos modais”. Esses objetivos do COALI são atendidos nesta sequência didática em diferentes níveis, sem a pretensão de esgotá-los.

Após esta introdução, descrevo o desenvolvimento do trabalho nas seções que seguem, do seguinte modo: em

“Buscar sentidos: primeiros movimentos”, os pressupostos que moveram o planejamento da prática; em “A busca em nossos passos: o percurso”, suas etapas de desenvolvimento; em “Encontrar sentido nos encontros: reflexões”, uma análise sobre as aprendizagens ocorridas; e, nas Considerações finais, minha percepção sobre as contribuições das atividades realizadas, tendo a oportunidade de compartilhá-las aqui.

BUSCAR SENTIDOS: PRIMEIROS MOVIMENTOS

Quando se trata do processo de aprendizagem escolar, acredito que “fazer sentido” tem a ver com o quanto as práticas de sala de aula se ancoram na vida, sendo parte integrante dela. Como professora da área de Linguagens, o que eu quero é circular pelas palavras junto aos estudantes, promover encontros e, a partir daí, colher as memórias do que vimos. Isso se torna um ciclo de aprendizagens em que, como mediadora, não replico a dicotomia entre o ensinar e o aprender, a qual atribui ao primeiro uma função ativa e, ao segundo, um caráter passivo. O que se realiza é uma tomada de consciência dos nossos trajetos sociais, em que vou sentindo meu lugar e quais os saberes que trago em relação à turma, enquanto cada aluno é motivado a fazer o mesmo. Nisso, expor possíveis dúvidas e fragilidades torna-se, aos poucos, o que de fato é: um constituinte do processo de aprender.

Aprender é o ato de lidar, a cada avanço, com renovados instantes de imprecisão. Acolher essa condição, que é

própria à aprendizagem, parte de uma postura interna do professor quanto ao que entende ser o espaço da aula. Para Vygotsky (1992, p. 78), a “relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim, de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento”.

Ao tempo em que o aluno é um ser ativo do aprendizado, o *ser* do professor se realiza ao colocar-se na ação como pessoa, ou seja, como alguém que possui história, identidade e interesses próprios. De acordo com Antônio Nóvoa (2008, p. 7), “a dimensão humana e relacional do ensino [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras”. Ou seja, sem pôr nisso qualquer referência paternalista ou sacerdotal, a atuação técnica do trabalho docente deve se manifestar por toda a pessoalidade do seu *ser professor*, em lugar de excluí-la.

A docência que acontece na investigação de si mesmo tende a fluir com mais autonomia, promovendo a sensação de integridade profissional. Desse modo, tendo a busca de sentidos como corrente orientadora de meu ser no mundo, e sendo tocada pelas questões sócio-históricas que afetam a livre existência das mulheres, decidi construir, no espaço das aulas de inglês do 9º ano do Ensino Fundamental, um trabalho que ressaltasse o feminismo como conceito e prática para a liberdade das mulheres. Vivendo um contexto no qual o sexismo e o machismo ainda operam, produzindo e justificando tantas formas de violência contra as mulheres, é importante lembrar que, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conhecimentos dos conteú-

dos bem ou mal ensinados, e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante como seu desmascaramento”.

Falar de uma “educação neutra” — ante sua impossibilidade — é, no máximo, um eufemismo para se referir àquela que se alia à reprodução dos sistemas sociais dominantes. Ao contrário disso, trazer para a escola a marca ideológica que serve à emancipação social das minorias e à convivência empática é cultivar a transformação do mundo, por uma aprendizagem individualmente significativa e que coopere para a igualdade e a justiça social.

Em relação à Língua Inglesa, senti que muitos alunos concluintes do Ensino Fundamental, no 9º ano, carregam um misto de frustração, por considerarem que “não sabem inglês”, e despropósito, por não perceberem uma finalidade prática para o estudo da língua. Além dos desafios que impactam a educação pública brasileira de modo geral, dentro da especificidade curricular do inglês, certo distanciamento da vida real é reportado como um fator limitante ao engajamento dos estudantes no aprendizado da língua. Em pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, publicada em 2015, do público docente entrevistado, “59% dos professores sentem que o ensino do inglês é desvalorizado ou é distante da realidade dos alunos” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18).

Buscando minimizar essa distância, nesta proposta, enriquecemos o potencial reflexivo das aulas de inglês com um tema que acessa nossas vivências diárias e que tem tido cada vez maior difusão. A sequência didática “*What’s feminism?*” (O que é feminismo?) surgiu a partir de discussões

em sala geradas pelo tema “Direitos Humanos”, que havia sido proposto pelo livro didático. Explorando o conteúdo, senti a necessidade de aprofundar o diálogo sobre igualdade de gênero, como a temática demanda, inclusive por conta dos relatos de algumas alunas sobre a ocorrência de manifestações de sexismo e machismo em seu cotidiano. Sobre isso, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que esteve em foco em nosso estudo, explica da seguinte forma:

Algumas pessoas me perguntam: “Por que a palavra feminista? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo assim?”. Porque seria desonesto. Feminismo é parte dos direitos humanos em geral, claro – mas escolher usar uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar o problema específico e particular do gênero. Seria uma forma de fingir que não foram as mulheres que, por séculos, foram excluídas. Seria uma forma de negar que o problema do gênero tem a mulher como alvo. Que o problema não é o fato de você ser um humano, mas especificamente uma fêmea humana.

O discurso da autora, cuja linguagem alcança o diálogo com os jovens e adolescentes, converge para a ideia de pensar o feminismo em contextos cotidianos, como uma consciência e postura a ser tomada por todos. Assim, nesta sequência didática, trabalhamos com trechos do livro em inglês de Chimamanda Adichie *We should all be feminists* (2014), cuja versão em português foi publicada sob o título *Sejamos todos feministas* (2015), sendo uma adaptação do discurso feito pela autora no TEDx Euston (2012), vídeo que também foi utilizado nas aulas. Ao alinhar o estudo do

inglês a uma perspectiva cultural e social, recriamos sentidos, ensaiando a recriação do nosso mundo.

A BUSCA EM NOSSOS PASSOS: O PERCURSO

Inicialmente, a prática se desenvolveu por meio de uma sondagem realizada com a turma a respeito da palavra “feminismo”. O que será que ela significa? Tínhamos trabalhado com a unidade “*Human Rights*” no livro didático, sobre Direitos Humanos, quando aproveitei para compartilhar com a turma a agenda de desenvolvimento sustentável proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. As imagens facilitavam o entendimento das frases em inglês, a respeito do cuidado com o meio ambiente, a erradicação da fome, a atenção à saúde, etc. No tópico sobre igualdade de gênero, notei que nem todos conheciam o espelho de Vênus, símbolo do feminino que é adotado pelo feminismo. Algumas alunas logo começaram a explicar aos colegas sobre o que já compreendiam do feminismo, e anunciei que esse seria nosso tema durante as próximas aulas.

No encontro seguinte, usando uma fotografia e livros, apresentei brevemente a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Os alunos ainda não a conheciam, então falei sobre o destaque que ela tem no campo da literatura, representando no mundo a produção cultural de seu país, e abordei a presença da língua inglesa no continente africano entre uma imensa variedade de línguas autóctones. Ao apresentar a autora como feminista, a pergunta então foi:

quando ouvimos a expressão “mulher feminista”, que ideia temos? O objetivo aqui foi encaminhar a discussão para um contexto cotidiano e acessível, repensar possíveis estereótipos, e caracterizar o movimento de libertação das mulheres como saudável à sociedade em geral.

Orientei os alunos a fazerem uma pesquisa individual sobre Chimamanda Adichie, após o que nós assistimos ao vídeo do TEDx Euston “*We should all be feminists*”, legendado em português. É o discurso de Chimamanda Adichie, também publicado em livro, cujos trechos, selecionados por mim, viriam a ser utilizados nesta sequência. Fizemos uma roda de conversa para refletir sobre nossas impressões e experiências e as relatadas pela escritora no vídeo, que, aliás, recebeu vários aplausos da turma enquanto era exibido.

Esse momento da roda de conversa foi muito fortalecedor para o sentido de grupo que eu queria criar, principalmente porque foi possível a confiança nas partilhas, a escuta atenta. No encontro seguinte, em duplas, fizemos a leitura de trechos selecionados do livro *We should all be feminists* (2014). Orientei estratégias de leitura do texto em inglês, observando cognatos, palavras conhecidas e associações com o que pudemos lembrar do vídeo legendado, criando mais consciência de leitura para a etapa de consulta ao dicionário bilíngue.

Em um momento de aula dialogada, discutimos sobre o modo como Chimamanda Adichie conceitua o feminismo, dentro da sua realidade de mulher africana, percebendo como as palavras referenciam a cultura, a qual permeia todos nós. Falando de cultura, pedi que observassem o seguinte trecho do livro: “*Culture does not make people. People*

make culture. If it is true that the full humanity of women is not our culture, then we can and must make it our culture” (ADICHIE, 2014, p. 46 [grifos meus]). Em tradução livre: “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se é verdade que toda a humanidade das mulheres não é nossa cultura, podemos e devemos torná-la nossa cultura”. Refletimos que somos agentes na transformação cultural, a qual, sendo irradiada em ações cotidianas, criará um mundo mais justo e feliz para mulheres e homens. Nós *podemos* e *devemos*. Evidenciei para a turma a diferença de sentido entre esses dois verbos: *can* e *must*, que são chamados de verbos modais e expressam, nesse caso, os sentidos de capacidade e de obrigação. Mostrei que no próprio título do livro em inglês encontramos um verbo modal expressando conselho (*should*). Expliquei sobre essa noção de conselho ou sugestão, em inglês, comparando o título do livro em língua estrangeira e em sua versão para o português, “Sejamos todos feministas”. Exercitamos o uso de verbos modais com atividades em sala e extraclasse.

Em outro momento, observando as particularidades de sentido da língua, apresentei palavras que são utilizadas em inglês para descrever situações de machismo ainda recorrentes nas relações entre homens e mulheres, como *manterrupting*, *bropriating*, *gaslighting* e *mansplaining*, percebendo os significados circulantes na formação dessas palavras. Respectivamente, referem-se a: quando o homem interrompe uma mulher várias vezes sem necessidade; quando um homem toma como sua a ideia já expressa por uma mulher; quando o homem faz a mulher duvidar de sua capacidade de raciocínio; quando um homem explica algo óbvio a uma mulher, como se para ela fosse difícil entender.

A seguir, com o diálogo mais amadurecido, sentindo melhor a extensão das violências contra as mulheres, dividimos a turma em grupos, entre os quais distribuí temas a serem aprofundados e apresentados em cartazes. Ressaltei a importância da visualidade dos cartazes, para que eles cumprissem bem a função de informar e sensibilizar. Os temas escolhidos foram: frases sobre os direitos das mulheres, mulheres marcantes na sociedade, leis de defesa aos direitos das mulheres, e glossário feminista, tema que foi escolhido por dois grupos.

Após a produção dos cartazes, concluímos a sequência didática com a apresentação em sala dos trabalhos desenvolvidos, socialização dos aprendizados e autoavaliação dos grupos. Posteriormente, os cartazes foram expostos nos corredores da escola.

ENCONTRAR SENTIDO NOS ENCONTROS: REFLEXÕES

Durante esta experiência, os estudantes tiveram muitos momentos de trabalho em parceria com os colegas: na leitura do texto em inglês, feita em duplas; na roda de conversa; na produção dos cartazes; na socialização final. Percebo que a preferência por esse modo de trabalho, quando ancorado em objetivos claros, favorece a criação de um ambiente mais livre à exposição de ideias e dúvidas, por colocar em perspectiva as individualidades, tanto a do professor quanto as dos estudantes, ampliando as possibilidades de pontos

de vista. Isso trouxe leveza para a profundidade do tema, e momentos em que a fala “não acredito que vou dizer isso” revelava o clima de acolhimento do grupo.

[...] a organização em grupos cooperativos sob certas condições parece ser um fator especialmente útil tanto para estimular o interesse e o esforço dos alunos para aprender como para facilitar seu rendimento [...]. As atividades de cooperação não se realizam no vazio, mas no contexto definido pelo clima geral da aula, que depende, em grande medida, da atuação do professor [...], o interesse do professor em que cada aluno aprenda (FRISON; SCHWARTZ, 2008, p. 195).

A verificação da aprendizagem foi sendo feita em cada etapa de produção, sempre observando a participação dos alunos, até, por fim, a confecção e apresentação dos cartazes pelos grupos. É importante notar a diversidade possível no aspecto “participação”, pois esse é um percurso efetuado de modo particular por cada aluno. Houve alunas que se expressavam mais desde o início, por já se identificarem com o tema; houve aqueles que falaram um pouco apenas no momento final de socialização e autoavaliação; houve quem se envolveu mais na criação dos cartazes. Essa diferença, por si só, não identifica quem “aprendeu mais”. Participar nos fala de “fazer parte”, e não há um só modo de fazê-lo.

Nos cartazes produzidos, tivemos frases em inglês de mulheres como Angela Davis, Beyoncé; sobre as mulheres marcantes, o grupo resolveu falar de mulheres brasileiras, como Marta Silva e Dilma Rousseff, com dados biográficos em inglês; quanto às leis dirigidas às mulheres, o grupo

focou em dados da Lei Maria da Penha, também trazendo gráficos e informações em inglês; para o glossário feminista, os grupos apresentaram definições de palavras como *patriarchy*, *sorority*, *empowerment*. Na apresentação, que foi feita em português, sentimos entusiasmo com o trabalho, mas também a insegurança de muitos alunos quando precisavam pronunciar palavras em inglês. É um desafio a ser explorado dentro do exercício da oralidade em Língua Inglesa.

No momento de autoavaliação, que foi feito oralmente, os estudantes falaram sobre a relevância de o tema ter sido abordado na escola. As alunas relataram inquietações que vivenciam por conta dos estereótipos de gênero, os quais criam expectativas sociais sobre como elas devem ser e agir. No livro *Para educar crianças feministas: um manifesto*, Chimamanda Adichie lembra o que é importante dizer às meninas: “Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais”. (ADICHE, 2017, p. 21).

Os alunos manifestaram terem compreendido a importância de construirmos a liberdade das mulheres nas práticas do dia a dia. Nos momentos de diálogo, foi possível explicar, por exemplo, que feminismo não é o contrário de machismo, o qual também não se resume a comportamentos individuais, mas refere-se ao modo como a nossa sociedade e seus valores foram constituídos. Desse modo, os objetivos que traçamos para esta prática foram alcançados, gerando até curiosidade nos alunos para conhecer mais sobre a obra de Chimamanda Adichie. Foi produtivo também perceber

nas conversas com os estudantes como a questão de que tratamos se amplia em direção ao racismo e ao que chamamos de interseccionalidade, conforme Carla Akotirene (2018), quando as questões de gênero e raça se sobrepõem. Apesar de não termos focado esse tema no desenvolvimento desta sequência didática, foi recompensador notar a corrente do aprendizado se mover, pela qual um conhecimento sempre leva ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um relato de experiência docente nem sempre será um fechamento de contas a destacar como saldo o produto final, até porque, mesmo que a organização e o planejamento sejam essenciais, o caminho só se torna chão no caminhar. Apreciar esse “tornar-se chão” é o que mais me move enquanto professora e aprendiz, pois é nele que a vida acontece. Discutir em sala de aula sobre o respeito à vida das mulheres e, sobretudo, oportunizar a fala e a sensibilização para o tema responde à demanda dos debates atuais na educação e ao que em mim faz sentido. Quanto mais temos consciência de que há uma subjetividade envolvida no que fazemos, maiores serão as oportunidades de refletir sobre ela e de questioná-la, o que é tão caro à construção de uma práxis pedagógica de fato comprometida com a transformação social e o amplo desenvolvimento do ser humano.

O engajamento alcançado nesta experiência — o meu e o da turma — e a forma respeitosa e construtiva com que

a conduzimos ampliam horizontes nas possibilidades de trabalho em Língua Inglesa, porque conhecer uma língua é mais do que saber o som e a grafia de suas palavras. É também estar atento às vozes que a fazem existir e aos sentidos representados por ela.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **We Should All Be Feminists**. London: Fourth Estate, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublica-brasileira.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SCHWARTZ, Suzana. Motivos para aprender. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Memórias de um leitor amoroso**. Rio de Janeiro: Proler, 1995.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **O Problema da Afetividade em Vygotsky**. São Paulo: Summus, 1992.

EU SOU MALALA: A FORÇA FEMININA

Tandja Andréa Parisse
Alexandra Cerqueira Martins

INTRODUÇÃO

A educação deve ser compreendida como uma prática humana, uma prática social que modifica os seres humanos nos mais variados âmbitos e que dá configuração à nossa existência individual e coletiva, construída pelas mais diversas formas e pelas mais diversas instâncias e dispositivos. Nessa linha, de acordo com Libâneo (1998), a educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano.

Desde fins do século XX e início do século XXI, o ensino no mundo é confrontado com vários desafios resultantes das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas, e isso impõe a introdução de inovações na sua concepção e prática, com vista a garantir a formação dos sujeitos que possam pensar e agir criticamente na sociedade.

O presente texto é um relato de experiência que apresenta um projeto proposto pela coordenadora pedagógica da escola e desenvolvido nas disciplinas História e Arte com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro de Educação Monteiro Lobato, na cidade de Feira de Santana. O objetivo do trabalho foi fomentar o protagonismo juvenil através de um teatro de bonecos e compreender a percepção destes sobre o livro “Eu sou Malala”. Assim como, possibilitar a reflexão sobre outras realidades históricas e as trajetórias de luta de personalidades femininas brasileiras, baianas e feirenses. E é essa formação de sujeitos autônomos que imbui a prática cotidiana em sala de aula e nos faz (re) pensar a todo momento nosso papel enquanto educadoras.

No início do ano letivo de 2019, a coordenadora da escola nos desafiou a promover a autonomia e o protagonismo juvenil no nosso alunado; isso constituiu-se em um grande desafio. Estar numa mesma turma, com 5 aulas semanais, no caso o 9º ano, com duas disciplinas escolares: História e Arte, em que a primeira me acompanha desde a licenciatura e que eu fui e ainda sou apaixonada; já a segunda para mim era contemplação e também conhecimento histórico, mas eu não dominava nem o saber e nem a prática educativa⁵⁹.

No início do ano, segui fazendo como todos aqueles que ignoram um dado conhecimento: busquei sobre o ensino de Arte, li artigos e o livro didático utilizado pela escola.

59 Nesse e em outros trechos, embora seja um texto escrito em colaboração por duas autoras, registramos também experiências pessoais na primeira pessoa, demarcando nossas trajetórias pessoais na rede pública municipal de Feira de Santana.

Montei um planejamento para o 1º trimestre baseado no livro didático, mas ainda faltava a paixão.

Foi então, que entrando em uma das salas da outra escola em que leciono, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, vi dispostos no chão os livros de Malala. Pedi um emprestado à vice-diretora⁶⁰ e passei o fim de semana lendo. Levei a ideia desta leitura à minha coordenadora⁶¹ da época, no Centro de Educação Monteiro Lobato e aos meus colegas de área, buscando o trabalho interdisciplinar. Pedi emprestado à minha vice do Colégio Luís Eduardo Magalhães os livros disponíveis e foi montado pelo Centro de Educação Monteiro Lobato uma sala de leitura. Este projeto Malala inseriu-se também no projeto de leitura anual da escola. Aí a paixão começou!

Desta forma, nesta escola da rede pública municipal de educação de Feira de Santana - BA, o Centro de Educação Monteiro Lobato, intitulado com o nome de um dos grandes mestres da literatura nacional e que misturava o imaginário ao cotidiano, os alunos do 9º ano foram apresentados ao livro: *Eu sou Malala*, de autoria de Malala Youzafzai. A escolha deste livro se deu por conta da possibilidade de empréstimo de 27 exemplares pelo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (escola estadual situada na mesma cidade) e pela importância político-pedagógica da obra; e também pela facilidade no seu manuseio. De acordo com Dalvi (2013), os textos literários lidos e estudados na disciplina de português

60 Vice diretora Rosane Boaventura.

61 Coordenadora Alexandra Cerqueira Martins.

na escola, devem ser escolhidos levando em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, ou seja, uma leitura que provoque e que desafie.

As atividades foram realizadas com 27 alunos durante os meses de maio a novembro do ano de 2019 e foi interdisciplinar (História, Geografia e Arte). Após a leitura do livro a turma foi dividida em grupos de trabalho que corresponderiam a: confecção dos bonecos e cenário, criação do texto teatral e pesquisa de temas relacionados ao livro (Paquistão, Talibã e Islamismo) e personalidades femininas. Os alunos planejaram, dirimiram conflitos, se inspiraram e despertaram para o labor artístico e autoral. O teatro de bonecos foi apresentado em novembro em 12 sessões de 20 minutos. Dos resultados obtidos percebemos o envolvimento dos alunos nas atividades que saíram do contexto da aula tradicional e a necessidade da ação-reflexão-ação docente sobre sua prática pedagógica.

O projeto Eu sou Malala: A força feminina teve como objetivo orientador da prática, compreender a percepção dos alunos sobre o livro e os temas propostos (Islamismo, Talibã, importância da educação e personalidades femininas brasileira, baiana e feirense), assim como fomentar o protagonismo juvenil valorizando suas ideias, ações e críticas.

Este objetivo geral, coaduna com o documento oficial produzido pelos professores e para todas as disciplinas do currículo, em parceria com o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef) da Secretaria de

Educação do Município de Feira de Santana em 2018, intitulado: Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA). No que se refere aos objetivos de aprendizagem elencados neste documento, voltados para a disciplina de História podemos destacar os objetivos 29⁶², 30⁶³, 33⁶⁴ da temática sujeitos históricos; 12⁶⁵ da temática fatos históricos e 17⁶⁶ da temática fontes históricas. Já para a disciplina de Arte, a orientação para a elaboração, criação, confecção e organização do teatro de bonecos veio dos objetivos 2⁶⁷, 4⁶⁸ e 13⁶⁹ da temática linguagem de teatro e 3⁷⁰ da temática linguagem de música.

62 Identificar e problematizar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil entre os séculos XX e XXI.

63 Estabelecer relações entre as lutas e conquistas de direitos políticos, sociais e civis (Histórias Local e Nacional) e a atuação de sindicatos, associações e grupos de mulheres na luta pela garantia destes direitos.

64 Identificar e discutir as construções identitárias e de gênero e o seu significado ao longo da História do Brasil.

65 Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado.

66 Desenvolver o potencial narrativo (oral e escrito) e criativo dos estudantes, fazendo uso de diferentes fontes e linguagens nas reescritas e releituras de fatos históricos.

67 Identificar, contextualizar, experimentar e apreciar modalidades diversas de manifestação do teatro (teatro de bonecos, teatro de sombras, teatro de rua etc.).

68 Conhecer, experimentar e analisar os componentes da cena teatral (ator/atriz, gesto, voz, música, ritmo, espaço, tempo, ação, figurino, maquiagem, objeto, iluminação etc.).

69 Conhecer, contextualizar e criar composições teatrais de modo autoral, individual, coletivo e colaborativo.

70 Conhecer, contextualizar e produzir situações nas quais a música surja integrada a outras linguagens artísticas.

Com Geografia, na temática conexões espaciais para alfabetização geográfica/ do local ao global do global ao local, elencamos os objetivos de aprendizagem 51⁷¹ e 74⁷².

Para o desenvolvimento das ações, optou-se por objetivos que balizassem o despertar do labor artístico e autoral, possibilitando a reflexão dos alunos sobre outras realidades históricas e a influência das personalidades femininas, sobretudo de Malala no protagonismo feminino e na práxis pela liberdade.

METODOLOGIA

Este projeto que inicialmente se intitulou Malala, teve início no dia 30 de maio de 2019, com a entrega dos livros e discussão sobre a proposta apresentada aos 27 alunos do 9º ano. A leitura foi livre, tendo o aluno possibilidade de lê-lo tanto em aulas de Arte quanto no espaço de leitura da escola e em casa. Ele deveria ler o livro e fazer um resumo⁷³ e entregá-lo no dia 18 de julho de 2019.

71 Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

72 Descrever e analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.

73 Resumo que deveria conter 5 ou mais folhas, já que o livro tem 5 capítulos. Escrito à mão ou digitado. Eles deveriam destacar frases e passagens importantes.

No dia da entrega do resumo, fizemos uma roda de conversa e os alunos se mostraram muito felizes com a leitura e intrigados em compreender o que se passava no Paquistão. Essa roda de conversa que seria sobre o livro enveredou para vários temas e o mais interessante foi que eles levantaram a necessidade de outras pessoas terem contato com o livro. Surgiram várias ideias e dentre elas um teatro de bonecos baseado no livro. E então a paixão iniciou a sua expansão!

No dia 25 de julho de 2019, houve a exibição de um documentário ⁷⁴ sobre Malala para subsidiar o texto do teatro e conhecerem a atuação de Malala como Embaixadora da Organização das Nações Unidas (ONU). Os meses de agosto, setembro e outubro foram dedicados à elaboração do texto, à confecção dos bonecos e do cenário, à gravação das vozes dos narradores, à escolha das músicas, *powerpoint* trazendo algumas imagens sobre o Paquistão, o Talibã e toda a parte de sonoplastia (sons de ambulância, sons do hospital, sons de passarinhos, etc.). Já o mês de novembro foi destinado para os ensaios da agora Trupe de Teatro “Os Pensadores” e a apresentação se deu nos dias 20 e 24 de novembro de 2019.

Durante e após a leitura do livro, buscamos tratar de vários temas como: os refugiados no mundo, a influência do Talibã, a importância da educação e a força feminina brasileira, baiana e feirense como mola mestra de transformação social. A riqueza desses temas revelou um importante desafio historiográfico sob a perspectiva da experiência concreta

74 Filme “He Named Me Malala” (“Ele me deu o nome de Malala”, em português), o filme dirigido por Davis Guggenheim em 2015. Está disponível na Netflix e no Youtube.

dos sujeitos (alunos e professores) que fomentaram um roteiro teatral e produziram um teatro de bonecos.

Para tanto, buscamos construir uma abordagem interdisciplinar contemplando temas transversais em História, Geografia e Arte. Em Geografia houve a discussão sobre as nações do Oriente Médio e os grupos terroristas. Em História, sobre a importância da educação e da força feminina, especialmente Maria Quitéria, Georgina Erisman, Dandara de Palmares e Edite Mendes da Gama e Abreu⁷⁵ que, como Malala, mudaram não somente a sua, mas a realidade de muitas pessoas. Já nas aulas de Artes foi feito todo o trabalho da criação e correção do texto, confecção dos bonecos, escolha das músicas e organização da sonoplastia, busca das imagens e confecção do Powerpoint, organização da apresentação e por fim, os ensaios e as apresentações.

Em uma abordagem interdisciplinar com a orientação dos professores das disciplinas participantes e com o recurso da internet iniciamos o projeto em 30 de maio. O projeto foi dividido em 5 (cinco) etapas.

A primeira etapa consistiu na apresentação do Projeto Malala para os alunos do 9º ano, a leitura, entrega dos resumos, exibição do documentário sobre Malala e o estudo do mapa do Oriente Médio, especialmente o Paquistão. Esta foi de todas as etapas, a primordial para que os alunos pudessem compreender o valor da educação e analisassem a importância do protagonismo de Malala na busca por liberdade. Abaixo veremos fotos deste momento inicial.

75 Personalidades femininas da História Local.



Foto 1 – Aluna com o livro



Foto 2 –Leitura de mapas
Fonte: Acervo das autoras (2019)

Já a segunda etapa, foi uma etapa mais densa em volta das discussões sobre o livro, a organização dos trabalhos para a confecção do teatro de bonecos e a pesquisa sobre o Talibã e escolha das personalidades brasileiras, baianas e feirenses. Foi neste momento que a turma teve que ser dividida em grupos de trabalho. Estes grupos de trabalho tiveram que ser separados em locais diferentes na escola. O grupo da confecção dos bonecos ficava na sala de aula, o segundo grupo que ficou responsável pelo texto e o grupo da pesquisa dos temas (Paquistão, Talibã, personalidades femininas) ficaram na biblioteca sob supervisão da servidora Angela Suely Bastos Cardoso e da professora Tandja Andréa Parisse.

Aqueles que tinham mais aptidão para trabalhos manuais ficavam com o planejamento do teatro (vídeos pesquisados no youtube sobre como fazer os bonecos, materiais necessários tanto para os bonecos quanto para o cenário, onde iria ser a apresentação, iluminação e início da sonoplastia), já outro grupo ficou com a tarefa de pegar todos os resumos e transformá-los em texto teatral) e o terceiro grupo ficou com a pesquisa sobre as personalidades, o Islã, o Talibã e sua influência no Paquistão.

Em uma das rodas de conversa, este terceiro grupo trouxe em cartolinas as fotos e as informações sobre algumas mulheres de destaque e em conjunto escolheram quatro representantes. Dandara de Palmares representando a resistência negra feminina, Maria Quitéria representando a força da mulher baiana e Georgina Erisman e Edite Gama como representantes da cidade de Feira de Santana, a primeira nas artes e a segunda na ciência.

Na terceira etapa, foi o momento que mais gerou dúvidas, conflitos entre os integrantes dos grupos de trabalho,

inquietações e ansiedade. O trabalho escrito era discutido por todos (nós fazíamos reuniões para ver se as falas encaixavam no tempo previsto do teatro que deveria ser de 30 minutos), enquanto isso os bonecos e o cenário estavam se concretizando.

Analizamos que, como o teatro seria apresentado na escola, a comunidade escolar deveria ter informações importantes como: onde ficava o Paquistão, o que era o Talibã, para onde Malala foi após o atentado, onde ficava a Inglaterra e o que era a ONU; e para tanto como não caberia no texto do teatro essas informações, encontramos uma outra saída que seria a apresentação concomitante ao teatro de um *power point* trazendo essas informações.



Foto 3 – Confecção/bonecos



Foto 4 – Confecção/bonecos
Fonte: Acervo das autoras (2019)

Na quarta etapa, já tínhamos o texto todo pronto, os bonecos já estavam em fase final e precisávamos gravar as falas dos bonecos. Para a feitura dos bonecos usamos uma antiga mesa de pebolim que estava na escola sem uso (ela virou o palco para os bonecos) e foi forrada de TNT preto nas suas laterais e de TNT vermelho fazendo o cortinado. A escola disponibilizou cartolinas, régua, tesouras, colas, papelão, TNT de várias cores, uma mesa plástica, a sala de vídeo e um computador para os alunos escreverem o texto. Ficou a cargo da autora e coautora deste projeto a compra de outros materiais: como a espuma, os tecidos, tintas para tecidos, olhos para os bonecos, cola de sapateiro, lã para fazer os cabelos dos bonecos e palitos de picolé.

O teatro teve 8 bonecos confeccionados que eram eles: Malala, o pai de Malala, narrador guia⁷⁶, mãe de Malala, narrador informativo⁷⁷, Talibã, assassino de Malala e narrador feminino⁷⁸.

O grupo de trabalho que inicialmente havia ficado com a pesquisa sobre as personalidades femininas e outros temas agora deveria criar todo o sistema de sonoplastia, já que o grupo que confeccionou os bonecos se uniu ao grupo que fez o texto e agora, juntos, partiriam para os ensaios preliminares.

76 Este elemento-aluno teve que, através da fala, criar todo o imaginário das cenas.

77 Este elemento-aluno teve que, através da fala, demonstrar as imagens e explicar o que estava sendo visto no datashow.

78 Este elemento-aluno teve que, através da fala, demonstrar as personalidades femininas por eles escolhidas e tratar da vida e obra delas.



Foto 5 – Sequência de imagens com fantoches dos personagens da história

Fonte: Acervo das Autoras (2019)

Na quinta e última etapa, ficaram os ensaios e a apresentação para o público. Os ensaios contavam com três alunos na sonoplastia (um com materiais diversos, outro usando a caixa de som da escola e o terceiro usando outra caixa

de som da autora), um aluno na iluminação, 2 alunos como apresentadores (inicial e final da apresentação), um aluno como orientador das pessoas ao entrar e sair da sala de teatro, dois alunos para a apresentação do *powerpoint*, oito personagens, um aluno sendo fotógrafo e um aluno filmando.

A avaliação ocorreu de forma processual e contínua utilizando os instrumentos de leitura e resumo do livro, análise crítica de documentário, participação colaborativa na confecção dos bonecos, na criação do texto teatral e cenário. Bem como, a apresentação oral da localização geográfica do Paquistão, características do Talibã e do Islamismo e as personalidades femininas com sua trajetória de luta e, por fim, entrega de um texto auto avaliativo de todo o processo do referido projeto.

Todos sabiam o teor do trabalho do coletivo e os que não estavam diretamente na apresentação eram suplentes daqueles que estavam nos ensaios. Os ensaios foram feitos utilizando todos os alunos do 9º ano. Os alunos que mais se adaptaram a uma tarefa escolheram o que queriam fazer. A apresentação foi feita para todas as turmas da escola, com sessões de 20 min nos dias 20 e 24 de novembro de 2019, além da gestão, professores, convidados e funcionários. A paixão se espalhou por toda a escola e nos lares dos alunos envolvidos.

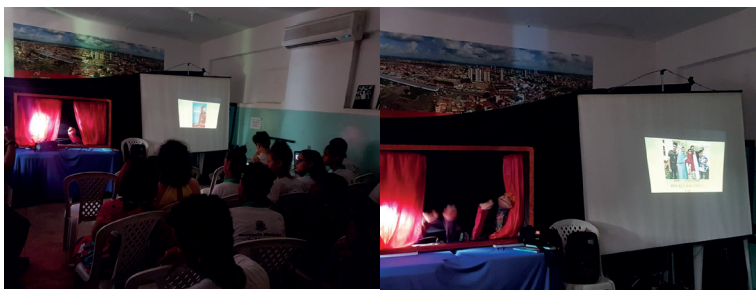


Foto 11 – Apresentação do Teatro

Fonte: Acervo das Autoras (2019)

REFLEXÃO NA PRÁTICA

O projeto Eu sou Malala: A Força Feminina, teve como objetivo aguçar o interesse e mobilizar os alunos para o protagonismo, o ineditismo e a autoria. Avaliamos positivamente os bons resultados desde o início ao fim do processo que foi altamente criativo.

Tivemos sim, problemas ao longo desta jornada que foram contornados com a solidariedade dos alunos e da coordenadora da escola que é coautora desta experiência pedagógica. Logo após o resumo do texto, o professor de geografia, que era estagiário, terminou seu tempo de estágio na escola e não conseguiu concluir o seu trabalho sobre o Oriente Médio com os alunos. Isso gerou um certo incômodo, e o novo professor (por trâmites legais), não chegava à escola para preencher esta lacuna. Foi então que a coordenadora, utilizando-se das aulas de uma professora que

estava de licença desta série (9º Ano), iniciou o processo de estudos sobre as temáticas com a turma, além de outras atividades às quais esta turma ficou encarregada de liderar (Gincana Estudantil e Feira que te quero ver), o que gerou momentos de ansiedade nestes estudantes.

A Gincana Estudantil é um evento anual que ocorre próximo ao dia do Estudante e que mobiliza a escola como um todo. Para tal, a cada ano há um planejamento das ações da gincana no início do ano letivo buscando denominá-la e dar-lhe identidade com o engajamento dos professores e alunos. Já o projeto Feira Que Te Quero Ver, é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA e tem como objetivo difundir o patrimônio social, histórico e cultural do Município através do olhar dos estudantes e professores da rede municipal de ensino.

O projeto, objeto deste relato, promoveu a compreensão da importância de dar “voz” aos nossos alunos, ampliar os horizontes do saber deixando para trás a “mecanização diária” do cotidiano escolar, dinamizando as aprendizagens, resolvendo conflitos e problemas e sobretudo aproximando os conteúdos trabalhados da realidade concreta dos alunos.

Essa investigação-ação foi se configurando ao longo dos desafios encontrados para a elaboração, problematização e confecção do projeto em uma construção dialógica de saberes. Para Franco (2005, p. 486), a pesquisa-ação possui também caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e (re)organizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

É necessário acrescentar o fato de que deve haver uma interação entre professores e a escola, pois ambos dependem um do outro para realizar um processo educativo significativo. A escola, tida como um campo de ação e reflexão do trabalho do professor, portanto, é local de formação tanto dos alunos quanto dos professores. Conforme Nóvoa, citado por Pereira (2000), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo de humanização; é obra transformadora, criadora. Mas para criar é necessário mudar, incomodar, modificar a ordem existente. Ela é um processo no qual os homens partilham saberes, emoções e vontades e, assim, inserem-se na sociedade humana historicamente construída e em construção. Para Freire (2001, p. 115): “Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser.”

Vimos o envolvimento, a vontade de fazer, o pensamento crítico, o surgimento de lideranças, o respeito às trajetórias de lutas tanto de Malala quanto das personalidades

femininas escolhidas, a reflexão na prática docente. Mas, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de identidades e uma fomentadora de novos saberes.

