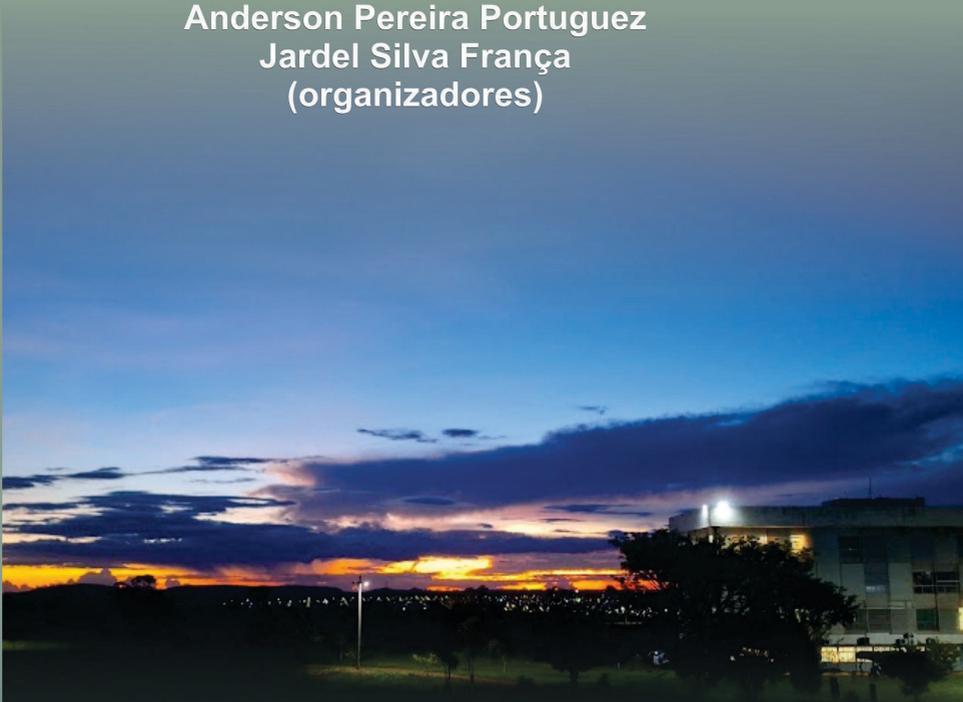


Mical de Melo Marcelino
Anderson Pereira Portuguesez
Jardel Silva França
(organizadores)



EDUCAÇÃO

inquietações teóricas e
experiências pedagógicas

Mical de Melo Marcelino
Anderson Pereira Portuguez
Jardel Silva França
(organizadores)

EDUCAÇÃO

**inquietações teóricas e
experiências pedagógicas**

Ituiutaba, MG

2024



© Mical de Melo Marcelino / Anderson Pereira Portuguez / Jardel Silva
França, 2024.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez. Fotografia de capa: Campus Pontal da
Universidade Federal de Uberlândia.

Portadas: Anderson Pereira Portuguez. Foto 1: Universidade Federal do Pará,
disponível em www.tripadvisor.com.br; foto 2: acervo da Editora.

Diagramação: Equipe Barlavento de diagramação e ilustração.

Conselho Editorial – Grupo Educação

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores
do Conselho Editorial.

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Helio Rodrigues Júnior

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves

Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto

Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho

Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do
Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores.
É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer
meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre
distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que
respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110

Prefixo editorial: 87563/ Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Àse
Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação [livro eletrônico] : inquietações
teóricas e experiências pedagógicas /
organização Mical de Melo Marcelino, Anderson
Pereira Portuguez, Jardel Silva França. --
Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87563-53-4

1. Educação - Brasil 2. Educação - Currículos
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Marcelino, Mical de Melo. II. Portuguez, Anderson
Pereira. III. França, Jardel Silva.

24-207936

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI 10.54400/978-65-87563-53-4

AGRADECIMENTOS AOS APOIADORES



**Universidade Federal de Uberlândia –
Campus Pontal**



Instituto de Ciências Humanas do Pontal



**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- UFU**



Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - UFU



Editora Barlavento

REALIZAÇÃO



Grupo de Estudos e Pesquisas sobre
**CULTURA, DESCOLONIALIDADE
E TERRITÓRIO**
CNPq/UFU

SUMÁRIO

Unidade 1

Inquietações teóricas, metodologias de pesquisa e redesenhos conceituais

A Educação Infantil e o trabalho docente em tempos de pandemia: encontros, desencontros e incertezas

Vanessa Fideles de Paula e Klívia de Cássia Silva Nunes 14

Neoliberalismo: influência nas políticas públicas e ataque à educação

Geisa Candida da Silva Gonçalves e Lucia de Fatima Valente 34

Perspectivas neurocientíficas sobre a relação entre sono e aprendizagem

Kayque Figueiredo Machado e Bruno Elias Rocha Lopes 53

Ensino Superior: o percurso legal para a inclusão de todos os brasileiros

Geisa Cândida da Silva Gonçalves 70

Ensaio sobre o apagamento da figura dos Cristãos Novos nos currículos escolares <i>Ícaro Uriel Brito França, Cenira Carvalho Chollet e Carlos Alberto Póvoa</i>	89
Infância, educação infantil e BNCC: levantamento teórico sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento <i>Laércio de Jesus Café</i>	99
A difusão do nacionalismo na educação durante a Era Vargas <i>Rosane Lopes Moraes</i>	118
Unidade 2	
Experiências pedagógicas na Amazônia	
Formação continuada para o uso de tecnologias digitais no interior de Rondônia <i>Sirlene Alves de Souza Silva e Maria Elba Medina Barrios</i>	134
Histórias em quadrinhos como instrumento lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem em Itacoatiara - Amazonas <i>Maria Eucineide Silva de Lima e Wagner Barros Teixeira</i>	161

Gestão do processo pedagógico da língua inglesa em Itacoatiara - AM <i>Elizeth Souza da Cruz de Melo, Yeda Ferreira Oliveira e Cecília Santos Medina</i>	187
Entre lições e histórias: um olhar sobre o ensino de História na Escola Dr. Carlos Vasconcelos em 2018 no contexto das políticas públicas e da gestão escolar <i>Sandy Maria Gomes de Andrade</i>	205
Anitirracismo em pauta como ferramenta de enfrentamento ao racismo <i>Jardel Silva França</i>	226
Piratas, alquimistas, titãs e espionagem: ensino de História através de mangás japoneses <i>Lucas Nascimento Assef de Carvalho</i>	242
Análise organizacional e estrutural do Instituto Federal do Acre-IFAC/Campus Rio Branco: o Impacto na educação dos alunos com deficiência (PCD) <i>Lucas Santos Nobre, José Lucas da Costa Costa e Fabiane Katarina Fartolino de Almeida</i>	271
Cultura <i>maker</i> e Clube da Matemática – uma experiência exitosa em Itacoatiara – Amazonas <i>Nora Ney de Lima Santos, Cecília Santos Medina</i>	292

Unidade 3

Experiências pedagógicas no Triângulo Mineiro

Falando Tupi: educação e leitura etnicamente referenciada <i>Jennifer Florindo de Aguiar, Leonardo Araujo Borges e Tauane Resende Luzia</i>	311
Métodos contraceptivos e corpos femininos: um relato de experiência envolvendo o ensino de Química <i>Kelly Borges Santos e Fernanda Monteiro Rigue</i>	332
Descolonialidade e formação territorial do Brasil: uma experiência de projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão <i>Anderson Pereira Portugal</i>	350
Revisitando a didática clássica: uma abordagem eficaz no ensino de conceitos complexos abordados em Séries Iniciais, fundamentando a 1ª Feira Geográfica de Uberaba <i>Rodrigo Elias Cardoso</i>	382
Experiências pelo olhar ambiental: um relato <i>Duílio Júlio Oliveira Santos e Fábria Riza De Andrade Oliveira</i>	406

Cultura popular e Extensão Universitária: tradições musicais afro-brasileiras e a formação de clarinistas para a composição da orquestra sagrada do Candomblé em Ituiutaba
Anderson Pereira Portugal 418

Projeto Caburé: uma experiência em educação de crianças no/do terreiro
Mical de Melo Marcelino, Katiucce Muniz Moreira, Tauane Rezende Luzia..... 444

Unidade 4

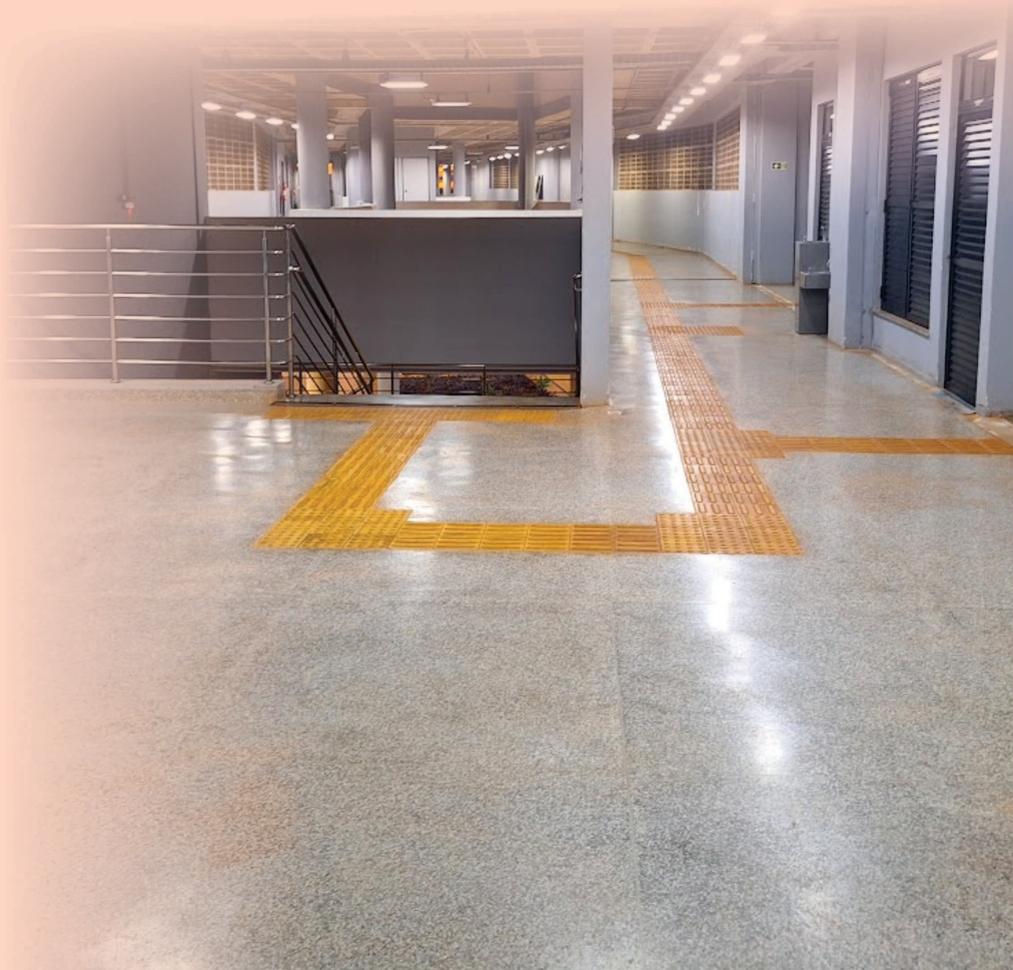
Outras experiências brasileiras de educação

Ensino de aspectos culturais e percepções de docentes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Maceió-AL
Nadja Maria dos Santos Silva, Giovane Alexandre Alves da Silva e Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos 466

As possibilidades e limitações dos espaços não formais
Nelson Oliveira de Alencar, Ana Cláudia Rocha Campos e Francisco da Silva Passos 489

O ensino de Geografia por meio de maquetes: práticas didáticas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso, Nova Palma, RS
Vanessa Manfio 509

Metodologias ativas no ensino de Física e Matemática no Ensino Médio: relato de experiência <i>Daniela Moreira Nogueira, Ueslei Alves da Silva e Francisco Ricardo Miranda Pinto</i>	525
O papel do diretor na implementação de uma gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil <i>Jessica Denise de Oliveira e Klívia de Cássia Silva Nunes</i>	542
Contribuições ao ensino de Geografia e Ciências: Panorama geral da geração de energia fotovoltaica no Brasil, uma revisão bibliográfica <i>Talyson de Melo Bolleli e Frederico Fabio Mauad</i>	562
Sobre as autoras, os autores e a equipe de Organização	589



UNIDADE 1
Inquietações teóricas, metodologias de
pesquisa e redesenhos conceituais

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENCONTROS, DESENCONTROS E INCERTEZAS

*Vanessa Fideles de Paula
Klivia de Cássia Silva Nunes*

Introdução

A educação infantil tem sido alvo de discussões e debates em razão da pandemia causada pelo Coronavírus, que trouxe novos desafios para o trabalho dos docentes e para a forma como as crianças acessam a educação. A necessidade de isolamento social e o conseqüente fechamento das instituições de ensino geraram preocupações em relação à continuidade da educação das crianças, o acesso a recursos tecnológicos e a manutenção de sua saúde e bem-estar emocional.

Por conseguinte, a relação escola-professor-família tornou-se ainda mais importante nesse período. Com as aulas acontecendo de forma remota, a comunicação entre os pais e professores se intensificou, pois eles precisavam trabalhar em conjunto para garantir que as crianças acompanhassem as atividades e se desenvolvessem adequadamente. Os professores, por sua vez, precisaram se adaptar rapidamente a novas ferramentas e métodos de ensino para conseguir continuar proporcionando um bom ensino às crianças. Eles enfrentaram o desafio de manter os alunos motivados e engajados no processo de aprendizado, mesmo sem o contato presencial. Os pais também

precisaram se tornar mais presentes na rotina escolar dos filhos, acompanhando as aulas e ajudando nas atividades. Essa parceria entre escola, professor e família foi fundamental para garantir que as crianças não fiquem para trás em termos de aprendizado.

Diante do exposto, este artigo apresenta uma análise sobre o trabalho do professor da Educação Infantil, a partir dos registros de vivências no período pandêmico, em especial no ano de 2021. O problema da pesquisa tem a seguinte questão norteadora: de que forma a pandemia impactou a atividade da prática docente da Educação Infantil em quatro escolas municipais da cidade de Ituiutaba/MG que ofertam esta etapa de ensino? Para tanto, traçou-se como ponto de partida o seguinte objetivo geral: refletir sobre os impactos da pandemia na atuação dos professores da educação infantil, a partir da visão destes profissionais que atuaram em quatro escolas do Município de Ituiutaba, no ano de 2021, no que se refere aos encontros, desencontros e incertezas no desenvolvimento de seu trabalho. Tivemos como objetivos específicos: contextualizar a organização do município de Ituiutaba para o atendimento à Educação Infantil no contexto pandêmico; identificar as práticas docentes no contexto da pandemia; produzir informações sobre a prática docente em um contexto pandêmico; e compreender o trabalho docente na Educação Infantil no ensino remoto.

O estudo é uma pesquisa descritiva que buscou reunir informações nos relatórios produzidos pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, disciplina de Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, no ano de 2021, a respeito do trabalho de docentes que atuam na pré-escola, a partir de questionários produzidos pelos acadêmicos e professores da referida disciplina.

Destarte, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto por se tratar de um tema recente e relevante para a comunidade acadêmica no sentido histórico do que se viveu nos piores momentos da pandemia e que impactaram a prática docente. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental das principais normas que orientam as políticas para a Educação Infantil no Brasil, bem como as normas sobre a suspensão do ensino presencial pela Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba. O referido trabalho teve como principais interlocutores os autores que tratam sobre Educação Infantil e trabalho docente.

Os apontamentos descritos acima expõem a importância de se retratar o trabalho docente, pois este não existe apenas em sala de aula, uma vez que começa bem antes, com o professor tendo um olhar, um cuidado, e, por isso, é imprescindível que o professor conheça a realidade de seus alunos.

Trabalho docente: elementos constitutivos

Com relação a este trabalho, como ponto de partida deve-se considerar as condições em que ele se efetiva. Tais condições abrangem: recursos físicos; equipamentos e materiais pedagógicos; situação trabalhista; formas de ingresso; contratação, remuneração; e carreira. Além disso, deve-se considerar os aspectos relacionados ao seu fazer pedagógico, considerando sua formação inicial e continuada, reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (LOCATELLI; VIEIRA, 2019). Assim, pode-se dizer que as dimensões objetivas e subjetivas estão presentes no trabalho docente quanto aos seus elementos constitutivos.