REFERÊNCIAS

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Arte (COAA)**. Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef) Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Geografia (COAG)**. Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef) Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de História (COAH)**. Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef) Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2018.

FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, 31, 483-502.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

YOUSAFZAI, Malala e Lamb Christina. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS

Katty Lirane Haywanon Santos Maia

INTRODUÇÃO

O ato de ler inicia-se na infância e, estudos na área da psicologia afirmam que ainda no ventre da mãe é possível que o bebê reaja a estímulos sonoros causados pela contação de história. Então, na vivência do ato de ler, quanto mais cedo houver investimento, melhor. Lembro-me fortemente de algumas experiências vividas na infância com minha mãe, quando, ainda sem dominar a leitura e a escrita convencional, sempre me incentivava a fazer leitura de imagens. Rememoro uma estante cheia de livros e a primeira coleção de Monteiro Lobato que comprou. Enquanto costurava ou molhava as plantas sempre pedia para que narrasse as experiências do cotidiano com aquelas conhecidas perguntas: Como foi na escola hoje? O que aprendeu? Que história ouviu? O que entendeu? Senti sua alegria quando percebeu que eu lia as placas no caminho, durante uma viagem.

A prática de leitura iniciada em casa e entrelaçada com a leitura de mundo; ampliada na escola pública com a lei-

tura da palavra e a compreensão dos sentidos dos diversos gêneros, possibilitou o reconhecimento da importância do ato de ler numa sociedade que prioriza os códigos escritos na divulgação da maior parte das informações. A leitura para Freire (1993, p.29), é uma “operação inteligente, difícil, exigente e gratificante” e por isso, tais práticas precisam ser garantidas no cotidiano escolar, seja na sala de recursos multifuncionais, seja na sala de aula e; tais práticas podem ser trabalhadas na modalidade da sequência didática.

A sequência didática permite que tratemos do mesmo tema por um determinado tempo, isso promove na/no estudante com deficiência intelectual, por exemplo, mais tempo didático explorando um mesmo tema. Aliado a isso, a/o estudante tem a oportunidade de conhecer melhor o assunto abordado, podendo expressar ideias, contrapor pensamentos, emitir opiniões, refletir, criticar, exercitar a memória, compor o imaginário, ampliar o vocabulário e produzir textos orais ou escritos.

O itinerário das experiências escolares e de vida foram compondo a professora que sou, fazendo-me estudar e assumir o compromisso político e social com as práticas de leitura. Mediante a experiência de vida com a leitura, sentia-me inquieta com o questionamento dos colegas da escola onde trabalho: por que muitas crianças e adolescentes matriculadas na escola pública municipal chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem dominar a leitura ou quando decodificam palavras, não entendem o que lêem? São questionamentos que fazem parte de nosso cotidiano pedagógico, porém, este relato não tem a pretensão de respondê-los, mas aqui, será compartilhado alguns caminhos encontrados.

O trabalho desenvolvido em sala de aula em diálogo com o realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) assume diariamente o desafio de articular todo o conteúdo, interesses e necessidades dos estudantes com deficiência/transtorno, ou seja, busca provocar mudanças na organização curricular. Por sua vez, no espaço da sala de aula a leitura e a escrita compreendem instrumentos de acesso ao conhecimento; a leitura, é o meio mais utilizado para o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Então, o que fazer quando nos deparamos com a realidade na qual muitos estudantes com deficiência (ou não) chegam ao Ensino Fundamental II ainda no processo inicial da alfabetização?

Deste modo, este trabalho se configura como um relato de experiência ocorrido na SRM da Escola Municipal José Tavares Carneiro, no Distrito de Maria Quitéria, em 2019. A escola trabalha com o Ensino Fundamental - Anos Finais e recebe estudantes oriundos do campo e da comunidade quilombola da região. A proposta buscou envolver as/os estudantes em práticas de leitura, criando possibilidades para a participação plena de cada uma/um, em sala de aula e para além dos muros da escola.

A descrição feita anteriormente é uma realidade em muitas salas de aula das escolas públicas municipais, muitos de nossos colegas estão às voltas experimentando estratégias a fim de garantir a alfabetização de meninos e meninas. Então, como surgiu a ideia de desenvolver esta experiência? Para entendermos melhor o mundo de quem não vivencia as práticas de leitura e escrita, trarei um exemplo de um estudante de 18 anos, que chegou em nossa escola para cursar

o 6º ano do Ensino Fundamental com relatório médico de deficiência intelectual.

Em entrevista com a família sobre a vida do filho, notou-se que a mãe mesmo amando-o e tendo os cuidados devidos, acreditava nas orientações e relatório médico, os quais afirmavam ser a escola apenas espaço de socialização. Ao buscar a escolaridade da mãe, identificamos que esta concluiu a antiga 2ª série, deixou a escola para o trabalho na roça, portanto só assina o nome. Ao questionar quem em casa garante a leitura convencional e quais leituras realizam, surgem como alternativas os vizinhos ou parentes e, os suportes textuais mais utilizados são: a Bíblia, folhetos evangelísticos, revistas de venda de cosméticos e rótulos de produtos usados em casa.

Ainda, ao buscar conhecer o estilo de aprendizagem do estudante, foi feita uma escuta das experiências vividas pelos estudantes matriculados na SRM. Ao propor entrevistas, um determinado estudante, fez a seguinte revelação: “Eu não gostava muito de ir à escola. Ficava lá... a pró dava a atividade. Eu não sei ler e escrever. Os colegas... pequenos. [Eu] Pedia ajuda. Ela [a professora] dizia assim: fica aí quietinho, faça como você sabe. Eu ia fazer o quê pró? Se eu não sei ler...” [silêncio]. (Voz do Estudante do 6º ano – 18 anos).

Desse modo, anuncia-se também nessa voz, a ausência de práticas de leitura sistematizadas, além da falta de um leitor⁷⁹ humano, para acompanhar o estudante que estava

79 Que ou aquele que lê; leitor. Disponível em: <https://michaelis.uol>.

realizando uma atividade envolvendo leitura e escrita. São as práticas de leitura que possibilitarão a construção e a relação da língua falada com a escrita, além da compreensão dos sentidos dos textos que circulam socialmente. Entretanto, nos chama a atenção a forma como o estudante realiza a leitura de mundo. Em sua narrativa oral, consegue observar a sala de aula, o que ocorre nela, como se vê nesse processo, como nota os colegas e a professora.

[...] no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando de leitura do mundo e leitura da palavra. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias. (FREIRE, 2011, p. 146).

Frente ao que Freire traz, o desafio da escola pública está em investir nas duas formas de leitura, dentro de uma proposta pedagógica crítica, sistemática, consistente e fundamentada, viabilizadora da ascensão desses sujeitos, principalmente das/dos estudantes com deficiência, que infelizmente em algumas salas de aula, ainda recebem pouco investimento nesse campo, pela crença de que a escola para elas/eles é apenas para a socialização.

Desta escuta afetiva feita através das entrevistas, surge a necessidade de buscar meios de desenvolver um trabalho que envolvesse a leitura, não só para aquele estudante,

mas para outros colegas que produziram depoimentos semelhantes. Era preciso criar condições de aprendizagem na SRM para que vivenciassem experiências literárias, conseguissem expressar os conhecimentos prévios, a compreensão dos sentidos dos textos e mais à frente, relacionar texto/contexto, transpondo essas habilidades para o universo da sala de aula e quiçá, para além dela.

Dito isto, a relevância social deste relato está em compartilhar a experiência ocorrida em uma SRM de uma escola do campo, que trouxe resultados significativos no processo de leitura e de escrita dos estudantes envolvidos e; perceber que é possível desenvolver este trabalho numa escola pública, mediante todas as condições reais/precárias com as quais, muitas(os) de nós vivemos, sem deixar, no entanto, de lutar por melhores condições de trabalho. A luta também ensina!

DESENVOLVIMENTO

Para a realização do trabalho ora apresentado, inicialmente foi feita uma busca por autores/as que discutissem as possibilidades de práticas de leitura e fundamentassem a proposta. Nessa procura, autoras/es como Nery (2007), Solé (2008), Soares (2003), Freire (2011), Sacristán (2013) trazem discussões e possibilidades de trabalho, além da Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão.

Nesse movimento, a SRM assume diariamente o desafio de também contribuir na transformação do currículo esco-

lar, flexibilizando, articulando todo o conteúdo, interesses e possibilidades das/dos estudantes com deficiência/transtorno na sala de aula.

Na escola, ainda é possível observar o trabalho pedagógico acontecendo onde nem sempre é possível conhecer - por diversas razões - o nível cognitivo na área de leitura e escrita em que cada um se encontra. Após visita e observação numa determinada sala de aula, de uma escola do campo, que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível verificar que há muitas tentativas e esforço por parte de professoras(es) em alfabetizar, contudo predomina a preocupação apenas com o processo de decodificação e maior investimento principalmente, em estudantes que avançam mais nesse processo, havendo ainda uma dissociação da alfabetização e letramento. É preciso ressaltar, que a problemática da alfabetização brasileira é histórica, está atrelada a várias questões sociais e culturais, sobretudo a ausência de formação continuada numa perspectiva crítica. Logo, essa questão das dificuldades na aquisição da leitura e escrita, também é verificada durante a avaliação pedagógica na SRM. Queixas tais como: “não reconhece as letras”, “não escreve o próprio nome”, “lê pouco e tem dificuldade de compreensão”, “lê mas não compreende” são comuns nos relatórios. Para Soares, este é mesmo um problema complexo para nós professoras(es) que atuamos em sala de aula:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de

leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento. (SOARES, 2003, p. 14).

Logo, para que a alfabetização e o letramento aconteçam, é preciso que as/os estudantes vivenciem práticas sociais de leitura em que sejam capazes de ler, não somente porque a/o professora/or pede ou apenas os textos da escola, mas também aqueles que circulam socialmente e compreendam as intencionalidades de cada um. Como a SRM realiza o acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiências/transtornos, é preciso advertir que, um dos papéis deste espaço diferenciado da sala de aula é promover diferentes estratégias de alfabetização e letramentos para estudantes. Vejamos o que diz a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão em seu Art. 28 (capítulo IV, artigo 28, parágrafo IX).

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL, 2015, p. 7).

Muitos estudantes com deficiências/transtornos não recebem o mesmo investimento no processo de alfabetização e letramento. Muitas vezes por dois fatores: primeiro, algumas/ns professoras/es afirmam não saber lidar com elas/es, o outro fato é que algumas/ns estudantes “desistem” da escola por não acompanharem a proposta da sala de aula ou por consequência, acabam sendo reprovados por anos a fio no mesmo ano. Muitos se tornam excelentes copistas, mas sem avançar na leitura, tão pouco no letramento. Isso ocorre porque na cultura escolar instituída em nossas escolas, a maior parte do acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade ocorre exclusivamente, através da leitura convencional. O verbo “*desistem*” encontra-se aspeado pela contradição que vivemos no interior da escola, com suas práticas muitas vezes distantes da real necessidade, convencendo a/o estudante que ela/ele não alcançará aquele padrão pré-estabelecido.

Sabemos que a falta de formação continuada e em serviço que atenda a essas especificidades, a estrutura precária das escolas, o excesso de estudantes em sala, o trabalho por área e o desconhecimento de como se dá o processo de alfabetização e letramento são pontos a serem considerados nessa análise, inclusive de questionarmos ao currículo das licenciaturas das áreas oferecidas pelas universidades/faculdades, visto que estamos tratando do Ensino Fundamental Anos Finais.

Assim, o principal objetivo em desenvolver atividades com práticas de leitura na SRM, foi o de contribuir na formação leitora desses sujeitos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, dando-lhes ferramentas

necessárias para que pudessem compreender os sentidos dos textos lidos e suas intencionalidades, ainda que fosse necessário a presença de um leitor humano; que produzisse textos coesos e coerentes, ou garantisse uma organização do pensamento na oralidade; além de avançar nas hipótese de escrita. Dessa forma, o trabalho está em consonância com o Caderno de Objetivos de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - Língua Portuguesa quando aponta como objetivos:

identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressas, de massa e digital reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destina e ler palavras novas com precisão na decodificação. (FEIRA DE SANTANA, 2018, p. 13 e 15).

A prática de leitura “fornece matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelo: como escrever.” (BRASIL, 1997, p. 53). Através de uma organização pedagógica voltada para este fim, é possível criar um ambiente favorável para o processo de alfabetização e letramento. O trabalho foi desenvolvido no intuito de criar as condições de aprendizagem, possibilitando que crianças e jovens alfabetizados ou não, participassem, cada um com seus conhecimentos prévios e experiências. Então, no mês de março de 2019, iniciamos as entrevistas com cada estudante, momentos apreciados muito por se sentirem ouvidos e levados a sério.

Após as entrevistas e o levantamento dos interesses e possibilidades destes estudantes, no mês de abril, deu-se início a organização das sequências didáticas e, em seguida, ao trabalho prático, encerrando seu processo no mês de novembro⁸⁰. As atividades propostas permitiram a ampliação do repertório leitor por conta da diversidade literária e gerou flexibilização curricular, por parte de algumas/ns professoras/es no interior da sala de aula, frequentada pelo estudante, a ponto de o mesmo perceber e pontuar.

A partir dessas percepções, o trabalho com práticas de leitura foi organizado na SRM, partindo das especificidades dos 32 estudantes matriculados nela, tendo as seguintes características: deficiência intelectual, esquizofrenia, deficiência visual, autismo, transtorno neuropsicomotor, dificuldade de aprendizagem e ansiedade. A sequência didática foi a modalidade organizativa escolhida para alcançar os objetivos traçados. Tal modalidade foi escolhida porque,

as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. (NERY, 2007, p. 114).

A escolha deste instrumento favoreceu o diálogo com a/o professora/or, pois muitos já organizavam o planeja-

80 A pedido dos próprios estudantes houve continuidade no ano de 2020, porém interrompido em 18/03/2020 em função da Pandemia do COVID-19.

mento utilizando a modalidade de sequência didática. O primeiro passo para a organização destas sequências pela SRM, como já foi dito inicialmente, foi a realização das entrevistas com intenção de conhecer a história e o projeto de vida (sonhos) de cada estudante.

Em um segundo encontro com as/os estudantes, foi discutido como queriam o acompanhamento, se individual, em dupla ou grupo. Esse momento foi importante porque elas/eles foram se agrupando por afinidades e outros, optaram inicialmente, por ficarem sozinhos por não terem construído vínculo com outros colegas. Vale aqui um adendo, a SRM, diferente da sala de aula, realiza um trabalho de forma individual ou em pequenos grupos, durante o tempo de cinquenta minutos, além disso, possui matrícula de estudantes das escolas do entorno. Por isso, alguns estudantes, por um tempo, ficam sozinhos, até conhecer outros pares.

Em seguida, foi feito o levantamento e a seleção dos textos literários existentes na escola, escolhendo aqueles próximos aos interesses das/dos estudantes e das temáticas discutidas em sala de aula. Esta seleção embasaria a organização das sequências didáticas que seriam produzidas, atendendo a/ao estudante individualmente, em duplas ou em grupos.

Surgiram sequências como: *Lê para mim, Ler para entender, Histórias encantadas africanas, Era uma vez, Dê um final para a história, As meninas nos contos de fada, Minhas memórias*. Para realizar este trabalho, utilizou-se textos literários xerocopiados, inclusive alguns com as histórias de vida dos próprios estudantes, retiradas das entrevistas; literaturas diversas; alfabeto móvel; convite; ampulheta; parede

texturizada⁸¹ com imagens da comunidade; convites e em alguns momentos, elementos mais específicos para despertar o interesse pela história como: carta dos personagens; objetos relacionados a história; especiarias e outros.

Com o grupo dos estudantes em processo inicial de alfabetização organizamos os encontros e, em cada um deles, fosse individual, em dupla ou em grupos a apresentação era feita usando alguns dos elementos descritos acima, para chamar a atenção dos estudantes, além de questionamentos provocadores do pensamento para levantamento de hipóteses e momentos para seleção da literatura que seria lida.

Após esse levantamento de conhecimentos prévios, imagens eram apresentadas para que expressassem o que viam para além dos olhos. Uma fala muito comum durante os encontros, principalmente por parte dos que não sabiam ler e escrever era: “Como vou fazer isso se não sei ler?” Mas, ao serem solicitados que tentassem, a princípio apenas descrever a imagem, iam mais além, imaginando que lugar seria aquele, quem eram aquelas pessoas, o que faziam, como viviam e o que sentiam.

Nesse processo, a/o colega que compreendia primeiro, tornou-se o par colaborativo, perguntando, lembrando, valorizando a opinião expressa ou discordando. Esse tipo de trabalho pedagógico exige muito tempo didático, principalmente quando envolve estudantes com deficiência intelectual, que tem seu modo singular de aprender. Aprender leva tempo para todos(as) e cada ser humano tem seu próprio

81 Esse termo é utilizado por Josette Jolliibert, Jeanette Jacob e colaboradores, no livro *Além dos muros da escola - a escrita como ponte entre alunos e comunidade*, da Editora Artmed (2006).

ritmo. As sequências estavam previstas para três encontros e tiveram que ser estendidas para que pudessem compreender e entender melhor os textos lidos.

Quanto ao tempo estendido, um estudante teceu o seguinte comentário ao perceber esse tempo maior: “Na sala é tudo muito corrido. É barril. Entra professor, sai professor. A cabeça fica assim [...]” Logo, configura-se um desafio para a sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, administrar esse tempo didático de forma que as/os estudantes acompanhem, organizem o pensamento e construam conceitos. Por isso Muñoz (2013, p. 499) afirma que “o professor é agente mais próximo do currículo” pois será ela/ele, o agente que provocará as mudanças no chão da sala. Quando elas/eles trazem esta reflexão, provocam o nosso olhar sobre o currículo escolar. Para que haja mudança, rumo à inclusão das diferenças, é preciso rever esse currículo, essa seleção de conteúdos que provoca na/no estudante a sensação do trabalho pedagógico acelerado. Passando a impressão para a/o estudante, de não haver tempo para entender aquilo que está a se discutir, que os conteúdos são mais relevantes que a própria aprendizagem ou que os mesmos não são capazes de aprender.

No Ensino Fundamental Anos Finais, o estudante do 6º ano, por exemplo, precisa vencer vários desafios: lidar com novos colegas, com dez professoras/es das diversas áreas, novas disciplinas, salas cheias onde não há tempo para conhecer mais de perto os novos colegas. Este contexto traz dificuldades também para a professora/professor em conhecer os saberes que trazem e quando se trata da/do es-

tudante com deficiência, às vezes o que sobressai é que não tem autonomia para fazer as atividades sozinho.

Os momentos de leituras dos textos literários/imagens, nos permitiu conversar sobre os contextos vividos, seus saberes, conhecer como se expressam oralmente e o repertório leitor. Desse modo, era possível saber o nível de leitura e escrita de cada estudante, os sentidos que dava ao texto, o nível de atenção, concentração; que tipo de linguagem o alcançava; qual consigna compreendia melhor; como organizava o pensamento, as ideias; se emitia opinião e se considerava a ideia do outro, ainda que fosse contrária à sua. Para que houvesse entendimento do texto, concluíamos estes momentos escolhendo palavras que considerassem importantes. Cada um representava usando o alfabeto móvel ou escrevendo em folha. Nesse movimento, as palavras escolhidas tinham significado, ganhavam vida! Mesmo os que se encontravam no processo de reconhecimento do alfabeto, percebiam o som da primeira letra da palavra escolhida.

Para as/os estudantes que estavam alfabetizados, as estratégias eram as mesmas, sendo que elas/es elegeram textos maiores, mais densos, mais próximos à suas emoções e discussões de sala de aula. Nas diferentes rodas de leitura, notava-se o procedimento de leitor sendo desenvolvido como o aumento da concentração, a solicitação para ler o texto mais de uma vez, para garantir a compreensão, questionamentos sobre palavras desconhecidas, o despertar de um imaginário pouco estimulado, o reconhecimento de outras formas de pensar e viver.

O resultado obtido com esse trabalho além de proporcionar momentos intensos, de troca, de melhora na autoes-

tima, do reconhecimento dos próprios saberes, permitiu ainda a ampliação do repertório leitor, o desenvolvimento da oralidade, a organização do pensamento e avanço no nível de leitura. Foi possível reconhecer essa evolução a partir da avaliação oral de cada estudante e das observações feitas durante o acompanhamento, sendo anotadas no caderno de registro. Eis algumas vozes:

Quero mostrar às minhas colegas na sala que já consigo ler algumas palavras. Ninguém vai acreditar. Vou ler escondido e baixinho. (voz do estudante, 4º ano, 8 anos)

Dá trabalho. Para entender bem, tem que ler um bocado. (voz do estudante, 8º ano, 16 anos)

Aqui é diferente, eu ainda leio pouquinho, mas na sala tem o colega que ajuda. A pró deixa, consigo fazer o dever, aí é melhor. (voz do estudante, 8º ano, 23 anos).

Estas vozes demonstram que apostar em estratégias diferenciadas, possibilitam o “processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLE, 2008, p. 22). O estudante com deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento ou até mesmo estudantes sem estas características, precisam de tempo para que o pensamento se processe, se organize e chegue à compreensão dos sentidos do texto. Aprender, como já foi dito, leva tempo.

A SRM possui uma estante com literaturas diversas, onde qualquer estudante, tendo deficiência ou não, tem a liberdade de locar e devolver quando quiser. Elas/eles mesmos anotavam os livros emprestados. Todo esse trabalho proporcionou um aumento de acesso às literaturas. Os estu-

dantes que estavam em processo de apropriação da escrita, levavam para ler as imagens e solicitava as pessoas de casa ou da comunidade alfabetizadas que lessem para elas/eles. Para a/o estudante com deficiência visual, por exemplo, foi utilizado além de textos em braile, vídeos com audiodescrição e leitura em voz alta.

Alguns desafios surgiram no caminho para que este trabalho se materializasse. Um deles foi garantir a presença do estudante na SRM. Na legislação que regulamenta o funcionamento da sala de recursos, os estudantes matriculados devem frequentar no contraturno. Porém, na nossa escola, em acordo coletivo com a gestão escolar, professoras/es e familiares/responsáveis, ficou acordado que os estudantes frequentariam a SRM durante horário de aula. Isso acontece porque, morando em comunidades distantes, as famílias não têm como garantir o transporte de ida e volta.

Além disso, não têm como as/os estudantes utilizarem o transporte escolar porque o mesmo segue o horário dos turnos em que estão matriculados. Então a/o estudante, caso venha no turno matutino, como já aconteceu, é obrigado, a chegar cedo junto com as/os estudantes daquele turno, receber o acompanhamento pedagógico, aguardar o ônibus sair ao meio dia, não dando tempo deste, ir para casa e retornar, ou perde o ônibus ou chega muito cansado. Outro desafio foi selecionar as literaturas. A escola pública recebe excelentes títulos, mas nem sempre atendem aos interesses das/os estudantes. Questões identitárias, de gênero, relações etnicorraciais e personagens com deficiências ou transtornos, muitas vezes são demandas sociais que as literaturas

disponíveis não dão conta. Porém, apesar disso, a literatura escolhida contribuiu para atingir o objetivo da proposta.

E o último desafio foi o de, após cada experiência vivida com os estudantes, dialogar com as/os professoras/es sobre a possibilidade de flexibilizar o currículo, a fim que estas/estes estudantes fossem alcançados. Vídeos com alguns momentos vividos na SRM foram socializados, causando surpresa em algumas/ns colegas ao vislumbrar as/os adolescentes emitindo opinião e relatando experiências. Muitas/os professoras/es quando se permitiram conhecer melhor as/os estudantes, gradativamente modificaram a prática. Outras/os colegas que buscavam a SRM para o diálogo, narravam experiências positivas, reforçando a importância da leitura compartilhada, a relevância de garantir o leitor/escritor humano e o investimento nas listagens em cada disciplina. Mas, o principal aconteceu: a mudança do olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo vivido intensamente com as/os estudantes, cheio de emoções, descobertas, questionamentos, refleti muito sobre a função social da escola. A função da escola é ensinar. Ensinar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ensinar a conviver com a diversidade e as diferenças. Mas é papel da escola também o de aprender e entender. Aprender e entender que o currículo não é imutável e precisa que se incorporem as identidades e culturas diversas. Aprender e entender que, há momentos que é preciso flexibilizar o currículo, a favor dos interesses/

possibilidades das/dos estudantes, além de incorporar as práticas de leitura em nossas salas de aula. Para Freire (2011, p.109) “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra”, trazendo esta reflexão para nós, urge que façamos a leitura de mundo, dos diversos contextos socioculturais para transformar o currículo escolar junto com seus protagonistas: as/os estudantes.

No exercício da nossa profissão, é preciso fazer essa leitura em relação às nossas escolhas, nossas ideologias, concepções que temos da vida, do ser humano, da escola, das diferenças. Refletir sobre o pensamento homogeneizador que desconhecemos ter, ler as nossas emoções, refletir sobre a nossa prática para mudá-la, conhecer a comunidade onde a escola está inserida bem como o projeto de vida dos estudantes permite mudanças significativas no coletivo escolar, mas só funciona, se todos se envolverem em busca dessa mudança.

Algumas estratégias podem ser incorporadas nas salas de aula, salas de recursos multifuncionais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental com as devidas adaptações tais como: Apresentar textos literários para que a turma possa escolher o que gostaria de conhecer; Promover rodas de leitura de texto/imagem; Usar e abusar da leitura de mundo (o que acontece à sua volta, como percebe); Provocar momentos de apresentação das literaturas em outras turmas ou na própria sala; Oferecer para a/o estudante com deficiência visual, texto em braile; Propor Rodas de leitura de história em quadrinhos, livros de literatura para estudantes que terminam primeiro as atividades; Utilizar o registro de forma lúdica e com função social como: fazer propaganda,

indicar a literatura para alguém ou alguma turma; Partilhar via *WhatsApp* livros digitais para os que possuem celular; Permitir nas salas de aula, leitores e escribas humanos, ter as/os colegas como mediadores desse processo.

Quando criamos condições para que as práticas de leitura aconteçam na sala de aula, possibilitamos o desenvolvimento humano nas suas várias interfaces sociais, culturais, emocionais, cognitivas, corporais e criativas. Um novo mundo se abre, possibilitando que olhem e (re)olhem a vida, a família, a comunidade, a sociedade sob diversos aspectos, e o principal pode acontecer, perceberem-se como sujeitos históricos, que pensam, analisam, criticam, criam e transformam!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** - volume 2. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1997.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão-Lei 13.146/2015**, 06 de julho de 2015. Brasília: MEC. 2015.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana** - Língua Portuguesa. Feira de Santana: SEDUC. 2018

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____, PAULO. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 17 edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

MUÑOZ, Imbernón Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de Leitura**. 6ª edição, Porto Alegre: Editora Penso, 2008.

DANÇA NA ESCOLA

Wilker de Amorim Cruz Santos

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um componente curricular obrigatório que “oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.” (BRASIL, 2019). Destarte, vale ressaltar que o professor deve possibilitar ao máximo, experiências por meio das unidades temáticas como dança; brincadeiras e jogos; lutas; esporte; práticas corporais de aventura; ginástica.

A escola é um espaço de inúmeras possibilidades de aprendizagem e experiências que se acumulam e somam durante a formação dos alunos. Nas aulas de Educação Física não é diferente, o docente pode incentivá-los às práticas pedagógicas mostrando a importância delas para uma vida mais salutar. A dança foi um importante meio para reconhecer e conhecer algumas modalidades, experimentar os gestos de cada uma delas, discutir e refletir acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, além de estimular o tato com maior autonomia e responsabilidade dos participantes.

Este texto permite refletir acerca da importância em trabalhar os vários elementos da Educação Física na escola sem precisar excluir nenhum. A ressalva é fundamental porque o trabalho desenvolvido possibilitou experiências e reflexões na didática e metodologia docente permitindo, a partir daí, potencializar as tarefas teórico-práticas, tornando a educação um processo menos complexo e mais prazeroso.

Ao iniciar as atividades na escola, foi relevante fazer uma análise do que os alunos sabiam ou conheciam sobre a disciplina, além de propor questões problematizadoras para a partir daí, traçar um planejamento flexível, suscetível a alterações ao longo do ano letivo. Mediante as análises e discussões propostas em sala, foi perceptível nas falas dos estudantes a ausência de alguns elementos como lutas, danças, ginásticas e prevalência dos esportes coletivos. Dessa forma, diante das potencialidades físicas, psicológicas e sociais que podem ser desenvolvidas no trabalho com a disciplina de Educação Física, surgiu a ideia de desenvolver experiências que aproximassem os estudantes às tematizações que até então estavam fora do contexto escolar.

Embora todas as tematizações levantadas tenham a sua relevância, a dança foi eleita para aprofundamento, pois nas inquietações feitas, foi possível identificar além da ausência em sala, rejeição pelo público masculino. Assim, dentro das perspectivas de Volp (2010) como a dança é uma manifestação intrínseca ao ser humano, explorar o conteúdo dentro das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, e o de experiência uso e apropriação, fruição, experimentação, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, pode ser o caminho

para a aproximação do conteúdo com os discentes e a quebra de preconceitos.

A dança “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias.” (BRASIL, 2019, p. 218), além de que, permite discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência, sexualidade, grupos etnicorraciais e outras temáticas. Saraiwa (2009) traz também, uma abordagem que elenca a dança através da estética; a improvisação à realidade e contexto vivido pelos alunos pode ser outro caminho importante para abordá-la na escola, dando sentido e significado às práticas pedagógicas.

Quando se fala de inclusão, é importante salientar que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (ONU, 2007). Destarte, possibilitar aulas adaptadas e interativas é uma forma dentro da Educação Física de contribuir para o desenvolvimento de todos os discentes.

É importante frisar também que,

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com necessidade educacional especial possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.” (CHICON, 2008, p. 28).

Para as autoras Zuchetto e Castro (2002), a prática regular de atividade física traz inúmeros benefícios para alunos com deficiência, principalmente no que concerne ao desenvolvimento e aprimoramento de movimentos necessários para a realização de tarefas essenciais no seu cotidiano. Além disso, as aulas de Educação Física, quando bem organizadas, visam a interação, a inclusão, a empatia e várias outras características fundamentais para o desenvolvimento de um sujeito crítico, político e emancipado, capaz de mudar a sua realidade.

Ainda segundo as autoras,

as atividades físicas, além dos benefícios orgânicos (aspectos metabólicos, cardiorrespiratório e músculo-ostearticular), contribuem significativamente para a melhoria do convívio social, para promoção da independência, de um autoconceito mais positivo, enfim, faz com que os deficientes físicos sejam encorajados a fazer tudo o que são capazes, buscando otimizar o seu potencial. (ZUCHETTO e CASTRO, 2002, p. 01).

O trabalho com a dança na escola teve início em 4 de Julho, em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e finalizou no dia 22 de Agosto, com cada turma estudando uma temática diferente: o 6º ano com danças de rua, 7º ano com danças regionais, 8º ano danças de massa e o 9º ano, danças de salão e internacionais.

O trabalho apresentado teve por objetivos: Possibilitar o conhecimento da origem e características das danças; Proporcionar o entendimento da evolução cultural das danças; Aproximar os elementos da dança aos alunos; e Fomentar a

pesquisa sobre os tipos de dança. Trouxe como atividades: Planejamento e utilização de estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças; Experimentação e fruição de diferentes danças do contexto nacional e internacional; Discussão de estereótipos e preconceitos relativos às danças propondo alternativas para sua superação; Reflexão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais através da dança.

METODOLOGIA

As aulas foram divididas em 3 etapas, na primeira foram abertas discussões sobre a dança no contexto local; gênero; a influência da mídia; a predominância de negros em determinadas danças. Posteriormente, teve a teorização sobre o processo histórico, os contextos de cada cultura na qual predominaram e se fizeram presentes até os dias atuais, suas características como gestos técnicos, improvisação e seus elementos teóricos/científicos que fundamentam-na como movimento corporal, espaço e tempo. Pôde-se perceber o olhar fragilizado sobre essa tematização principalmente por parte dos meninos, pois, o que eles sabiam era que a dança era para meninas e que significava apenas a vulgaridade (erotização).

Como visto no trabalho de Volp (2010) e Saraiva (2009), essa visão distorcida está relacionada ao conceito de dança, pois as pessoas não a entendem como uma manifestação intrínseca ao ser humano que carrega nos seus gestos traços

culturais, mas sim, como objeto de prazer, lazer, descontração induzida pela mídia. Essa visão acaba sendo piorada quando não se existe espaços para o trabalho com esse elemento presente na disciplina de Educação Física na escola. Em contrapartida, a outra parte da turma se sentiu instigada a conhecer e ter novas experiências com as práticas motoras solicitadas.

Na segunda etapa, foram formados grupos de seis a sete integrantes e divididas as temáticas de acordo com o nível de conhecimento e a etapa da escolarização conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ainda nessa parte, os discentes tinham como tarefa apresentarem através de cartaz, a origem, objetivos e especificidades de cada tipo de dança, além de criar coreografias para representá-la para a turma. Alguns alunos falaram que eram tímidos, outros que a religião não permitia, até que surgiu a necessidade de dialogar acerca dessas problematizações.

Referente a timidez foi acordado que era normal esse tipo de comportamento, principalmente para aqueles que não conseguem se expressar publicamente, mas, tentar superar essa limitação era um fator crucial para o desenvolvimento, além do que, a ideia não era formar dançarinos com os gestos técnicos aperfeiçoados, mas sim, proporcionar experiências para que entre outras coisas, além de aumentar o repertório motor, conhecessem e reconhecessem os tipos de dança, bem como, os traços sociais culturalmente carregados por ela e, a partir daí conseguissem fazer o uso da dança de maneira crítica, tanto no dia a dia quanto para resolver

situações de exclusão em sala de aula, seja por, necessidades educacionais especiais, ou por sexualidade.

Sobre a religião, foi necessária uma inquietação inicial partindo do docente para os discentes, instigando-os a pensar no tema. O ponto de partida foi, “as apresentações presentes em cada contexto religioso não seria um tipo de dança?” e logo veio as primeiras respostas, afirmando positivamente. A partir dessa provocação, foi necessário fazer uma retomada sobre o conceito de dança, associou-se às apresentações nas igrejas nas quais frequentavam, discutindo que não deixam de ser dança, o que muda são os gêneros e as letras musicais utilizadas, contextos a serem interpretados e os gestos técnicos particular da cultura em questão.

Ainda na segunda etapa, os alunos tiveram quatro aulas para a produção e confecção do cartaz, bem como a criação da coreografia e ensaios. Foi perceptível a interação da maioria e o compromisso com a produção e desempenho dos trabalhos. Acompanhei todo esse processo através de relatórios de produção, o que me forneceu dados precisos referentes à participação ativa, coletividade, espírito de liderança, autonomia na criação e elaboração das etapas. Nos dias da apresentação, notei o nervosismo acompanhado pelo encantamento advindos da caracterização (vestimenta de acordo com a especificidade da dança) e apresentação do que até então não se fazia presente nas aulas.

Outro ponto importante foi perceber no semblante dos discentes, o encantamento ao ver uma estudante em cadeira de rodas dançando, demonstrando total alegria, simpatia e emoção provenientes de muitos fatores como aceitação, inclusão, parceria e comprometimento dos colegas com ela.

Ao final dessa apresentação, eu refiz uma pergunta que tinha feito no primeiro dia de realização do trabalho: “Pode um cadeirante dançar?”, seguida de um silêncio e expressões negativas. Ao refazê-la, associando a outras inquietações, foi possível concluir que a dança é capaz de quebrar paradigmas como ignorância e exclusão. Junto com as lágrimas instigadas pela alegria da estudante, e através da exploração do pensamento dos grupos, veio a sensação de estar no caminho certo.

Quase todas as turmas apresentaram o trabalho solicitado, com exceção de apenas uma, que não se dedicou ao trabalho e não produziram nada por conta de conflitos internos, mas, que não impediu a mim enquanto professor, abordar a dança de outra forma, no caso deles, passei um filme (‘Vem dançar’) junto a um roteiro com perguntas pontuais e proposta de construção de um relatório apresentando e destacando as potencialidades dessa temática para eles.

Na terceira etapa, foi proposta reflexão sobre os tipos de dança e culturas abordadas nas apresentações, discussões acerca de questões etnicorraciais, inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, relação de autonomia (dominado e dominador) na execução coreográfica, como tocar outra pessoa de forma respeitosa, *feedback* sobre o que foi aprendido nesse processo de ensino-aprendizagem, tudo isso mediante os relatórios de experiência individual. Através do diálogo foi satisfatório presenciar os relatos com *feedbacks* positivos e negativos sobre o trabalho com dança na escola, dando bagagem para futuros projetos escolares.

Para este trabalho, foram utilizados recursos materiais como caixa de som amplificada portátil, celular com inter-

net, cartolina, maquete, lápis de cor, hidrocor, cola, imagens impressas, vestimentas a caráter.