Tardif (2009) nos relata que o ser humano é definido naturalmente como um ser do dever. Se o trabalho é subentendido como produtor de bens materiais, é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres. A noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro. A responsabilidade individual leva à adoção de um acompanhamento racional, quer dizer, assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade e passa pela assunção de uma função em papéis precisos ligados ao trabalho.

Importa considerar, tendo como referência Enguita (1991), que o trabalho docente perpassa pela dignidade profissional e o reconhecimento de seu trabalho quanto ao aspecto social, especialmente quanto ao aspecto socioeconômico, visto que as relações sociais de produção e de processo de trabalho devem ser consideradas.

De acordo com os estudos de Locatteli e Vieira (2019), quando fazem referência a Tenti Fanfani (2005), há afirmações que mesmo que o contexto evidencie questões de desigualdades sociais, como por exemplo, o fato da maioria dos professores não terem acesso aos bens culturais, observa-se, entre os docentes, um grau de satisfação com a profissão em si. Pinto (2009) aponta como ponto de insatisfação as condições salariais e de trabalho, que provocam um desprestígio da profissão e que tal fato já vem recorrente de longa data, provocando a intensificação e a precarização do trabalho docente. Estas situações, aliadas à perda do reconhecimento social, têm sido motivo de desestímulo à permanência, principalmente em tempos pandêmicos.

Com base nesses pressupostos, o objetivo de identificar o trabalho docente no contexto da pandemia significa compreender como as aulas foram realizadas e adaptadas para o ambiente virtual durante o período de isolamento social. Nesse sentido, surge o referido trabalho com a finalidade de refletir sobre os impactos da pandemia na atuação dos professores da Educação Infantil, a partir da visão destes profissionais que atuam em quatro escolas do Município de Ituiutaba/MG, no ano de 2021.

O município de Ituiutaba/MG possui vinte e quatro escolas que ofertam o ensino de Educação Infantil e, dentre elas, quatro escolas se dispuseram a responder ao questionário, com o objetivo de realizar o acompanhamento das atividades da Educação Infantil no ensino remoto. O questionário teve a finalidade de cumprir com os créditos da parte prática da disciplina de Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, ofertada em 2021, tendo como objetivo compreender a oferta do ensino remoto, bem como a forma como o trabalho docente se desenvolveu no decorrer desse período pandêmico. Vale salientar que o Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, veio ao encontro da proposta da oferta desta disciplina no modelo remoto, obedecendo às prerrogativas da Resolução nº 25/2020 do CONGRAD/UFU.

Ressalta-se que a denominação para esse formato de ensino que será utilizada nesse artigo é de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), nomenclatura adotada pelo referido município por meio da Portaria nº 182/2020.

A realização da vigente pesquisa possibilitou compreender como foi se transformando e sendo realizado o trabalho pedagógico na Educação Infantil, diante de um novo cenário provocado pela crise sanitária que assolou o mundo no Século XXI, impactando diversos setores e vidas. Na educação o

impacto deu-se fortemente em razão de diversos fatores como: a falta de formação; a ausência de estrutura básica para acesso à internet; o apoio familiar; a desigualdade social; e o acesso à tecnologia.

Com base no método descritivo, como procedimento metodológico foram utilizados os registros vivenciados pelos professores da Educação Infantil durante a pandemia. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa desenvolvida pelos acadêmicos da disciplina de Estágio da Educação Infantil, do curso de Pedagogia/UFU/Pontal, realizado no período da pandemia, como forma de contemplar a carga horária prática. A pesquisa foi realizada no município de Ituiutaba / MG, via formulário disponível no *Google Forms*, com perguntas divididas em questões de múltipla escolha e dissertativas, de forma a atender os protocolos de segurança e isolamento social adotados pelas autoridades competentes porque naquele momento a grande maioria estava trabalhando em casa. Assim, 27 professores participaram da pesquisa por meio do preenchimento do questionário que continha 24 perguntas relacionadas à prática docente dos participantes na Educação Infantil em tempos de pandemia.

O formulário usado pelos acadêmicos se dividia em cinco seções: *Termo de consentimento livre e esclarecido*; *Dados pessoais e profissionais*; *Educação infantil na pandemia* (três questões fechadas com a opção “outros” para justificar e uma aberta); *Trabalho docente na pandemia* (seis questões fechadas com a opção “outros” para justificar e quatro abertas); e *Tecnologia digital e formação* com duas questões fechadas, com a opção “outros” para justificar, e ainda duas questões abertas. Todos os procedimentos se deram de acordo com aprovação da Secretaria de Educação, das escolas e dos professores envolvidos.

Importa salientar que os professores e a Secretaria de Educação Municipal autorizaram a pesquisa e assinaram um termo de consentimento no qual as identidades de todos os participantes são mantidas em sigilo. A instituição de ensino e os participantes não tiveram ônus com a pesquisa.

Neste prisma, não se pode deixar de falar que este período também provocou a intensificação do trabalho docente, devido à sobrecarga de trabalho e ainda provocou um grande esgotamento físico e mental que assolou e assola o corpo docente como um todo, da Educação Infantil ao ensino superior (SOUZA, 2021). Considerando este cenário do trabalho docente, ao lado da intensificação, precarização e adoecimento, tem-se o trabalho alienado e imerso no modo de produção capitalista. Deste modo, “o trabalho docente apresenta-se envolto por processos alienantes: salários desvalorizados; intensificação da jornada de trabalho; e falta de investimento em sua formação” (SOUZA, 2021 *apud* LEMO, 2021, p. 491).

As discussões elaboradas, assim como a pesquisa realizada, compõem algumas percepções de que os professores não estavam preparados para enfrentar uma pandemia, pois trabalhar dentro de uma sala de aula, podendo observar e ter um olhar mais voltado aos alunos, faz total a diferença para os profissionais da educação.

Contudo, foi a partir desse momento vivido dolorosamente por todos que se pôde pensar e procurar medidas que possam ajudar esta situação. Por essa razão, é tão importante que os professores sempre estejam dispostos a estudar e procurar melhorias em sua metodologia, como foi identificado no relatório com as professoras. A realidade costuma ser diferente, em muitos aspectos, mas o olhar crítico e reflexivo sobre aquela realidade é muito importante, uma vez que se pode pensar possibilidades,

intervenções, refletir sobre como seria/será prática pedagógica futura, em uma situação parecida, e até mesmo o diálogo com as teorias já existentes.

Além disso, é necessário que os docentes compreendam a realidade concreta que os cerca como, por exemplo, a visão mercadológica que intensifica o seu trabalho e o precariza. Tardif (2002) destaca os diferentes saberes, quais sejam: os saberes das disciplinas do currículo - conhecimentos específicos de cada área de ensino; os saberes pedagógicos gerais - conhecimentos pedagógicos que podem ser aplicados em qualquer área de ensino, como a teoria do ensino, da aprendizagem e da avaliação; os saberes curriculares - conhecimentos específicos do currículo e de suas práticas; os saberes da experiência - conhecimentos adquiridos pela vivência do professor em sala de aula; os saberes da instituição - conhecimentos que se referem à organização e funcionamento da instituição de ensino; e os saberes da formação - saberes que têm origem nos processos de formação profissional do professor.

Esses saberes são considerados cruciais para o desenvolvimento da prática docente. Segundo Tardif (2002), a natureza e a hierarquia desses saberes podem variar de acordo com o nível de ensino, da disciplina, das características dos alunos e de outras particularidades que envolvem a prática educativa.

Outro ponto muito importante de se tratar diz respeito à relevância da Educação Infantil na educação básica, sendo ela considerada a primeira etapa de formação do sujeito, que tem como objetivo educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2017). Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos norteadores das práticas pedagógicas para essa etapa de

ensino são as interações e as brincadeiras que devem garantir experiências diversas para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral (BRASIL, 2010).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças devem vivenciar experiências nas quais possam construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com adultos e outras crianças, o que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento (BRASIL, 2017). Portanto, os desafios que se constituem ao se pensar/praticar a atividade educativa neste momento pandêmico de modo não presencial, a um público que apresenta uma singularidade específica referente à faixa etária e desenvolvimento cognitivo, tem que haver um olhar minucioso e muito cuidadoso. É na Educação Infantil que os professores têm a oportunidade e a responsabilidade de abrir e fechar canais de aprendizados e, com isso, de toda a escolarização e um descuido pode acarretar prejuízos duradouros para a vida da criança.

Visto que uma das características políticas importantes da Educação Infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, ele deve incluir aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de Educação Infantil precisam estar integradas com as políticas das Secretarias de Saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de Educação Infantil de qualidade (GONÇALVES; BRITO, 2020). Entretanto, nos tempos pandêmicos, tudo isso ficou prejudicado.

Os desafios não se esgotam nas dificuldades e possibilidades apresentadas porque o caminho para a formação docente, melhorias de condições de trabalho e interação família-

escola perpassa a crise atual e deve ser considerado no âmbito das políticas públicas e práticas escolares, de forma a garantir o direito subjetivo e universal à educação para todos.

Resultado da pesquisa

Nas oito escolas da Educação Infantil pesquisadas, os participantes foram 22 professores que responderam ao questionário dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Quanto à atuação, foi constatado que na sua maioria os participantes são professoras regentes e 6 (seis) deles são professores (homens) que atuam na Educação Infantil na área da Educação Física.

Portanto, no caso em tela, os participantes são majoritariamente mulheres que atuam na Educação Infantil.

A participação de mulheres diminui nas etapas seguintes, mas elas continuam sendo maioria. Apenas no ensino médio, na rede privada e no ensino médio integrado das redes pública e privada, os homens passam a ser maioria. Na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, a distribuição por sexo é praticamente indistinta entre as redes pública e privada. A partir dos anos finais do fundamental, entretanto, a participação masculina é sempre maior na rede privada. (HIRATA et al., 2019, p. 184).

Com relação à faixa etária dos docentes e o tempo de atuação na profissão, foi verificado que uma parcela considerável tem acima de 40 anos. Observa-se que 37% está entre 41 a 50 anos, 33,3% entre 31 a 40 anos e 18,5% têm acima de 50 anos.

A este respeito, a faixa etária é de extrema importância na Educação Infantil, pois cada fase do desenvolvimento humano apresenta necessidades e interesses específicos. É importante notar a semelhança dos dados aqui apresentados com os apontamentos da pesquisa de Hidrata et al (2019):

Portanto, em sua maioria, os professores são mulheres brancas que cursaram educação superior e possuem em torno de 40 anos de idade. Essas características são mais frequentes entre os professores do que na população geral entre 25 e 50 anos, na qual as mulheres são 52%, os brancos são 43%, os formados com graduação na educação superior, 18%, e a média de idade é um pouco menor, 37 anos. (HIRATA et al, 2019, p. 185).

Quanto à faixa etária dos professores que atuam na Educação Infantil, esta é de suma importância para a análise realizada neste estudo. Por ser majoritariamente do sexo feminino, é possível argumentar que ainda persiste no imaginário a ideia de que para atuar na Educação Infantil deve ser considerada uma mulher, mãe de família, honrada e sempre pronta para servir. Portanto, o nível de retribuição por este trabalho, ou seja, o salário, deve ser compatível à sua formação de ser mulher e do lar. É um meio de agregar à família para minimizar os conflitos sociais e colocar a mulher no limite das obrigações domésticas e familiares.

Isso ocorre pelo “caráter do magistério ser uma profissão feminina, o que perpassa pelas construções de gênero, bem como o aspecto histórico-cultural que acentua-se nessa etapa pelo fato de a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas ser atribuída historicamente às mulheres (CERISARA, 2002).

Há de se considerar que, de acordo com Saparolli (1997), a profissão de educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exercem uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: “cuidar e educar crianças pequenas.” (SAPAROLLI, 1997, p. 20).

No questionário foi indagado o tempo de atuação desses profissionais, questão respondida pelas 27 professoras que participaram da pesquisa. As respondentes estavam distribuídas em 8 escolas porque, apesar de a pesquisa ter sido feita em 10 escolas, em apenas 8 delas houve respostas. Quantidade de respondentes: 27; Tempo de atuação: 4 respostas menos de 5 anos; 4 respostas entre 5 a 9 anos; 11 respostas de 10 a 19 anos; e 8 respostas mais de 20 anos. Nota-se que 98% das professoras estão atuando na Educação Infantil há mais de de 5 anos, chegando, no máximo, 28 anos de carreira como professoras. O restante, 2% das professoras, são iniciantes com 2 anos de atuação.

Quanto ao tempo de atuação do professor, aspecto relevante na reflexão sobre a qualidade do ensino e do aprendizado na escola, pode-se inferir que quanto mais tempo um professor permanece em uma escola, mais experiência e conhecimento acumula em relação às necessidades, desafios e potencialidades dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolve uma relação mais próxima e confiante com os colegas, a equipe administrativa e os pais. Entretanto, essa extensão do tempo de atuação pode trazer outros desafios; por exemplo, o professor pode correr o risco de se acomodar em uma rotina fixa, deixando de buscar inovação e atualização em relação às metodologias pedagógicas, às tecnologias educacionais, aos conteúdos disciplinares e à cultura escolar em geral.

Além disso, os professores foram questionados se na pandemia a escola em que atuavam havia adotado o ensino remoto na Educação Infantil. Com base nas respostas, podemos perceber que as pessoas entrevistadas atuavam, nesse momento de pandemia em decorrência da Covid-19, em total ensino remoto ficando com 100% nessa estrutura de acesso aos alunos. Podemos observar que obtivemos uma resposta afirmando que havia sido somente naquele ano que a escola tinha iniciado o grupo no *WhatsApp*. Vale lembrar que no ano anterior ainda estavam sendo fornecidas apostilas para o ensino e aprendizado desses alunos efetivando, no ano de 2021, o método totalmente online de acesso entre professores e alunos.

O uso do *WhatsApp* nas escolas durante o período de pandemia foi discutido amplamente nas escolas. Enquanto alguns acreditam que essa ferramenta pode ser útil para manter a comunicação entre professores e alunos, outros afirmam que ela pode ser prejudicial e invasiva. Por um lado, o uso do *WhatsApp* facilitou a troca de informações importantes, como tarefas e atividades, além de manter um canal de comunicação direto entre professores e alunos. Porém, o uso excessivo do aplicativo pode trazer problemas, como a sobrecarga de informações, o que pode gerar stress e ansiedade nos alunos. Além disso, a linha entre o ensino e a vida pessoal pode se tornar pesada ou cansativa, já que os alunos podem se sentir pressionados a estar sempre disponíveis para responder às mensagens dos professores. Outro ponto importante é a questão da privacidade, o que pode gerar desconforto e, até mesmo, ameaças de segurança.

Por conseguinte, importa considerar que o uso de *WhatsApp* não é uma sala de aula, sendo apenas um meio de trocar informações. É uma comunicação aligeirada, sem possibilidade de debate mais aprofundado. É difícil imaginar o aplicativo sendo usado para transmitir uma aula na Educação

Infantil, mas, infelizmente, foi justamente isso que aconteceu nas escolas estudadas. Cabe, inclusive, uma pesquisa aprofundada sobre o uso deste aplicativo e os resultados de aprendizagem, quando este foi usado como um dos aplicativos para desenvolver a aula remota. Importa dizer que no estudo em tela não cabe tal aprofundamento.

O que podemos dizer quanto à análise que foi realizada na pesquisa sobre Educação Infantil e trabalho docente, é que este tipo de aplicativo acabou sendo utilizado como forma de transmutar sua aula presencial para o não presencial, por meio do ensino remoto pois, ao se depararem com a impossibilidade de desenvolver as atividades, os professores acabaram por render-se a este tipo de ensino, com o objetivo de apenas garantir que as atividades chegassem até os alunos. Tentaram desenvolver atividades interativas com os alunos e a família, bem como as correções das atividades propostas, quando possível, como forma de cumprir sua atividade docente tal como foram solicitados, sem saber se os resultados deste trabalho iriam, de fato, ser positivos para a aprendizagem dos estudantes.

Para concluir, foi solicitado que os professores fizessem uma avaliação do seu trabalho durante a pandemia. No que se refere às respostas das entrevistadas, é possível perceber que houve um aumento da carga horária durante a pandemia, demonstrando que os profissionais ficaram mais sobrecarregados e trabalharam mais enquanto estiveram no ensino remoto. A falta de apoio para sua atuação remota também não atende o ideal de trabalho do professor.

Portanto, os professores tiveram que inovar e reinventar sua forma de trabalho, se adaptar às novas formas de ensino. Ao mesmo tempo em que não houve 100% de apoio durante o trabalho remoto, considerando a insegurança em aplicar novas práticas e técnicas, e as dificuldades enfrentadas, um índice

razoável obtido demonstra que poucos professores tiveram dificuldades ou insegurança. Ainda assim, pode ser considerada uma quantidade considerável ao se pensar que um professor atua com 25 alunos, ou mais, refletindo sobre essa turma com suas dificuldades e, talvez, sobre uma prática que não atendeu às necessidades de aprendizagem e não conseguiu atingir o desenvolvimento integral das crianças.