Portanto, a dança na escola é mais uma ferramenta importante para desenvolver aspectos biopsicossociais dos alunos, já que teve além de uma boa aceitação, possibilidade de se trabalhar questões problematizadoras que foram encontradas no meio social deles como o preconceito sobre homens que dançam, a vulgarização da mulher, a predominância de classes sociais em tipos específicos de danças, inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolver um olhar mais ético e responsável sobre o tratamento das pessoas para com as outras, com possibilidades de serem trabalhadas muito mais questões problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é fundamental e serve para o professor analisar todo o processo, ver o que poderia melhorar e assim buscar mecanismos mais eficientes para uma aprendizagem mais significativa. Foram utilizados para avaliação apresentação através de cartazes, criação da coreografia, relatório de produção, relatório de experiência.

Através do *feedback* foi perceptível que os alunos puderam conhecer as danças em diferentes contextos, respeitando a sua cultura, bem como experimentar seus fundamentos particulares, refletir sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e os problemas que discriminam e vulgarizam os tipos de dança que muitas

vezes são influenciados pela mídia. Em algumas turmas, a empolgação pelo trabalho foi tamanha que até confeccionaram roupas e utensílios para ficarem a caráter.

Durante o processo, o mais desafiador foi colocar um elemento da cultura corporal em no qual só se praticava futebol e baleado, a partir do momento que começou a fazer sentido para os alunos, houve um aumento na busca por mais conhecimentos e criação de repertório motor. Daí pode-se listar alguns dos problemas que mais apareceram, timidez, medo de errar, vergonha, falta de compromisso, brincadeiras, resistência ao conteúdo, resistência ao expressar as coreografias, falta de motivação, preconceito com os diferentes tipos de dança.

Os meninos em sua maioria inicialmente apresentaram resistência ao conteúdo “ser voltado para meninas” e só queriam saber de futebol, mas depois se mostraram interessados pela prática. Outro problema foi a timidez, uma parte não queria apresentar por receio de passar vergonha na frente dos colegas, nada como uma reflexão sobre a vontade de querer vencer as limitações e algumas regras de comportamento como por exemplo, o discente que presenciar um erro do colega seja na apresentação ou na fala ironizando-o, seria penalizado com perda de pontuação mesmo já tendo feito sua apresentação.

Vale salientar que, para os discentes vencerem seus desafios, torna-se necessário uma posição firme do professor, com a criação de estratégias como a citada no parágrafo anterior e convidá-los a buscar soluções para resolução de conflitos. A posição firme a que me refiro não é o de autoritarismo, mas, o de incentivador de resoluções, aquele que não dá respostas, mas, o que ensina a pensar nos problemas de outras formas.

Ao ler os relatórios individuais de experiência fiquei imensamente feliz, pois muitos que no início afirmavam timidez, nervosismo, medo de se apresentar, relataram o acolhimento dos colegas, o trabalho motivacional e o apoio do grupo como elementos preponderantes para vencer o que antes era limitação, a gratidão a mim como professor por possibilitar esse tipo de experiência, por fomentar um trabalho que desenvolveu um olhar crítico para a inclusão, menos alienado e menos machista.

É importante ressaltar também que a cada leitura desses relatórios individuais foi perceptível a superação, o encantamento, a satisfação de enxergar o que até então estava sendo influenciado por outros olhares, seja pela mídia, ou por pessoas leigas. Conhecer a dança desde seu processo histórico até os dias atuais, bem como, suas características particulares dentro dos contextos sociais fazem com que os discentes reconheçam, respeitem e valorizem outras culturas.

Todos os objetivos traçados foram atingidos. A constatação se deu pela avaliação processual, pelos relatórios de produção, participação ativa, comprometimento, autonomia para resolução de conflitos internos, espírito de liderança e trabalho em equipe. Foi possível também, através da leitura dos relatórios de experiência feitos pelos alunos bem como pela discussão-reflexão que possibilitou um fechamento mais coerente dando significado ao processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas foram cruciais, pois aumentou a sensibilidade, bem como, possibilitou acompanhamento próximo dos alunos, entendendo nas entrelinhas o que estava acontecendo de errado e orientando-os na resolução de conflitos.

Durante o processo foi interessante observar que mesmo com toda a resistência inicial, as aulas de dança foram gratificantes dando margem para um futuro projeto na escola. Aprendi que vale a pena inovar nas aulas e proporcionar novas experiências aos alunos e que este elemento corporal foi tão fundamental que abriu várias possibilidades para discussão em sala de aula e que existem inúmeras maneiras de abordá-lo no contexto escolar. Foi passível de aprendizagem também, que nesse processo nem todos os discentes se desenvolveram da forma que eu pretendia, mas que grande parte dos alunos conseguiram alcançar maiores níveis de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan. 2008.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 13 de dezembro de 2006. In: BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Setembro de 2007.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 30, n. 3, 2009.

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Rev. Motriz**, v. 16 n. 1, 2010.

ZUCHETTO, A. T.; CASTRO, R. L. V. G. As contribuições das atividades físicas para a qualidade de vida dos deficientes físicos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 26, p. 52-166, mai. 2002.

Parte III

TESSITURAS COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

PROJETO “BRINCADEIRA É COISA SÉRIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Manuela Lopes de Andrade

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), a partir da década de 1980, começou a ser repensada e o modelo predominante passou a ser criticado em função do novo cenário político, visto que a perspectiva de abordagem dos conteúdos deveria estar em concordância com a capacidade cognitiva e prática social do aluno, seu próprio conhecimento e possibilidades enquanto indivíduo histórico. (SOARES, 1992).

O debate sobre a função da EF na escola foi intensificado e, somado a isso, a necessidade de que fossem desenvolvidas concepções pedagógicas capazes de formar indivíduos para uma sociedade democrática. Nesse ínterim, foi desenvolvida a concepção pedagógica crítico-superadora da EF, cujo objeto de estudo é a cultura corporal. Esta possui elementos que foram transformados em saber escolar, em virtude de fazerem parte do arcabouço da cultura humana. É na escola, principalmente nas aulas de EF, que esse conhecimento específico é transmitido às novas gerações no intuito de desenvolver o pensamento teórico do estudante, a partir da apropriação das motivações que geraram esses elementos.

A partir da sondagem sobre os conhecimentos e vivências em EF, de estudantes que ingressaram nos anos finais do ensino fundamental, perceberam-se dificuldades pedagógicas em relação aos conteúdos deste componente curricular, provavelmente devido à falta de contato dos alunos com estes elementos nos anos anteriores. Foi realizado então o projeto “Brincadeira é coisa séria”, no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim (CIEMPJFA), durante o segundo ciclo do ano letivo de 2019.

Com o intuito de levar a disciplina EF aos anos iniciais e despertar a consciência sobre a identidade da EF para alunos que ingressaram nos anos finais, ambos do ensino fundamental, foi proposto que estudantes do 6º ano utilizassem alguns elementos da cultura corporal, já estudados/vivenciados por eles nas aulas de EF, sob a perspectiva da abordagem crítico-superadora, tais como: a brincadeira e o jogo, a dança e as atividades circenses. Estes elementos foram integrados aos objetivos e linguagens dos anos iniciais do ensino fundamental. Levou-se em consideração a necessidade da criança de brincar, jogar, movimentar-se e socializar-se, utilizando estratégias didático-metodológicas da EF na organização do trabalho pedagógico na escola.

Assim, este relato de experiência explicita o desenvolvimento do projeto “Brincadeira é coisa séria” a partir de subtítulos que tratam: da importância da EF na escola concreta e o papel do professor; do método e objetivos; da abordagem pedagógica utilizada no processo; finalizando com a análise de aspectos significativos do projeto para a prática docente.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CONCRETA

O componente curricular EF, segundo Soares (1992), tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogos, esportes, danças, ginásticas, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Como é uma prática pedagógica, é correto dizer que a EF surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Não se trata somente de “aprender por aprender” a brincadeira, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, a luta ou as práticas corporais de aventura. Os conteúdos devem receber outro tratamento metodológico a fim de que possam ser compreendidos criticamente e na sua totalidade, enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda, serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o estudante.

Em se tratando da disciplina EF na escola concreta, a maioria dos alunos sempre está disposta a envolver-se em alguma prática corporal. Quando esta envolve aspectos lúdicos, há uma maior suscetibilidade para aderir às atividades propostas, principalmente com alunos do 6º ano do ensino fundamental, pois estes estão numa fase de transição, oriundos dos anos iniciais em que a brincadeira faz parte da realidade dos estudantes e é recurso indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

A realidade, segundo Escobar (1993), serve como direcionador das decisões pedagógicas e atendê-la é colocar

as problemáticas educacionais no contexto dos conflitos sociais, em outras palavras, ela é um dos determinantes sociais da educação que confronta com a rotina da prática pedagógica. Assim, torna-se necessário que o professor acredite no potencial de cada estudante, procure entender suas necessidades, preocupe-se com a aprendizagem e a interação de todos em relação às atividades pedagógicas; tornando as aulas estimulantes, aumentando a participação do alunado e induzindo-o à indagação.

De acordo com Giovanni (2001), o professor é aquele que deve, acima de tudo, assumir um compromisso social com o ensino, com a aprendizagem dos conhecimentos e dos valores básicos que se fazem necessários a todos os cidadãos. Nessa perspectiva, após estudos sobre a prática docente, Cunha (2012) conceitua como bons professores os indivíduos que promovem efetivamente no processo ensino-aprendizagem a capacidade de mostrar para os educandos o objetivo do que será estudado, a localização histórica do conteúdo, o estabelecimento de relações do conteúdo abordado com outras áreas do saber, a capacidade de formular questionamentos, de esclarecer conceitos e de explicar claramente.

Atualmente, um dos maiores desafios do professor de EF que atua na escola concreta é promover possibilidades variadas de vivências que explorem os movimentos corporais para os alunos. Darido (2003) advoga que a organização dos espaços escolares, sejam quadras poliesportivas ou áreas livres, proporciona uma maior riqueza de estímulos para abordar os conteúdos propostos e, por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos, assume

enorme importância na EF escolar, então, educadores devem ir além da transmissão de informações e conteúdos.

Conforme Hurtado (1988), a EF possui diversas faces e vários objetivos que, de forma direta e indireta, influenciam a formação do indivíduo, portanto o papel do professor vai do desenvolvimento físico e cognitivo à formação cultural e social.

VIVENCIAR PARA COMPREENDER

As práticas docentes são repletas de possibilidades para a constituição da teoria, pois nelas existem elementos muito importantes, como: a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino e as mais diversas tentativas de uma didática inovadora que não está representada teoricamente. (PIMENTA, 2002).

Tardif (2002) aponta que os saberes docentes são plurais e temporais, pois são provenientes de várias fontes sendo estas: os saberes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes da experiência. Este autor (2007) afirma, ainda, que se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, e sempre com passar do tempo, o seu “saber trabalhar”, assim o trabalhador, progressivamente, domina os saberes necessários à realização do trabalho.

O professor, segundo Pimenta (2005), precisa mobilizar vários saberes: saberes relacionados à prática reflexiva (ex-

periência); saberes de uma teoria especializada (conhecimento) e saberes pedagógicos. Os professores de EF necessitam desenvolver habilidades para promover um trabalho efetivo em meio às dificuldades encontradas em sua realidade na escola e elaborar estratégias em prol de mudanças positivas, uma vez que estas são capazes de potencializar as ações do professor pesquisador, não apenas para a realização de atividades pontuais, mas que possa refletir sobre as práticas pedagógicas construindo, por conseguinte, outros saberes pedagógicos que consubstanciem práticas ainda mais elaboradas.

A escola atua como espaço de vivência das práticas corporais que promovem aprendizagem de saberes e desenvolvimento humano, dessa forma, o projeto “Brincadeira é coisa séria” perspectivou ampliar a compreensão, de forma progressiva, dos elementos da cultura corporal, pois está alinhado aos objetivos de aprendizagem propostos nos documentos norteadores da Rede Pública de Educação Municipal de Feira de Santana.

Realizado pela primeira vez no CIEMPJFA, durante o ano de 2019, mas aplicado há aproximadamente uma década em escolas da rede pública estadual e particular por mim mesma, professora que o criou e o desenvolveu, o projeto “Brincadeira é coisa séria” possibilitou a interação entre todos os envolvidos. Tanto os alunos que realizaram as atividades quanto os que foram contemplados aprenderam de forma lúdica, guardadas as devidas proporções e intencionalidades, já que se tratou de um projeto utilizado como instrumento avaliativo. Foram propostas diversas práticas corporais que englobaram elementos da cultura corporal,

especialmente, as brincadeiras e jogos, a dança e as atividades circenses componentes dos conteúdos da EF indicados pela abordagem crítico-superadora, abordagem esta utilizada na prática pedagógica da professora que idealizou o projeto.

Nesse sentido, após encontros em sala de aula para a fundamentação teórica e produção das atividades, as turmas de 6º ano, com seus respectivos grupos, fizeram intervenções em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental previamente sorteadas pela professora da disciplina EF. Ao longo do processo, foram utilizadas quatro aulas para orientação e fundamentação através de pesquisas feitas em aparelhos celulares dos próprios estudantes e produção de trabalho escrito composto por três partes, sendo: pesquisa sobre a história dos jogos e brincadeiras; entrevista com familiares e/ou pessoas de outras gerações para conhecer/reconhecer/resgatar jogos e brincadeiras populares e, finalmente; produção de texto em conjunto pelo grupo (produzido após a culminância), relatando suas percepções sobre a experiência promovida pelo do projeto.

As atividades foram escolhidas de acordo com a faixa etária das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e objetivos de cada equipe. Houve a realização de práticas corporais ligadas ao conteúdo, como, por exemplo, brincadeiras e jogos populares, dança e atividades circenses. Além disso, alguns grupos realizaram apresentação teatral de fantoches e contação de histórias. Estas atividades foram realizadas na culminância do projeto, na qual cada turma de 6º ano, com seus respectivos grupos, fez a intervenção em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental sorteadas

antecipadamente. Os grupos atuaram em tempo estipulado de 40 minutos, sendo 10 minutos para cada equipe separadamente. As atividades foram supervisionadas pela professora da disciplina EF, sendo também acompanhadas pelas professoras regentes de cada turma de 1º ao 5º ano contempladas pelo projeto.

Todos os objetivos do projeto “Brincadeira é coisa séria” corroboram com a linguagem pertencente a EF, a qual contribui no processo de desenvolvimento do estudante por meio do conhecimento teórico e vivências que oportunizam saberes e fazeres na escola.

O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p).

Um dos objetivos do projeto foi aproximar estudantes do 1º ao 5º ano de alguns conteúdos da cultura corporal presentes na EF, tais como a brincadeira e o jogo, a dança e as atividades circenses; alinhados aos objetivos e linguagens dos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais visou ampliar a consciência dos estudantes do 6º ano para a verdadeira identidade da EF escolar, por meio de planejamento e de atuação integrada deles com a professora da disciplina,

durante intervenção pedagógica em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o projeto objetivou fortalecer o vínculo do estudante com a escola, considerando a necessidade da criança de brincar, jogar, movimentar-se e socializar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da EF na organização do trabalho pedagógico na escola.

Vivenciar práticas corporais no âmbito escolar, portanto, tem grande importância para o desenvolvimento do estudante em todos os níveis da educação básica, pois a escola é a forma mais avançada e sistemática de educação, espaço onde o aluno tem a possibilidade de compreender-se como ser social e ampliar sua concepção de homem, de sociedade e de mundo. Na escola é possível acessar de múltiplas formas a cultura e, no caso da EF, a cultura corporal. Quando se tira a EF de algum dos ciclos de escolarização (SOARES, 1992), nega-se aos estudantes o acesso a diversas possibilidades de desenvolvimento humano.

SABER PARA SUPERAR

Os saberes produzidos historicamente pela humanidade são transmitidos por meio da educação, e os elementos da cultura corporal abordados em EF fazem parte desse acervo de conhecimentos, assim, oportunizar a vivência destes conteúdos é promover a humanização dos indivíduos. De acordo com Martins (2013), é possibilitar a transformação do ser orgânico em ser social.

O projeto foi realizado sob a abordagem crítico-superadora, vista como uma abordagem propositiva e sistema-

tizada (TAFFAREL, 1997), que recebeu na EF enorme influência dos educadores Demerval Saviani e José Libâneo. Esta concepção elenca questões de poderio, interesse, esforço e refutação, apoiando-se na justiça social e indo além de questões de como ensinar (DARIDO, 1998). Trata-se da aquisição dos conhecimentos, valorização contextual dos elementos históricos e é vista como sendo um projeto político-pedagógico, pois dirige propostas de intervenção em uma direção e possibilita uma reflexão sobre o feito, dando a EF o papel de formar cidadãos críticos.

A abordagem crítico-superadora, afirma Lavoura (2020), possui um profundo arcabouço teórico desenvolvido, com pelo menos, três níveis distintos e articulados de fundamentos: dimensão filosófico-metodológica, dimensão da teoria pedagógica e dimensão da prática pedagógica. A dimensão filosófico-metodológica leva em consideração a questão “do ser e do conhecer” e ancora-se no materialismo histórico-dialético, numa perspectiva de compreender as problemáticas específicas da EF com base na compreensão histórica. O nível da teoria pedagógica se edifica na pedagogia histórico-crítica, que aponta a escola como promotora da socialização do saber produzido historicamente. Já a prática pedagógica da EF que intenciona ser crítico-superadora, dedica-se a criar as condições necessárias para transmitir e fazer com que os estudantes assimilem o conhecimento.

Silva (2011) afirma que a EF assume a função social de desenvolver, a partir da prática pedagógica, uma reflexão do que já foi produzido historicamente pela humanidade e exteriorizado pela expressão corporal, proporcionando uma formação omnilateral que possui dificuldades para se desenvolver devido ao atual projeto histórico, mas que sugere a necessidade de superação deste. Estudando e praticando

as atividades propostas em EF, no âmbito escolar, é possível educar, aprimorar e melhorar o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, o foco principal do projeto foi explorar alguns conteúdos da cultura corporal presentes na EF, integrando-os aos objetivos e linguagens dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio da intervenção pedagógica da professora de EF e estudantes do 6º ano do ensino fundamental, utilizaram-se estratégias didático-metodológicas do componente curricular EF por meio de atividades pedagógicas. A abordagem utilizada foi a crítico-superadora que permite ao aluno ter o direito de aprender a fazer, saber por que está fazendo e relacionar-se com este conhecimento de forma que todo o processo seja pensado e refletido de modo colaborativo pelas partes envolvidas na execução, um processo enriquecedor entre professor e estudantes.

Mediante registros em trabalhos escritos pelos grupos, percebeu-se a satisfação em participar de algo diferente de tudo que haviam tido contato na vida escolar até então. Muitos estudantes demonstraram um interesse pela docência em sua vida futura, pois acharam interessante estar na posição de professor, outros não tiveram a mesma opinião, todavia, relataram ter sido uma experiência satisfatória e incomum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Brincadeira é coisa séria” foi realizado no CIEMPJFA e visou levar a disciplina EF aos anos iniciais

do ensino fundamental, durante o segundo ciclo do ano letivo de 2019, a partir da intervenção de estudantes do 6º ano que estavam sendo avaliados sobre os conteúdos dos jogos e brincadeiras. Com o propósito de aproximar todos os educandos dos elementos da cultura corporal, também pretendeu-se, com estas vivências, ampliar as experiências corporais de todos os envolvidos, mediante a intervenção pedagógica integrada entre estudantes do 6º ano do ensino fundamental e a professora de EF.

Desse modo, por meio de práticas corporais, propôs-se contribuir para uma maior aproximação de todos os estudantes que participaram do projeto com os conteúdos citados. Ao longo do processo, foram feitos encontros em sala de aula para a fundamentação teórica, a partir de pesquisas e do desenvolvimento de atividades ligadas aos elementos da cultura corporal. Estas atividades foram realizadas na culminância do projeto, na qual cada turma de 6º ano, com seus respectivos grupos, fez intervenções em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades foram escolhidas de acordo com a faixa etária das turmas dos anos iniciais contempladas pelo projeto e objetivos de cada equipe. Estas foram supervisionadas pela professora de EF e acompanhadas pelas professoras regentes de cada turma do 1º ao 5º ano.

A partir de relatos escritos pelos grupos, ficou explícita a satisfação, dos estudantes de todas as turmas envolvidas, em participar de algo diferente do que já haviam tido contato na vida escolar até então. Muitos estudantes do 6º ano apreciaram estar na posição de professor, outros nem tanto, contudo, relataram ter sido uma vivência interessante e

distinta das demais experienciadas no percurso escolar. A escola é um espaço de aprendizagens mútuas, por isso todo o processo de realização do projeto “Brincadeira é coisa séria” foi enriquecedor, principalmente no tocante à troca de experiências e conhecimento. Assim, ficou clara a relação entre a teoria e a prática num movimento solidário entre estudantes e professoras que, mais uma vez, puderam ampliar suas possibilidades pedagógicas.

Os objetivos traçados para o projeto foram alcançados e chegaram a ultrapassar as expectativas, pois sobrepujaram o que inicialmente foi solicitado e permitiram perceber o potencial do alunado. Mesmo com o desafio da falta de recursos materiais, que foi superado com criatividade e boa vontade, houve envolvimento e dedicação das turmas no decorrer do projeto e em sua culminância. Com a realização das atividades foram observadas e documentadas em cada etapa cumprida pelos grupos. Dessa forma, o resultado foi notável e promoveu o alcance de excelentes pontuações por todas as equipes avaliadas, devido à necessidade da avaliação somativa para o processo educacional.

A repercussão foi positiva para todos que se envolveram no projeto, tanto para a professora que o promoveu quanto para as turmas de 6º ano que o realizaram. As professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental conheceram possibilidades de trabalhar elementos da cultura corporal em suas aulas, e os estudantes do 1º ao 5º anos experimentaram aulas diferentes, sob a ótica de seus colegas de turmas um pouco mais avançadas. Uma oportunidade que provocou mudança de postura dos estudantes do 6º ano frente à real identidade da EF escolar, pois passaram a participar das

vivências de forma proativa e responsável, compreendendo que a disciplina EF é um componente curricular e não mera recreação. E, por outro lado, aproximou os estudantes, dos anos iniciais do ensino fundamental, das práticas corporais pertencentes à cultura corporal, de modo que estes alunos tiveram contato com conteúdos estudados nos anos finais.

O projeto “Brincadeira é coisa séria” continuará sendo aplicado nos anos letivos seguintes, havendo condições objetivas, devido ao resultado proveitoso que demonstrou ao introduzir os elementos da cultura corporal em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e desenvolvê-los no 6º ano do mesmo nível do ensino básico.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, 20 (1), p. 58-66, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da práti-**

ca pedagógica. 1993, 204f. Tese (Doutorado em Educação)
– Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

ESCOBAR, Michele Ortega e TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Germinal** – Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação. Crítica da educação e do ensino, n. 9, 11/2009.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HURTADO, Johann G. G. Melcherts. **O ensino da educação física: uma abordagem didático-metodológica**. 3 ed. Porto Alegre, 1988.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis: revista do programa de pós-graduação em educação-Mestrado**. Unisul, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagó-**

gicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física:** para além da formação unilateral. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Carmem Lucia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. IGUEDES, O. C. **Atividade Física:** uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA ESCOLA

Gersivania Mendes de Brito Silva

INTRODUÇÃO

Enquanto lecionamos a disciplina Educação Física nas escolas, podemos perceber que há ainda muitos equívocos por parte dos estudantes quanto à identidade desse componente curricular. Muitas são as causas apresentadas na literatura para essa constatação, dentre elas destacamos a atuação de professores sem formação na área, estagiários e bacharéis. Consideramos fundamental que a disciplina Educação Física seja ministrada por profissionais licenciados na área, por ponderar que estes tenham os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente no referido componente curricular.

Desenvolver um trabalho específico voltado para firmar a identidade da Educação Física no contexto escolar pode contribuir para superar equívocos como o entendimento da educação física apenas como recreação, desprovida de conteúdos e com avaliações formais desnecessárias. Nesse sentido, foi desenvolvida uma sequência didática para auxiliar

os estudantes de uma escola pública da Rede Municipal de Educação em Feira de Santana-BA a compreender a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, sendo-lhe necessário planejamento para o devido trato com os conteúdos que lhes são específicos, e, por conseguinte, passível de avaliação para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos discentes, problematizar a realidade que os cerca e superá-la, desconstruindo assim, a ideia de Educação Física apenas como recreação.

Para isso foram realizadas aulas expositivas com o tema “O que é educação física”, que foi abordado em Tempestade de Palavras, rodas de conversas, exercícios de fixação, estudo do texto oficial da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e vivências das práticas corporais. A organização do processo educativo baseou-se em autores que explanam a Pedagogia Histórico-crítica e a abordagem Crítico-superadora, como GASPARIN (2011), SAVIANI (2008), SOARES *et al* (2009), e outros. Salientamos o quanto é gratificante observar a mudança da postura dos estudantes frente ao componente curricular Educação Física, pois não exigem mais com tanta frequência o trabalho de um conteúdo em detrimento de outros, se envolvem nas vivências com entusiasmo e compromisso, sendo proativos e participando das avaliações com responsabilidade. Porém, deve haver o esforço coletivo por parte dos professores da área para superar essa realidade de equívocos, que é histórica e cultural, desenvolvendo atividades como essas, que despertem o grupo estudantil para a real identidade da Educação Física escolar.

Com efeito, as atividades ocorreram no ambiente da sala de aula e no pátio da Unidade de Ensino, pois a escola

não possui quadra poliesportiva ou um espaço direcionado a vivência de práticas corporais. Utilizamos poucos recursos didático-pedagógicos devido a carência da escola. Entre esses recursos estavam: bambolês, bola e corda (da professora), jogos e TNT (no lugar de colchonetes). Os estudantes de duas turmas de 6º (sexto) ano participaram dessas atividades no período de maio a setembro de 2019, segundo ciclo do ano letivo.

O contexto no qual as aulas se desenvolveram além de apresentar precariedade estrutural, apontava também a falta de conhecimento por parte dos estudantes sobre a identidade da Educação Física, pois exigiam que as aulas se resumissem à prática de jogos como dominó e o baba, como é popularmente conhecido o jogo de futebol improvisado no ambiente escola. Por falta de espaço adequado as partidas do baba aconteciam entre dois contra dois ou, no máximo, três contra três. E o restante da turma? Para os “interessados” no baba não importava que o restante da turma ficasse ociosa ou que se desperdiçasse o tempo das aulas direcionado para a produção do conhecimento.

Infelizmente, essa é uma prática ainda recorrente nas aulas de Educação Física, sendo necessário aos professores o enfrentamento dessa situação. Pensando nisso, foi desenvolvida a Unidade Didática “O que é Educação Física” que abarcou seis aulas cujo objetivo foi diagnosticar ou problematizar, instrumentalizar, avaliar e se apropriar (desenvolver ações em torno do conhecimento adquirido) (GASPARIN, 2011). Desse modo, na tempestade de palavras, os estudantes expressaram por meio de alguns termos o seu entendimento do significado de Educação Física e represen-

taram suas ideias através do jogo Pique agachou⁸² com algumas adaptações, dentre elas o uso de palavras associadas à Educação Física ao invés de nome de frutas. Essa etapa aconteceu em duas aulas de cinquenta minutos, cuja avaliação foi uma produção textual sobre o tema, a partir do ponto de vista estudantil.

Nas aulas seguintes partimos para a fase de instrumentalização, já que as anteriores consistiram em diagnosticar os conhecimentos preexistentes sobre o assunto abordado. Assim, foi realizado um momento de leitura e reflexão voltado ao que a lei diz sobre o que se deve aprender nas aulas da disciplina em destaque, a fim de que se pudesse compreender que fazemos parte de uma estrutura, de uma organização social que determina os conhecimentos necessários aos estudantes em cada etapa e/ou modalidade do ensino, áreas do conhecimento, componentes curricular, e assim sucessivamente. O texto lido pela turma foi elaborado pela professora e nele continha fragmentos sobre a história da educação física e a relação corpo — mente (MEDINA, 1990) a partir de uma reflexão da professora Paula Rondinelli (2018).

Além disso, houve uma parte do texto da BNCC com explicação sobre o que é a Educação Física no contexto atual e suas seis Unidades Temáticas. A leitura e discussão foram dirigidas por algumas questões como: O texto foi fácil de ser compreendido? Você encontrou palavras estranhas, desconhecidas? Quais? Por que você acha que algumas palavras

82 Disponível em <http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/pegar/485-pega-pega-fruta-2> acesso em 18 de outubro de 2019.

estão em destaque? O que significa musculatura? Postura? Mente? Movimento? Componente Curricular? BNCC? Práticas Corporais?

O momento de diálogo sobre as questões anteriores foi realizado em uma roda de conversa com a turma, seguido da experimentação das seis Unidades Temáticas presentes na BNCC, utilizando como recurso material apenas uma corda. Assim, vivenciamos cabo de guerra, dança da cordinha, salto em altura, pula corda e simulamos corda bamba e slackline, representando respectivamente as lutas, dança, ginástica, esporte e práticas corporais de aventura.

Por fim, os estudantes foram organizados em equipes para construção de cartazes que expressassem os conhecimentos adquiridos acerca da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório no contexto educacional, bem como suas unidades temáticas. Nesse período, foi revisto o conceito de cartaz, modelos, sua função e normas para construção. Após a produção pela turma, realizamos a exposição no pátio e visitação nas demais turmas da escola para uma breve conscientização da comunidade escolar de que a Educação Física não se trata apenas de recreação. Por fim, foi aplicada uma prova com sete questões objetivas e subjetivas sobre os temas: Educação Física, Práticas Corporais (Unidades Temáticas), na qual os estudantes conceituaram, classificaram, deram exemplos, descreveram, etc.

Ao seguir esses procedimentos compreendemos que valorizamos os conhecimentos preexistentes dos discentes, pois o homem é produto do meio em que vive, é um ser social. Propiciamos a aquisição do conhecimento sistematizado produzido por professores da área e expressos na le-

gislação e por fim, avaliamos a aprendizagem, bem como demonstramos que esta deve estar a serviço da sociedade, da comunidade na qual estamos inseridos.

DIÁLOGOS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Sabemos que há diversas teorias que embasam o trabalho docente, porém esse trabalho foi desenvolvido dentro de uma perspectiva histórico-crítica e crítico-superadora que compreende a escola enquanto transmissora de um saber elaborado — saber objetivo sobre o mundo. Ao ter acesso e se apropriar do conhecimento dominante, os alunos estariam em posse das mesmas ferramentas que aqueles que os exploram e podem então lutar e transformar a sociedade oprimida e opressora.

Nesse aspecto chamamos a atenção para o que é principal e o que é secundário na escola. Atualmente a escola tem sido campo aberto de diferentes discussões, discussões muitas vezes isoladas de uma parte específica separada do todo, do contexto geral. Discute-se a inserção do conhecimento popular na escola, do cotidiano, etc. e perde-se de vista o que na escola é principal: o conhecimento científico. Dizer isso não implica a exclusão do saber popular em vista da valorização do conhecimento científico, mas, sobretudo, “não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário” (SAVIANI, 2011, p. 16).

Ou seja, o saber popular é importante, mas deve ser superado pelo conhecimento científico. Este pode ser um pon-

to de partida, mas o saber sistematizado deve ser o ponto de chegada. Isto implica ao professor uma responsabilidade que demanda domínio teórico, domínio do saber erudito e mais, domínio de técnicas pelas quais se leve o aluno ao saber elaborado. Logo, devemos “[...] estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro”. (SAVIANI, 2011, p. 122). Nesta ideia de domínio do conteúdo e do método está a valorização da escola bem como do professor, pois outros tipos de conhecimentos podem ser adquiridos em outros espaços, com outras pessoas. Conforme compreendemos, o saber sistematizado e os meios de apreendê-los são próprios da escola e se materializa também na figura do professor.

Essa discussão sobre o que é específico da escola contribui também para uma reflexão acerca da Educação Física escolar, que ao longo de sua história sofreu influências de outros ambientes que não o escolar, como instituição militar, clubes esportivos, academias, clínicas, entre outros; causando assim, confusões acerca da identidade desse componente curricular. Desse modo, faz-se necessário discutir sobre as especificidades da Educação Física escolar e compreender suas abordagens pedagógicas, porém em nossa prática pedagógica optamos pela abordagem Crítico-Superadora.

A abordagem Crítico-Superadora na Educação Física escolar tem o objetivo de gerar alunos capazes de assimilar de forma crítica a Cultura Corporal, buscando sempre resgatar o contexto histórico em questão, contextualizando e contestando sua realidade, relacionando-os com temas atuais, contestando também o senso comum, com o objeti-

vo final de superar uma realidade que é desfavorável socialmente para aquela classe. “A Educação Física é entendida como sendo uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento” (SOARES *et al*, 2009). Ao se apropriar desses objetos de ensino, esse componente curricular propõe a reflexão acerca de temas que o circundam, pois “busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (SOARES *et al*, 2009).

Considerando que a escola onde foram realizadas as aulas fica localizada num bairro que atende a um público de alunos na sua maioria oriundos de áreas periféricas e com baixo poder aquisitivo, é notório que a implementação de aulas com elementos da abordagem Crítico-Superadora geram resultados significativos e positivos, pois permite pensar a realidade, como por exemplo, a limitação de recursos para o exercício das vivências das práticas corporais e problematizar acerca das possíveis causas da escassez, das políticas públicas que corroboram para tal realidade ou até mesmo sobre a ausência dessas políticas.

Fazer uma avaliação da realidade é de fundamental importância para esses alunos. Assim, eles serão capazes de identificar elementos que exigem um olhar crítico, fazerem elo com todo o contexto histórico, inquietar-se e a partir daí buscarem meios de superação para o tema. Desse modo, acreditamos estar contribuindo na melhoria da qualidade

do ensino do componente curricular Educação Física, bem como da educação de um modo geral, pois a formação crítica-reflexiva é de suma importância para os tempos atuais. É necessário formar sujeitos politizados e capazes de intervir na sociedade com consciência de classes, que reivindiquem seus direitos, entre os quais está a garantia de acesso e permanência na educação pública de qualidade. Desse modo, enquanto formadores, devemos gerar nos estudantes o desejo de aprender mais, de refletir criticamente sobre a realidade que os cerca na escola, em suas casas, bairros e comunidades, agindo pela transformação social, pela superação das desigualdades.

Pensando em Educação Física escolar como elemento fortalecedor no processo de ensino-aprendizagem para uma educação de transformação social, elencamos alguns tópicos que abrangem elementos dialogados durante as aulas. São os seguintes: Educação Física escolar: Recreação X Componente Curricular; Conteúdos da Cultura-Corporal e; Avaliação referenciada na Pedagogia Histórico-crítica.

Sobre a Educação Física escolar: Recreação X Componente Curricular: as aulas tiveram início com a seguinte questão: “O que é educação Física?”. A essa pergunta os estudantes do sexto ano do ensino fundamental deveriam responder com apenas uma palavra a compreensão que os mesmos tinham a respeito desse componente curricular. Desse modo construímos uma tempestade de palavras que foi nossa estratégia para diagnosticar o entendimento dos sujeitos sobre a identidade da Educação Física na escola. A maioria das palavras citadas tinha relação com a Educação Física como recreação e não como componente curricular.

Percebemos dessa maneira, o conhecimento prévio que os estudantes traziam consigo sobre o tema, para em seguida fazer alguns questionamentos (problematização), oferecer suporte teórico para o entendimento do “que é educação física” (instrumentalização) e avançar para a catarse (avaliação do que se aprendeu) e apropriação do conhecimento (pensar na forma como aplicar o que se aprendeu na vida em sociedade — Prática Social Final). Essas etapas, ou forma de organização do processo educativo baseiam-se em leituras como GASPARIN (2011), que explana a didática na Pedagogia Histórico-crítica.

A demonstração do que o aluno já conhece sobre o conteúdo, segundo Saviani (2008) corresponde à prática social inicial. Da tempestade de palavras destacamos: bola, brincadeiras, futebol, jogos e baleado, que foi citado pela maioria dos estudantes, quase ninguém citou palavras como disciplina, matéria, estudar, práticas corporais, que segundo estudiosos da área, caracterizaria melhor o componente curricular Educação Física. Esse dado pode ser reflexo da ausência de professores com formação específica na área atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que acarreta na chegada dos estudantes aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem o conhecimento prévio necessário da disciplina Educação Física enquanto componente curricular obrigatório responsável pela transmissão de saberes historicamente construídos sobre as práticas corporais de modo geral, não privilegiando apenas os Esportes e/ou Jogos e Brincadeiras. Vale ressaltar que compreendemos o esforço coletivo dos professores dos Anos Iniciais na transmissão dos conhecimentos, porém, os setores responsáveis

pela administração do tempo-espço pedagógico precisam priorizar aspectos que viabilizam a qualidade do ensino, entre eles, a formação.

Esse momento inicial foi imprescindível para diagnosticar conhecimentos dos nossos alunos advindos do senso comum. De acordo com Vigotski (2003, p. 476): “Toda a aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história” [...] o conhecimento escolar nunca começa no vazio”. Logo, foi diagnosticado saberes sem embasamento teórico. A Educação Física no imaginário estudantil da nossa realidade, até esse momento era a hora da brincadeira, do lazer, da ociosidade. É fato que há uma relação direta entre Educação Física, Jogos e Brincadeiras e Esportes, mas essa relação não é apenas de mera reprodução, afinal, existe uma série de conhecimentos que os cercam quanto à sua história, representação social, regras, valores, construção que precisam ser apreendidos. Além de que uns conteúdos não podem ser praticados em detrimento de outros, deve haver equilíbrio no ensino-aprendizagem dos objetos de ensino dessa disciplina.

Sobre os conteúdos da Cultura-Corporal, ao longo de nossas aulas foram realizadas rodas de conversas para responder algumas questões sobre o porquê de eles pensarem a Educação Física da forma que estavam expressas nas palavras citadas na Tempestade? O que é BNCC? Qual a ideia de Educação Física apresentada na Base? Desse modo, conversamos sobre a história da Educação Física e seu surgimento que tinha como objetivo primário disciplinar os corpos, forjar indivíduos saudáveis para as guerras e para o trabalho. Porém essa visão foi repensada na medida em que se

percebeu que para além de preparar o físico, há também um trabalho cognitivo, pois ao se pensar sobre exercícios, ao se criar estratégias na prática de jogos, danças, esportes, ginástica, lutas, etc., a Educação Física exercita também a mente, superando a dicotomia corpo/mente, pois ambos estão interligados e são trabalhados simultaneamente.

Reflexões e análises de diferentes visões da Educação Física com a tecnicista, esportivista, foram superadas graças ao acesso de estudiosos da área aos conhecimentos não apenas das ciências biológicas, mas também das ciências sociais o que colaborou para o desenvolvimento da Educação Física na escola e seu caráter pedagógico, cujos objetivos se distanciam, em partes, da Educação Física da academia, clubes, escolinhas de esportes, etc. Abordar esses aspectos fizeram os estudantes pensar sobre qual Educação Física estamos falando quando se pergunta: “O que é Educação Física?”. Além disso, já que identificamos que a escola tem objetivos próprios sobre o ensino-aprendizagem e formação discente, direcionamos nossas discussões para a BNCC (2018) que, como documento norteador, orienta sobre os saberes de todos os componentes curriculares que devem ser mobilizados na escola, inclusive da Educação Física. Após ser realizada leitura e diálogos sobre textos da BNCC e vivências das práticas corporais de forma simultânea, adquirimos o entendimento de que a educação física escolar deve abarcar as diversas práticas corporais e jamais apreciar um conteúdo da Cultura Corporal em detrimento de outros.

Sobre a Avaliação referenciada na Pedagogia Histórico-crítica: Gasparin (2011) aborda um novo processo metodológico de trabalho docente-discente: avaliação, ensino-aprendizagem, avaliação. Desde antes, até mesmo de iniciar uma sequência didática, o professor e estudantes já

estão envolvidos no processo avaliativo. A catarse consiste apenas numa reflexão sobre o que de fato se aprendeu e os instrumentos de avaliações formais (provas, testes, seminários, entre outros) são formas de o discente “demonstrar, objetivamente, a si mesmos, ao professor, aos pais, à sociedade seu novo nível de aprendizagem adquirido” (GASPARIN, 2011, p. 1980). Como a Educação Física é um componente curricular como as demais disciplinas, também se insere na realização de atividades avaliativas.

Os estudantes inseridos no contexto tratado nesse estudo estavam a princípio incomodados de ter que realizar atividades avaliativas de Educação Física, como a prova, por exemplo, eles julgavam desnecessário e se sentiam apreensivos. Claro, que enquanto docentes, entendemos que a avaliação é processual e que a prova é apenas um entre tantos instrumentos. No entanto, diante da necessidade de gerar no grupo discente a compreensão da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, julgou-se necessária a realização de provas e testes, como acontece nas demais disciplinas para que houvesse a desconstrução de conhecimentos equivocados sobre a identidade dessa disciplina e a aquisição de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que com o desenvolvimento dessa sequência didática os estudantes do sexto ano passaram a visualizar a Educação Física como componente curricular que não se difere dos demais, pois possui conteúdos que lhes são

específicos e para serem compreendidos os professores da disciplina realizam planejamento a fim de ensiná-los, bem como realizam avaliações contínuas e processuais, também formais para perceber o aprendizado dos discentes. Tem sido gratificante observar a mudança da postura dos estudantes frente à Educação Física escolar, pois não exigem mais o trabalho de um conteúdo em detrimento de outros frequentemente, se envolvem nas vivências com entusiasmo e compromisso, sendo proativos e participando das avaliações com responsabilidade.

Salientamos que estes resultados são provenientes de insistência e perseverança, pois a todo tempo, alguns estudantes brigam por impor a cultura da recreação descontextualizada na Educação Física. Porém, deve haver o esforço coletivo por parte dos professores da área para superar essa realidade que é histórica e cultural, desenvolvendo atividades como essas, que despertem o grupo estudantil para a real identidade da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1990.

RONDINELLI, P. “**O que é Educação Física?**”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/o-que-educacao-fisica.htm>. Acesso em 08 de abril de 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, C.L.; (ET AL). **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez. 2 ed. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO FUTEBOL

Tiago Carvalho dos Santos

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência que buscou abordar o conhecimento da Educação Física relacionado ao futebol, de forma simultânea em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana-BA. Como método, buscamos nos documentos oficiais e referências bibliográficas da área, uma base para a intervenção realizada. Ocupamo-nos de elucidar a importância da organização e sistematização dos conteúdos na Educação Física no momento da construção do programa do componente curricular.

Durante a intervenção, pudemos notar que os estudantes já tinham um conhecimento acerca da temática trabalhada. Desse modo, usamos este conhecimento como ponto de partida para o nosso trabalho, como sinalização para construção de um evento de culminância, por sua vez, discutido e desenvolvido junto com os estudantes. Ao final das intervenções consideramos que o trabalho com o conhecimen-

to futebol, aplicado de forma simultânea e respeitando os níveis de aprendizagem discente, promoveu uma mudança significativa em relação ao comportamento e reflexão sobre a temática nos estudantes.

A proposta buscou realizar uma intervenção junto aos estudantes em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com isso nos debruçamos em construir uma proposta que apontasse uma forma de tratar a prática da cultura corporal - futebol, sem que o trabalho fosse levado para uma especialização esportiva, ou seja, transformar as aulas de Educação Física em práticas esportivas e treinamento especializado. Para tanto, contamos com o suporte do Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA's), documento produzido pela Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2018), dando-nos um suporte para a seleção dos objetivos relacionados aos esportes; e o Coletivo de Autores (1992) orientando sobre o nível de aprofundamento que poderíamos dar ao conhecimento em cada turma.

O presente trabalho está organizado em quatro tópicos: no primeiro temos a Introdução; no segundo que trata do referencial teórico, abordamos a organização da Educação Física escolar e a sistematização dos seus conhecimentos; o terceiro discorre sobre a nossa intervenção e todos processos que ocorreram durante o período das atividades. E, finalmente, no último tópico explicitamos nossas impressões e considerações sobre a nossa intervenção.

A nossa intenção com esta elaboração é divulgar e compartilhar as experiências que realizamos no chão da escola, uma forma de contribuir para a desmistificação do olhar

para Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, não como atividade ou recreação, mas como disciplina que tem um conhecimento de relevância social e cultural a ser tratado na Educação, por isso, nosso objetivo foi abordar o conhecimento futebol de maneira simultânea em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, respeitando os níveis de aprofundamento que cada ano/turma exige.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Desde a sua entrada nas escolas até os dias atuais, estudiosos se debruçam sobre como a Educação Física deve se organizar a respeito dos conhecimentos a serem abordados na educação básica. Podemos perceber que na grande variedade de abordagens, não há um consenso, o que dificulta a organização do componente curricular, muitas vezes com conhecimentos organizados a partir das experiências dos professores. “Alguns professores de Educação Física têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, erros e acertos” (RO-SÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692). Isso mostra três situações, a primeira é a constatação de uma vasta experiência acumulada por professores no chão da escola, porém não divulgadas ou compartilhadas; a segunda refere-se ao fato dos documentos oficiais não apresentarem uma proposta clara ou condizente com a realidade da escola e a terceira, que

os programas de Educação Física escolar estão limitados às experiências vivenciadas pelo professor. Assim,

as questões relativas à distribuição, à sequenciação, à dosagem e o mapeamento curricular dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino não são banalidades ou temas anacrônicos. Licenciandos e licenciados clamam por uma proposição mais clara desses quesitos por considerá-los elementos fundamentais de profissionalidade de suporte ao trabalho docente. (CORREIA, 2016. p. 835).

A organização do componente curricular é de fundamental importância para que o programa tenha um norte, estabeleça objetivos e una esses objetivos com os objetivos gerais da educação. É preciso pensar um currículo que reflita sobre quem são os estudantes a quem se destina este programa? Como os conhecimentos do componente podem contribuir para alcançar os objetivos da educação? E fazer essa seleção sem pensar profundamente nestas questões é limitar a Educação Física Escolar ao fazer por fazer, sem levar o estudante a refletir sobre a cultura corporal vivenciada.

O professor de Educação Física tem em suas mãos uma grande responsabilidade que é a de selecionar os conhecimentos que irão compor o currículo, estabelecer uma ordem, elencar os objetivos, distribuí-los entre as séries, diferentemente de outros componentes curriculares que dispõem de um programa já bem delimitado e com o livro didático que acaba sendo o orientador dos programas desses componentes (ROSÁRIO, DARIDO, 2012). É muito importante que se leve em consideração na organização do currículo, as orientações dos documentos oficiais, sejam

eles de esfera federal, estadual e municipal, a produção acadêmico-científica da área para se fazer uma reflexão crítica sobre o programa.

Sobre o conhecimento que trata a Educação Física na escola, existem várias nomenclaturas como cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura de movimento, cada uma delas embasadas em epistemologias diferentes. Aqui adotamos o termo cultura corporal que segundo o Coletivo de Autores (1992), trata do jogo, esporte, luta, danças, ginástica e atividades rítmicas e expressivas que foram produzidas ao longo da história da humanidade. Ainda assim, com essa variedade de temas a serem abordados e selecionados para o currículo de Educação Física é comum observar que os professores dão enfoque em alguns desses temas, principalmente o esporte.

O que pode-se observar nas escolas, é que os professores de educação física seguem algum modelo, seja por ser mais fácil, seja pela influência das tendências vividas em determinada época da Educação Física, e muitos ainda possuem uma concepção esportivista, dando ênfase maior aos esportes tradicionais como basquetebol, handebol, voleibol e principalmente em nosso país o futebol. (VERLI; BRAUNER, 2011, p. 2).

Privilegiar apenas uma parcela da cultura corporal, o esporte, é negar ao estudante o acesso às outras formas da cultura corporal e até mesmo a sua própria cultura. Outra questão se relaciona ao trato dado ao esporte nesses programas se limitarem a atividade prática sem buscar uma reflexão mais aprofundada do tema.

É de fundamental importância, para que a Educação Física Escolar não pareça algo desconexo da escola, refletir e discutir a organização do componente curricular acerca da produção do conhecimento e de documentos oficiais que apresentem uma proposta clara e objetiva capaz de garantir suporte para o professor montar um programa condizente com a realidade de sua escola. Ademais, temos que enfatizar que o professor não pode se limitar a trabalhar apenas com as práticas que ele tem afinidade, então o oferecimento de formação também se faz necessário para a superação deste paradigma.

A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESPORTE

O esporte é um fenômeno social moderno que surge a partir do século XIX, e assim como a sociedade vem passando por transformações, este fenômeno, por ser uma prática social, também vem acompanhando essa evolução. Sua presença nos currículos da Educação Física Escolar é garantida, porém, muitas vezes não se tem dado o devido trato ao esporte no contexto escolar.

Souza Júnior (2001) apresenta em seu estudo que, a Educação Física Escolar foi vista como celeiro para descobrir os potenciais atletas olímpicos e do alto rendimento que ganhariam medalhas para o Brasil. Com essa intenção de descobrir talentos, a Educação Física descumpriria o papel de uma educação para todos, sendo que aqueles que não

eram/são aptos para o esporte geralmente eram/são excluídos, reproduzindo assim um modelo de fora, nos clubes e escolinhas esportivas, para dentro, do ambiente formal da escola.

penso que não é mais possível justificar a existência do esporte no currículo escolar, como conteúdo nas aulas de Educação Física, com um discurso que argumenta em favor da descoberta e fomento do talento esportivo, muito menos quando este está atrelado a iniciativas para que este esporte escolar venha a se tornar a base de uma pirâmide esportiva olímpica. (SOUZA JÚNIOR, 2001. p. 20).

É preciso pensar na escola como espaço que recebe indivíduos de diferentes culturas e experiências sociais, e que é fundamental respeitar essas diferenças também dentro do componente curricular, dando um trato didático-pedagógico ao conhecimento. “Ao trazermos os conteúdos para dentro dos ‘muros’ da escola, esses mesmos devem ser submetidos a um processo de sistematização e problematização” (CORREIA, 2016 p. 833). Se as aulas de Educação Física reproduzirem um conhecimento, sem antes fazer uma reflexão a respeito deste, será dificilmente entendida pelos estudantes que apenas serão meros executores de movimentos esportivos, sem discutir temas sociais ligados ao conhecimento, o que dificulta o reconhecimento da Educação Física enquanto componente curricular legitimado socialmente, afinal, “a legitimação de todo ou qualquer componente curricular se dá a partir da relevância social dos seus conteúdos e da consistência desses no interior da dinâmica saberes escolares, didática e currículo” (SAVIANI, 1994 *apud* CORREIA, 2016, p. 831).

Notadamente, necessitamos sistematizar as práticas da cultura corporal, seja ela o esporte ou qualquer outra, para não equivocadamente, tornarmos as aulas de Educação Física em práticas desportivas, reproduzindo o esporte de rendimento, ou simplesmente, a prática pela prática.

De modo geral, as investigações sobre esporte estão alicerçadas na ideia de promover práticas pedagógicas para além da prática pela prática, bem como visando a produção de conhecimento significativo para os estudantes. Contudo, mesmo apresentando bons argumentos sobre a perspectiva educacional dos esportes — e de determinadas modalidades esportivas —, os estudos evidenciam a preocupação com o aprendizado técnico e o conhecimento de regras oficiais de modalidades já consagradas. Dessa forma, deixando de lado o aprendizado dos estudantes que se tornam meros participantes de uma educação física reduzida à prática de esportes e discutindo superficialmente a possibilidade de estudá-los para compreender melhor as relações sociais e culturais estabelecidas na contemporaneidade. (ARAÚJO; ROCHA; BASSELE, 2017, p. 211).

Cada prática corporal tem o seu sentido e significado dentro do contexto social, e também um sentido e significado para cada sujeito. É fundamental, apresentar, discutir, refletir, recriar esses sentidos e significados com os estudantes. Como nos aponta o Coletivo de autores (1992), podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade. Devemos

observar também o tempo necessário para os estudantes se apropriarem do conhecimento, pensar em como o conhecimento vai ganhando mais aprofundamento e exigindo dos estudantes uma reflexão mais profunda acerca do tema valorizando outras habilidades para além do saber fazer.

Muitos professores de Educação Física mantêm se (sic) ainda influenciados pela concepção esportivista e continuam restringindo as aulas aos esportes mais tradicionais: basquetebol, voleibol, handebol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos somente na ótica do saber fazer sem o devido aprofundamento. (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 691).

O fato de ainda encontrarmos programas de Educação Física que se limitam ao ensino dos esportes mostra o quanto esse tema tem forte influência no momento da sistematização do componente curricular e o quanto os professores se sentem confortáveis ao tratar destes conhecimentos em detrimento de outros. As implicações disso é a minimização de um programa baseado apenas em esportes na perspectiva da prática pela prática, colaborando para o entendimento discente de que a educação física é apenas esporte.

A Educação Física tem uma ligação afetiva com os estudantes e isso a torna tão querida principalmente no ensino fundamental. Isso de certo modo influencia na escolha dos conhecimentos que serão tratados no currículo da Educação Física, “na Educação Física, a legitimação afetiva é um importante critério para a seleção dos conteúdos”. (SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011 p. 189). A legitima-

ção afetiva levada em consideração na seleção dos conteúdos leva o professor a selecionar para o currículo apenas aquelas práticas da cultura corporal que agradem aos estudantes. Correia (2016, p. 883) indica algumas orientações para a seleção dos conteúdos:

O selecionar, o alocar, o organizar e o distribuir dos temas de ensino são, indiscutivelmente, passíveis de uma transformação didática que, nesse sentido, exige problematizações. Todos os conteúdos que justificam as disciplinas escolares existem inicialmente fora da instituição escolar (cultura) e, quando adentram, recebem um incremento didático e metodológico (cultura escolar).

Se a Educação Física busca alcançar uma legitimação social dentro da escola é preciso que fique atenta na elaboração e sistematização do currículo para que não caia nas armadilhas de agradar a um determinado grupo e acabar reduzindo todo programa a um tema da cultura corporal. É preciso dar um trato pedagógico aos temas da cultura corporal, pois eles estão presentes no contexto escolar. É também necessário refletir sobre os conteúdos, pensar em sua relevância social e em como esses se aproximam da realidade dos estudantes.

A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os caminhos que nos levaram a construção desta experiência perpassou um diálogo com os estudantes para sa-

bermos o nível de conhecimento a respeito da temática a ser abordada, o futebol. De igual modo, buscamos analisar o Caderno de Objetivos de Aprendizagens (COA's) que nos forneceu um grande suporte para a montagem e sistematização da proposta. Outro apoio para a nossa elaboração foi a apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) que explica a escolarização por ciclos e quais as competências que cada ciclo deve adquirir. Por se tratar de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental, esta fase compete aos ciclos de iniciação e ampliação da sistematização do conhecimento. Pelo fato de estarmos tratando de uma mesma temática em todas as turmas, isso não quer dizer que ela será a mesma para todos. “Na verdade, entende-se que os mesmos conteúdos devem ser tratados em diferentes momentos da escolaridade e de diversas maneiras, proporcionando a ampliação de conhecimentos tanto em extensão quanto em profundidade” (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 693).

A apresentação da proposta de trabalho aconteceu no período anterior ao recesso junino, dando seguimento no retorno do recesso e finalizado no dia 09/08/2019, com um evento comemorativo. O processo da avaliação da experiência foi feito ao longo da intervenção com produções textuais, rodas de leitura, produção de cartazes, relatórios e a observação. Desse modo, pudemos acompanhar o progresso dos estudantes em relação à apropriação do conhecimento.

Ao anunciarmos que iríamos tratar do futebol nas aulas de Educação Física, observei que houve em todas as turmas uma grande animação por parte dos meninos e um certo retraimento das meninas, apenas algumas delas, em um número muito pequeno, se animaram com a proposta, pelo

fato de já praticarem o esporte fora da escola. Uma pergunta que ouvimos muito foi: vai ter campeonato? Vamos jogar contra as outras turmas? Percebemos que os estudantes tinham a intenção de realizar um evento competitivo. Ponderamos sobre o assunto, discutimos com a gestão da escola a viabilidade de realizar um evento no final da experiência, proposta esta que foi bem aceita pela gestão ao apoiar a ideia e oferecer todo suporte possível. Assim, construímos um projeto para o evento que chamamos de Jogos Interclasses e apresentamos aos estudantes.

Das conversas iniciais na apresentação da experiência, antes do recesso junino, percebemos que a ideia de futebol que os estudantes tinham era a do esporte profissional, o esporte de rendimento. A constatação já era esperada por nós, por conta do contato desses estudantes com o esporte, na mídia, na reprodução desse modelo esportivo em suas atividades de lazer. Toda essa problemática foi levada em consideração na sistematização dos temas. Na apreciação do Caderno de Objetivos de Aprendizagem (FEIRA DE SANTANA, 2018), pudemos perceber que o documento contempla nos objetivos específicos para os esportes, elementos que vão desde a discussão da história do esporte, passando pela diferença do esporte para o jogo, vivências de elementos técnicos, as relações do esporte com a sociedade, relações de gênero no esporte, ou seja, uma gama de assuntos ligados ao esporte que podem ser trabalhados ao longo dos anos finais do Ensino fundamental.

O Coletivo de Autores (1992) iluminou como distribuir e eleger os objetivos a partir dos ciclos de escolarização, nos quais o que corresponde ao ensino fundamental anos finais são o segundo e terceiro ciclos; o segundo é a iniciação à sis-

tematização do conhecimento, “nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23). Já o terceiro ciclo é o da ampliação da sistematização do conhecimento, sobre este ciclo os autores apontam que “o aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23). Com base nessas referências construímos o quadro de temáticas que foram abordadas com os estudantes.

Quadro 01 – Temáticas das aulas

Temáticas das aulas			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
- O grande jogo que deu origem ao futebol. - Jogos criados a partir do futebol. - O futebol virtual - Futebol para todos	- Diferenças do jogo do esporte. - Variações do futebol - Fair play - Cooperar e competir	- O jogo inglês que conquistou os brasileiros. - A vida do jogador de futebol - Violência no futebol - Futebol feminino	- Futebol da burguesia para as massas. - Relação da TV com o futebol - Discriminação no futebol - As torcidas organizadas e a violência na sociedade.

Fonte: elaborado pelo autor

Na abordagem de cada temática fizemos exposição de vídeos, leituras de textos, debates a fim de conhecer cada

uma e ao final era solicitado aos estudantes que fizessem um texto sobre o que haviam aprendido sobre a temática abordada. Tivemos dificuldades no que diz respeito a esta produção, por conta de alguns estudantes não entregarem essas atividades para podermos acompanhar o seu progresso. Durante as aulas práticas, buscamos estabelecer uma contextualização e reflexão sempre com a temática que estávamos tratando no momento, isso gerou uma certa insatisfação em estudantes que tinham em seu imaginário a reprodução daquele futebol, como o acompanhado na televisão, porém o nosso objetivo era garantir que todos tivessem a oportunidade de vivenciar a prática corporal e adquirissem novas experiências.

Em relação às aulas práticas, elencamos algumas questões que dificultaram a nossa caminhada, mas que foram superadas: a escola não dispunha de uma quadra para a realização das aulas, então adaptamos uma área comum da escola que era coberta para realizar as nossas aulas, contudo não comportava que todos fizessem a atividade simultaneamente, tendo que dividir em grupos para podermos realizar algumas atividades; um outro problema foi material, não tínhamos bolas suficientes para atender a todos os estudantes, então pensamos em grandes jogos para que todos pudessem vivenciar as atividades.

Dentro das aulas práticas, pudemos observar as atitudes dos estudantes frente às diferenças de habilidades e de gênero, questões entre vitória e derrota, violência. Percebemos que muitos não queriam a participação das meninas e ou de meninos que não tinham a habilidade esperada, em situações de estar em desvantagem no jogo ou até mesmo em

início de uma atividade que envolvia a disputa entre duas equipes ocorriam excessos, agressões verbais. Em todos estes momentos, as atividades foram interrompidas para realização de uma discussão a respeito do ocorrido e encontrar juntos uma solução para o problema.

A hostilidade nos levou a refletir a respeito da atividade final, os jogos interclasses, como seriam os comportamentos dos estudantes nesse evento. Decidimos solicitar de todas as turmas que produzissem as regras para os jogos interclasses, usando como base todas as experiências que realizamos, e a fim de sanar questões de violência e desrespeito durante o evento. Depois de todas as turmas terem dado suas contribuições discutimos, selecionamos e construímos as regras para o evento, listadas no Quadro 2:

Quadro 02 – Regulamento dos jogos

Regulamento
1- Cada turma pode formar duas equipes, uma feminina e uma masculina, as equipes devem ter apenas estudantes da respectiva turma. Apenas em casos de não haver estudantes suficientes para formar uma equipe em uma turma poderá ser feita a união de duas turmas para formar uma equipe. 2- Todos os estudantes da turma terão o direito de participar do evento e ter seu nome relacionado na equipe da sua turma. 3- As turmas têm total autonomia para confeccionar os uniformes da sua equipe. 4- Os atos de indisciplina serão tratados das seguintes formas: I- Em casos de equipe que cause confusão, briga em campo; a equipe perderá os pontos da partida, caso vença. II- Equipes que se envolverem em brigas e confusões fora do campo perderão os pontos conquistados e/ou eliminações nas partidas finais. III- Jogadores que se envolverem em brigas e discussões, a equipe será penalizada com a perda de 2 pontos. 5- Não será permitida a saída do local do evento sem permissão prévia da direção, professores e funcionários da Escola Colbert Martins. Estudantes encontrados fora do evento sem permissão se enquadrarão nas punições do tópico 4. 6- Em cada partida será observado a equipe que cometer o menor número de faltas essa terá adicionado a tabela de pontos um (1) ponto extra. 7- A equipe que não tomar nenhum cartão na partida terá adicionado a tabela de pontos um (1) ponto extra.

Fonte: elaborado pelo autor

Os jogos aconteceram na praça de Jaguará, um dos distritos do município de Feira de Santana. Na oportunidade, observamos que tudo ocorreu de forma tranquila e ordenada, o regulamento criado de maneira coletiva foi amplamente respeitado pelos estudantes, havendo uma grande integração e respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui a nossa experiência durante um curto período de tempo, e uma estratégia para se abordar o esporte, dar o trato didático pedagógico necessário para que possa ser compreendido pelos estudantes. Nossas conclusões convergem para o fato de que não estamos apontando uma fórmula, mas sim uma possibilidade de trabalhar com o esporte de maneira simultânea em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental sem transformar as aulas de Educação Física Escolar em escolinhas esportivas.

Estamos satisfeitos com os resultados alcançados com o trabalho. Dar a oportunidade ao estudante em poder participar da construção de projetos também foi muito importante e significativo, mostra que podemos e devemos dialogar com os estudantes, pois são eles os sujeitos da educação. Vimos o quanto é essencial termos material disponível para realizarmos as nossas aulas, mas a ausência ou falta deste, não justifica a não realização das práticas corporais e de incluí-las ou não no currículo da Educação Física. Percebemos que a sistematização que realizamos nesta intervenção

alcançou os estudantes de maneira que podemos notar uma mudança nos comportamentos e atitudes ao longo do processo, e um amadurecimento quanto ao conhecimento.

Acreditamos que se a Educação Física busca ser um componente curricular legitimado socialmente, é necessário que nós professores(as) nos debruçemos sobre a questão da organização e sistematização dos conhecimentos da nossa área, para que não cometamos o equívoco de sistematizar a partir dos gostos e preferências dos estudantes, apenas reproduzindo algumas práticas da cultura corporal, principalmente o esporte, sem aprofundar os conhecimentos a respeito de tais práticas e tratar também de outros elementos que compõem a cultura corporal, ficando presos a uma legitimação afetiva da disciplina.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. N. ROCHA, L. O. BASSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 205-221, julho/2017. SITE <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p205>> Acesso em: 22/07/2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez. 1992.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo. Jul-Set; p. 30: 831-836. 2016.

FEIRA DE SANTANA. Caderno de Objetivo de Aprendizagem da rede pública municipal de Feira de Santana: Ensino Fundamental, Educação Física. **Secretaria Municipal de Educação**. 2018.

ROSÁRIO, L. F. R. DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3, set./dez. p. 167-178, 2005.

_____. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out./dez. 2012.

SOUZA JÚNIOR, M. A educação física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. **Pensar a Prática**. v.4: p.19-30, Jul./Jun. 2001.

_____. SANTIAGO, E. TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

VERLI, M. S. BRAUNER, V. L. P. Os conteúdos da educação física na escola: da seleção à aplicação. **Revista da graduação**. Vol. 4 n. 1. 2011 disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8579/6076>>. Acesso em: 10/06/2019.

A INTEGRAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DR. CLÓVIS RAMOS LIMA

Lucas Barbosa Silva

INTRODUÇÃO

As artes integradas exploram as relações e articulações entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas. O presente trabalho apresenta abordagens pedagógicas no componente curricular Arte, na Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, que envolveram a integração das linguagens artísticas como instrumento no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Ao buscar um aprendizado significativo ao estudante, considerando suas vivências prévias e o seu horizonte de expectativas nos fazeres artísticos distintos, motivo pelo qual a escolha desta abordagem se justifica, buscamos também utilizar metodologias inovadoras na apreensão dos conteúdos artísticos. Dentre as diversas práticas em Arte mediadas na Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, citaremos algumas intervenções didáticas que envolveram a integração das linguagens artísticas ao longo deste artigo, bem como sua importância no processo de en-

sino e aprendizagem em Arte na unidade escolar supracitada.

Entre as atividades desenvolvidas, os estudantes realizaram apreciação e execução de canções de matriz africana, performances coreográficas, confecção de esculturas no formato de máscaras africanas, exercícios de apreciação ativa com atividades de percepção, criação e descrição de “paisagens sonoras”, além de experiências de fruição e “interpretação” de sentimentos/evocação de afetos através de vivências musicais, apreensão de percepções e conceitos sobre o contexto fílmico, estudo de gêneros musicais nordestinos com ênfase na influência dos povos de matriz africana e indígena nestes estilos, entre outras. A partir destas intervenções, muitos estudantes puderam se expressar através da Arte e da integração com outras linguagens artísticas. Enfim, este processo buscou considerar as relações holísticas estabelecidas pela Arte, a fim de considerar o sujeito em suas especificidades no seu fazer sensível e artístico, desta forma trazendo um conhecimento mais intuitivo, expressivo e profundo, baseado nas experiências estéticas dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O diálogo entre as linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) e outras áreas correlatas como o Cinema e a Literatura tem se tornado bastante inspirador no processo de busca por uma “Educação Artística” holística e integrada adaptada aos novos paradigmas do século

XXI, onde a educação de forma apenas sistemática e tecnicista, já não é suficiente, muitas vezes afastando os educandos do orbe da sala de aula, do prazer no seu fazer artístico e dos processos de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC as “[...] Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 195). Considerando a diversidade existente neste contexto, ao observar a relevância do apreço ao horizonte de expectativas de cada indivíduo é que se pretendeu aplicar a Abordagem da Integração das Linguagens Artísticas de forma a garantir a todos que suas diversas especificidades no processo educacional em Arte fossem contempladas.

Partindo desta necessidade de lançar mão de novas abordagens para o ensino de Arte (BRASIL, 1998), considerando-se que são poucos os recursos físicos e materiais didáticos adequados existentes para intervenções práticas em Arte nas escolas públicas, tais como: instrumentos musicais, recursos áudio visuais, espaços apropriados para performance artística, materiais específicos para confecção e produção de obras e instalações visuais e teatrais, entre outros, utilizamos da criatividade para empregar os materiais disponíveis, a fim de favorecer um fazer artístico empírico, ao fomentar a Arte de forma prática e lúdica, porém sistemática, como área específica do conhecimento, buscando a apreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos documentos norteadores, já que os estudantes,

[...] se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 41).

A expectativa de integração entre as linguagens artísticas trouxe para o ambiente da classe certa motivação, um novo ânimo, sobretudo pela metodologia “inovadora” utilizada, uma vez que os poucos estudantes que tiveram acesso ao conhecimento em Arte de forma aplicada, incluíam em suas especificidades artísticas a consideração de uma educação sensorial e holística, em detrimento apenas de uma mediação de conteúdos conceituais ou apenas empíricos. Com o objetivo de proporcionar ao estudante um fazer criativo, crítico e reflexivo, baseado nos seus conhecimentos e vivências prévias, proporcionando o desenvolvimento do senso estético e do repertório cultural, reconhecendo-se a si mesmo e ao outro como pertencentes a um universo sensível, é que se justificou a aplicação desta abordagem.

Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 205).

É comum que pela falta de conhecimento específico, o trabalho em Arte geralmente seja conduzido na maioria dos casos para a direção da Arte Visual, tendo em vista que aparentemente é mais “fácil” mediar os conhecimentos artísticos a partir das práticas desta linguagem, já que comumente o acesso a estes “fazeres” são mais corriqueiros, porém é importante ressaltar a necessidade de um aprofundamento científico e estético, a fim de não desenvolver um trabalho apenas de forma superficial ou baseado no senso comum. Não obstante, mediar Arte de forma unívoca compreende cercear o indivíduo de uma experiência integral. Na literatura é possível encontrar vários educadores que demonstram que a integração das linguagens artísticas é uma das formas mais apropriadas para garantir ao estudante o acesso à Arte de forma multissensorial.

Na abordagem de Orff, a música surgia reunida com movimento, dança e expressão verbal. Padrões rítmicos, formados a partir de padrões verbais retirados de rimas e canções, eram então expressos por movimento corporal [...] e depois transferido para os instrumentos. (GODINHO, 2006, p. 358).

Considerando-se estas reflexões, se percebeu que a partir de elementos de outras linguagens artísticas poderíamos tornar o ensino de Arte mais prazeroso e, por conseguinte, mais significativo para os estudantes da Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima. Este processo buscou considerar as relações dinâmicas estabelecidas entre as partes de um todo, a fim de vislumbrar um conhecimento mais aprofundado nas experiências estéticas que a Arte pode proporcionar à

pessoa, onde somente a soma mecânica de conteúdos não é o bastante para conhecer as propriedades do conjunto (MORIN, 1991).

Esta abordagem foi considerada e aplicada durante todo o ano letivo de 2019, com estudantes do 6º ano. Nesse processo, se buscou privilegiar o fazer artístico sensível em detrimento de elementos apenas conceituais. Para Langer (1980), o sentimento pode significar 1) a sensação geral da nossa condição física ou mental (se estamos bem ou mal), 2) sensações físicas específicas (calor ou frio), 3) sensibilidade (ferir os sentimentos de alguém), 4) uma emoção (se ficamos triste ou alegre) ou 5) atitudes emocionais em relação a um objeto específico (sentir pavor ao ver uma cena de terror).

Dito isto, a estratégia para motivação dos estudantes para envolvimento com esta abordagem foi justamente considerar a imersão e a rememoração dos afetos individuais e coletivos, observando que expressões artísticas não são tristes ou alegres, belas ou feias, mas o ser humano que a percebe é que lhe atribui significado de acordo com o seu horizonte de expectativas, seus mecanismos de apreensão ou estado de espírito. Portanto, de alguma forma a Arte dialoga com o interlocutor, que lhe atribui um sentimento e/ou emoção, neste sentido o mediador em classe cumpre o papel de apontar aos estudantes estes aportes que o farão perceber a Arte de forma significativa, ao reconhecerem suas identidades artísticas, que compreendem em sua subjetividade a instituição do seu próprio ser em si mesmo e no mundo, e que transbordam através de suas práticas e vivências artísticas.

As atividades desenvolvidas tiveram como objetivos: 1) Reconhecer e fruir a Arte como sistema de linguagem e expressão cultural por meio do qual se conhece, representa e intervém no mundo, ao identificar, contextualizar, experimentar e apreciar distintas modalidades artísticas, produzindo situações cotidianas nas quais as linguagens da Arte surjam integradas umas às outras. (FEIRA DE SANTANA, 2018); 2) Proporcionar ao estudante um fazer criativo, crítico e reflexivo, baseado nos seus conhecimentos e vivências prévias, proporcionando o desenvolvimento do senso estético e do repertório cultural, reconhecendo-se a si mesmo e ao outro como pertencentes a um universo sensível. (BRASIL, 2017); e 3) Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, ao possibilitar ao estudante por meio de experiências sensoriais diversificadas (Auditivas, Cinestésicas, Visuais), vivenciar diversas formas de expressão e linguagens artísticas (BRASIL, 2017).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao longo do ano de 2019, em 3 ciclos/trimestres na Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, em 3 turmas com estudantes do 6º ano A, B e C, foram desenvolvidas atividades sequenciadas que envolveram a integração das linguagens artísticas organizadas em uma sequência didática de longo prazo. De forma simples e direta, uma sequência didática é um método onde o professor organiza suas atividades de

ensino e aprendizagem em função de núcleos temáticos e procedimentais que ajudarão a sistematizar os processos de apreensão dos conteúdos (ARAÚJO, 2013). Nesta perspectiva, esta metodologia se apresentou adequada para os trabalhos com a temática evidente. Dentre as diversas experiências práticas em Arte mediadas, podemos citar algumas intervenções didáticas que envolveram a integração das linguagens artísticas, relatadas a seguir:

Atividade 1

A – Os estudantes apreciaram através de recursos audiovisuais tribos e coros de matriz africana executando a canção *Shosholoza*. Trata-se de uma canção de trabalho *Nguni*, cantada pelas tribos de mineradores que extraíam ouro na África do Sul. É uma mistura de palavras em Zulu e *Ndebele* (WIKIPÉDIA, 2019). Esta canção foi executada com arranjo vocal a duas vozes (SODRÉ, 2012) e performance coreográfica elaborada pelo mediador e pelos estudantes. Dando continuidade ao trabalho desenvolvido, os estudantes confeccionaram máscara *Baluba* da República Democrática do Congo (DOMINGUES, 2017), utilizando a técnica de papel *machê*, conteúdo este ministrado previamente nas aulas anteriores. Na unidade há um tradicional baile de máscaras há alguns anos, realizado por ocasião dos festejos da Micareta, nesta oportunidade os estudantes puderam expor suas máscaras, ao desfilar trajando-as. Houve ainda uma competição para escolha das máscaras mais elaboradas, a banca julgadora foi constituída pelos docentes da unidade.