A este respeito, Bezerra Neto e Nascimento asseveram que:

O trabalho docente presencial é caracterizado pelo tempo e espaço historicamente delimitado pelo horário escolar e pelo espaço da escola e da sala de aula, assim como pela utilização predominante de materiais didáticos, como livros, cadernos e quadro (lousa), ainda com baixa introdução das TICs. No contexto atual de utilização massiva das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho docente passa a ser caracterizado pelo tempo não definido de dedicação às atividades docentes, pelo espaço de trabalho no ambiente familiar, muitas vezes adaptando os cômodos e móveis da casa, e a necessidade de novos equipamentos e serviços para estar conectado com a escola e seus estudantes, como celular, computador, internet, plataformas digitais de videoconferência, e outros (BEZERRA NETO; NASCIMENTO, 2021, p. 6).

No período da pandemia o trabalho docente de fato ficou precarizado, o que aconteceu em termos não só do uso dos insumos que eram fornecidos aos professores, mas também em termos salariais, pois nenhuma remuneração foi acrescentada devido às atividades que extrapolaram o período de trabalho. Outro ponto a ser salientado é que este trabalho requer pensar sobre novos tempos e espaços para o trabalhador docente, tanto

na sua natureza quanto na prática docente. A seguir, destaca-se a fala de uma professora:

Profa. A: Fiz uma tabela da minha carga horária e ela ultrapassa 40 horas, sendo que tenho que cumprir apenas 20 horas. E a SMEEL tem nos enchido de trabalhos repetitivos, os quais são desnecessários, pois fazemos relatórios, fichas e formulários com dados iguais, como dar a devolutiva aos responsáveis e ainda buscar meios para trabalhar com os alunos para que não ficasse cansativo e sim interessante para os alunos. Pois é um grande desafio trabalhar desta forma e precisamos prender a atenção e, ao mesmo tempo, levar conhecimento para os alunos, e não deixar que as aulas remotas se tornem chatas, mas, sim, interessantes para aguçar a curiosidade dos alunos.

Como pôde ser percebido, por meio das respostas das professoras participantes do estudo, a realidade costuma ser diferente em muitos aspectos e, por isso, o olhar crítico e reflexivo sobre aquela realidade é muito importante. É também muito relevante falar sobre esta etapa da educação básica e os desafios que a constituem ao se pensar/praticar a atividade educativa neste momento pandêmico de modo remoto. É um público que apresenta uma singularidade específica referente à faixa etária e o desenvolvimento cognitivo, que precisa ter um olhar muito cuidadoso a ela voltado porque é o "pontapé" inicial de toda a escolarização e um descuido pode acarretar prejuízos duradouros para a vida da criança. Os desafios não se esgotam nas dificuldades e possibilidades aqui apresentadas. O caminho para a formação docente, melhorias de condições de trabalho e a interação família-escola perpassam a crise atual e devem ser considerados no âmbito das políticas públicas e práticas

escolares, de forma a garantir o direito subjetivo e universal à educação a todos.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar o trabalho docente em tempos de pandemia, a partir das vivências de professores da rede pública de ensino. O contexto de pandemia trouxe novos desafios a estes profissionais da educação, incluindo a necessidade de: adaptar-se rapidamente a novas tecnologias e estratégias de ensino remoto; adequar-se à falta de condições adequadas de trabalho; e arcar com o aumento da carga horária e responsabilidades, dentre outros fatores. Foi possível constatar que o trabalho docente nesse contexto é permeado por encontros, desencontros e incertezas.

A pandemia de COVID-19 trouxe muitos desafios para a Educação Infantil, incluindo encontros e desencontros entre as famílias e as escolas, a incerteza em relação às medidas de segurança e o impacto no desenvolvimento infantil. Desde o início da pandemia as escolas tiveram que se adaptar rapidamente para oferecer um ambiente seguro para as crianças, com medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização constante. No entanto, muitos pais ainda estavam incertos quanto a enviar seus filhos para a escola, o que levou a uma queda no número de matrículas e aumento da demanda por aprendizado remoto.

Outro desafio enfrentado pelas escolas foi a dificuldade em manter um vínculo forte com as famílias, especialmente aquelas que decidiram manter seus filhos em aprendizagem remota. A falta de interação cara-a-cara pode levar a problemas de comunicação e falta de atualização sobre o progresso da criança. Além disso, a mudança repentina para o aprendizado

remoto pode ter efeitos negativos no desenvolvimento infantil, pois é difícil para as crianças manterem a atenção e o foco em uma tela por um longo período de tempo. Isso pode levar a um atraso no desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como na aquisição de habilidades de alfabetização e matemática.

Em geral, a pandemia trouxe muitos desafios para a Educação Infantil, mas as escolas têm trabalhado duro para encontrar soluções e garantir que as crianças recebam o melhor ensino possível, dadas as circunstâncias atuais.

Por um lado, houve a aproximação e o diálogo mais frequente entre professores e alunos, a possibilidade de ressignificar a prática pedagógica e a descoberta de novas formas de ensinar. Por outro lado, presenciamos a falta de preparo adequado, a falta de infraestrutura e ferramentas para o ensino remoto e a desigualdade social, fatores que agravaram ainda mais a situação.

Os resultados apontam para a importância de políticas públicas que garantam a infraestrutura necessária para o trabalho docente em tempos de pandemia, como o acesso à tecnologia e a formação e apoio para o uso de novas metodologias de ensino. Além disso, evidencia-se a necessidade de repensar a forma como se avalia e se reconhece o trabalho docente neste contexto, valorizando as experiências e habilidades adquiridas diante dos desafios impostos.

Portanto, é preciso que as discussões em torno do trabalho docente em tempos de pandemia não se esgotem nesse período crítico, mas que sejam estendidas para além dele, trazendo contribuições significativas para a construção de um ensino mais equitativo, humano e democrático.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta séries.* 1997.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, 2023.

CERISANA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.* São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.98)

ENGUIITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

LOCATELLI, Arinalda Silva. *A emergência da educação infantil e o trabalho docente um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins (Tese).* Belo Horizonte, UFMG, 2018.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.

SAPAROLLI, Eliana. *Educador Infantil: uma ocupação de género feminino.* São Paulo, Programa de Psicologia Social da PUC-SP, 1997.

SOUZA, A. M. de O. *Trabalho dos professores-pesquisadores: intensificação e adoecimento.* *Revista Panorâmica Online*, 2022

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, dezembro/00, p. 209-244.

NEOLIBERALISMO: INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E ATAQUE À EDUCAÇÃO

*Geisa Candida da Silva Gonçalves
Lucia de Fatima Valente*

Introdução

O neoliberalismo, doutrina econômica que vem ganhando destaque desde o final do século XX, tem influenciado profundamente as políticas públicas em todo o mundo. Este texto busca explorar essa influência sobre as políticas públicas voltadas para a educação brasileira, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino superior.

Ao defender a redução do Estado na economia e na sociedade, o sistema neoliberal favorece o livre mercado e a iniciativa privada. No entanto, trata-se de uma doutrina com estratégias de poderes que interferem de forma significativa na educação pública, impactando seus processos e influenciando as políticas educacionais.

Dentre as formas de fazê-lo está o enfraquecimento do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Esse enfraquecimento se dá ao promover a privatização e reduzir o financiamento público, comprometendo assim, a infraestrutura, os salários dos professores e a qualidade do ensino. Logo, o impacto causado pela prática de políticas neoliberais na educação, é um impacto negativo.

Além disso, o neoliberalismo impacta a educação ao mercantilizá-la. Não só ao privatizá-la, mas também ao implantar, nos sistemas educacionais públicos e privados, políticas de avaliação e controle baseadas em testes padronizados, rankings e metas, que ignoram as diferenças regionais, culturais e sociais, tanto dos alunos como das escolas. Logo, a educação se transforma em mercadoria, padronizada conforme as leis do mercado e o interesse dos empresários, que veem os alunos como consumidores e não como cidadãos.

Partindo deste contexto, este estudo tem como objetivo analisar as influências do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais e as consequências para a educação. Trata-se de uma reflexão sobre o tema, com o objetivo de provocar questionamentos e contribuir criticamente, bem como repensar a qualidade da educação.