Atividade 2

B – Como um dos conteúdos integradores, na atividade, foi trabalhado o conceito de “paisagem sonora” criado pelo educador musical Murray Schafer (2011). Tratou-se de um trabalho de percepção e apreciação ativa, onde os estudantes puderam transitar pelo ambiente da escola e perceber qual universo sonoro está ao seu redor, percebendo-se no ambiente como sujeito construtor de sua atmosfera harmônica. Nesta experiência, os estudantes poderiam descrever ou desenhar a paisagem sonora percebida, ao se expressar artisticamente.

Atividade 3

C – Nesta atividade, trabalhamos ainda com músicas programáticas, sobretudo do período romântico. Estas canções têm o objetivo de evocar ideias ou imagens extramusicais. Neste sentido, os estudantes foram estimulados a descrever e/ou interpretar os sentimentos que a música causava individualmente e coletivamente, a fim de verificar percepções semelhantes ou opostas. Em outro momento, foram estimulados a desenhar a paisagem sonora evocada pelas canções, ao expor através da arte visual suas emoções.

Atividade 4

D – Realizamos apreciação de obras cinematográficas, a fim de analisar o contexto fílmico da obra, sua trilha sonora e sonoplastia. Como exemplo, podemos citar o filme “O

som do coração”. A história contada é de um menino órfão que quer usar a música para reencontrar seus pais. Além do filme pudemos apreciar vídeos com o objetivo de promover o entendimento conceitual de trilha sonora e sonoplastia de forma aplicada, através da percepção subjetiva de cada estudante.

Atividade 5

E – Os estudantes realizaram estudos sobre gêneros musicais nordestinos (Axé, Forró, Frevo e Samba), a fim de confeccionar seminário e performance artística de acordo com o estilo musical estudado. Nesta ocasião, muitos estudantes puderam se expressar através da dança e da integração com outras linguagens artísticas, ao conhecer a história e as práticas dos gêneros pesquisados. A escolha destes gêneros musicais se deu pela proximidade regional e nacional dos estudantes com os mesmos, além da influência dos povos de matriz africana e indígena nestes estilos musicais.

Fonte: elaboradas pelo autor.

Algo de importante a se ressaltar, é o fato de em uma das avaliações conceituais, termos conseguido acrescentar duas questões que contemplaram esta abordagem, além do que, a partir da aplicação desta metodologia, se abriu a discussão sobre os processos avaliativos em Arte na unidade, que com a direção nestes horizontes e com olhares mais amplos sobre estes procedimentos tornou possível no trimestre subsequente realizar uma avaliação específica de percepção

musical, por exemplo, além de vários outros avanços no tocante a este assunto.

Apesar de propícia, esta metodologia em princípio, provocou certo estranhamento quando compartilhada com a gestão, uma vez que tradicionalmente as questões estritamente conceituais tem uma tradição consolidada. Os processos avaliativos em Arte são por diversas vezes pessoais, visto que este componente lida com a abstração e a subjetividade do indivíduo e é complexo mensurar de forma concreta e somativa, como é de costume, com avaliações apenas conceituais em detrimento de performances artísticas, a apreensão dos conteúdos em Arte.

Para realização desta atividade avaliativa, houve algumas intempéries, como por exemplo, ter que levar o amplificador a todas as salas e os estudantes só poderem realizar a questão com a presença do mediador, mas até isso compete a atributos evidentes da Arte como a disciplina e a parcimônia. Apesar disto, os frutos foram evidentes e o apoio da gestão foi incondicional, ao compreender a importância da esteses na vida da pessoa/estudante e como objetivo específico nos conteúdos do componente curricular.

As questões foram de caráter subjetivo de interpretação abstrata, não havendo, portanto o “certo ou errado”, ao considerar que em Arte as percepções são relativas. Neste sentido, estas questões conseguiram contemplar de fato fazeres artísticos em um processo de apreciação ativa, criação e execução em um ambiente controlado de avaliação somativa, o que configura um feito inédito na unidade, visto que os estudantes não são muito adeptos deste formato avaliativo, no entanto, responder a questões desta espécie permitiu

certa “leveza” a todo o processo avaliativo, e podemos dizer até mesmo que fizeram com dedicação e prazer. Abaixo se encontram as duas questões supracitadas que envolveram a integração das linguagens artísticas como cerne em seu conteúdo:

1) Faça o **máximo de silêncio** possível, escute a **Paisagem Sonora** que está no ambiente ao seu redor, e descreva com detalhes, quais são as qualidades dos sons observados. Explique quais as características dos sons, se é irritante, agradável, grosso, fino, forte, fraco, alto, baixo, curto, longo, entre outros.

Nesta questão, a maioria dos estudantes relatou ter ouvido sons urbanos, como de costume, pássaros, carros, passos, vozes, motores, batidas, entre outros. Grande parte relatou que os sons eram desagradáveis, pois na ocasião aconteciam as construções da quadra da unidade. De fato esta atividade cumpriu com seu objetivo de levar os estudantes a perceberem a paisagem sonora ao seu redor ao se colocarem no ambiente como construtores dessa atmosfera harmônica de sons e silêncio.

2) O Carnaval dos Animais, em francês, *Le Carnaval des Animaux*, é uma peça para dois **pianos e orquestra** do compositor francês **Camille Saint-Saëns** composta em fevereiro de **1886**. Escute um trecho da obra e descreva qual a cena, imagem e/ou emoção/sentimento que vem a sua mente. (**Nesta pergunta haverá uma apreciação auditiva. Aguarde o Prof. Lucas para responder esta questão**).

Entre várias respostas interessantes, duas das estudantes envolvidas no processo, tiveram percepções e descrições distintas acerca da atividade, que chamaram a atenção:

Estudante A⁸³: Eu imaginei primeiro um salão de festa, em seguida uma floresta, então mergulhei no pensamento e imaginei uma menina em um quarto e ela saía do quarto e descia uma escada imensa que a leva para o lado de fora da casa, onde ela deita na grama e olha o céu estrelado e dele caem flocos de neve. Eu sinto uma alegria e vazio em escutar.

Estudante B²: Vem na minha mente uma imagem de algo que passei pouco tempo, de coisa quebrando, todos gritando e todos chorando, é muito triste saber que amanhã pode acontecer de novo, mas graças a Deus está melhor.

A estudante “A” imerge em um universo imaginário e segue relatando paisagens fantásticas que lhe transporta para uma atmosfera mágica com sentimentos aparentemente agradáveis, no entanto apresenta um paradoxo no fim de sua experiência, ao evidenciar que apesar de sentir-se alegre, também se percebe em um vazio ao escutar a obra. Já para a estudante “B”, a música faz com que a mesma acesse memórias recentes desagradáveis que levam a sentimentos tristes.

A partir desta experiência, podemos concluir que a música em “si mesma” não tem caráter emocional, não obstante, a pessoa que a recebe lhe atribui um sentido de acordo com suas acepções individuais, vivências empíricas e conceituais, construídas e introjetadas ao longo de sua trajetória de vida, portanto, quanto mais aportes a pessoa tiver na

83 ²Estes trechos são respostas à questão mediada em atividade avaliativa. Os nomes das estudantes foram ocultados para garantir o anonimato das pessoas envolvidas.

apreciação de uma obra artística “melhor” será sua percepção e experiência. De uma forma ou de outra, a atividade cumpriu com a função de acessar as janelas emocionais das estudantes, ao consentir a rememoração de afetos e/ou a criação de outros, transportando-as para universos “imaginários” onde puderam exercitar de maneira despretensiosa sua criatividade, ao se permitirem expressar sentimentos e até mesmo a partir disso expor algo que poderia estar lhe incomodando, como no caso da estudante “B”.

Por fim, a metodologia aplicada se demonstrou eficaz, ao proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e estético, fomentando sua identidade artística, de forma que ao terem acesso aos conhecimentos artísticos abordados, puderam experimentar uma relação dialética entre distintas áreas do conhecimento e linguagens artísticas, promovendo a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão de maneira natural, integral e contextualizada, além de proporcionar a apreensão dos conteúdos de modo estimulante e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas turmas nas quais foram aplicadas a abordagem da integração das linguagens artísticas, se obteve a participação da totalidade dos estudantes nas dinâmicas propostas, onde ficou explícito o contentamento destes educandos perante as atividades realizadas, ao deixar a positiva impressão de que fizemos aulas proveitosas. O envolvimento dos

estudantes com os temas abordados também apresentou sinais de que as atividades aplicadas foram bastante favoráveis aos processos de apreensão dos conteúdos de Arte. Os resultados positivos obtidos com os discentes (apreensão de conhecimentos artísticos a partir da abordagem pedagógica mediada, aprovação das atividades pelos estudantes, entre outros), nos trouxeram tanto motivação como novas ideias para continuarmos trabalhando com esses conteúdos em aulas subsequentes e nos anos posteriores.

O objetivo de implantar uma centelha sensível na vivência cotidiana dos estudantes foi alcançado. Durante as aulas, se demonstraram bastante atenciosos e solícitos, tanto na realização das atividades, quanto na vigília dedicada às explicações ministradas, evidenciando o desejo em aprender mais e imergir no estado da Arte, na busca pelo mais alto nível de conhecimento possível, considerando-se evidentemente as competências e habilidades previstas para turmas do 6º ano. Embora nossas aulas fossem curtas, apenas duas por semana com cinquenta minutos cada, conseguimos promover o desenvolvimento da percepção ao realizar atividades práticas, sem deixar de mão os fundamentos teóricos da Arte. Nesta proposta, os estudantes sempre estavam abertos às explicações e atividades artísticas, muitas vezes desejando com empolgação que as aulas fossem mediadas, e demonstrando descontentamento quando as mesmas acabavam. Isso traz um retorno significativamente positivo para nós enquanto educadores e um regozijo, na evidência de que estamos no caminho assertivo.

Fazer uso de outras linguagens artísticas para ensinar Arte de forma contextual e integrada, foi uma experiência

apropriada para o contexto onde estamos inseridos, uma vez que grande parte dos estudantes não teve a oportunidade de estabelecer uma relação anterior de forma sistematizada com a Arte. Como mediador, o professor não deve perder o foco em contextualizar o ensino de Arte, ao salientar as linguagens artísticas como parte presente e importante no cotidiano e nas vivências individuais e coletivas dos estudantes, bem como no contexto sociocultural onde estão inseridos. Enfim, este processo conseguiu com êxito fomentar as relações holísticas estabelecidas pela Arte, considerando a subjetividade dos estudantes em suas especificidades no seu fazer artístico, desta forma trazendo um conhecimento mais expressivo e profundo, baseado nas experiências estéticas mediadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1998. (Ciclos 3 e 4).

DOMINGUES, Joelza Ester. Máscaras africanas: Beleza, magia e importância. **Ensinar história**, 2017. Disponível

em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mascaras-africanas-recortar-colorir/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Arte (COAA)**. 2018.

GODINHO, José Carlos. O corpo na representação mental da música. In Ilari, B. S. (Ed.) **Em Busca da Mente Musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora UFPR. 2006.

LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma** (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 1980.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

SCHAFER, Raymond. Murray; **O ouvido pensante** / R. Murray Schafer; Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; Revisão Técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música Africana na Sala de Aula**. Duna Dueto Editora, 2012.

WIKIPÉDIA. Shosholoza. **Wikipédia**, 2019. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Shosholoza>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CONHECER-SE PARA CONHECER O MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA

Kátia Regina Bispo Brandão Santos

PRIMEIRAS PALAVRAS...

O presente artigo constitui-se em um relato de experiência de um trabalho desenvolvido na turma A do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, na Escola Municipal Antonio Antunes dos Santos. A turma é composta por 22 estudantes com idades entre 11 e 14 anos, moradores da Zona Rural do município de Feira de Santana, que vivem basicamente da agricultura familiar.

Muitos desses adolescentes quase nunca vão ao centro da cidade devido à dificuldade de transporte público coletivo. O objetivo deste trabalho foi a utilização da Língua Inglesa como forma de desenvolver e valorizar as questões identitárias do sujeito do campo para, a partir daí, conhecer novas realidades socioculturais, bem como refletir sobre o papel do professor nesse contexto e de que forma ele pode contribuir para promover um ensino crítico da Língua Inglesa.

Para desenvolvermos nosso trabalho, utilizamos as contribuições teóricas de Marcuschi (2008), Montiel (2003),

documentos oficiais (BRASIL,1998;2017), entre outros. Essa experiência nos permitiu conhecer as peculiaridades da turma e planejar atividades criativas, compreensíveis e significativas para esses estudantes.

ALÍNGUA INGLESA EM NOSSA PRÁTICA DOCENTE...

A escassez de material didático acessível e o desinteresse dos estudantes pelo estudo de uma língua estrangeira que eles acreditavam que não teria utilidade na vida prática deles, representou um grande desafio para nossa docência na escola do campo. Há de se pensar em uma proposta de ensino que valorize a cultura campesina, os sujeitos que estão distantes geograficamente dos grandes centros comerciais, mas que fazem parte do mundo globalizado que envolve muitas culturas e saberes e, por isso mesmo, esses sujeitos precisam se ver representados nas situações de destaque social, como indivíduos coparticipantes da cultura do seu país, por isso, nosso papel como educador ganha ainda mais importância e reverbera o que afirma Magalhães (2010, p. 85),

Os sujeitos sociais que lutam pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação do Campo coletivamente com os sujeitos do campo. Educação que tenha, nos seus princípios curriculares e pedagógicos, a garantia de refletir e incluir nas relações

sociais, raciais e culturais dos sujeitos do campo o direito de ter acesso a conhecimentos selecionados pela cultura hegemônica, entretanto, que não silencie diante de outros conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência e resistência da população do meio rural.

Assim, justifica-se a necessidade de pensar o ensino da Língua Inglesa nas escolas do campo, com foco nas questões identitárias dos sujeitos que compõem esse espaço social e cultural. Ou seja, o papel do educador nesse cenário é o de desconstruir práticas e pensamentos excludentes e preconceituosos, para desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva sobre o ensino da língua estrangeira, considerando os aspectos peculiares dos povos da zona rural.

Nosso principal objetivo com o desenvolvimento dessa atividade foi propiciar aos estudantes a valorização da identidade como sujeitos do campo que estão inseridos numa cultura global da qual o conhecimento da Língua Inglesa também está presente e se faz necessário nas relações interpessoais do dia a dia. Como objetivos específicos buscamos: desenvolver habilidades de compreensão e comunicação através da Língua Inglesa e utilizar a Língua Inglesa em situações reais de comunicação, proposta que está alinhada com o quinto objetivo de Práticas de Escrita, elencado no Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa (COALI) (FEIRA DE SANTANA, 2018, p.16) “[...] produzir textos escritos em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, agendas, legendas, etc.), sobre si mesmo, sua família/amigos, preferências, rotinas, seu contexto escolar, etc.”

Buscamos promover o ensino da Língua Inglesa numa abordagem sociointeracionista, considerando o contexto sócio-histórico-cultural tão específico dos nossos estudantes que vivem na zona rural da nossa cidade, pois muitos deles não compreendem a vida fora do povoado de Terra Dura, e assim não consideram importante o estudo sistemático e, principalmente, de uma língua estrangeira que eles não utilizam efetivamente em seus diálogos. Por isso, procuramos desenvolver uma relação mais próxima com nossos educandos, valorizando os saberes trazidos por eles para dentro da sala de aula, mostrando que eles podem ampliar esse saber e desta forma, terão uma melhor qualidade de vida, poderão ter acesso a outras culturas, compreender outras realidades, ampliar o olhar, como também, compreender melhor a língua materna.

Uma questão que se apresenta aqui é compreender de que forma o autoconhecimento do indivíduo, a elevação de sua autoestima favorecem sua aprendizagem. Como também, o entendimento de que cada ser é único, possui sua identidade própria, mas que não é uma ilha, precisa relacionar-se com seus pares. Por isso, nossa proposta teve início com uma conversa informal com nossos educandos sobre quais eram suas preferências, seus sonhos, temores, suas características físicas e pessoais, seus problemas e dilemas, a partir daí cada um percebeu que tinha muito em comum com seus colegas. Desta forma, conversamos com esses estudantes que as características que eles citaram sobre eles mesmos e aquelas características dos colegas com as quais eles estabeleceram uma empatia, constituíam a identidade de cada um. Para Montiel (2003, p. 24) “[...]”

nenhuma identidade é finalizada, estática, mas sim uma criação coletiva que constantemente se (re)configura no tempo e na história negociada num processo de interação social”.

Algo que muito nos inquietou foi a falta de perspectiva dos nossos alunos, pois eles disseram que não tinham interesse em estudar uma língua estrangeira porque não teriam como sair do país. Isso nos impulsionou a buscar uma metodologia atrativa que envolvesse esses educandos, mostrando a importância da aquisição desse conhecimento para a dinâmica social em que vivemos, valorizando, ao mesmo tempo, as especificidades da cultura do campo. Assim, buscamos apresentar a esses sujeitos o ensino da Língua Inglesa como uma importante ferramenta no desenvolvimento de identidades sociais, através da prática de atividades contextualizadas com ênfase no caráter plurissignificativo da língua. Esta visão ampara-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa a saber:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15).

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social

desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Acreditamos que o compromisso que temos com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, envolve o ato de ensinar a Língua Inglesa de forma dinâmica e criativa, sem restringi-la à prática simples de traduções de palavras ou reproduções de expressões idiomáticas, mas buscando desenvolver as quatro habilidades da Língua Inglesa: o listening, speaking, reading e write, ou seja: ouvir, falar, ler e escrever, a fim possibilitar além do autoconhecimento dos estudantes, instrumentalizá-los para atuar de forma mais ampla em nossa sociedade que tanto valoriza o conhecimento sistemático.

O relato de experiência aqui apresentado compreende o ensino da língua como elemento de interação social e vê no espaço da sala de aula um ambiente propício para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos sujeitos.

Nossa atividade foi desenvolvida numa turma de 6º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, na Escola Municipal Antonio Antunes dos Santos, localizada no Povoado da Terra Dura, distrito de Humildes – Feira de Santana-BA. Esse distrito se destaca por estar localizado fora do polígono

das secas e por fazer parte do polo industrial feirense, segmento responsável por impulsionar a economia baiana, pois abriga diversas indústrias nacionais e internacionais. A escolha dessa turma deve-se ao fato de que estudar uma língua estrangeira com esses alunos representou não apenas uma novidade, como também um grande desafio por ser esse o primeiro ano em que eles tiveram contato com uma língua estrangeira como disciplina escolar.

Nossa visão é que o estudo de uma língua estrangeira possibilita aos educandos o acesso a diferentes culturas e conhecimentos, o que amplia sua capacidade discursiva tanto em uma nova língua como em sua língua materna. Esta visão está apoiada no que preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

Aprender a Língua Inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da Língua Inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. (BRASIL, 2017, p. 199).

Os alunos que adentram ao 6º Ano, iniciam um novo ciclo de estudos na vida escolar. Trata-se do primeiro ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, caracterizado

por ser um ano de grandes mudanças na vida escolar dos educandos, pois eles terão um número maior de disciplinas para estudar, bem como um número maior de professores para lidar, terão mais atividades para dar conta e iniciam o estudo de uma nova disciplina que a *priori* só utilizarão na própria aula, a Língua Inglesa.

O desafio que se apresenta aqui é mostrar aos nossos alunos que eles convivem quase que diariamente com palavras do idioma inglês, já que eles se comunicam através do WhatsApp, Facebook, além de consumir produtos como Corn flakes, Red bull, Butter toffees, Ruffles , ou seja, apresentar a Língua Inglesa como língua franca e adicional que pode ser usada por eles e por muitas outras pessoas ao redor do mundo. Nessa perspectiva a referida língua funciona como meio de inclusão social que permite ao indivíduo acessar diversos bens culturais.

No decorrer dos três ciclos de estudo em que está estruturado o ano letivo, trabalhamos os gêneros do discurso, rompendo com a tradição do ensino da língua estrangeira que privilegiava apenas a gramática descontextualizada e a memorização de frases e palavras soltas. Segundo Marcuschi (2008, p. 155):

[...] gênero textual refere os textos materializados em situação comunicativa recorrente. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de

forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Esse trabalho com gêneros textuais variados, permitiu aos educandos o contato com estruturas linguísticas e vocabulários próprios de cada gênero, como também constituiu-se como excelente recurso para que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças que existem na organização estrutural da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa. Além disso, instrumentalizou esses discentes para que eles realizassem a atividade que estamos relatando aqui, a criação de um cartaz “All about me”, traduzindo “Tudo sobre mim”, no qual eles apresentaram informações sobre sua própria vida, seus sonhos, seus amigos, gostos etc. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da Língua Inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BRASIL, 2017, p. 199).

A tarefa proposta foi realizada em seis aulas, organizada em quatro etapas detalhadas da seguinte da seguinte forma:

I Etapa - Cada aluno, individualmente, deveria preencher as informações que estavam descritas na atividade impressa: Nome; dia e mês de nascimento; comida que mais gostava; um local que gostaria de viajar para conhecer; cor favorita; melhores amigos; uma palavra que poderia defini-lo, conforme está descrita na figura a seguir:



Figura 1 – Atividade de Apresentação

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/42995371431304144/>

II Etapa - Os estudantes coloriram as imagens, colaram suas fotos nelas e socializaram suas informações com seus colegas.

III Etapa – Foi construído um painel com os relatos feitos pelos alunos, o qual foi exposto na sala de aula.

IV Etapa - Pedimos que os alunos relatassem como eles se sentiram ao realizar essa atividade.



Figura 2 – Exposição da atividade realizada

Fonte: Arquivo da professora-autora

Os alunos mostraram-se surpresos em perceber que poderiam utilizar uma língua estrangeira para dar informações pessoais sobre eles, viram que a língua é um instrumento de comunicação e que pode ser utilizada nas

mais diferentes situações de interação social. Notamos durante o desenvolvimento de cada etapa, a forma de interação dos educandos com seus colegas e envolvimento na realização das tarefas solicitadas, vimos que eles sentiram a necessidade de utilizar o dicionário bilíngue para traduzir alguns nomes para a Língua Inglesa, fato que nós já esperávamos, por isso levamos alguns dicionários para sala de aula para que os estudantes pudessem utilizá-los de forma colaborativa.

Essa perspectiva está alinhada com o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL 1998, p. 38).

Desta forma, nossa atividade estava atendendo às necessidades educativas dos nossos estudantes e alinhada aos documentos oficiais que orientam a educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução dessa atividade foi algo bastante proveitoso porque nos conduziu numa reflexão coletiva com nossa turma sobre a importância social que a Língua Inglesa ocupa mundialmente. Os estudantes puderam perceber que o estudo de uma língua estrangeira possibilita não apenas a aquisição de novos conhecimentos linguísticos que facilitarão a compreensão de filmes e jogos, mas também, o enriquecimento de sua identidade e a ampliação da sua capacidade de se comunicar com seus pares.

Achei muito legal quando um dos estudantes colocou “WI-FI” como palavra que o definia e muito marcante quando questionados sobre o que era mais importante para eles na vida, a maioria respondeu a família e os amigos - Family and Friends.

Acreditamos que os educandos são colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, construindo de forma gradual e reflexiva sua autonomia para utilizar de forma proficiente a Língua Inglesa. Podemos afirmar que as atividades desenvolvidas com essa turma romperam o ceticismo que muitos tinham em relação ao aprendizado da Língua Inglesa numa turma de alunos que vivem no/do campo.

Diante dessa experiência, podemos perceber que o estudo da Língua Inglesa ganhou mais significado para os estudantes, pois eles puderam escrever, ler e compreender informações sobre eles mesmos. Valeu!!!!!!

REFERÊNCIAS

All About Me activities. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/42995371431304144/>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclo de Língua Estrangeira.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

FEIRA DE SANTANA. Secretaria de Educação de Feira de Santana. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa.** Feira de Santana: 2018.

MAGALHÃES, Leila de Lima. A lei nº10.639/03 na Educação do Campo: garantindo direito às populações do Campo. In: ROCHA-Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antonio. (org.) **Alteridade e multiculturalismo.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

LET'S LEARN ENGLISH? RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO

Dioene Carneiro Nascimento

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, no contexto do ensino público, tem assumido um protagonismo cada vez mais acentuado, seja em virtude da ampliação do acesso às novas tecnologias, uso da internet e de aplicativos de celular, seja pelo contato cotidiano com o vocabulário, o que desperta a curiosidade em saber o significado das palavras utilizadas, uso de jogos *online* (realizados individualmente ou em grupos), entre outras possibilidades de contato com a língua. Por outro lado, diferente e comparativamente ao que ocorre no ensino privado, o ensino de Inglês na educação pública ainda se encontra incipiente, quando não, inexistente em alguns ambientes escolares, fator que agrega à contextualização “excludente e potencializadora de desigualdades” (ROCHA, 2010, p. 55) da maioria da população brasileira.

A educação pública tem diante de si, por conseguinte, um árduo e hercúleo desafio de acolher, integrar, influenciar

crianças e adolescentes e ser polo gerador de transformação social e de futuros incertos, por vezes e para muitos, de quem se encontra numa condição socioeconômica que não permite vislumbrar um horizonte, positivo e promissor, se comparado com (ou a partir das) dificuldades do presente. Assim, a escola, enquanto este lugar no qual se possa operar possibilidades de transformação, pode “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 22).

Como parte desta formação comum e cidadã, o acesso e ensino de segunda língua (no caso, do Inglês), oportuniza a abertura a um leque de possibilidades de engajamento social, formação cultural, ampliação linguística que reverberam tanto no aspecto pessoal, quanto profissional. Dessa forma, pensando-se a partir do caráter mobilizador e amplificador de possibilidades que o acesso a uma segunda língua pode oportunizar, o processo ensino-aprendizagem do Inglês na educação pública proporciona “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2017, p. 237).

Destarte, não há dúvidas que a imersão do/a estudante ao universo da segunda língua, especialmente o Inglês, possa ampliar “as esferas comunicativas e de intercâmbio linguístico-cultural para a construção de saberes e participação social” (FEIRA DE SANTANA, 2018, p. 9). Dito de outra forma, que integre e instrumentalize este(a) estudante

de ferramentas que possam ser utilizadas para dar-lhe voz e oportunidade, além de experiências diversas que possam enriquecer sua bagagem cultural e formação cidadã, conectando-o/a ao que ocorre ao seu redor e ao mundo.

Dessa forma, e em função da práxis na atuação no Ensino Fundamental II e suas infinitas possibilidades em tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa, elaborou-se durante os últimos anos nesta disciplina, alguns projetos de inserção, estímulo e imersão no Inglês, a partir de reflexões sobre a *práxis* docente e do contexto discente da comunidade escolar em que este professor atua. Por conseguinte, o produto dessas experiências e suas repercussões didáticas e de aprendizagem compõem o relato que se apresenta neste texto.

Este artigo propõe e objetiva, assim, apresentar um breve relato de experiência sobre as vivências pedagógicas, projetos desenvolvidos e experiências oportunizadas que compõem a disciplina Língua Inglesa, no âmbito das turmas de 6º ano, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (CEB-UEFS), na referida cidade, no estado da Bahia.

Esta escola, atualmente, está estruturada em dois prédios: no *Campus* da UEFS, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, enquanto o Fundamental II, no qual está inserido o 6º ano (objeto deste trabalho), funciona no bairro Cidade Nova. O CEB é fruto de um convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, através de sua Secretaria de Educação e a UEFS.

A escolha por relatar atividades com esta série, em específico, deve-se ao fato de se perceber, diante da atuação

em sala de aula nestes 9 anos na escola, que muitos estudantes adentram o Ensino Fundamental II sem um contato anterior com o aprendizado do Inglês, como segunda língua. Verifica-se que a introdução do ensino de Inglês no 6º ano se apresenta como impulsionador e ampliador de possibilidades de desenvolvimento intelectual, cultural, social, artístico e humano dos estudantes, visto a amplitude de oportunidades a ser ofertada ao corpo discente iniciante. Afinal, se entendida, como campo discursivo, o ensino de Língua Inglesa (especialmente neste contexto), “se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. [...] como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade” (JORDÃO; FORGAÇA, 2007, p. 87).

Diante deste fato, pela novidade que se apresenta a Língua Inglesa ao estudante, o interesse pela descoberta (muito atuante nessa fase da vida), e o desejo de comunicar-se, nota-se que este estudante está mais aberto e participativo para enfrentar os desafios da comunicação em Inglês. Assim, ao buscar entender o uso de determinadas palavras/expressões nessa língua, o imergir nesse universo linguístico se torna bastante comum e desafiador para as turmas nesse período escolar.

A partir dessa compreensão, as atividades e projetos trabalhados na disciplina privilegiam a vivência situacional de compreensão/uso dessa língua como parte do cotidiano, nas quatro habilidades comunicativas: falar, ouvir, escutar e escrever. Dessa forma, este Relato de Experiência visa apresentar situações pedagógicas e possibilidades no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, especialmente du-

rante o ano letivo de 2018, que permitem a vivência e contato com a língua de maneira, ao mesmo tempo, lúdica, comunicativa, interativa e cidadã.

PROJETOS EM AÇÃO

O Relato de Experiência apresentado a seguir revela os principais projetos desenvolvidos, em cada trimestre, nas turmas de 6º ano. A cada projeto denominado, falar-se-á sobre seu objetivo na disciplina naquele momento, as conexões possíveis com o conteúdo do período, o processo de desenvolvimento de cada atividade, a interdisciplinaridade dessas atividades com temas comuns de outras disciplinas e a culminância realizada em cada uma.

Ao final, desse relato, considerações serão feitas acerca das reverberações de aprendizagem que se tem percebido nas turmas, ao longo dos anos, quando estas passam para o 7º ano. Um breve resumo será apresentado, citando-se algumas atividades feitas nesta série e como os projetos promovidos no 6º ano possibilitam uma maior desenvoltura dos estudantes, em relação à Língua Inglesa na série seguinte.

Em suma, em cada trimestre, um projeto da disciplina é aplicado: no Primeiro Trimestre, *“Products in English Exhibition”* (Feira de Produtos e Embalagens em Inglês); no segundo Trimestre, *“English Signs in the School Environment”* (Sinalização em Inglês do Espaço Escolar); e, por fim, no terceiro e último trimestre, *“Memory Game Creation”* (Criação de Jogo da Memória). Cada projeto foca em aspectos

do uso da língua, em consonância com temas estudados no trimestre, em interdisciplinaridade com outras matérias da série.

Durante o I trimestre, os estudantes são convidados e estimulados a mergulhar no universo da Língua Inglesa, a partir do contexto em que vivem. Em consonância com o Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa, da Secretaria de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2018, p. 9), as práticas didáticas realizadas buscam “ampliar seu repertório linguístico na língua estrangeira [...] recorrer a vocabulários de uso comum do aluno (através das inferências), aliado à oportunidade de novas descobertas de vocábulos estrangeiros”. Dessa forma, o projeto inicial do ano, nesta disciplina, foca em estimular o estudante a perceber a existência/ uso do Inglês no cotidiano. A partir dessa perspectiva, elabora-se o projeto “*Products in English Exhibition*” (Feira de Produtos e Embalagens em Inglês).

Este projeto consiste em pesquisar, reunir e apresentar embalagens e produtos que contenham vocábulos e expressões em Inglês. Na realização dessa atividade, ocorre uma interdisciplinaridade com a própria Língua Portuguesa, visto que, ocorre registro na língua materna dos significados encontrados dos vocábulos em Inglês pesquisados.

Logo na primeira semana de aula, conversa-se com a turma sobre a presença e importância da Língua Inglesa no cotidiano e pede-se que cada estudante busque reunir em casa, embalagens e produtos (com exceção de vidro), que apresentem palavras em Inglês. Num segundo momento, cada estudante é convidado a apresentar ao professor as embalagens para uma primeira triagem.

Em outro momento, cada estudante fica responsável por pesquisar o significado e sentido das palavras que fazem parte do produto, registrando as descobertas no caderno. Formam-se pequenos grupos (com 3 ou 4 pessoas). Convoca-se, a partir desse momento, o estudante a refletir, posicionar-se diante dos significados e a razão de cada produto chamar-se como tal em Inglês. Compartilha-se essas reflexões com os colegas da classe.

De posse das informações e reflexões produzidas, cada turma, em uma data pré-definida e no horário normal de sua aula de Inglês, apresenta no pátio da escola, as produções realizadas, explicando para a comunidade escolar os significados dos termos em Inglês, utilizados nas embalagens. Esta partilha de informações torna a Língua Inglesa acessível, lúdica e próxima da realidade de cada estudante, na medida em que vocábulos dessa língua estão tão próximos de cada sujeito.

As turmas do 7º ano, que já passaram por essa experiência no ano anterior, costumam indagar e conversar com as turmas que apresentam este trabalho, compartilhando informações e conhecimentos. Esta experiência de pesquisa, registro, apresentação e socialização do conhecimento produzido é extremamente profícuo e remete ao que Cristovão e Gameiro (2009, p. 230) pontuam sobre a importância da linguagem ser “um meio de agir no mundo com suas bases interacionista, dialógica, comunicativa e materializada em uma língua que se constitui por um sistema de produções linguísticas caracterizadas por seu caráter sociocomunicativo”.

A seguir, algumas imagens ilustrativas desta atividade.



Figura 1 – “Products in English Exhibition” – Apresentação
Fonte: Acervo do autor



Figura 2 – “Products in English Exhibition” – Apresentação
Fonte: Acervo do autor

O segundo projeto (o principal da disciplina), ocorre durante o II Trimestre e foca na internacionalização do ambiente da escola, proporcionando uma pequena vivência bilíngue em cada lugar que a compõe. Denominado “*English Signs in the School Environment*” (Sinalização em Inglês do Espaço Escolar), este projeto tem como objetivo promover a imersão das turmas e do espaço escolar no universo da Língua Inglesa, através da construção de placas sinalizadoras que nomeiam os lugares que fazem parte da escola.

Este é o segundo projeto mais antigo da disciplina, em ação na atualidade, além de possuir um interessante apelo ao despertar a criatividade de cada estudante, na confecção das placas que denominarão os espaços escolhidos. Possui interdisciplinaridade direta com Arte e Geometria e parte de um dos conteúdos da unidade, o vocabulário referente à escola (objetos escolares, matérias e os lugares que a compõe).

Este projeto consiste em, primeiramente, conhecer o espaço escolar. Numa das aulas da disciplina, a turma percorre o ambiente escolar, buscando identificar os espaços que a compõe e indicar lugares sinalizados em Português, num verdadeiro “reconhecimento de campo”. Logo após, a turma é dividida em pequenos grupos que, a partir do reconhecimento do espaço escolar, definem o que pretendem sinalizar.

Daí, cada estudante (de cada grupo) necessita registrar no caderno os lugares escolhidos e trazer na aula seguinte (também registrado no caderno), como se escreve em In-

glês. É importante salientar que em todos os projetos e atividades realizadas na disciplina, a pesquisa e o registro escrito são ferramentas muito importantes para o processo seguir seu curso.

Na etapa seguinte, ocorre a apresentação do registro feito no caderno e a devida correção pelo professor. Após o “ok” do professor, parte-se para a próxima etapa: a confecção das placas sinalizadoras. Geralmente, feitas em formato retangular com medida pré-definida, as placas são produzidas, estimulando-se a criatividade individual como tônica do trabalho. Assim, o encontro entre os saberes de Inglês, Artes e Geometria ocorre de forma plena no processo.

Na última etapa, ocorre a sinalização e registro fotográfico das placas, com a participação de cada grupo-autor do trabalho. Propiciar a proatividade do estudante corrobora com um dos objetivos da aprendizagem de Língua Inglesa, que preconiza a importância de “possibilitar ao aluno a interação e a participação ativa no processo ensino-aprendizagem” (FEIRA DE SANTANA, 2018, p. 09). É visível a alegria de cada estudante ao ver seu trabalho exposto nos vários espaços da escola, tornando o ambiente escolar, bilíngue. Embora, às vezes, não haja a sinalização em Português, todavia, a internacionalização da escola se faz presente.



Figura 3 - “English Signs in the School Environment” – Sinalização

Fonte: Acervo do autor



Figura 4 - “English Signs in the School Environment” – Sinalização

Fonte: Acervo do autor

Por fim, no III trimestre, ocorre o projeto mais antigo, em atividade na disciplina. Denominado “*Memory Game Creation*” (Criação de Jogo da Memória), este projeto tem por objetivo instigar a capacidade criativa do estudante, mediante a produção de um jogo da memória próprio, personalizado, dentro do tema *Flags, Countries and Nationalities* (Bandeiras, Países e Nacionalidades) e de estruturas gramaticais que usem o verbo *To Be* (“*I am... / I’m from...*”, por exemplo).

A partir das discussões sobre a origem da pessoa e sua nacionalidade (inclusive utilizando o globo terrestre para falar sobre localização geográfica de países) e a introdução do verbo *To Be* no cotidiano das turmas, propõe-se que cada turma seja dividida em grupos com 4 integrantes. Cada grupo deve escolher no mínimo 12 países com suas respectivas nacionalidades. Após a escolha, assim como nos projetos anteriores, cada estudante deve registrar em seu caderno o nome de cada país com a nacionalidade correspondente em Inglês.

Na aula seguinte, após correção e visto do professor no caderno, procede-se à explicação do formato de produção do jogo, que consiste em recortar pequenos *cards* do tamanho de um cartão qualquer (em geral, os estudantes usam como modelo, o cartão do passe estudantil de transporte), pintam a bandeira e escrevem o nome num cartão e a nacionalidade em Inglês no outro. Não deve haver nenhuma escrita em Língua Portuguesa nos cartões.

Para tornar o *card* mais durável, recomenda-se que colem no verso um pedaço de papelão do mesmo tamanho.

Salienta-se o caráter ecológico/ sustentável dos trabalhos realizados em Inglês. Sempre se estimula a adoção de materiais que possam ser recicláveis (papel ou papelão), na confecção dos trabalhos. Nesse ponto, podemos dizer que a disciplina de Língua Inglesa toca na transversalidade, ao tratar da sustentabilidade e meio ambiente. Após a entrega e correção do material, os *cards* são devolvidos aos respectivos grupos.

No último dia letivo de Inglês, as turmas brincam, divertidamente, com seus jogos construídos, no que denominamos “*Memory Game Day*”, a última aula de Inglês do ano, realizada de forma lúdica, no pátio da escola, inclusive contando com a participação do *teacher* (professor), desafiando e sendo desafiado pelos alunos na competição. Este projeto estabelece conexões com o tema do trabalho e os assuntos estudados, através da interdisciplinaridade, com Arte, Geometria e, desta vez também, a Geografia.

A possibilidade de usar as estruturas orais estudadas durante o ano e retomadas na última unidade de estudo, através da ludicidade do jogo oportunizam que o estudante “demonstre domínio dos conhecimentos da língua estrangeira, em contextos e repertório linguístico diversificados [...] de modo a promover situações comunicativas reais, constitutivas da fala (pronúncia, entonação e ritmo)” (FEIRA DE SANTANA, 2018, p. 10). Isto demonstra mais um alinhamento com os objetivos de aprendizagem, preconizados nos documentos oficiais que embasam a *práxis* didática e o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, nesta escola da rede municipal de educação de Feira de Santana.



Figura 5 - “Memory Game Creation” – Produção
Fonte: Acervo do autor



Figura 6 - “Memory Game Day” – Dia do Jogo
Fonte: Acervo do autor

DISCUSSÃO/REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA IMPLEMENTADA

Estas vivências, durante essa série, estimulam, encorajam e despertam a curiosidade e desejo de utilizar a segunda língua no cotidiano, como saudações aos professores, pequenas expressões e perguntas, o escutar músicas e assistir vídeos e filmes com legendas. É corriqueiro, no espaço escolar, os estudantes se dirigirem ao *teacher* com expressões em Inglês e/ou arriscando vocabulário novo, frases novas, ainda não estudadas. É perceptível ver a reação positiva de cada estudante que percebe que pode utilizar uma língua que lhe parecia distante e se torna, cada vez, mais familiar.

Neste sentido, percebe-se que os objetivos estabelecidos têm sido alcançados, visto que os estudantes conseguem agregar sentido e uso da segunda língua no cotidiano. Nota-se que há prazer em aprender e buscar novos conhecimentos. Nisto, incide também a própria avaliação do trabalho, além do processo avaliativo da pesquisa, do registro no caderno, da participação na elaboração/produção do trabalho e sua apresentação.

Ter acesso às experiências de contato com a segunda língua no contexto da educação pública tem sido positivo para muitos estudantes, à medida que aumenta a autoestima, confiança e a noção de ter voz numa língua que não a materna apenas. Conseguir compreender vocábulos e expressões de músicas, filmes, ou até entrevistas do artista favorito, trazendo essa informação para o professor, tornam-se balizadores de uma avaliação positiva de trabalhos que

começaram como uma aposta, com o desejo de fazer algo diferente e que agregasse significado e sentido à vida dos discentes.

Outrossim, enquanto professor, tenho aprendido que é sempre necessário arriscar, tentar e empreender possibilidades que motivem, estimulem os estudantes a movimentar a construção do conhecimento, despertar a curiosidade, aproximar o saber. A escola pública possui uma vantagem incrível, a oportunidade de criar possibilidades, infinitas por sinal, de transformar situações adversas em celeiros de promoção do saber, apesar do contexto contrário. A pensar sobre o ato freiriano de esperar, poder desafiar-se sempre e apostar nas muitas habilidades de nossos estudantes, vale a pena lançar-se na infinidade multiforme de transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas no 6º ano, possibilitam que estes estudantes cheguem na série seguinte motivados em aprender e descobrir mais. Consequentemente, no 7º ano, estas turmas se encontram maduras para conexões mais profundas com o Inglês, como ter atitudes proativas para conversar com falantes estrangeiros, em passeios escolares fora da cidade, cantar músicas sem leitura da letra, ou compreender pequenas sentenças de filmes não-dublados.

Nesta série (último trimestre), as turmas costumam apresentar Maquetes sobre a cidade, em dois temas: *Pla-*

ces around the city (Lugares ao redor da cidade) e *Means of transportation* (Meios de Transportes). É interessante ver a proatividade dos estudantes em apostar na apresentação dos trabalhos em Inglês, sem o medo característico da exposição à segunda língua, comum a esses falantes.

Curiosamente, um fato tem chamado a atenção. À medida que as turmas avançam, muitas têm aprendido a valorizar o trabalho produzido pelas turmas que chegam, de maneira que tem havido um movimento de respeitar a produção de conhecimento e valorização da preservação do material produzido no ambiente escolar.

Compreende-se que “o ensino de línguas deva preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens” (ROCHA, 2008, p. 439), e a escola pública, ainda que marcada por uma série de dificuldades, possui também condições de transformar a realidade ao seu redor, às vezes com pequenas experiências, ações pontuais e focadas, e sobretudo, arriscar, apostar na capacidade e competência de seus professores e alunos. Abrir-se ao ensino de segunda língua, estimular a habilidade discente em outro idioma produzirá efeitos constantes, permanentes e de longa duração, tanto na vida pessoal/profissional dos estudantes, quanto na própria vivência escolar.

Os projetos que têm sido desenvolvidos em nossa escola, ainda são pequenos, se comparados ao que podemos realizar. Todavia, a percepção que se tem é que mantendo-se os projetos realizados, podemos buscar a ampliação dos mesmos para outros projetos maiores.

Há de salientar que este relato buscou contribuir com a ampliação das discussões e aprofundamento de perspectivas

diferentes de práticas pedagógicas que possam estabelecer maiores e melhores conexões entre o discente e o processo ensino-aprendizagem da segunda língua, especialmente, a Língua Inglesa. Outras atividades desenvolvidas (ou que vierem a ser) podem se tornar, também, objeto de relatos de experiência como este. Enfim, cada experiência vivida é um ponto agregador de conhecimento, a ser partilhado no trabalho diário de esperar na Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18/04/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC/SAEB, Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 abr. 2020.

CRISTOVÃO. V. L. L.; GAMERO R. Brincar Aprendendo ou Aprender Brincando? O Inglês. In **Infância, Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(2): 229-245, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/05.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem**

gem da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - Inglês, Feira de Santana, 2018 (no prelo).

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. **Revista Línguas e Letras, Estudos Linguísticos**: vol. 8, nº 14, 1º sem. 2007, p. 79-105. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>. Acesso em 18 abr. 2020.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos, Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269818>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. O Ensino de LE (Inglês) para Crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. **Anais do SETA**, UNICAMP, Volume 2, Campinas, 2008. Disponível em: <http://ocs.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327/285>. Acesso em 20 abr. 2020.

MY PERSONAL PRESENTATION: PRÁTICAS TEXTUAIS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM LÍNGUA INGLESA

William Conceição dos Santos

INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS

O presente relato de experiência apresenta as práticas educativas voltadas para o ensino de Língua Inglesa em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal José Tavares Carneiro, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, situada no Distrito Maria Quitéria. Defendendo os gêneros textuais como indispensáveis aliados para o ensino de língua estrangeira, a proposta de ensino apostou em gêneros (auto) biográficos como articuladores para as práticas de leitura, compreensão, oralidade e escrita em língua inglesa, mediados, também, por experiências lúdicas significativas para o aprendizado.

O projeto de ensino intitulado *My personal presentation* surgiu imbricado com duas motivações: a primeira motivação é mais externa e parte do pressuposto que o ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, é eficiente quando contextualizada em eventos de letramento, isto é, em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003), dentro da

dinamicidade que a própria língua provoca para a construção e para os jogos de interação do texto e do discurso.

A segunda motivação é mais interna, porque se articulou ao projeto curricular desenvolvido em parceria com a gestão, coordenação e corpo docente da Escola José Tavares Carneiro em 2019: o projeto de vida de cada estudante. Unindo a concepção de ensino de língua estrangeira, através de gêneros textuais biográficos, à concepção do projeto curricular da escola, e articulando essas concepções ao Caderno de Objetivos de Língua Inglesa – COALI (FEIRA DE SANTANA, no prelo), proposto pelo Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc), e às competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), julguei pertinente investir na rede de gêneros (auto) biográficos como ação pedagógica para desenvolver práticas de leitura, escrita, oralidade, dimensão intercultural e reflexão linguística em língua inglesa.

É digno destacar os perfis das turmas de 6º ano envolvidas no projeto, antes de descrever o seu desenvolvimento, maturação e culminância. Quando cheguei à Escola Municipal José Tavares Carneiro, recém-empossado para o cargo de professor da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, recebi as turmas de 6º ano, na disciplina de Língua Inglesa, logo no início do IIº ciclo letivo, precisamente, no mês de julho de 2019. Para mim, foi uma grande surpresa recheada de uma série de desafios, considerando que não possuo formação específica para o ensino de Língua Inglesa. Mesmo sendo licenciado para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, assumi,

também, outras turmas de 6º, 8º e 9º anos, para ministrar as disciplinas de Arte, Educação Física e, propriamente, Língua Portuguesa e Produção Textual, totalizando em 15 turmas, cada uma com suas especificidades e diversidade.

Em particular, as turmas de 6º ano estavam sem professor de Língua Inglesa. Para suprir a falta, minha primeira estratégia foi organizar um plano de curso anual para adaptá-lo em dois ciclos. Obviamente, seria inviável dar conta de todas as habilidades e competências que se esperam trabalhar em Língua Inglesa para o 6º ano em tão pouco tempo, com sujeitos cujos nomes ainda nem sabia e, muito menos, conhecia suas dificuldades e necessidades reais.

DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO

Mesmo enfrentando as resistências e os questionamentos sobre a função do aprendizado de Língua Inglesa na escola, comecei a disciplina conhecendo o contexto cultural e linguístico das turmas, bem como reconhecendo o fato de a maioria ter, pela primeira vez, uma língua estrangeira como disciplina. Através de atividades de sondagem, foi possível constatar o quão eles próprios já traziam em seus repertórios lexicais um significativo contato com a língua inglesa através de experiências mais básicas de seus cotidianos culturais, como jogar vídeo game, ou manusear o próprio celular e outros aparelhos eletrônicos, ou acessar as redes sociais, ou mesmo, consumir alguns alimentos e frequentar alguns lugares. Conversei com os estudantes sobre como o

grande universo da Língua Inglesa está tão presente, muitas vezes, de forma inconsciente, nos usos de linguagem de cada um, principalmente em se tratando daqueles que vivem conectados à internet.

Oportunizar o ensino de Língua Inglesa, a despeito das relações de poder e de vontade de hegemonia política e econômica que a ela se relacionam, significa democratizar o acesso à informação e ao discurso para a participação social e cidadã, numa língua que não mais se restringe ao prestígio do eixo colonial Estados Unidos-Inglaterra, mas que, pelo seu estatuto de língua franca, participa de uma grande diversidade transcultural, geográfica e étnica.

Para meus alunos, sempre deixei bem claro o método de trabalho que considero mais privilegiado para o ensino de língua estrangeira: a prática textual. De um lado, nada de “verbo *to be*” puro e seco, tal qual foram as práticas de cópia e memorização imputadas a muitos entre nós, quando estudantes. Nada daquelas listas de cores, animais ou frutas sem a articulação com alguma prática discursiva. Por outro lado, não quero dizer que esses tópicos devam estar ausentes das aulas, considerando que eles congregam importantes habilidades de conhecimento linguístico, de reconhecimento do funcionamento sintático em outra língua e de aprendizado da sua formação lexical, que são acionadas para a interação com o discurso.

Por esta razão, me lancei ao desafio de estimulá-los à produção textual em Língua Inglesa para tornar o próprio texto por eles produzido a unidade básica de ação, reflexão e ação para as práticas de oralidade, pronúncia, compreensão e análise da língua. Pelo meu lugar de fala, como

professor de Língua Portuguesa, reconheço, em termos claricianos, a minha atuação “clandestina” quanto à experiência de ensino em Língua Inglesa, o que não foi impeditivo para ressignificar práticas didáticas que valorizam o mérito do texto como unidade de ensino.

Nesta perspectiva e, mais uma vez reafirmando meu lugar de professor de Língua Portuguesa, não acredito que o famoso verbo *to be* de todos os anos ou que a conjugação dos verbos no *simple present*, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, limitados em suas estruturas frasais e isolados do discurso, sejam eficientes para seduzir o aluno ao aprendizado do inglês. Oportunizar a compreensão em língua estrangeira é um ato de democratização para o acesso ampliado à dimensão cultural do discurso, que se reverbera em múltiplas facetas textuais e comunicativas. Mesmo no caso da língua materna, a concepção de ensino de língua deve se distanciar de uma proposta alienada e alienadora e se aproximar de uma proposta contextualizada, lúdica e prazerosa, que se misture com os projetos de vida e de vivência do estudante.

Os gêneros (auto) biográficos congregados nas diversas formas de escritas de si (FOUCAULT, 1992) são importantes ferramentas para o estímulo à produção textual do estudante. Para o filósofo alemão Walter Benjamin (1987), a narrativa é como um espaço de intercâmbio de experiências. Ao narrar sobre si e ao conhecer a narrativa do outro, o sujeito se expõe e conhece vivências, visões de mundo, experiências vitais, lugares políticos, sociais, culturais e ideológicos.

Nesta perspectiva, o *personal presentation*, traduzido como “apresentação pessoal” foi o gênero privilegiado para

o ensino de língua inglesa aos estudantes do 6º ano da Escola Municipal José Tavares Carneiro. A partir da estrutura breve e simples desse gênero foi possível efetuar interessantes desdobramentos discursivos, o que permitiu maior exposição dos estudantes à Língua Inglesa, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral. Para o desenvolvimento e maturação do gênero produzido por cada aluno, o projeto *My personal presentation* foi constituído a partir de sequências didáticas e de pequenas atividades orientadas.

A primeira etapa ocorreu logo após o término do IIº ciclo, no início de outubro. Consistiu em ler, compreender e interpretar os *personal presentations* de pessoas fictícias, de diferentes idades, profissões, gostos pessoais etc. Ressalto que esses textos de amostragem foram de minha criação, no objetivo de aproveitar o léxico aprendido em sala de aula. Além de compreender os textos, os alunos eram desafiados a identificar e diferenciar as marcas discursivas das frases, apontando, por exemplo, frases de apresentação, de declaração de idade, preferências, profissão ou ocupação, nacionalidade, local de moradia. Cada aula era destinada para analisar um *personal presentation* fictício. Como os textos eram formados por palavras já conhecidas pelos estudantes ou palavras cognatas, a compreensão textual em Língua Inglesa tornava-se cada vez mais possível. Para as palavras desconhecidas, havia o apoio dos dicionários ou um pequeno vocabulário do texto. Eis dois textos exemplares, com as suas traduções em português:

Carol's personal presentation

Hello! My name is Carol. I am student. I go to the school

at morning. I am twelve years old. My teachers and my colleagues are very good.

Apresentação pessoal de Carol

Olá! Meu nome é Carol. Eu sou estudante. Vou para a escola pela manhã. Tenho doze anos. Meus professores e meus colegas são muito bons.

Gregory's personal presentation²

Hello! My name is Gregory. I live in Feira de Santana, but I am from Salvador. I am fifteen years old. I am student. My favorite music style is hip hop. I like pizza. I do my homeworks every day. On the weekend, I play soccer with my friends.

Apresentação pessoal de Gregory

Olá! Meu nome é Gregory. Eu moro em Feira de Santana, mas sou de Salvador. Tenho quinze anos. Sou estudante. Meu estilo musical favorito é hip hop. Eu gosto de pizza. Faço minhas lições de casa todos os dias. No final de semana, eu jogo futebol com meus amigos.

As atividades geradas por esses textos eram diversas: leitura coletiva, práticas de pronúncia, compreensão, tradução literal, análise de sentenças de verdadeiro ou falso (*true or false*) e análise das funções discursivas das frases. As consignas também eram elaboradas em inglês, o que era proveitoso para os estudantes aprenderem marcas discursivas de comandos de tarefas. Era satisfatório ver a vibração de alguns alunos quando conseguiam traduzir frases, dedu-

zir significados e, até mesmo, o texto inteiro. E foi a partir dessa recepção que o trabalho tomou fôlego e foi se multiplicando em outras atividades. A sequenciação do conteúdo em várias aulas serviu para assegurar o conhecimento do gênero, a sua estrutura, conteúdo e forma.

A segunda etapa os desafiou a produzir personal presentations a partir de informações fictícias contidas em tabela. Ainda nesta etapa, foram valorizadas a compreensão, a interpretação, a pronúncia e a análise linguística dos textos, já que não se tratava de uma mera colagem de informações para formação de um texto e foi nesse momento que o tão “brasileiríssimo” verbo *to be* se fez presente de forma funcional. Reunindo as informações, os alunos formaram frases completas, combinando as estruturas sintáticas já aprendidas (o uso do pronome possessivo *my* e o uso do verbo *to be*). De forma ilustrativa, a atividade foi a seguinte:

Mary's personal presentation³ NAME:	MARY TOMPSON
AGE:	FORTY-NINE
PROFESSION:	TEACHER
NATIONALITY:	AMERICAN
FAVORITE MUSIC:	SAMBA
FAVORITE FOOD:	SALAD
NOME:	MARY TOMPSON
IDADE:	QUARENTA E NOVE
PROFISSÃO:	PROFESSORA
NACIONALIDADE:	ESTADUNIDENSE
MÚSICA FAVORITA:	SAMBA
COMIDA FAVORITA:	SALADA

A terceira etapa foi a vez de cada aluno produzir o seu *personal presentation*. Para isso, eles responderam a um questionário sociocultural em inglês, com perguntas sobre o nome, a idade, o local de moradia, a escola em que estuda, a comida favorita, o estilo musical favorito, as atividades de lazer do fim de semana e uma pequena frase que representasse a vida de cada um. Os alunos também responderam em inglês, com frases completas. A maioria das palavras do questionário eram cognatas e outras já estavam consolidadas no vocabulário das turmas. Para as palavras desconhecidas, os alunos ainda contavam com dicionários e montavam um pequeno banco de palavras. Esta etapa foi a que mais necessitou de supervisão. Para facilitar as correções, as turmas foram divididas em grupos e, para cada um, havia um assistente de correção. Nesse processo, já eram aproveitadas as práticas de leitura e pronúncia. Transcrevo abaixo o questionário de uma estudante:

SOCIOCULTURAL QUESTIONNAIRE

1) What is your name?
My name is A.B.
2) How old are you?
I am twelve years old.
3) Where do you live?
I live in Feira de Santana
4) What is your favorite music style?
My favorite music is funk.
5) What is your favorite food?
My favorite food is lasagna.
6) What do you do on the Weekend?
On the weekend, I go to the square.

7) Where do you study?
I am student from José Tavares Carneiro.
8) Write the frase of your life:
To be intense is my essence!

1) Qual é o seu nome?
Meu nome é A.B.
2) Qual a sua idade?
Eu tenho doze anos.
3) Onde você mora?
Eu moro em Feira de Santana
4) Qual o seu estilo musical favorito?
Minha música favorita é funk.
5) Qual a sua comida favorita?
Minha comida favorita é lasanha.
6) O que você faz no fim de semana?
No fim de semana, eu vou para a praça.
7) Onde você estuda?
Eu sou estudante do José Tavares Carneiro.
8) Escreva a frase da sua vida:
Ser intensa é a minha essência!

A quarta etapa foi mais tranquila e consistiu apenas na transcrição das respostas do questionário em forma de texto. A partir dessa etapa, nascem, efetivamente, os *personal presentations* dos estudantes. Foi a etapa mais visível de transmutação de um gênero textual para outro, permitida pelo trabalho de sequenciação didática em torno do uso, reflexão e, novamente, uso dos gêneros (apresentação pessoal, tabela de dados, questionário cultural), conforme propõem

Dolz, Schnewly e Noverraz (2004). Transcrevo, a seguir, o texto final de uma estudante com a sua respectiva tradução:

My personal presentation⁵

Hello! My name is E.F.S. I am twelve years old. I live in Feira de Santana. My favorite music is funk. My favorite food is lasagna. On the weekend, I go to my grandmother's house. I study in José Tavares Carneiro. The phrase of my life is: "insist, persist but never desist".

Minha apresentação pessoal

Olá! Meu nome é E.F.S. Eu tenho doze anos. Eu moro em Feira de Santana. Minha música favorita é funk. Minha comida favorita é lasanha. No fim de semana, eu vou para a casa da minha avó. Eu estudo no José Tavares Carneiro. A frase da minha vida é: insista, persista, mas nunca desista.

A quinta etapa foi um misto de ludicidade, experiências artísticas, criatividade e, claro, a experiência do contato real com a língua inglesa. Para isso, realizei uma oficina de porta-retratos de papelão. A proposta era anexar os *personal presentations* e uma foto ou autodesenho nos porta-retratos produzidos e decorados manualmente pelos alunos. A parte lúdica de um conteúdo permite atribuir sentidos à aprendizagem. Não se trata apenas de um pretexto ou um mero pano de fundo para que os alunos sejam atraídos a realizar o desejado produto planejado pelo professor, mas confirma que esse processo também é proveitoso para aprender e para avaliar.



Foto 1 – Exposição dos personal presentations

Fonte: acervo do autor

É claro que muitos confundiram os objetivos da atividade, utilizando o material para perturbar os colegas e transformar a sala de aula num campo de guerra de papelão. Realmente, mediar determinados trabalhos educativos exige do professor a renúncia de alguns lugares de conforto e a sua disponibilidade ao estresse, principalmente na hora de intervir em situações de conflito, romper com os sentimentos de frustração e de tentação à desistência e redirecionar as metas e os combinados para o sucesso do trabalho. Isso não é nada fácil.

CONCLUSÕES DE UM TRABALHO DE ÊXITO

A atividade de culminância foi a mais alegre! Todos estavam entusiasmados e bastante engajados. Cada turma organizou, sob minha mediação, uma pequena exposição dos *personal presentations* à comunidade escolar, com direito a curadores, expositores, tradutores simultâneos e divulgadores do evento. Foi lindo ver a autonomia, o protagonismo e a condução de um trabalho que “deu trabalho”. Houve leituras em Língua Inglesa e interação com os convidados (gestores, coordenadores, professores, funcionários e colegas de outras turmas). Uns mais tímidos e outros exibindo uma performance diferenciada por estarem lendo em Língua Inglesa. Foi um trabalho de muito êxito e de muito orgulho, depois de cinco semanas em construção, era possível observar maturidade, envolvimento, autonomia e protagonismo por parte dos estudantes.

Assim, diante do relato aqui exposto, o fato de acreditar que juntos e juntamente com nossas mãos, nossas mentes, nossos corações, sonhos, desejos e conflitos, podemos realizar coisas tão nobres e tão significativas, o que nos permite estar expostos àquilo que é surpreendente. Ressalto aqui a importante contribuição das Atividades Complementares (AC) formativas de Língua Inglesa e do Gcef, que promoveu, em 2019, o curso “Linguagens e letramentos no empoderamento do estudante: diálogo com a juventude”. Como foi rentável acolher as trocas de experiências e absorver uma diversidade de práticas que contribuíram para o andamento e o sucesso da disciplina.

Da mesma forma, o I Encontro Docente Sobre Currículo Escolar do 6º ao 9º ano (Endoce) foi o momento clímax de compartilhamento e disseminação de experiências curriculares desenvolvidas pelas professoras e professores de todas as áreas, ao longo do ano. Restituindo a potência acadêmica ao ambiente de educação básica, os professores expuseram diferentes formas de ensinar e de aprender, aproximando o currículo a uma perspectiva contextual e socioemocional, evidenciando as diversificadas maneiras de como os nossos estudantes aprendem e nos ensinam como ensinar. Além de proporcionar um espaço de reflexão sobre o currículo, o Endoce é um evento que catalisa o empoderamento autoral do professor, lembrando-lhe das suas identidades de pesquisador e de produtor de reflexões críticas. Viver a escola pública, com todos os seus contextos, significa estar exposto, todos os dias, ao risco de surpresas, afinal, nas palavras de Paulo Freire (1996), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Arrisquemo-nos, pois, sempre!

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017.

FEIRA DE SANTANA. **Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Língua Inglesa** (no prelo). Feira de Santana, Secretaria Municipal de Educação.

DOLZ; SCHNEWLY; NOVERRAZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan-abr, 2004.

SOUZA; ABSY; COSTA; MELLO. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: DISAL, 2005.

ALTERNATIVAS SUSTENTÁVEIS DE UTILIZAÇÃO DA ÁGUA DO AR CONDICIONADO NA ESCOLA MUNICIPAL QUINZE DE NOVEMBRO

Adriana Peixoto Campos da Silva

INTRODUÇÃO

A água é um recurso natural essencial à vida no planeta Terra, compondo cerca de 70% da sua superfície (UN WATER, 2019). No entanto, somente 2,7% da água do planeta é doce, e apenas 0,04% é água doce de fácil acesso - rios, lagos, etc. (HENNINGER et al., 2000). Vários estudos têm previsto o risco de uma crise hídrica, alertando para os problemas de escassez de água no planeta, em curto prazo (MARTINS, 2003; SUZUKI, 2006; THOMAS, 2003). Segundo Palis *apud* Bicudo *et al.*, (2010), a crise da água no século XXI é, além de uma crise de escassez e estresse de água, mais que tudo uma crise de gerenciamento. Neste contexto, as práticas e tecnologias que buscam o uso racional da água, bem como o reaproveitamento desse recurso, têm ganhado ênfase na sociedade.

Uma das alternativas para o reuso da água é o aproveitamento da água drenada dos aparelhos de ar condicionado,

que atualmente são amplamente utilizados em residências e estabelecimentos comerciais. No sistema de ar condicionado, para fins de refrigeração, parte do vapor de ar do ambiente volta ao estado líquido, resultando na drenagem de volume de água significativo. Considerando que a água proveniente desses aparelhos é praticamente limpa, afinal trata-se de vapor condensado, o seu aproveitamento é uma alternativa aparentemente viável, apresentando-se como solução para o desperdício de água e, sobretudo contribuindo para a sustentabilidade dos recursos hídricos locais.

Entre as iniciativas relacionadas ao aproveitamento da água proveniente de aparelhos de ar condicionado para produção de alimentos, destaca-se o trabalho realizado por Ianke *et al.* (2018), no qual concluiu que a água advinda do ar condicionado pode ser utilizada no cultivo para consumo familiar ou destinado à comercialização. Lima *et al.* (2015), ao avaliarem os parâmetros qualitativos e quantitativos da água gerada por aparelhos de ar condicionado apontaram que após tratamento adequado é possível que a água drenada possa ser destinada ao abastecimento humano; embora o Ministério da Saúde brasileiro ainda não permita esta forma de aproveitamento. Para a produção de mudas de frutíferas irrigadas, a água do ar condicionado também mostrou viabilidade em estudos realizados por Nóbrega *et al* (2017) e Silva (2019).

A Escola Municipal Quinze de Novembro, localizada na sede do distrito de Jaíba, no município de Feira de Santana, possui em sua edificação doze aparelhos de ar condicionado do tipo *Split*, para atender ao conforto térmico de nove salas de aula e quatro salas do setor administrativo,

com média de doze horas de funcionamento por dia. A água que gotejava dos aparelhos de ar condicionado era direcionada a baldes ou escoava de forma inapropriada no chão, gerando incômodo; não existindo um sistema de captação interligado entre os aparelhos, nem o armazenamento num único reservatório; e quando o balde alcançava a capacidade máxima, a água era jogada fora. Ao final do dia a água drenada dos aparelhos de ar condicionado somavam vários litros que eram desperdiçados.

O projeto desenvolvido possuiu como objetivo analisar a viabilidade de utilização da água drenada pelos aparelhos de ar condicionado na Escola Municipal Quinze de Novembro, visando desenvolver alternativas sustentáveis de uso da água residual. Questionou-se: Será que a água produzida pelos aparelhos de ar condicionado, e desperdiçada, pode ser aproveitada? De que forma pode-se utilizar a água drenada? Será potável? Qual a quantidade de água gerada pelos aparelhos de ar condicionado da escola? Diante do problema esperou-se contribuir para a valorização e preservação da água, suscitando mudança de atitudes e hábitos dos jovens, através da Educação Ambiental.

O CAMINHO INVESTIGATIVO

O projeto de pesquisa-ação possuiu caráter prático e de intervenção na Escola Municipal Quinze de Novembro. Para Thiollent (2002), a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados par-

ticipam na resolução dos problemas, propondo soluções e aprendendo na ação. Além disso, utilizou-se a metodologia participativa, que estimula a crítica, reflexividade e emancipação. A proposta de metodologia participativa não é meramente instrumental. Fundamenta-se na crítica da metodologia unilateral, na crítica social das práticas científicas convencionais e de seus aspectos de dominação, de desconhecimento, aproveitamento ou extorsão do saber popular ou nativo (THIOLLENT & SILVA, 2007). As atividades foram desenvolvidas junto aos educandos do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

O projeto teve início em 06 de agosto de 2019 e finalizou em 30 de setembro do mesmo ano. As etapas realizadas na execução do projeto estão descritas a seguir:

ETAPA 1 – Divulgação do projeto e do Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente 2019 e estudo do tema. Inicialmente realizou-se a palestra “Meio Ambiente e Ciência: Água – economizar para não faltar”. Em seguida, com auxílio do caderno de projeto (disponibilizado pelo Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente) foram trabalhados nas aulas de Ciências da Natureza, os seguintes temas: De mãos dadas com a água!; De onde vem a água?; A última gota!; A ArcelorMittal e a água; Minha escola sustentável; Nossa Agenda 2030. Entre as metodologias empregadas destacam-se: roda de conversa, dinâmica, produção de desenhos, experiências, pesquisa, leitura de textos, visita aos diversos setores da escola, entrevista semiestruturada com funcionários da escola, registro fotográfico e exposição de atividades. Ao final dessa etapa, os educandos elencaram os principais

problemas relacionados à água na Escola Municipal Quinze de Novembro, e foi criada a agenda de compromissos com a água.

ETAPA 2 – Os educandos elegeram como principal situação-problema, relacionada ao uso da água na Escola Municipal Quinze de Novembro, o desperdício da água drenada dos aparelhos de ar condicionado. Questionou-se: Será que a água produzida pelos aparelhos de ar condicionado e desperdiçada pode ser aproveitada? De que forma pode-se utilizar a água drenada? Será potável? Qual a quantidade de água gerada pelos aparelhos de ar condicionado da escola? Em grupos, os educandos criaram as propostas de investigação científica, de coleta de dados e de intervenção na escola, e os resultados dessa fase de busca por soluções foram socializados em roda de conversa, com o registro do momento feito por meio da facilitação gráfica e relato escrito. Nesta atividade, enquanto a roda de conversa estava em andamento, um grupo formado por três estudantes registrou num cartaz o mapa mental, com palavras-chave e desenhos representando a conversa e os relatos dos colegas. Outros dois educandos registraram a roda de conversa de forma escrita usando o computador. Os desenhos produzidos e os relatos coletados foram utilizados na produção de mural utilizado na apresentação de seminários na Etapa 4.

ETAPA 3 – Os educandos, utilizando medições, verificaram a produção de litros de água por hora e por dia pelos aparelhos de ar condicionado da escola. Nesta fase de coleta de dados, colocavam o recipiente de coleta e marcavam o

horário, e após 1 hora retiravam, mediam a quantidade drenada e registravam. Para as coletas de 12 horas usavam galões de água de 20 litros; inicialmente colocavam os galões e deixavam para captação da água por um período de 12 horas. No total foram realizadas 20 coletas de água em sete dos aparelhos. Então, os educandos calcularam a vazão de água gerada por mês e por ano; e dimensionaram o sistema de coleta e armazenamento. Uma tabela foi elaborada com os resultados das coletas e a média de água produzida em: uma hora, um dia (12h), um mês (30 dias) e um ano (365 dias). Os educandos também desenharam a planta baixa do espaço escolar apontando os locais onde estavam os aparelhos de ar condicionado, e onde ocorriam vazamentos e desperdício; sinalizando a disposição do sistema de coleta e armazenamento, conforme proposta defendida.

ETAPA 4 – Os educandos formaram grupos e escolheram temas relacionados à água: Poupança água no mundo e na escola; Água virtual; Água - Economizar para não faltar; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Prepararam seminários e apresentaram para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade realizada nas turmas foi também uma forma de divulgar o trabalho realizado na escola e de alertar a comunidade escolar quanto aos problemas locais relacionados à água.

ETAPA 5 – Os educandos, apoiados por uma equipe técnica, dimensionaram o sistema de captação e armazenamento da água drenada dos aparelhos de ar condicionado e orçaram os custos para implantação do projeto. O material necessário foi solicitado à gestão da escola.

ETAPA 6 – Os educandos, apoiados por uma equipe técnica, fizeram a implantação do sistema de coleta e armazenamento da água proveniente dos aparelhos de ar condicionado. Faz-se necessário ressaltar que esta etapa do projeto não dependeu inteiramente da ação dos educandos e do educador responsável, necessitando do trabalho de técnicos especializados. Os materiais utilizados na implantação do sistema de captação e armazenamento foram mangueiras do tipo cristal transparente, galões de água mineral de 20 litros, canos de PVC (policloreto de polivinila) de 25mm, caixa de água de polietileno com capacidade de 500 litros. Para montagem do sistema de armazenamento de água dos aparelhos de ar condicionado, o cano de PVC de 25 mm foi colocado na mangueira de saída do dreno de cada aparelho. A tubulação foi instalada semelhante a uma calha, garantindo uma pequena queda de água (2 mm por metro), sendo direcionada ao reservatório de água. Os canos foram presos a parede utilizando-se abraçadeira galvanizada e parafusos.

ETAPA 7 – A partir de pesquisas bibliográficas sobre a qualidade da água gerada pelos aparelhos de ar condicionado, sabendo a quantificação da água gerada pelo uso dos aparelhos da escola, os educandos elegeram alternativas sustentáveis de utilização dessa água. Dentre as inúmeras possibilidades pensadas pelos educandos – jardinagem, horta, limpeza, descargas sanitárias, consumo humano – eles decidiram qual seria a implantada pela Escola Municipal Quinze de Novembro, no caso a horta escolar irrigada.

ETAPA 8 – Implantação do sistema de aproveitamento da água produzida pelos aparelhos de ar condicionado na Escola Municipal Quinze de Novembro. Esta fase do projeto está em andamento e pretende-se implantar uma horta es-

colar. A horta irrigada com água proveniente dos aparelhos de ar condicionado consiste numa alternativa sustentável de uso da água residual, que concilia o reaproveitamento da água com a produção de alimento, visando uma melhor gestão dos recursos naturais. E do ponto de vista social, a horta é uma importante ferramenta de Educação Ambiental, podendo ser implantada com a participação da comunidade.

ETAPA 9 – Acompanhamento do funcionamento do sistema de captação, armazenamento e aproveitamento da água gerada pelos aparelhos de ar condicionado. A fase 9 é contínua e criou-se o Comitê de Juventude pela Água da Escola Municipal Quinze de Novembro para seguir com os estudos relacionados ao tema água e acompanhar o uso da água na escola.