Na elaboração desse capítulo, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica para compreensão dos conceitos envolvidos. Também foi realizada uma análise das características do neoliberalismo e como elas se manifestam. A relação entre o neoliberalismo, as políticas públicas e a educação também foi explorada.

Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores tais como Chauí (2021); Cury (2017); Freitas (2018); Harvey (2008); Ianni (1998), dentre outros e, a partir dessas leituras, traçou-se o caminho conceitual do tema e analisou-se o cenário político e educacional atual relacionando-o com os conceitos estudados. Para tal, foram escolhidos pesquisadores que criticam o neoliberalismo e defendem a educação como direito, bem como instrumento para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Neoliberalismo: suas origens e seus princípios

A crise do capitalismo, iniciada na década de 1970, foi caracterizada por uma desaceleração do crescimento econômico e um aumento da inflação, proporcionando o cenário perfeito para que o neoliberalismo implementasse suas estratégias de poder e intervenção na economia.

Segundo Chauí (2021), foi nesse contexto que o mercado começou a buscar orientação dos neoliberais, os quais atribuíram a crise ao poder dos movimentos sindicais e dos trabalhadores já que, para eles, a luta desses grupos por direitos e melhores salários exerceu um impacto negativo sobre os lucros das empresas e contribuiu para o descontrole inflacionário.

Com suas raízes no liberalismo clássico do século XVIII, o qual defendia a liberdade individual, os direitos naturais e a propriedade privada como bases da ordem social, o neoliberalismo abrange uma série de políticas econômicas e sociais, defendendo a minimização do papel do Estado na economia e na sociedade.

No entanto, a doutrina neoliberal favorece o livre mercado, a privatização, a desregulamentação, a abertura comercial e a globalização. Nesse ponto, o neoliberalismo se diferencia do liberalismo social, o qual defende uma maior intervenção do Estado na economia e na sociedade para garantir o bem-estar coletivo e a justiça social.

Chauí (2021) pontua a origem do neoliberalismo em 1947, durante uma reunião realizada em Mont Saint Pélérin, na Suíça onde economistas, cientistas políticos e filósofos se opuseram ao Estado de Bem-Estar Social elaborando um projeto econômico e político que criticando-o. Apoiando a autora, Anderson (1995)

acrescenta que a origem do neoliberalismo se deu após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, regiões onde o capitalismo imperava. O autor reafirma o ataque teórico e político contra o Estado de bem-estar e sua limitação do mercado.

Os defensores do neoliberalismo, no entanto, enxergam o Estado como um potencial obstáculo à liberdade e competição dos cidadãos, seja ela política ou econômica, impedindo que os mesmos prosperem. Além disso, os neoliberais sustentam que o mercado tem a capacidade de regular a economia e promover o bem-estar social, eliminando a necessidade de intervenção estatal.

Nessa perspectiva, o papel do Estado deve ser confinado à garantia da segurança, à administração da justiça e à proteção dos direitos individuais. A dinâmica de oferta e demanda no mercado é vista como mecanismo primordial para a determinação de preços, salários, investimentos e distribuição de renda. De acordo com o teórico David Harvey (2008), o neoliberalismo é um projeto político:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 12).

Assim, o neoliberalismo, defendido pelos economistas da Escola de Chicago, como Milton Friedman, Friedrich Hayek e Robert Lucas, surgiu como uma proposta para resolver as crises econômicas. Segundo Freitas (2018), essa corrente de pensamento se tornou hegemônica e orientou as políticas governamentais nas décadas de 1970 e 1980, especialmente nos

governos de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, os quais implementaram medidas neoliberais em suas políticas econômicas.

Posteriormente, tais medidas se difundiram por outros países, chegando na América Latina, onde foram implementadas por regimes autoritários ou por governos eleitos sob a pressão de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

No entanto, nos últimos anos, diversos movimentos sociais e políticos têm questionado o neoliberalismo e seus impactos prejudiciais. Muitos autores, incluindo David Harvey, expressaram críticas a essa teoria, apontando as consequências negativas do neoliberalismo para a democracia e a redução das desigualdades. Para eles, o Estado deve ter um papel ativo na regulação do mercado, no fornecimento de bens e direitos públicos e na promoção do desenvolvimento econômico e social.

Tais críticos defendem que o Estado deve ter funções além da defesa militar, policial e da garantia dos direitos individuais. Harvey (2008) questiona a visão neoliberal de que o Estado deve se restringir a proteger o capital, ignorando os direitos dos cidadãos.

Ainda segundo Harvey (2008), para se tornar dominante, um pensamento precisa de um conjunto de conceitos que mobilize as emoções e instintos, valores e desejos, bem como as possibilidades sociais. Quando bem-sucedido, esse conjunto ou discurso hegemônico se torna senso comum, sendo aceito como algo certo e inquestionável, perpetuando assim a estratégia de poder. E o neoliberalismo, enquanto ideologia, alcançou essa hegemonia. Anderson (1995) alerta que:

No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a socialdemocracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia (ANDERSON, 1995, p. 13).

Frequentemente, um discurso hegemônico, validado pelo senso comum, mascara uma série de conflitos, levando a sociedade a aceitar as crenças promovidas pelo movimento neoliberal. Isso inclui a ideia de que a redução do Estado é benéfica. Chauí (2019) destaca a percepção das organizações estatais como empresas e a influência do mercado sobre o Estado.

Esse cenário alerta sobre o risco de surgirem correntes políticas com princípios nazifascistas que aproveitem o contexto de desespero e insegurança para se fortalecerem e alcançarem o poder. Conforme Ianni (1998), o nazifascismo é uma ideologia política agressiva que se espalhou globalmente, defendendo os interesses daqueles que detêm o poder e subjugando as classes sociais populares. É fundamental estar atento a esses perigos e agir em defesa da democracia e dos direitos humanos.

Embora o nazifascismo e o neoliberalismo sejam ideologias distintas, alguns estudiosos apontam para uma possível conexão entre elas, sugerindo que ambos os sistemas podem ser alimentados pelo capitalismo. Dentre esses autores está Octavio Ianni, para quem:

O capitalismo global não fermenta apenas o neoliberalismo, fermenta também o nazi-fascismo. O nazi-fascismo pode ser visto como um produto extremo e exacerbado das mesmas forças sociais predominantes na

fábrica da sociedade mundial administrada em moldes neoliberais. Uma fábrica na qual se fabricam e refabricam desigualdades, tensões e contradições atravessando todo o edifício. (IANNI, 1998, p. 115)

Por fim, a doutrina neoliberal, fundamentada em ideias políticas e econômicas baseadas no capitalismo e que se aproveita de momentos de crise e insegurança para se estabelecer como estratégia de poder, encontrou no Brasil - um país marcado por desigualdades sociais, desafios e contrastes - o cenário ideal para a implementação de suas principais ideologias: a competência e a racionalidade do mercado.

De acordo com Chauí (2013), o sistema neoliberal se estabeleceu como um discurso hegemônico no Brasil durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, foram implementadas reformas e modernizações do Estado, incluindo políticas de privatização, redução dos investimentos públicos, flexibilização das leis trabalhistas e criação de agências reguladoras.

Sobre as políticas públicas

Em um cenário pós pandêmico, de crise sanitária e social, que afeta principalmente os setores mais vulneráveis da sociedade, é fundamental monitorar as ações dos defensores do neoliberalismo e, mais do que nunca, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade.

Contudo, Cury (2017) afirma que o neoliberalismo é uma doutrina que tem moldado o papel do Estado, orientando a elaboração de políticas públicas e propondo alianças entre o setor público e o privado. Essa perspectiva é baseada na intenção de diminuir os custos do Estado e maximizar os resultados. Porém, na realidade, isso implica a redução do compromisso do Estado e a comercialização dos direitos sociais.

Embora o Brasil esteja mostrando sinais de recuperação em 2023 após a pandemia e as eleições, as desigualdades persistem, especialmente no que diz respeito à distribuição de renda e ao acesso a direitos fundamentais, como a educação. A redução dessa desigualdade social é uma responsabilidade do Estado, que deve implementar políticas públicas para promover a inclusão e a proteção social, a educação de alta qualidade, a saúde universal e a participação cidadã.

Höfling (2001) define as políticas públicas como ações coordenadas pelo Estado para materializar um projeto de governo. Essas ações são executadas através de programas e políticas específicas, destinadas a atender às necessidades de diferentes segmentos da sociedade, tendo como principal objetivo garantir os direitos sociais. A autora argumenta que é dever do Estado implementar e sustentar políticas públicas, envolvendo as entidades públicas e sociais responsáveis e afetadas pela política.