Ao fim da implantação do projeto, no ano de 2019, a Escola Municipal Quinze de Novembro recebeu o Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente 2019, e também o Prêmio Guardiões do Meio Ambiente. As premiações foram o reconhecimento das iniciativas de cuidado aos recursos naturais no âmbito municipal, assim como a valorização do protagonismo dos estudantes na investigação científica, sendo condecorados como jovens cientistas.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO LOCAL

Ao investigar o que acontecia com a água na escola, os principais problemas e as possíveis soluções, os educandos

atuaram como sujeitos críticos, participativos do processo de mudança e “semeadores de conhecimentos” para além do ambiente escolar. Neste contexto, a Educação Ambiental foi contemplada nas ações pedagógicas desenvolvidas, não somente por tratar de questões ambientais, mas sobretudo por envolver mudança de atitudes e de hábitos do ser humano diante dos recursos da natureza; podendo ser considerada como uma importante ferramenta para a transformação da realidade local.

O desenvolvimento do projeto proporcionou analisar a viabilidade de utilização da água drenada pelos aparelhos de ar condicionado na Escola Municipal Quinze de Novembro, e criar alternativas sustentáveis de uso da água residual. As pesquisas bibliográficas, as socializações nas rodas de conversa, as aulas de exposição de temas relacionados à água, os seminários apresentados para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e as práticas de coleta de água contribuíram para incentivar o trabalho em grupo, promovendo o protagonismo dos jovens, aguçando a curiosidade e oportunizando a liderança.

Desde o início do projeto de intervenção, percebeu-se o envolvimento dos educandos e o interesse em investigar os usos da água no espaço escolar e a partir daí apontar as soluções. Assim, considera-se que os trabalhos realizados propiciaram a valorização e preservação da água no ambiente escolar, suscitando mudanças de hábitos e atitudes diante dos recursos naturais.

A partir das coletas de água residual dos aparelhos de ar condicionado os educandos descobriram que em média cada aparelho de ar condicionado produzia 649,54 ml de

água por hora, 7,737 litros de água por dia de funcionamento (média de 12 horas) e 232,11 litros de água em um mês de funcionamento (30 dias). Considerando a produção média dos 12 aparelhos de ar condicionado, a produção de água drenada é de 7,794 litros por hora, 93,52 litros por dia (12h), 2.805,84 litros por mês (30 dias) e 34.137,72 litros por ano (365 dias). Como a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, a maior parte dos aparelhos permanece em atividade por 12 horas/dia. Os dados revelaram a enorme quantidade de água drenada pelos aparelhos de ar condicionado que se perdia no cotidiano e que possuía potencial de utilização.

A entrevista semiestruturada realizada com a comunidade escolar e a observação do ambiente escolar revelaram que os principais problemas relacionados à água que ocorriam na escola eram: a água dos aparelhos de ar condicionado que não era aproveitada e ainda apresentava-se como um incômodo, já que comumente ficava empoçada; o desperdício de água nos bebedouros; a presença de vazamentos em torneiras dos banheiros; a inexistência de sistema de captação e armazenamento da água da chuva. Além dos problemas, os educandos pontuaram as possíveis soluções: reaproveitamento da água dos aparelhos de ar condicionado na limpeza, na jardinagem e no cultivo de alimentos; substituição das torneiras que apresentavam vazamento; a utilização de bebedouros menores ou recipientes de água por sala de aula, de forma que cada educando tenha o seu copo; a sensibilização da comunidade escolar acerca da problemática da água; e a implantação de calhas para aproveitamento da água da chuva.

A etapa mais significativa do projeto consistiu na implantação do sistema de captação e armazenamento da água dos aparelhos de ar condicionado. Foram colocadas as mangueiras e recipientes de 20 litros em cinco aparelhos de ar condicionado; e para os demais aparelhos foi feito o direcionamento da água para uma caixa d'água de 500 litros.

A implantação do sistema de captação e armazenamento da água dos aparelhos de ar condicionado pode ser compreendida como uma importante ferramenta para promover a Educação Ambiental, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelo uso racional dos recursos ambientais, bem como criadores de estratégias e soluções para as situações problemas vivenciadas nas comunidades em que vivem. É possível afirmar que armazenar a água dos aparelhos de ar condicionado e buscar alternativas para utilizá-la, como por exemplo num sistema de produção de alimentos, não somente resolve um problema da escola como também promove o desenvolvimento sustentável localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o desenvolvimento do projeto foi uma oportunidade de organizar a escola em torno de discussões com a comunidade escolar sobre a importância da água, procurando sensibilizar para as questões socioambientais, e mobilizando mudanças de atitudes, comportamentos e hábitos, a favor da sustentabilidade local.

Ao realizar o trabalho, os jovens adotaram postura de cientistas, investigando, observando, refletindo, enfim buscando soluções. O protagonismo juvenil foi priorizado e, após a fase de abordagem dos temas gerais, todas as demais tarefas foram propostas pelos próprios educandos. As principais dificuldades enfrentadas foram a aquisição dos materiais para implantação do projeto e a necessidade de apoio de equipe técnica para implantação do sistema de captação.

Por fim, assume-se o compromisso de continuidade do projeto até que o sistema de aproveitamento esteja implantado, e conseqüentemente a situação-problema relacionada à água na Escola Municipal Quinze de Novembro esteja superada.

REFERÊNCIAS

BICUDO, C.E.de M.; TUNDISI, J.G.; SCHEUENSTUHL, M.C.B. **Águas do Brasil: análises estratégicas**. São Paulo: Instituto de Botânica, 2010. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6820.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.

HENNINGER, N, REVENGA, C., BRUNNER, J., KASSEM, K, PAYNE, R. **Pilot analysis of global ecosystems: freshwater systems** (Análise piloto de ecossistemas globais: sistemas de água doce). World Resources Institute, 2000. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://www.wri.org/publication/pilot-analysis-global-ecosystems-2&prev=search>. Acesso em 10 ago. 2019.

MARTINS, Alex. **O planeta está sedento**. São Paulo: Folha Universal, 2003.

SUZUKI, Natália. Crise hídrica pode atingir abastecimento de água de 30 milhões. Carta Maior–Meio Ambiente. **Carta Maior**, 2006. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Mae-Terra/Crise-hidrica-pode-atingir-abastecimento-de-agua-de-30-milhoes/3/12156>. Acesso em: 20 ago. 2019.

THIOLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v. 3, n. 2, 2002.

THIOLENT, Michel; DE OLIVEIRA SILVA, Generosa. Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/888>. Acesso em 18 ago. 2019.

THOMAS, Vinod. O desafio da água. Rio de Janeiro: **O Globo**, 2003. Disponível em: <http://www.recicloteca.org.br/images/info/24.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

UNITED NATIONS WATER. **Factos Água**. United Nations, 2019. Disponível em: <https://www.unwater.org/water-facts/> Acessado em 18 ago. 2019.

IANKE, M. K., FERREIRA, E. P., LOSS, J. B., LAURETTI, L., HADDADE, I. R., COLOMBO, J. N. **Cultivo Da Alface (Lactuca Sativa L.) com Água Condensada Por Aparelhos De Ar Condicionado**. Revista Ifes Ciência , 4(1), 92-103, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ric.v4i1.330>. Acesso em 10 ago. 2019.

LIMA, S. M; ZAQUE, R. A. M; VALENTINI, C. M. A; SOUZA, F. S. C; ALBANO, P. M. F. Água de Ar Condicionado: Uma fonte alternativa de água potável? In: VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Porto Alegre/RS: BEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais. **Anais**, 2015. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/IX-006.pdf> . Acesso em: 06 ago. 2019.

SILVA, Edvanildo Andrade da. **Reutilização de água na produção de mudas de pinha (*Annona squamosa* L.)**. Paraíba: Universidade Federal de Campina Grande. 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6666> . Acesso em: 06 jun. 2021.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ECILDA RAMOS DE SOUZA

Thayara Laís dos Santos
Cláudio Luiz de Araújo Moura
Elaisse Araújo Silva Maia

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento do presente trabalho surgiu a partir de um concurso realizado em uma parceria entre a empresa Belgo Bekaert – ArcelorMittal e a prefeitura municipal de Feira de Santana, destinado às escolas da rede pública municipal de ensino, com o tema: “Água: economizar para não faltar”, que tinha como objetivo a elaboração de projetos inovadores para a resolução deste problema. Sendo assim, o subtema escolhido para esse estudo, girou em torno da temática da poluição hídrica, tratada nas aulas de Ciências, Matemática e Geografia, nas turmas do turno matutino do 8º e 9º ano da Escola Ecilda Ramos de Souza.

A reflexão promovida em sala está relacionada ao objetivo 6.3 dos “*Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*”,

desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), que se refere a “melhorar a qualidade da água reduzindo a poluição, eliminando despejo e minimizando a liberação de químicos e materiais perigosos, reduzindo à metade a proporção de águas residuais não tratadas e aumentando substancialmente a reciclagem e reutilização segura globalmente” (ONU BRASIL, 2015).

O município de Feira de Santana, conhecido popularmente como “Santana dos olhos d’água”, assim como outras grandes cidades, vem sofrendo nos últimos anos com o intenso processo de eutrofização de seus mananciais, provocado pelo despejo de esgotos industriais e domésticos, contaminando águas superficiais e subterrâneas, resultado do processo de urbanização (BERGO, 2013). Nesse contexto foi levantada uma questão pouco debatida, praticamente invisível aos nossos olhos: o descarte inadequado do óleo de cozinha doméstico.

O óleo de cozinha é constituído por uma mistura de ácidos graxos insaturados, que são apolares, ou seja, não apresentam solubilidade na água (RODRIGUES, 2014). Além disso, por apresentar uma densidade menor que a água, quando entram em contato com esta, formam uma camada que se deposita acima dela. Devido a essas características, quando descartados nas reservas hídricas, como rios, lagos e mares, o óleo acaba interferindo em processos essenciais para a manutenção dos organismos que vivem nesses ambientes, a exemplo da fotossíntese, realizada pelas algas. Essa película de óleo formada acima da água, é suficiente para impedir a chegada dos raios solares aos organismos bentônicos (localizados em zonas mais profundas),

sendo assim, o processo de fotossíntese se torna inviável, provocando a morte das algas e dos animais que delas se alimentam, causando um desequilíbrio na cadeia alimentar (BORTOLUZZI, 2011).

Tratando-se dos prejuízos causados por esse fenômeno em estruturas públicas, podemos citar os danos nas tubulações, provocados pelo descarte inadequado do óleo nas pias, já que parte dele se transforma em gordura, aderindo-se a essas tubulações, provocando a retenção de partículas sólidas, promovendo a sua obstrução ao longo do tempo. Vale ainda ressaltar que os prejuízos causados não são apenas na água, esse descarte inadequado acaba comprometendo também o solo, interferindo na sua compactação, permeabilização e no fenômeno de percolação (BÓSIO, 2014).

Desta forma, sendo a escola um ambiente de formação integral do indivíduo, se faz necessário utilizar desse espaço para desenvolver uma consciência coletiva e de preocupação com o meio ambiente, a partir de uma visão holística (GADOTTI, 2009), uma vez que a educação ambiental se apresenta como uma ferramenta para conter, reverter e atenuar o processo de degradação socioambiental (QUEIROZ & PEDRINI, 2014).

Nessa perspectiva, é importante que o educando também se enxergue como parte integrante do meio ambiente e perceba a relevância de cuidar para manter a continuidade desses recursos, já que estudos apontam que a escolha dos indivíduos por práticas mais sustentáveis, está intimamente relacionada com a percepção destes como integrantes do meio que o cerca (SILVEIRA, *et al.*, 2013; DIAS & REIS, 2018).

A fim de estimular o senso crítico dos educandos, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), implementada desde 2020, prevê a utilização de atividades de experimentação, sob uma ótica inclusive interdisciplinar, que aproxime o que é discutido em sala de aula à realidade dos educandos, utilizando-se do que chama de letramento científico (BRASIL, 2018). Muitos estudiosos da educação já defendem a relevância da relação sinérgica entre teoria e prática há bastante tempo (CANDAU & LELIS, 1999; CAVALCANTI, 1999; ZULIANI *et al.*, 2018) e isso tem se mostrado cada vez mais evidente e necessário.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho, base para a discussão pretendida nesse texto, foi produzir um aprendizado mais significativo e promover uma conscientização ambiental na comunidade escolar, a fim de minimizar os impactos ao meio ambiente, por meio do descarte inadequado do óleo de cozinha. Para isso, tivemos como objetivos específicos: incentivar o protagonismo juvenil e aproximar o conhecimento construído na escola dos problemas reais encontrados na sociedade; iniciar os educandos na prática do método científico, para a compreensão desde a coleta até a análise dos dados; promover a interdisciplinaridade, como previsto na BNCC, para que os educandos compreendam que o conhecimento não é fragmentado; desenvolver o espírito colaborativo, criar e fortalecer vínculos entre os educandos e destes com seus professores; e tornar o processo de construção do próprio conhecimento mais autônomo e engajador.

O PROJETO

Após uma formação realizada pelos professores, promovida pela empresa organizadora do projeto, a primeira etapa do trabalho consistiu em uma sensibilização dos alunos acerca da problemática proposta: o descarte inadequado dos resíduos do óleo de cozinha doméstico. Isso foi realizado durante as aulas de Ciências, Matemática e Geografia, nas turmas do 8º e 9º ano, por meio de discussão de textos, pesquisas e vídeos.

Inicialmente foi realizada uma palestra na escola em parceria com o *Movimento Água é Vida* (MAV), instituição local que atua em prol do meio ambiente, no recolhimento e destinação do óleo de cozinha, dentre outros resíduos domésticos, na cidade de Feira de Santana. Os educandos puderam participar ativamente, realizaram atividades práticas e puderam tirar suas dúvidas.

Após isso, um grupo de alunos do 8º e 9º anos demonstraram interesse em participar do projeto e foram orientados para a aplicação de questionários semiestruturados, elaborados pelos professores envolvidos diretamente no projeto, das áreas de Geografia, Ciências e Matemática, na comunidade conhecida como “Irmã Dulce” (Bairro Brasília), localizada no entorno da Escola Municipal Ecilda Ramos de Souza.

Os alunos, acompanhados pelos professores, aplicaram em duplas ou individualmente os questionários em um sábado letivo, no dia 31 de julho de 2019, a fim de descobrir como a população local faz o descarte do óleo doméstico,

bem como verificar se as pessoas têm conhecimento acerca dos danos produzidos quando o seu descarte é inadequado. Os questionários também indagavam aos entrevistados sobre o interesse em entregar o óleo doméstico na escola, caso esta fosse instituída como um ponto oficial de coleta. Desse modo, em parceria com a MAV, a escola foi instituída como ponto oficial de coleta permanente de óleo doméstico, contando com a colaboração dos alunos e demais membros da comunidade escolar.

Os dados obtidos nos questionários após as entrevistas, foram analisados pelos alunos, subdivididos em pequenos grupos, durante as aulas das disciplinas de matemática, ciências e geografia e expressos em forma de gráficos, para facilitar a sua compreensão. Ao todo foram aplicados 82 questionários válidos, pois alguns foram descartados por serem de moradores que estavam apenas visitando a localidade, mas que não residiam lá. As entrevistas foram realizadas com indivíduos entre 18 e 78 anos, com diversos níveis de instrução educacional e de ambos os sexos. Os resultados apontam que a maior parte deles tem conhecimento acerca dos prejuízos causados ao meio ambiente, por meio do descarte inadequado do óleo de cozinha. Na mesma proporção, a maior parte dos entrevistados respondeu que o local de descarte destes resíduos, praticado por eles, é a pia da cozinha.

Por fim, no dia 13 de setembro de 2019 os alunos apresentaram os resultados obtidos por meio dos questionários à comunidade escolar, além de alertar acerca dos prejuízos causados ao meio ambiente quando os resíduos são descartados de maneira incorreta, por meio de cartazes, gráficos

e apresentação no *Power Point* e apontar possíveis soluções para minimizar o problema, demonstrando assim o conhecimento desenvolvido ao longo dos 4 meses de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve e ainda haverá muitos ganhos para escola, principalmente relacionados à maior participação no dia a dia da comunidade, intervindo positivamente nas vidas dos seus moradores e fortalecendo os seus laços. Para os alunos os ganhos são diversos: conscientização ambiental, protagonismo do jovem na sua comunidade, além dos ganhos consequentes da interdisciplinaridade, compreendendo o conhecimento de forma holística e não fragmentada, fruto da união das disciplinas de Matemática, Geografia e Ciências. Para os docentes, há o inegável ganho de sentir-se cumpridor do seu dever de educar para a vida e a experiência de trabalhar em conjunto com os demais colegas, em prol de um bem comum: a sustentabilidade.

Com os resultados obtidos, foi possível observar que boa parte dos entrevistados tem conhecimento acerca dos danos causados pelo descarte inadequado dos resíduos do óleo de cozinha no meio ambiente, porém não sabem como descartá-lo de forma mais sustentável, continuando assim a reproduzir esse comportamento. Conforme acreditamos, nisso reside a relevância da continuidade do projeto. A ideia é que esse trabalho se torne contínuo na instituição, realizando oficinas de produção de sabão com o óleo armazena-

do na escola, continuar o trabalho de conscientização na comunidade, replicá-lo para as demais escolas e difundir esse conhecimento para as comunidades próximas, através do engajamento dos professores e alunos com apoio das Secretarias da Educação e do Meio Ambiente, além de integrá-lo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Ao final, os educandos conseguiram se perceber como parte integrante do meio ambiente, devendo, portanto, cuidar dele da melhor maneira possível, bem como também conseguiram compreender o papel da educação como agente transformadora da sociedade em que vivemos, se enxergando como protagonistas desse processo, podendo pôr em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade. Além disso, puderam compreender que o processo educativo é colaborativo e interdisciplinar, não fragmentado, como costuma ser abordado comumente.

REFERÊNCIAS

BERGO, M.A. Conscientização para diminuir o prejuízo causado ao meio ambiente pelo descarte inadequado de óleo de cozinha. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*: PDE produções didático-pedagógicas. Cadernos PDE, v. 2, *Versão Online*, Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_bio_pdp_mary_angela_bergo.pdf> Acesso em 19 abri. 2020.

BORTOLUZZI, O.R.S. **A poluição dos solos e águas pelos resíduos de óleos de cozinha.** *Monografia.* Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás, Formosa – GO, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BÓSIO, P. **Caracterização do descarte do óleo de cozinha utilizado no município de Matelândia e seus impactos no meio ambiente.** Monografia. da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira – PR, 2014.

CANDAU, V. M. & LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In:* CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIAS, R. I. & REIS, B. E. Conhecer para preservar: reconhecimento da fauna nativa do cerrado por alunos do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330506820_Conhecer_para_conservar_reconhecimento_da_fauna_nativa_do_cerrado_por_alunos_do_Distrito_Federal> Acesso em: 18 set. 2020.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

ONU BRASIL. **Transformando o nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em: 19 abr. 2020.

QUEIROZ, A. P. B.; PEDRINI, A. G. Percepção ambiental de moradores de condomínios no município de Niterói, estado Rio de Janeiro, Brasil sobre resíduos sólidos urbanos associados a sua coleta seletiva. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**: Revista do PPGEA/FURG-RS, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 1- 17, jul. 2014.

RODRIGUES, R. **Extração, refino e hidrogenação de óleos e gorduras**. *Monografia*. Municipal de Ensino Superior de Assis, Assis – SP, 2014.

SILVEIRA, M. A.; MARQUES, R.; HOUSSAINI, M. L. T. **A exposição “conhecer para preservar: ecossistemas e o bem estar humano”**, como auxiliadora na educação ambiental. Relatório técnico-científico. XXI Seminário de Iniciação Científica, Unijuí, 2013.

ZULIANI, S. R. Q. A.; TEZANI, T. C. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs.). **Cadernos de docência na educação básica VI: Relação Teoria e prática: contribuições para a educação básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE NO OLHAR DA TURMA DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMMMP

Luciana Almeida dos Santos

INTRODUÇÃO

O processo de formação do território brasileiro, sua regionalização e especificidades são os principais temas abordados na disciplina de Geografia do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A abordagem desses temas deve ser feita a partir da contextualização histórica do modelo de colonização do Brasil que continua a se repetir na atualidade em áreas específicas do território brasileiro onde as comunidades formadas por povos tradicionais, especialmente as comunidades indígenas, remanescentes quilombolas, ribeirinhas, dentre outras, ainda lutam para garantir o direito à terra e a manutenção das suas tradições.

Apresentar aos estudantes o processo de formação do território brasileiro sob a ótica do colonizador/dominador é o modo mais comum e validado pelo livro didático. Essa sempre foi a versão oficial da história e aquela que é repassada para nossos estudantes perpetuando a ideia de que a for-

mação do território brasileiro se deu de forma pacífica. No entanto, essa não é a realidade, sabe-se que esse processo foi marcado por conflitos, violência e dominação, especialmente para os povos tradicionais. Essa situação se repete ainda hoje, como podemos observar nas mídias que noticiam as invasões a reservas indígenas que levam a morte de suas lideranças e populações, tais como à época da colonização.

Motivada por essa inquietação, foi concebida a proposta didática aplicada aos 31 estudantes do sétimo ano dos Anos Finais da Escola Municipal Monsenhor Mario Pessoa (EMMMP), no bairro Cidade Nova, no município de Feira de Santana-Bahia.

A proposta buscou suscitar a reflexão dos estudantes sobre os conceitos de território e identidade, tendo como fonte de informação um fato real, contado por meio da narrativa de uma comunidade tradicional.

Dada a relevância do tema e a gravidade da denúncia, buscou-se criar na sala de aula um ambiente lúdico e participativo. Por sugestão da turma, recriamos uma sala de cinema com direito à tela, projeção, ambientação de luz e som, bilheteria, lanchonete com pipoca, balas e refrigerantes.

Nesse clima descontraído foi exibido o documentário “Gerações Geraizeiras⁸⁴” produzido pela agência “10envol-

84 O documentário “Gerações Geraizeiras” retrata o conflito entre o mega-latifúndio “Condomínio Estrondo” e as comunidades geraizeiras no município de Formosa do Rio Preto, oeste baiano. Mostra a resistência das famílias geraizeiras contra a destruição ambiental e contra a grilagem dos territórios tradicionais das comunidades no alto Rio Preto. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gKXH06e3mEI> >. Acesso em: 20 ago. 2019.

vimento”, no ano de 2019. Esse documentário denunciava o processo de expansão da fronteira agrícola e a exploração dos recursos naturais no cerrado brasileiro, aliado a um processo de desterritorialização dos povos e comunidades tradicionais do município de Formosa do Rio Preto, nos Gerais do Oeste da Bahia.

Vale salientar que esse documentário foi apresentado anteriormente aos professores de Geografia da rede municipal de ensino nas Atividades Complementares (AC's) formativas promovidas pelo Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Seduc), sob a coordenação da professora Maiane de Oliveira Cerqueira Azevedo. A análise desse documentário suscitou entre os professores de Geografia o debate acerca dos conceitos sobre território a fim de promover uma reflexão sobre a necessidade de se abordar essa categoria de análise da Geografia em sala de aula de forma crítica, contextualizada e significativa.

O primeiro desafio a ser superado foi mostrar essa realidade tão presente ainda hoje em nosso país de modo a proporcionar aos estudantes uma nova experiência que promovesse a empatia por aqueles que lutam pelo direito ao seu território, às suas tradições e, conseqüentemente, à vida. Como estabelecer, de forma crítica, um paralelo entre o que ocorre na atualidade enquanto (re)produção do processo histórico que deu origem a configuração territorial do Brasil? Essa foi a questão norteadora que motivou o desenvolvimento da prática aqui relatada.

O segundo desafio foi a escolha de uma metodologia que pudesse envolver toda a turma, de modo a promover a autonomia e empatia, a construção e desconstrução de con-

ceitos e o estímulo à criticidade, respeitando a linguagem escolar e o envolvimento de cada estudante.

A prática foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na apresentação do documentário e a segunda na interpretação e ressignificação do mesmo a partir de um debate em torno da temática, considerando a percepção dos estudantes quanto aos conceitos de território, expropriação, dominação, conflitos, poder econômico, territorialidades, direito à terra, comunidades tradicionais, dentre outros. A prática buscou mostrar o conflito entre os interesses dos povos geraizeiros, frente aos interesses do capital representado no documentário pelos grileiros do agronegócio no território em disputa.

Os resultados foram representados pelos estudantes por meio da cartografia participativa que traduziu a percepção dos estudantes sobre a identidade cultural dos povos geraizeiros bem como a identificação dos conflitos socioambientais vivenciados pela comunidade no enfrentamento aos fazendeiros/grileiros do agronegócio da soja e do algodão e como esses conflitos se materializavam no espaço geográfico. Dessa forma, foi possível apresentar o conceito de território e territorialidade na perspectiva de Souza (2003) ao salientar que o território é um espaço definido e delimitado a partir de relações de poder, na maioria das vezes, de forma desigual.

OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para essa prática consistiu no planejamento da sequência didática sobre a Formação do

Território Brasileiro e suas regionalizações, tendo como recursos o livro didático, aulas expositivas, pesquisas orientadas e rodas de conversa mediadas pelo uso de multimídias.

Durante as aulas, os estudantes foram convidados a refletir sobre a configuração do espaço geográfico brasileiro e suas especificidades buscando desenvolver uma participação crítica que buscasse compreender como esses processos socioespaciais explicam as diferenciações regionais que caracterizam o nosso país.

Concluídas as aulas teóricas, elaboramos com a turma a aula prática. Foi apresentada a proposta de assistirmos ao documentário *Gerações Geraizeiras* que narra os conflitos entre os povos tradicionais, chamados de geraizeiros, do município de Formosa do Rio Preto, no oeste da Bahia e os proprietários da Fazenda Estrondo, responsável pela grilagem de terras e devastação do bioma cerrado para a ampliação da fronteira agrícola que sobrepõe o agronegócio aos direitos que esses povos tradicionais têm ao seu território historicamente constituído. Na sequência, fizemos uma roda de conversa onde os estudantes debateram sobre o direito à terra dos povos tradicionais e o direito à propriedade daqueles que podem “comprar” a terra.



Figura 1 – O documentário

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gKXH06e-3mEI&t=57s>

Os estudantes gostaram da proposta e sugeriram que fizéssemos uma sessão de cinema, seguido do debate e da releitura do documentário e socialização com a turma por meio da construção de mapas com legendas criadas pelos estudantes, formando uma cartografia participativa.

A sala foi dividida em 03 grupos: o primeiro ficou responsável pela arrumação e ambientação da sala de aula; o segundo comprometeu-se com a organização dos alunos, confecção e distribuição dos ingressos, preparação da pipoca e distribuição do refrigerante; e o terceiro grupo organizou o debate e o material para confecção dos mapas.

Os materiais de desenho (papel metro branco, lápis de cor, hidrocor, pincel atômico) e multimídia (datashow; notebook com acesso à internet e caixa de som) foram cedidos pela escola e o material do lanche (pipoca, refrigeran-

te, guardanapo, copos descartáveis, sacos de pipoca) foram doados pelos estudantes e professora.

Definimos as tarefas de cada grupo e foi muito prazeroso ver o quanto se envolveram e colaboraram entre si para o êxito da prática.

Os principais conhecimentos apreendidos pelos estudantes, segundo seus relatos, foi o conceito de território, enquanto campo de força marcado pelos conflitos e jogo de poderes; a territorialidade e a desterritorialidade demonstrada pela presença da cerca que limitou e impediu os geraizeiros do direito de uso das suas terras, historicamente adquiridas e agora ameaçadas pelo jogo de interesses e supremacia das classes dominantes. O papel do estado omissivo à luta de uma comunidade, totalmente desassistida pelo poder público e impedida de praticar suas atividades tradicionais de pesca, caça, plantio, indispensáveis à sua sobrevivência.



Figura 2 – Cartografia Participativa - estudantes do 7º ano da EMMMP (2019)

Fonte: acervo da autora

Os estudantes estabeleceram comparações com outros conflitos territoriais no campo e na cidade, a exemplo dos movimentos sem terra e sem teto e concluíram que o Estado, majoritariamente, se posiciona na defesa dos interesses de quem tem mais poder econômico, e são essas relações que configuram o território brasileiro.

Nesse campo de forças, os estudantes perceberam a importância da identidade cultural como uma marca que une as pessoas em torno de seus direitos na defesa das suas tradições e do seu território; o direito à terra, a manutenção dos recursos naturais, os modos de fazer, as festas religiosas, tudo isso sobrevive pois há uma identidade cultural que os fortalece e que está ligada ao seu território.

As discussões sobre a fazenda Estrondo e a forma como se apossaram da terra evidenciou para os estudantes o processo histórico de formação do território brasileiro como um reflexo das interações e conflitos entre a natureza, a sociedade e o capital. Por fim, elencaram os impactos socioambientais gerados pelo agronegócio em comparação com as práticas agroecológicas da comunidade tradicional.

Os resultados adquiridos com a prática foram muito além da proposta inicial. O espaço de diálogo entre os estudantes sobre o tema estudado, a forma como representaram as ideias centrais do documentário e os conceitos geográficos, especialmente, o processo dialógico entre teoria e prática expressa de forma criativa nos desenhos, compuseram a cartografia participativa conferindo-lhe a dimensão das reflexões sobre o tema.

A prática produziu outras experiências, revelou talentos, sensibilizou os estudantes para a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de novos conhecimentos.



Figura 3 – O território geraizeiro - Cartografia Participativa - estudantes do 7º ano da EMMMP (2019)

Fonte: acervo da autora

O aprendizado foi mútuo, servindo de exemplo e incentivo para novas práticas pautadas na participação efetiva dos alunos e na conjunção de técnicas e recursos que dinamizem as aulas de geografia conferindo-lhe o sentido que lhe é exigido nos currículos escolares que propõe a geografia escolar reflexiva, interdisciplinar e crítica para a leitura de mundo e na formação de cidadãos conscientes, ativos e engajados na sociedade da qual fazem parte.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O conceito de território apresentado no âmbito escolar, especialmente nos livros didáticos, reflete o que Saquet (2012) salienta como uma definição limitada do território na dimensão do “Estado-Nação”. Essa definição restringe-se à formação do Brasil, como área de características geográficas específicas relacionadas a população, relevo, rios, clima, vegetação, dentre outros. Essa abordagem limita o território a uma mera descrição, ocultando o caráter histórico e conflitivo que marcou o processo de formação do território brasileiro. Ainda sobre a Geografia escolar, Sousa (2012) destaca que é primordial citar outras abordagens que são negligenciadas nos livros didáticos, porém indispensáveis para a compreensão da configuração e das desigualdades que constituem o território brasileiro.

Construir com os estudantes uma nova concepção de território na perspectiva dos povos tradicionais foi um desafio, visto que no processo de formação territorial brasileiro esses povos foram historicamente excluídos do direito à terra e do direito à defesa dos interesses do seu povo, consequentemente, do direito à sua sobrevivência. Por esse motivo ampliar os sentidos do conceito de território para além da ideia de estado, fronteiras nacionais e soberania foi muito relevante para o entendimento sobre os múltiplos territórios que se sobrepõem de maneira conflituosa, pois reflete o processo agressivo adotado pelas elites na defesa de seus interesses econômicos.



Figura 4 – O cinema vai à escola

Fonte: Acervo da autora.

A adoção da metodologia participativa para o planejamento e execução da atividade prática foi uma escolha assertiva, pois permitiu a atuação efetiva dos estudantes no processo educativo sem considerá-los meros espectadores. Eles produziram conhecimentos e informações ao se envolverem em cada etapa do processo, nas discussões, identificação e busca de soluções para os problemas que emergiram da empatia com os povos geraizeiros.

A apresentação do documentário *Gerações Geraizeiras* fechou a sequência didática dando voz e face aos personagens reais que constituem os agentes formadores daquele território: o Estado, as instituições e a sociedade e, nesse caso específico, os personagens excluídos, cuja voz e identidade nunca apareceram, puderam protagonizar a sua própria história mostrando no seu cotidiano as consequências

sociais que o capital produz àqueles que atrapalham seus interesses.

O papel do Estado e do capital e a maneira como se articularam para favorecer as elites do agronegócio também ficou evidente. Os estudantes perceberam ainda como o agronegócio contribuiu diretamente para os impactos socioambientais causados por esse modelo de agricultura predatória, altamente mecanizada e excludente.

Nesse documentário, os geraizeiros foram os protagonistas da sua história e os estudantes, os protagonistas do processo ensino-aprendizagem. A mediação da prática, bem como o diálogo e construção coletiva da proposta ampliou as possibilidades e a criatividade, sendo esse o maior ganho para todos os envolvidos.

Assim como no processo de formação do território brasileiro os povos tradicionais são excluídos dos processos que envolvem a defesa e a conquista de direitos. As práticas tradicionais escolares, em sua maioria, também excluem os estudantes da construção dos processos que promovam uma aprendizagem significativa, libertadora e emancipatória.

Na sala de aula também se estabelecem as relações de poder, conflitos e campo de forças, entretanto, à medida que a colaboração, criatividade e diálogo se estabelecem, esse espaço de poder pode abrir-se para a manifestação das múltiplas territorialidades baseados na identidade coletiva de um grupo, tal qual os geraizeiros, historicamente excluídos e silenciados.

REFERÊNCIAS

SAQUET, M. A. O território no ensino-aprendizagem de geografia. In: **Geo UERJ**. Ano 14, nº. 23, v. 2, 2º semestre de 2012. p. 699-716, 2012.

SOUSA, R. R. O conceito território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. In: **Geografia em Questão**, v.05, n.2, Cascavel, p.149- 165.2012.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 77- 116. 2003.

NOVOS OLHARES SOBRE A FEIRA LIVRE: UMA PROPOSTA DE PESQUISA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandro Oliveira de Menezes

INTRODUÇÃO

O Ensino de História pode ser enriquecido quando ancorado não só nas categorias de análise - história, tempo, fato, fonte, cultura, dentre outras -, mas sobretudo no modo como a pesquisa em História é realizada. Ao inserir a pesquisa nas aulas de História na escola, os estudantes não se transformarão em mini historiadores, com capacidades ferramentais para a pesquisa histórica científica, mas, ao aproximá-los dos métodos e procedimentos utilizados pelos historiadores, permitiremos maiores possibilidades de reconhecimento das especificidades do saber historiográfico. À medida em que os estudantes entendem como são feitas as pesquisas e narrativas históricas, a Alfabetização Histórica vai se concretizando, ou seja, a compreensão de que os conteúdos presentes nos livros didáticos são sempre versões, de um sujeito pesquisador e/ou escritor, com intencionalidades, a partir de um determinado conjunto de fontes, que possuem contextos.

Entretanto, para promover ações em sala de aula nesta direção, é preciso que aqueles que lecionam a disciplina História reconheçam a existência do que comumente se chama de ensino tradicional. Que nesta disciplina é marcado não só pela posição hierarquizada do professor em relação aos estudantes e de aulas expositivas, mas da ausência de autonomia do professor na escolha dos conteúdos, na dificuldade em reconhecer os objetivos da disciplina na educação básica, na apresentação de fatos descontextualizados e anunciados como verdades inquestionáveis, e que se cala sobre questões referentes aos indígenas e africanos, por exemplo, ou apresenta versões que reiteram preconceitos existentes.

Sou professor de História da rede pública municipal de Feira de Santana desde 2008 e identifiquei ao longo deste tempo que, apesar de acreditar em uma educação libertadora, acabava por reafirmar em muitas das minhas ações o ensino tradicional na docência da disciplina de História. Havia incoerências entre o que acreditava e o que executava. Passei a refletir sobre minha prática, e, desde então, venho reconstruindo meu fazer docente.

Consigo perceber com certa clareza o quanto as relações que estabeleci com colegas professores e com estudantes me ajudaram neste processo. Ao longo dos anos observei aulas, projetos, propostas, avaliações que os colegas faziam e fui aprendendo que tempo, forma e conteúdo são elementos significativos para o processo de ensino e aprendizagem. Já os estudantes, com suas formas peculiares de demonstrar (in)satisfação, sinalizavam quais caminhos eu poderia seguir, caso quisesse alcançá-los, para entendê-los e propor atividades mais adequadas aos objetivos da disciplina e das necessidades deles.

Para além destas reflexões, feitas ao longo da minha trajetória, tive a oportunidade de participar do grupo de coordenação e escrita da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana-BA (FEIRA DE SANTANA, 2019) e do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef). Foram dois significativos anos que levaram minhas reflexões a outro patamar, pois reconheci nos colegas que lecionavam a disciplina História parte das minhas inquietações; conheci propostas curriculares de outros municípios e estudei autores-eferência do Ensino de História juntamente com os demais integrantes do GCEF; ações essas necessárias à elaboração da Proposta Curricular.

Ao passo que escrevíamos, sentia que meu desejo em retornar à sala de aula aumentava, pois pretendia colocar em prática toda aquela proposta, reconhecer na minha atuação outras limitações e implementar ações, projetos, modelos avaliativos que estivessem coerentes com a Alfabetização Histórica (LEE, 2006⁸⁵) — conceito central na Proposta Curricular de História (FEIRA DE SANTANA, 2019).

Neste sentido, após a escrita passar pelo crivo avaliativo de leitores críticos, pareceristas, Comissão Revisora da Proposta, até a primeira entrega oficial, retornei às atividades docentes na escola. Desde então, continuo fazendo o esforço em me aproximar de ideias de aula/projeto/avaliação que auxiliem aos estudantes em seus processos de alfabetizar-se

85 Cito Peter Lee (2006), entretanto a compreensão que possuo hoje sobre Alfabetização Histórica é fruto de outras leituras também, como BARCA (2006); BITTENCOURT (2004; 2005); CERRI (2011); RÜSEN (2001).

historicamente, e me afastar das práticas tradicionais do ensino da disciplina que reforçam ideias que sou veementemente contra.

A experiência ora relatada neste texto é, pois, fruto desses esforços. E, assim como em outras experiências, novas ideias saltaram à minha mente na vontade de corrigir e/ou aprimorar minhas ações, possibilitando aprendizagens mais significativas.

No segundo semestre de 2017, o Centro de Educação Básica da UEFS (CEB), escola conveniada à rede pública municipal de educação da cidade de Feira de Santana/BA, em específico os atores que possuem relação com os anos finais do Ensino Fundamental, iniciavam os preparativos para a Feira de Ciência, evento em que as turmas, orientadas por um ou mais professores, apresentavam projetos, resultados, experimentos, curiosidades, sobre os mais diversos campos científicos. Dentre outros objetivos, a escola pretendia colocar os estudantes diante de conteúdos que lhes ajudassem a expandir a noção de ciência e estimular a pesquisa.

Várias ideias surgiram, mas a proposta de uma pesquisa de cunho social me pareceu mais promissora, pois poderíamos a partir daquele momento, não só apresentar formas de fazer pesquisa, como colocar os estudantes diante de situações novas dentro da disciplina História.

Realizamos, portanto, uma pesquisa na feira livre do bairro Cidade Nova com o intuito de traçar o perfil social dos feirantes. Os 35 estudantes do 7º ano do ensino fundamental do CEB participaram de todas as etapas - escolha do lugar; construção da ferramenta de obtenção dos dados; aplicação dos questionários; tabulação; análise; e apresenta-

ção dos dados. Todo o processo ocorreu em duas semanas de aula, em 2017.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A experiência relatada teve como objetivo geral possibilitar uma aproximação dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental do CEB com a iniciação científica. Este de certo foi nosso objetivo mais amplo, tendo em vista não só a ação proposta, mas todo o contexto do Projeto Feira de Ciência, que mirava proporcionar aos estudantes contato com métodos de pesquisa, experimentos, inclusive, com a própria noção de ciência.

A atividade também se propôs a apresentar métodos e ferramentas de pesquisa, objetivo alcançado logo na aula disparadora da proposta. Outro objetivo específico foi o de promover a mudança da percepção sobre o *lócus* e os sujeitos pesquisados a partir dos dados obtidos; à medida que definíamos o lugar ao qual aplicaríamos a pesquisa, e levantávamos as primeiras hipóteses, era perceptível o alcance desse objetivo, denotando que a reflexão *a priori* em relação à investigação propriamente dita interfere no modo como os pesquisadores veem seu objeto.

A experiência também pretendia proporcionar avanços na Alfabetização Histórica dos estudantes, toda a atividade, a nosso ver, em seus diversos aspectos, estimulava essa alfabetização. O fato dos estudantes reconhecerem, por exemplo, que por trás de qualquer afirmativa, há um sujeito

com intencionalidades, que diz o que diz por que suas experiências e leituras pregressas, suas escolhas, e seus acessos interferem no seu modo de ver e entender cenários, lugares, pessoas, organizações, e assim por diante, já comprova essa aproximação.

Assim como identificarem que a depender da fonte que se use, se chega a conclusões diferentes, por vezes conflituosas, o que, portanto, impacta nos conceitos de verdade histórica e passado. Outro momento no auxílio desse caminhar foi a situação de escolher quais informações deveriam aparecer ou não no *banner*, tendo em vista que se os estudantes tinham um certo número de informações e estavam escolhendo quais colocar, refletiriam então sobre o quanto de informações são ‘descartadas’ na construção dos livros didáticos.

O incentivo à leitura e à produção textual fazia parte dos objetivos da proposta, e se fez presente não só no estímulo à leitura em relação ao texto escrito, mas também ao estímulo a outros tipos de leituras. Acreditamos que a leitura de mundo, de contextos e da palavra auxiliam na produção pessoal, seja na oralidade seja na escrita.

METODOLOGIA

A sequência procedimental utilizada foi dividida em três fases: Preparação – da 1ª a 4ª etapas; Execução – 5ª etapa; e Finalização – 6ª e 7ª etapas. Todas elas ocorreram nas aulas de História, ao longo de duas semanas, totalizando 6

aulas. É evidente que o início de uma etapa não era necessariamente a marcação do término da etapa anterior, entretanto, dessa forma facilita a compreensão.

1ª ETAPA - Apresentação da proposta aos estudantes

No primeiro momento, foram feitos esclarecimentos acerca da Feira de Ciência, como havia ocorrido nos anos anteriores e como as diversas disciplinas participariam naquele ano. Logo em seguida, foram apresentadas algumas possibilidades de métodos e ferramentas de pesquisa e feita a proposta de realização de uma pesquisa social. Os estudantes gostaram da ideia, principalmente pela possibilidade de realizar algo fora do espaço escolar.

2ª ETAPA - Escolha do *locus* e sujeitos da pesquisa

Com registros no quadro, os estudantes fizeram as sugestões e posteriormente, foi feita uma breve votação. Na ocasião, a turma fez a opção pela feira livre do bairro Cidade Nova. O fato de a escola estar espacialmente ao lado da “feirinha” e de termos na sala um estudante cujo pai trabalhava lá, pesou na escolha.

3ª ETAPA - Levantamento de hipóteses

Uma vez escolhido o local, começamos a conversar sobre o que sabíamos do lugar e das pessoas que ali trabalhavam. Foram explorados os conflitos de opinião e listadas algumas hipóteses. Este foi um momento de bastante participação da sala.

4ª ETAPA - Escolha e produção da ferramenta de recolha de informações

A ferramenta selecionada para a coleta dos dados foi o questionário, a partir das hipóteses levantadas os estudan-

tes construíram perguntas. Primeiramente dividimos a sala em cinco grupos para fazer sugestões de perguntas, posteriormente socializamos e fomos criando um questionário único, excluindo questões repetidas, e melhorando a elaboração de algumas delas.

5ª ETAPA: Aplicação de questionário

No dia da aplicação foram entregues cinco cópias do questionário para cada estudante. Vários demonstraram insegurança e vergonha e preferiram ir junto com um amigo. Além de mim, dois outros professores acompanharam essa etapa. Ao chegarmos à frente da “feirinha”, repassamos instruções de segurança, ética, respeito, e antes de iniciarmos a turma percebeu, e, neste caso, sem interferência do professor, que as respostas poderiam ser diferentes a depender do produto vendido pelo feirante, por isso decidiram se dividir.

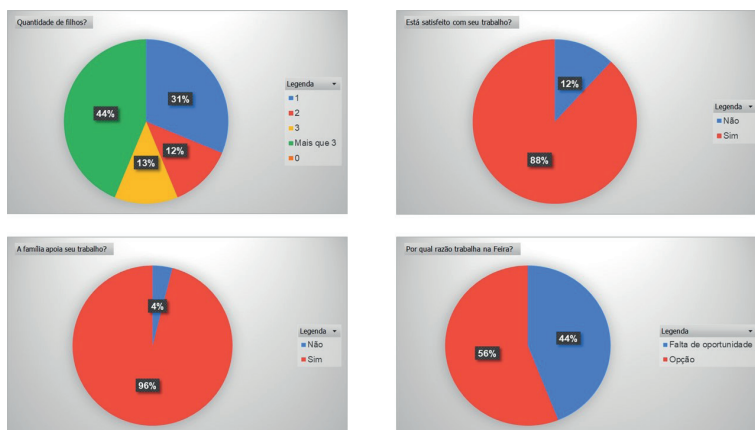
6ª ETAPA: Tabulação dos dados

Após aplicarmos os questionários, apresentei à turma o programa Google Formulários para tabulação dos dados. Fui chamando os subgrupos formados na hora da aplicação e fomos transportando os dados físicos para o banco de dados. Houve certa dispersão neste momento. Utilizei-me da projeção para que todos pudessem ver os gráficos sendo alterados à medida em que as informações eram lançadas. Próximo a inserção dos últimos dados, alguns estudantes começaram a tecer conclusões, confirmando ou negando as hipóteses.

Dentre os dados que mais chamaram a atenção dos estudantes pode-se citar: há uma predominância feminina entre os feirantes; a maioria dos feirantes possui mais de três filhos; a maior parte está satisfeita com o trabalho e a família os apoiam; quase 60% trabalham na feira por opção e não por falta de oportunidades; há feirantes que ganham acima de 6 salários mínimos mensalmente; dois terços não estão satisfeitos nem com a estrutura e nem com a limpeza do local; e todos concordam que o seu trabalho contribui com o bem estar da sociedade.

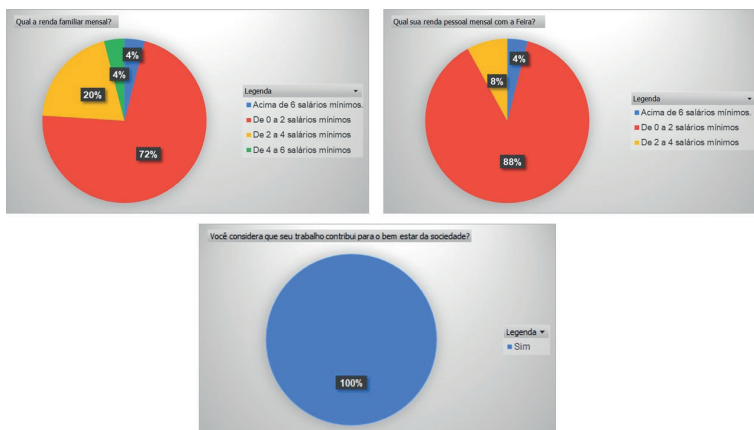
Os quadros abaixo apresentam alguns gráficos produzidos com os dados coletados.

Quadro 1 – Exemplos de gráficos produzidos durante o trabalho



Fonte: Dados de pesquisa (2017)

Quadro 2 – Exemplos de gráficos produzidos durante o trabalho



Fonte: Dados de pesquisa (2017)

7ª ETAPA - Apresentação

Depois de enérgico debate sobre as conclusões e o reconhecimento expresso, por parte dos estudantes, de que poderiam ter feito mais perguntas, um pequeno grupo se organizou para construir um *banner* para apresentação para toda a escola. Ao invés de aguardar a Feira de Ciência, a turma decidiu expor suas descobertas com uma semana de antecedência para que todos pudessem ter acesso àquelas informações. O *banner* ficou exposto por cerca de trinta dias.

DISCUSSÃO/REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Esta experiência alcançou os objetivos propostos, de modo que a participação dos estudantes nas aulas seguintes e os questionamentos nos conteúdos posteriores revelaram certo amadurecimento quanto a compreensão da lógica da escrita da História. Alguns estudantes sinalizaram a vontade de retornar para entrevistar mais feirantes e outros de pesquisar como surgiu aquela feira livre. É possível ampliar o alcance desta atividade rumo a um aprofundamento de cada um dos objetivos específicos.

Na 1ª etapa, por exemplo, ao invés de realizar uma breve apresentação de alguns tipos de pesquisa, poderia ser dedicado ao menos uma aula para este fim. Não no intuito de que eles passassem a conhecer todos os métodos e ferramentas de pesquisa, mas para apropriarem-se um pouco mais das vantagens e dos limites de algumas delas. Tal reflexão surgiu logo que o primeiro estudante pontuou que determinada pergunta do questionário poderia ter sido aberta, pois ele queria saber o que pensava o feirante, e as alternativas já direcionavam para uma resposta.

Outra alteração que pode ser feita é a pesquisa em fontes secundárias sobre o *locus* escolhido. Dessa forma, poderíamos ter tido acesso a informações sobre como surgiu o local e percepções sobre os sujeitos que trabalham/frequenciam aquele espaço. Tal proposição levaria a criação de outras tantas hipóteses, ou até de surgirem diferentes problemas de pesquisa.

Acredito que a principal sugestão de mudança nesta atividade seria a transformação da mesma em um projeto que

caminhasse em paralelo às aulas e demais conteúdos, pois daria tempo para amadurecer os processos e produções; facilitaria o reconhecimento, por parte do professor, de quais alunos estão apresentando maiores dificuldades; como a realização das etapas tem interferido na forma como eles tem se posicionado perante as aulas e conteúdos da disciplina, dentre outros ganhos. Poderia, inclusive, ganhar novos rumos se fosse um projeto da área de humanas (História, Geografia e Identidade e Cultura⁸⁶).

Apesar dos ganhos desta atividade para mim, e para a turma, ela não alcançou substancialmente a todos os estudantes. Apesar dos esforços em envolver a todos dando-lhes pequenas tarefas, incentivando a participação, ainda assim alguns poucos estudantes mantiveram-se recolhidos, acanhados, afastados, e o curto tempo destinado a esta atividade não favoreceu a identificação dos porquês destas atitudes.

Por outro lado, o pouco tempo também não nos possibilitou a realização de avaliações para perceber o quanto da participação dos demais se traduziu em efetivo aprendizado. Por essa razão, o envolvimento nas etapas foi o principal critério de avaliação individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível um Ensino de História agradável a professores e estudantes, e que promova a Alfabetização Histórica. Não é um processo fácil, pois muitos de nós, que leciona-

86 Identidade e Cultura é uma disciplina que compõe a parte diversificada do currículo escolar.

mos a disciplina, viemos de formações tradicionais, mas é preciso. Em especial se o docente acredita que o aprendizado na disciplina História contribui com a forma como os estudantes compreendem a si mesmos, o mundo e os contextos atuais e anteriores a eles.

Neste sentido, os diversos esforços que vêm sendo feitos por professores de História precisam ganhar espaço para que mais colegas tenham acesso a estas experiências. Aos poucos vamos criando uma rede de informações e promovendo aulas mais coerentes com o que acreditamos. Após cada aula, projeto, atividade, avaliação precisamos refletir se alcançamos os objetivos, se os estudantes participaram, se requer adaptações para as demais vezes em que a executarmos.

Este relato é uma possibilidade dentre várias, não é a única, não é a melhor. É tão somente um esforço individual, que poderia ser coletivo, de aproximar os estudantes da Alfabetização Histórica, mas que apresenta ser possível direcionar as atividades e sequências didáticas para novos rumos.

É preciso, entretanto, que todos os que lecionam a disciplina História consigam responder por que e para que se ensina História, e quais objetivos em se apresentar cada um dos conteúdos, pois sem tomar à consciência essas questões continuaremos com aulas esvaziados de sentido, não só para os estudantes, mas para nós mesmos. Reconhecer que temos limitações não nos faz professores ruins, pois todos as possuem, pelo contrário, nos possibilita avançar superando-as. Pois, a formação do professor não se inicia e nem se finaliza nos muros da universidade, ela a antecede e continua por toda a sua prática.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e Consciência Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - História: Diálogos em construção...** – Volume 06. Feira de Santana: SEDUC, 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 30 abr. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ATELIÊ DA HISTÓRIA: REVISITANDO O 13 DE MAIO - MEMÓRIAS E SABERES⁸⁷

Sidiney de Araújo Oliveira
Amanda Souza Viana
Clackson Smera dos Santos
Edelson Santos Bastos
Felipe José Cerqueira Pinheiro
João Vítor Miranda
Juliana Souza Santos
Rita de Cássia Borges de Almeida
Washington Rodrigo Machado da Silva⁸⁸

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de um projeto de trabalho de ensino e aprendizagem em História que emergiu da necessidade de provocar a participação do corpo escolar da Escola Municipi-

87 Trata-se de um projeto aplicado na Escola Municipal Chico Mendes, parceira do PIBID, subprojeto História – UEFS, coordenado por Profa. Ms. Gilmara Ferreira de Oliveira Pinheiro, Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

88 Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

pal Chico Mendes, localizada no bairro Campo Limpo, Feira de Santana-BA, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas em diversos componentes curriculares, abordando a importância de questões referentes ao 13 de maio e seu significado em nossa sociedade.

A inquietação para a formulação de novos métodos de ensino partiu da pesquisa e discussão dentro do grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na referida escola, campo que tem o professor supervisor Sidiney de Araújo Oliveira como regente de História no Ensino Fundamental II.

A Escola Municipal Chico Mendes, por estar localizada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana, possui uma realidade bastante complexa, com forte presença de grupos marginalizados socialmente. Sendo assim, é preciso entendê-la enquanto um reflexo do meio no qual está inserida, ao mesmo tempo em que desenvolve suas próprias dinâmicas internas a partir dos sujeitos nela presentes.

A escola, enquanto um espaço plural, é composta por indivíduos que carregam histórias e bagagens culturais diversas e à medida que convivem uns com os outros constroem saberes que, juntamente com aqueles adquiridos em outros meios de convivência, influenciam direta ou indiretamente na dinâmica dentro da sala de aula.

Para além disso, a instituição escolar carrega consigo o estigma de (re)produzir as características da sociedade na qual está inserida e ao mesmo tempo atua como agente de transformação porque os conhecimentos construídos reverberam e são capazes de influenciar outros sujeitos.

Assim sendo, concordamos com Dayrell (1996) ao defender que ao se fazer qualquer análise de uma escola, deve-

-se fazê-la pela ótica da cultura, tendo em vista que os seres humanos são sujeitos sociais construídos historicamente em relações diversas uns com os outros. Portanto, ao se falar de escola estamos ao mesmo tempo tratando de um espaço sócio-cultural e isso implica, por assim dizer, em compreender o papel dos sujeitos na trama social que inclui a escola enquanto instituição social.

Estas circunstâncias exigem dos docentes um exercício diário de autorreflexão para saber como lidar com as nuances desse contexto, já que os estudantes não são tábulas rasas, mas sim sujeitos que significam os conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências e visões de mundo, como afirma Nikituk (2001). Os educadores precisam estar atentos e dispostos a se contrapor à lógica tradicional de administrar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

Os novos caminhos apontam na direção da busca pelo respeito às identidades e subjetividades dos alunos que devem ser vistos, portanto, como protagonistas no processo de aprendizagem uma vez que o que é ensinado nas salas de aula só faz sentido quando conseguem estabelecer vínculos com elementos do cotidiano dos educandos.

Diante disso, através de nossa inserção na cultura escolar, possível pelo PIBID, pudemos constatar que uma das maiores preocupações dos docentes hoje é articular o ensino de História com as realidades dos sujeitos imersos em um contexto repleto de meios de informações imediatas, sendo necessário promover um diálogo entre a disciplina escolar e as diversas linguagens que sejam atrativas para os educandos.

Ainda no âmbito da cultura escolar, pode-se perceber que os professores se direcionam por novos caminhos de

possibilidades entre diálogos dos saberes sistematizados e elementos do cotidiano dos educandos a fim de que possam construir conhecimentos dentro da própria realidade à medida que possam passar a enxergarem-se enquanto sujeitos históricos em constante construção.

De acordo com Monteiro (2013), não é possível construir a escola saudável para um grupo de estudantes que você não conhece, de um lugar que você não conhece, mas é possível buscar conhecer o conjunto de fatores externos que influenciam no cotidiano escolar explicitamente e projetos como o PIBID aproximam os futuros docentes da sala de aula e pode ser muito edificador no processo de formação docente sendo possível pensar soluções para os problemas nos colocando dentro e fora dos muros da escola.

2 O PROJETO “ATELIÊ DA HISTÓRIA”

A proposta do projeto pretendeu discutir a data 13 de maio através da abordagem dos desdobramentos da abolição e a atual situação da população negra no Brasil e suas contribuições para a formação sociocultural da sociedade brasileira. Assim sendo, partimos do propósito de desenvolver uma forma horizontal de ensino-aprendizagem da História com atividades que enriqueceram e complementam o conhecimento sobre as memórias e saberes do povo negro ao longo da história do país pois, assim como Munanga (2005, p. 17), “cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de ques-

tionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Nesse sentido, a tarefa apresentou-se enquanto uma contribuição na difícil e demorada luta contra o racismo no Brasil, buscando trazer aos alunos da Escola Chico Mendes outros olhares acerca das memórias e tradições da população negra. Propusemos para os estudantes do Ensino Fundamental II uma abordagem que priorizasse a valorização desses aspectos pois, segundo Andrade (2005, p. 120) “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade”.

Estratégias como essa, portanto, são de grande importância para a construção da autoestima dos estudantes negros, tanto retintos quanto os de pele clara, que são apresentados a uma história que aborda as formas de resistências e riquezas culturais de seus antepassados, não se limitando a apresentar os sofrimentos impostos pela escravidão. O 13 de maio, data que oficializou a abolição da escravatura no Brasil, não deve ser visto como um dia de comemorações por uma liberdade que foi concedida por bondade aos escravos, mas como o resultado de suas lutas cotidianas para a conquista deste direito e preservação de suas raízes culturais. Logo, torna-se um momento de lembrar que as injustiças e opressões sofridas pelos negros no período anterior a 1888 ainda se fazem presentes em nossa sociedade e estão longe de ser superadas.

Diante disso, o compromisso do projeto foi buscar não reter o debate à disciplina História e estabelecer intersecções com outras áreas do saber tendo em vista as questões colocadas a respeito do preconceito racial que eminentemente estão tão presentes no cotidiano dos estudantes, direta ou indiretamente. Munanga (2005, p.16) ressalta que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

O racismo precisa ser tratado como um problema de toda a sociedade e deve ser superado não só a partir da conscientização dos negros sobre as opressões que sofrem, mas também a partir da responsabilização dos brancos pelos preconceitos que muitas vezes reproduzem. É essencial discutir tais questões no ambiente escolar porque lá também se reproduzem as características das mazelas da sociedade na qual se encontra. Neste lugar, cabe ao professor a tarefa de selecionar atividades e desenvolver práticas de ensino e aprendizagens que sejam capazes de construir outros

valores pautados no respeito às diversidades entre os grupos sociais de forma tolerante.

Diante disso, entendemos que se deve começar por valorizar as bagagens culturais trazidas pelos próprios estudantes para a sala de aula, entendendo-os enquanto sujeitos históricos e dotados de conhecimentos prévios. Logo, ao incluir a multiplicidade de saberes e cosmovisões dentro de seu trabalho em sala de aula, o docente dá um importante passo em direção ao combate a qualquer forma de preconceito e, ao mesmo tempo, aproxima os alunos dos conteúdos históricos abordados em sala de aula.

REVISITANDO O 13 DE MAIO: ENTRE PRÁTICAS E SABERES

O entendimento da profissão docente e a observação das questões que permeiam o dia a dia escolar, nos ajudou a pensar a respeito da diversificação das linguagens e dos conteúdos curriculares, como também as necessidades manifestadas pelos alunos nos levaram à compreensão de que o professor age para que os alunos aprendam. Fazemos, assim, uma crítica aos métodos de aula usados convencionalmente, como a forma de exposição oral das ideias, que torna a normatividade de aulas, fator que se limita a ser uma espécie de depósito de informações, na qual o professor detentor do conhecimento apenas despeja-o para o aluno de forma técnica.

A ideia de introduzir o projeto como auxiliar educativo nasceu como forma de motivação para a aprendizagem

dos estudantes por conta da inquietação pela superação de metodologias corriqueiras em sala de aula e que tornasse o aprendizado coletivo e dinâmico, de modo que houvesse interatividade interdisciplinar e de idades/turmas diversificadas.

A proposta foi de que houvesse trabalho produtivo, ou seja, que os alunos pudessem elaborar, a partir das oficinas, um material oposto ao trabalho escolar formativo no qual docentes e discentes acabam por entrar em uma rotina, muitas vezes por falta de tempo, ou até mesmo por ser mais cômodo executar atividades ditas como tradicionais, como nos mostra Maria de Fátima e Maria Lima (2005, p. 27): “O cotidiano escolar é cheio de limitações e dificuldades que emperram o processo de construção de um ambiente favorável à criatividade”.

Tais limitações e dificuldades, como retratam as autoras, funcionam como barreira criativa, seja para o professor, seja para os alunos. Essas barreiras são influenciadas por fatores bem visíveis na rotina de qualquer instituição que segue um calendário anual de atividades que precisam ser entregues e podem assim se apresentar: na falta de tempo para trabalhar novas ideias, outras vezes por falta de referência, insegurança e até mesmo o conformismo que traz o pensamento de que não é necessário mexer em tarefas que já apresentam resultados satisfatórios.

Então, acaba ficando com o docente a tarefa de sair da caixinha e caminhar na busca de alternativas didáticas inovadoras para conter a atenção e interesse dos alunos, sendo o planejamento de fundamental importância para que haja maior aproveitamento do tempo, menor dispersão dos alu-

nos e total aproveitamento das potências práticas que as oficinas em seu significado geral, podem ter, tanto no processo individual formativo, quanto em seus aspectos de interação social.

A efetivação do projeto deu-se a partir da junção da equipe do PIBID de história ao corpo escolar da Escola Chico Mendes, além de buscarmos pessoas de outras áreas do conhecimento para a aplicação de oficinas, o produto principal do projeto. Para que o objetivo do projeto fosse alcançado, foi necessário inicialmente um levantamento dos espaços físicos da escola que se encontravam disponíveis e de que forma esses espaços poderiam ser utilizados. Sendo assim as salas de aulas sediaram as oficinas de música, desenho, penteados afros e confecção de bonecas *abayomi*, a biblioteca recebeu a oficina de contos africanos e, por fim, a quadra da escola por ser um ambiente mais amplo e arejado recebeu a oficina de capoeira.

Outra parte importante foi a consulta e inscrição dos alunos em cada oficina disponível. Conseguimos otimizar o tempo das oficinas de modo que cada aluno poderia escolher até duas oficinas diferentes para participar, sendo assim cada oficina foi aplicada duas vezes para turmas diferentes, com duração média de duas horas. Cada uma utilizou-se da historicidade para mostrar algumas particularidades do “Revisitar o 13 de maio”.

Podemos fazer a seguinte pergunta: por que utilizar as oficinas? Então, estamos lidando com um público de fundamental II, faixa etária de 12 a 16 anos, e entendemos que as oficinas conseguem prender a atenção e fazer com que o aluno aprenda produzindo o próprio conhecimento com

atividades práticas. Partindo dessa premissa, foram executadas 6 oficinas: de música; de contos africanos; de bonecas *abayomi*; de penteados afro; de capoeira; e de desenho. Sendo que para a realização destas, foi preciso algumas pessoas especialistas em cada tema. A organização prévia cuidou de dividir grupos de estudantes interessados na participação de cada oficina, e assim conseguimos realizar com êxito o projeto.

A elaboração da proposta começou a ser desenvolvida antes mesmo do início do ano letivo, com a chegada dos bolsistas do PIBID de História à escola Chico Mendes. A execução das oficinas durou dois turnos (matutino e vespertino) e embora o projeto tivesse como base a ressignificação de uma data específica da história, o 13 de maio, a sua realização só foi possível no dia 15 de maio de 2019, justamente por conta de questões relacionadas ao calendário prévio da escola.

Perante todo o planejamento prévio, durante a execução foi constatado um problema quantitativo já previsto, relacionado a questão de poucas oficinas para o grande número de alunos. Poderíamos ter resolvido isso de duas maneiras: a primeira era adicionar novas oficinas, não sendo isso possível, pois não conseguimos instrutores dispostos a aplicá-las, e a segunda era cancelar a inscrição de uma parcela dos alunos, porém essa segunda opção foi descartada, pois queríamos uma participação unânime de todos os alunos.

Preferimos correr o risco e investir em uma terceira opção que foi a divisão das oficinas em duas partes com turmas diferentes. Dessa forma, tivemos a participação de toda comunidade escolar. Conseguimos fazer com que houves-

se a interdisciplinaridade com o trabalho de diversas áreas juntas com a aproximação lúdica dos discentes ao tema da abolição da escravatura. Foi constatado através da aplicação de questionários que o projeto agradou bastante aos alunos pela interação e novos métodos de aprendizagem.

Portanto, a realização dessa experiência pautou-se no empenho em contribuir com o enriquecimento na formação profissional dos futuros professores de História a partir das leituras específicas para atender a temática cujo aprofundamento envolve investigações entre a aprendizagem da história e uso de projetos que envolvam o cotidiano da sala de aula de História. Assim sendo, os alunos em formação de licenciatura em História puderam executar a prática de novas metodologias, compreendendo o lugar e a importância dos recursos didáticos metodológicos e suas adaptações no labor pedagógico cotidiano onde se busca melhorias na qualidade da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos lidos e discussões que tivemos no percurso que durou a permanência dos alunos do PIBID na Escola Municipal Chico Mendes, ficou entendido que um dos maiores desafios para os professores de História hodiernamente é promover um diálogo entre a disciplina escolar e outras formas de saber, com a finalidade de levar para sala de aula uma intersecção entre passado e presente que faça sentido para alunos e que permita a estes se enxergarem enquanto sujeitos históricos em constante construção.

À medida que aborda os vários conhecimentos construídos coletiva e individualmente dentro e fora do espaço escolar, os docentes dão um importante passo em direção à promoção do respeito às diversas maneiras de expressão e de existência, tanto dos nossos contemporâneos quanto dos homens e mulheres que fizeram parte de outras épocas.

Ao pensar a escola enquanto meio sociocultural, entendemos que esta desenvolve suas próprias culturas, mas, ao mesmo tempo, reflete características da sociedade na qual está inserida. Isto significa, portanto, que os “preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.” (MUNANGA, 2005, p.15). Assim sendo, é necessário que os docentes busquem constantemente práticas de ensino que objetivem a superação desses preconceitos, a partir da valorização da diversidade de saberes e culturas dos grupos sociais.

Para isso, é preciso atrair a atenção dos estudantes para os assuntos que estão sendo trabalhados em sala de aula por meio de estratégias metodológicas que agreguem elementos do cotidiano aos conhecimentos sistematizados e construídos na escola.

Dentro dessa perspectiva, o projeto “Ateliê da História Revisitando o 13 de Maio: Memórias e Saberes”, desenvolvido a partir de discussões entre o grupo do PIBID de História da Escola Municipal Chico Mendes e o supervisor professor Sidiney Oliveira, teve como propósito abordar os desdobramentos da abolição e a atual situação dos afrodescendentes no Brasil, além de suas contribuições para a formação so-

ciocultural da sociedade brasileira a partir de seis oficinas interativas, marcadas pela interdisciplinaridade e pela participação de toda comunidade escolar, trazendo resultados muito gratificantes tanto para nós enquanto professores e professoras em formação, quanto para os estudantes, que puderam aprender sobre a história dos povos negros sob uma ótica que não se limitou a apresentar os sofrimentos impostos pela escravidão.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e Consciência Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana -**

História: Diálogos em construção... – Volume 06. Feira de Santana: SEDUC, 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 30 abr. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DADOS DOS AUTORES

Adriana Peixoto Campos da Silva

Licenciada em Biologia (FTC)

Escola Municipal Quinze de Novembro

Alex Santana Costa

Licenciado em Pedagogia (UNEB)

Licenciado em Letras (UEFS)

Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Língua Espanhola e EAD (UCAM)

Escola Municipal Antônio Antunes dos Santos

Alexandra Cerqueira Martins

Licenciada em Pedagogia (UEFS)

Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB)

Centro de Educação Monteiro Lobato

Amanda Souza Viana

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Escola Municipal Chico Mendes

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

Licenciada em Pedagogia (UEFS)

Mestre em Educação (USP)

Doutoranda em Educação (UNICAMP)

Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – BA

Andreia Machado Castiglioni de Araújo

Licenciada em Letras (UEFS)

Mestre Profissional em Letras (UEFS)

Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA

Clackson Smera dos Santos

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade

Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Escola Municipal Chico Mendes

Cláudio Luiz de Araújo Moura

Licenciado em Geografia (UEFS)

Especialista e Mestre em Modelagem em Ciências da Terra
e do Ambiente (UEFS)

Escola Ecilda Ramos de Souza

Daiane Almeida Ferreira

Licenciada em História (UEFS)

Graduada em Comunicação Social, Bacharel em Jornalismo
(UNEF)

Especialista em Metodologia do Ensino (FAVENI)

Escola Eduardo Fróes da Motta

Daniele Neris Cerqueira Barbosa

Licenciada em História (UEFS)
Especialista em História da Bahia (UEFS)
Escola Municipal Antônio Antunes dos Santos

Dioene Carneiro Nascimento

Licenciado em Letras com Língua Inglesa (UEFS)
Pós-graduado em Neuropsicologia (FACINTER)
Preceptor no Programa Institucional de Residência Pedagógica (CAPES/MEC)
Centro de Educação Básica da UEFS

Edelson Santos Bastos

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Elaíse Araújo Silva Maia

Licenciada em Matemática (UEFS)
Especialista em Ensino da Matemática (UCAM)
Escola Ecilda Ramos de Souza

Elizabete Bastos da Silva

Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS)
Mestre em Crítica Cultural (UNEB)
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – BA

Emanuel Santos de Araujo

Licenciado em História (UEFS)
Especialista em Desenho Registro e Memória Visual (UEFS)

Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS)
Escola Municipal Geraldo Dias de Sousa

Felipe José Cerqueira Pinheiro

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade
Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Fernanda dos Santos Silva

Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS)
Mestra em Estudos Literários (UEFS)
Centro Integrado de Educação Municipal Prof. Joselito Falcão de Amorim

Gersivania Mendes de Brito Silva

Licenciada em Educação Física (UEFS)
Mestre em Educação (UEFS)
Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos

Jaciene de Andrade Santos

Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS)
Mestre em Estudos Literários (UEFS)
Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho

João Vítor Miranda

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade
Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Juliana Souza Santos

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade
Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Kátia Regina Bispo Brandão Santos

Licenciada em Letras com Inglês (UEFS)
Especialista em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa
(UEFS)
Mestranda do Programa Profletras (UEFS)
Escola Municipal Antonio Antunes dos Santos

Katty Lirane Haywanon Santos Maia

Licenciada em Pedagogia (UEFS)
Mestre em Educação (UEFS)
Escola Municipal José Tavares Carneiro

Leandro Oliveira de Menezes

Licenciado em História (UEFS)
Bacharel em Administração (UEFS)
Mestre em Estudos Territoriais (PROET – UNEB)
Centro de Educação Básica da UEFS

Liamara Freitas da Fé Martfeld

Licenciada em Letras com Espanhol (UEFS)
Especialista em Educação Física Escolar
Escola Municipal Chico Mendes

Lucas Barbosa Silva

Licenciado em Música (UEFS)
Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima

Luciana Almeida dos Santos

Licenciada em Geografia (UEFS)
Escola Municipal Monsenhor Mario Pessoa

Manuela Lopes de Andrade

Licenciada em Educação Física (UEFS)
Especialização em Psicomotricidade, Educação e Aprendizagem (UNOESTE)
Centro Integrado de Educação Municipal Prof. Joselito Falcão de Amorim

Marcia Torres Neri Soares

Licenciada em Pedagogia (UEFS)
Mestre em Educação (UFPB)
Doutora em Educação (UFRN)
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - BA

Melira Elen Mascarenhas Cazaes

Licenciada em História (UFRB)
Mestra em História (UEFS)
Escola Municipal Faustino Dias Lima

Railda Neves

Licenciada em História (UEFS)
Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB)
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA

Rita de Cássia Borges de Almeida

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade
Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Sidiney de Araújo Oliveira

Licenciado em História (UEFS)
Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS)
Escola Municipal Chico Mendes

Simone Dias Cerqueira de Oliveira

Licenciada em História (UEFS)
Mestre em Educação (UFS)
Doutoranda em Educação (UFBA)
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - BA

Tandja Andréa Parisse

Licenciada em História (UEFS)
Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB)
Centro de Educação Monteiro Lobato

Tatiana Moraes Queiroz de Melo

Licenciada em Educação Física (UEFS)
Mestra em Educação (UFES)
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA

Thayara Laís dos Santos

Licenciada em Ciências Biológicas (UFBA)
Especialista em Produção de Mídias para a Educação *Online* (UFBA)

Mestranda em Ecologia Aplicada à Gestão Ambiental
(UFBA)

Centro de Educação Monteiro Lobato

Tiago Carvalho dos Santos

Licenciado em Educação Física (UESB)

Especialista em Atividade física e saúde no contexto da
Educação Básica (UFBA)

Escola Dr. Colbert Martins da Silva

Washington Rodrigo Machado da Silva

Bolsista do PIBID do Curso de História da Universidade
Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Escola Municipal Chico Mendes

Wilker de Amorim Cruz Santos

Licenciado em Educação Física (AGES)

Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima

William Conceição dos Santos

Licenciado em Letras Vernáculas (UFBA)

Mestre em Literatura e Cultura (UFBA)

Doutorando em Literatura e Cultura (UFBA)

Escola Municipal José Tavares Carneiro

RELATOS DOCENTES E
TESSITURAS CURRICULARES

E-book

Esste livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal, títulos e subtítulos), em junho de 2022.

ISBN: 978-65-88707-32-6