A política pode ser entendida como a arte ou ciência de governar uma comunidade, envolvendo o exercício do poder, a tomada de decisões, a elaboração de leis e políticas públicas, bem como a representação dos interesses de diferentes grupos sociais e a busca pelo bem comum. Araújo e Almeida (2010) definem política como o estudo das atividades humanas relacionadas às ações do Estado. Assim, o termo se refere principalmente ao conjunto de atividades atribuídas ou emanadas do Estado, cujo

poder político permite a administração dos assuntos comuns a todas as classes.

No entanto, para Vieira (2007), a política não deve ser uma exclusividade do Estado. Isto é, não deve haver uma grande distância entre os formuladores e os executores das políticas públicas. Embora seja comum atribuir ao governo a responsabilidade por sua formulação, Vieira (2007) destaca que é na interação entre a sociedade política e civil que se definem as práticas, as ações governamentais e, conseqüentemente, se desenvolve o jogo das políticas sociais, sendo fundamental compreender as políticas sociais em sua complexidade e constante transformação.

Enquanto processo(s) social(is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa (VIEIRA, 2007, p. 57).

No entanto, o Estado, cujas ações e medidas devem atender à sociedade, muitas vezes não consegue estabelecer políticas eficazes para combater a pobreza e erradicar as desigualdades sociais, pois, conforme Santos (2003), as políticas públicas só se concretizam quando levam em consideração todos os aspectos e todos os indivíduos. Portanto, um Estado eficiente deve ter uma visão abrangente que inclua tanto os cidadãos ricos quanto os pobres.

Além disso, para que as políticas públicas sejam efetivas, é essencial sua continuidade e a participação ativa da sociedade na construção, implementação e avaliação dessas políticas. Por impactarem diretamente a vida social e estarem ligadas à esfera pública, é crucial que a sociedade tenha uma voz ativa na discussão, supervisão e sugestão de políticas públicas. No

entanto, a participação da sociedade pode ser limitada pelas estruturas sociais, restringindo-se a legitimar as ações do Estado.

O Estado, em seu papel, realiza seu planejamento por meio de políticas públicas. Essas políticas têm como objetivo garantir, pelo menos em parte, os serviços essenciais aos quais os cidadãos têm direito. Elas são criadas para atender às necessidades da população e promover o bem-estar social, abrangendo áreas como saúde, educação, segurança e infraestrutura.

Na execução dessas políticas, o Estado se esforça para assegurar que todos os cidadãos tenham acesso aos serviços básicos e possam desfrutar de uma vida digna. Entre essas políticas, as educacionais são de suma importância. De acordo com Araújo e Almeida (2010), elas têm o potencial de combater injustiças e exclusões sociais que afetam uma grande parte da sociedade brasileira.

Educação sob ataque do neoliberalismo

A escola, junto com a família, é essencial para a formação do aluno fomentando, além do ensino formal, o pensamento crítico sobre questões sociais e políticas. O estudante, por sua vez, modifica seu entorno ao compartilhar os conhecimentos adquiridos. Dale (2004) destaca que a educação como mecanismo possui um papel importante na construção do indivíduo como cidadão e na definição de seu lugar legítimo na sociedade. Ademais, a escolarização pode ser vista como uma organização que promove tanto a socialização quanto a estratificação.

No entanto, a ideologia neoliberal tem impactado a educação de várias formas, promovendo a diminuição do papel do Estado e inserindo a escola no mercado. Técnicas de gerenciamento são introduzidas no ambiente educacional e o conteúdo político e de cidadania é substituído pelos “direitos do consumidor”. Isso acontece porque, na perspectiva neoliberal, os estudantes e seus pais são vistos como clientes e consumidores, em vez de cidadãos ativos.

Porém, Cury (2017) reforça a educação como um direito universal e uma obrigação do Estado, conforme estipulado no artigo 205 da Constituição. Embora tenha adquirido a função de preparar o cidadão para o trabalho, a educação é primordialmente o meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, visando capacitá-lo para exercer plenamente a cidadania.

Porém, dentre os direitos sociais que foram reconfigurados como serviços pela política neoliberal, está a educação. Conforme Freitas (2018), o neoliberalismo a vê como um serviço, fazendo com que o Estado adote valores de mercado, tais como meritocracia, padronização, concorrência e terceirização, os quais são impostos à educação por meio de “reformas”. Essas reformas têm como principais efeitos a privatização do ensino e o aumento das desigualdades sociais.

E, em meio às desigualdades sociais, o neoliberalismo estrategicamente se apropria da educação, transformando-a em serviço e mercadoria, e utiliza a escola como plataforma para disseminar sua ideologia. Freitas (2018) destaca a exploração da educação pelo mercado empresarial como uma tática para atingir seus objetivos. Isto ocorre porque, de acordo com Ianni (1998), o neoliberalismo se opõe a tudo que é social, priorizando o que é econômico.

O neoliberalismo, portanto, afetou profundamente a área da educação, ao ver neste direito constitucional, um mercado potencial. Este movimento alterou o objetivo da escola de formar cidadãos, transformando o indivíduo em capital humano, ou seja, um recurso produtivo para a economia. É essa transformação que precisa ser combatida para garantir o pelo acesso ao direito à educação.

Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento. É exercício da liberdade e não instrumento de terror (CHAUÍ, 2021, p. 25).

Freitas (2018) discute a maneira como a ideologia neoliberal foi incorporada à educação brasileira ao longo de várias gestões do Estado. A privatização ocorreu de forma progressiva e complexa, influenciada por fatores políticos, econômicos e sociais. Na década de 1990, foram introduzidos mecanismos de mercado na gestão das escolas públicas, como a descentralização, a autonomia financeira e a avaliação externa.

Com o discurso de melhorar a qualidade do ensino, o neoliberalismo foi estabelecendo a lógica do livre mercado, incorporando valores do mundo empresarial como meritocracia, concorrência, terceirização e padronização, todos viabilizados por meio de reformas. A reforma educacional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é considerada um dos principais marcos desse processo:

O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse

inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 2008, p. 4).

Um fator adicional que impulsionou a privatização da educação brasileira foi a diminuição dos investimentos públicos neste setor. Isso impactou tanto a qualidade quanto a quantidade de vagas disponibilizadas pelo Estado. A redução de recursos criou uma lacuna que permitiu a entrada de conglomerados empresariais no setor educacional. Estes grupos passaram a dominar uma grande parcela das instituições privadas de ensino, com ênfase especial nas universidades.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (FREITAS, 2018).

A educação, que deveria ser um direito humano e um valor em si mesmo, tem sido reduzida a uma ferramenta de empregabilidade no contexto neoliberal. A escola pública, que deveria garantir a igualdade de oportunidades e a formação cidadã, tem sido desvalorizada por não corresponder às exigências do mercado de trabalho. Segundo Freitas (2018), o neoliberalismo impõe à educação a lógica da competição, prometendo aos jovens mais chances de sucesso na vida se eles se adequarem aos padrões impostos.

Contudo, segundo Chauí (2021), se a educação é um direito, ela não pode ser reduzida a uma mera transmissão de informações ou uma rápida preparação de jovens para um mercado de trabalho que os descarta rapidamente, tornando-os obsoletos. Também não podemos submetê-la a um treinamento para adquirir competências ditadas pelos interesses do mercado, ou seja, pelo conhecimento como força produtiva do capital.

Ainda de acordo com a autora, a ideologia neoliberal promove a noção de que cada indivíduo é o próprio empresário, levando-o a ver-se como prestador de serviços, em vez de trabalhador. Isso cria a ilusão de que o indivíduo pode negociar em pé de igualdade com o empregador, pois ele também é visto como um empreendedor. Assim, o salário é visto como renda e a educação é vista como um investimento que aumenta a competitividade.

Considerando que a qualificação da mão-de-obra é um dos elementos-chave no novo modelo, o Governo Fernando Henrique vai executar um amplo programa de educação, treinamento e capacitação. Adicionalmente, será promovida a elevação dos investimentos em ciência e tecnologia, tanto pelo governo como pelo setor privado (CARDOSO, 2008, p. 33).

Por fim, o problema reside também na realidade destacada por Chauí (2021), onde a educação não é reconhecida como um direito pela maioria da população, nem considerada essencial para a formação do cidadão crítico, apesar de ser uma das principais aspirações das pessoas. Ademais, poucos brasileiros atribuem ao Estado a responsabilidade de garantir esse direito, que se torna objeto de desejo ao vislumbrar a possibilidade de obter um emprego melhor, ideia reforçada durante o governo FHC:

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (CARDOSO, 2008, p. 47).

No entanto, a educação tem se mostrado de extrema importância para alterar o curso da sociedade, pois é através dela que formamos cidadãos conscientes, com valores morais e sociais capazes de transformar o ambiente social em que estão inseridos. Conforme Dale (2004), mesmo que as escolas não sejam eficientes, a educação é um fator crucial para transformar indivíduos em cidadãos.

Para combater a influência do neoliberalismo, é essencial que todo projeto educacional busque a justiça social, promovendo o acesso irrestrito à educação pública, incluindo o Ensino Superior. Além disso, é crucial garantir a autonomia da escola e dos educadores em relação ao caminho pedagógico adotado. Um ambiente educacional democrático que favoreça o diálogo, a discussão e a formação de opiniões também são fundamentais.

Afinal, é essencial estabelecer um compromisso com as aspirações e interesses sociais, proporcionando uma educação pública de alta qualidade, fundamentada na igualdade e no respeito recíproco entre alunos e professores, e entre estes e a sociedade. Uma educação que incentive o exercício do pensamento crítico e reflexivo, bem como a construção de conhecimentos e a disseminação da ciência. Portanto, uma educação que garanta e promova o direito à cidadania.

Considerações finais

Ao concluir essa análise, é possível compreender o neoliberalismo como uma doutrina que preconiza a liberdade do mercado e a minimização do papel do Estado na economia e na sociedade. Essa ideologia desencadeou reformas significativas na educação brasileira, a qual passou a ser percebida não como um direito social e um meio de cidadania, mas como um serviço destinado a atender às exigências do mercado.

Já o Estado, tem deixado sua responsabilidade de prover uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, delegando essa tarefa para o setor privado ou para organizações não governamentais. Nesse cenário, a educação se tornou um produto comercializável, adquirido e pago pelos consumidores, ao invés de se manter como um direito fundamental e um instrumento para o desenvolvimento pessoal e social.

Entre as consequências da mercantilização da educação, destaca-se o agravamento das desigualdades educacionais, a deterioração das condições de trabalho dos educadores, a perda da autonomia pedagógica das instituições de ensino, a comercialização do conhecimento e a despolitização do processo educacional. Logo, a educação, que deveria ser um espaço para a formação crítica e emancipatória dos indivíduos, transforma-se em um instrumento para a formação de profissionais voltados exclusivamente para atender às demandas do mercado.

Claro que ainda há um longo caminho a ser percorrido para reduzir as disparidades sociais e combater o neoliberalismo, evitando que ele domine completamente a economia, a política e a sociedade. O fortalecimento dos valores e movimentos sociais é de suma importância, pois desempenham um papel fundamental

na defesa dos interesses e demandas dos diversos segmentos da população. Contudo, esses movimentos enfrentam obstáculos e resistências significativas por parte do Estado e de setores sociais conservadores. A criminalização, a repressão e a violência contra os ativistas são estratégias utilizadas para tentar silenciar as vozes dissidentes e preservar a ordem estabelecida.

Concluindo, estamos atualmente navegando na confluência do neoliberalismo e do conservadorismo. No entanto, é de suma importância reforçar os pilares da democracia e expandir as oportunidades para diálogo e participação popular. Acreditamos que somente por meio dessas ações poderemos edificar uma sociedade mais equitativa, solidária e inclusiva, que valorize a diversidade e fomente a cidadania.

Portanto, é de extrema importância que os grupos frequentemente referidos como minorias revigorem sua esperança e se mobilizem para lutar por seus direitos. Eles devem expressar seus desejos e aspirações através da participação ativa em movimentos sociais e da ocupação de espaços políticos e sociais. A representatividade é uma ferramenta poderosa nesse processo.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). *Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados.

Revista Educativa: Revista de Educação, Goiânia, v. 13, ed. 1, p. 97-112, jan/jun 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil*: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. 131 p.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Educação. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 13–26, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 4 out. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Neoliberalismo*: a nova forma do totalitarismo. [S.l: s.n.], 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (Org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. Págs. 123-134.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2017). A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(1), 15–34.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, ed. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 21, ed. 55, p. 30-41. nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt>

IANNI, Octavio. *Neoliberalismo e nazi-fascismo*. Crítica Marxista, Campinas, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPÆ – Revista de Educação*, Natal, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

PERSPECTIVAS NEUROCIENTÍFICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SONO E APRENDIZAGEM

*Kayque Figueiredo Machado
Bruno Elias Rocha Lopes*

Introdução

Ainda persistem numerosos enigmas relacionados ao ato de dormir, e a comunidade científica enfrenta muitas incertezas quanto à compreensão precisa desse processo. No entanto, é inquestionável a importância vital do sono como um mecanismo restaurador das células nervosas e sua função essencial na reparação de áreas cognitivas, tais como memória, atenção e motivação (Oliveira, 2018). Conceitos esses sendo o foco de estudos da neurociência cognitiva, que se dedica à análise das capacidades mentais envolvidas na aprendizagem e no processamento de informações (COMOLI, 2021).

O presente estudo visa analisar a relação entre o sono e aprendizagem, com base na perspectiva da neurociência, com o intuito de entender como o descanso afeta o funcionamento do cérebro e seus resultados que são fundamentais para compreender a mente humana. Dentre os objetivos específicos, destaca-se: evidenciar como a privação de sono afeta o desempenho cognitivo como atenção e concentração durante os estudos; avaliar os mecanismos neurobiológicos subjacentes à relação entre dormir e o aprendizado, incluindo as funções cerebrais durante esse processo; investigar os diferentes estágios do sono e

sua influência em processos cognitivos, como a consolidação da memória.

O método utilizado na pesquisa envolveu a realização de um levantamento bibliográfico durante os meses de outubro e novembro de 2023, fazendo o uso de fontes e bases de dados como Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO. Um critério de inclusão que conduziu o trabalho foi a incorporação de, apenas, pesquisas recentes publicadas no Brasil nos últimos 5 anos, de 2018 a 2023, através dos descritores: neurociência cognitiva, neuroeducação, sono, memória, aprendizagem, educação e psicologia educacional. Como resultado, foram encontrados 14 artigos científicos, 4 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), 1 Monografia e 1 Tese que se encaixam nos parâmetros estabelecidos.

Este trabalho justifica-se na missão de mostrar a relevância da temática abordada na relação entre o sono e a aprendizagem que transcende as esferas pessoais, científicas e sociais, desempenhando um papel fundamental na compreensão do funcionamento humano e no aprimoramento da qualidade de vida. Em um aspecto pessoal, o repouso é uma necessidade básica que afeta diretamente o bem-estar individual, influenciando o desempenho nas atividades diárias, a capacidade de concentração e a saúde mental.

No âmbito científico, o estudo do sono e da aprendizagem revela-se crucial para ampliar a compreensão dos processos cognitivos e neurobiológicos envolvidos na formação e retenção do conhecimento. Além disso, o tema tem implicações diretas no campo da psicologia educacional, influenciando práticas de ensino, estratégias de aprendizagem e políticas educacionais. Portanto, a investigação da interação entre dormir e adquirir conhecimento é uma área de estudo multidisciplinar que pode

beneficiar indivíduos, pesquisadores, educadores e a sociedade na totalidade, contribuindo para o aprimoramento da educação e da qualidade de vida.

Neurociência

A neurociência é uma disciplina ampla e fundamental que desvenda os segredos do funcionamento do cérebro explorando uma ampla gama de conhecimentos fisiológicos, psicológicos, bioquímicos e neurológicos relacionados ao sistema nervoso humano. Essa ciência multidisciplinar não se limita apenas à análise do sistema nervoso em si, mas também considera as adaptações e desenvolvimentos que ocorrem em resposta às mudanças nas condições ambientais e estruturais dos indivíduos. A neurociência é verdadeiramente interdisciplinar, colaborando com campos como psicologia, química, bioquímica, medicina, linguística, antropologia e outros para desvendar os mistérios do cérebro humano (COMOLI, 2021).

A amplitude dessa ciência tem evoluído ao longo do tempo, dando origem e aprimorando diversas áreas específicas do conhecimento, como a neurofisiologia, neuropsicopedagogia, neuropsicologia, neuroanatomia e outras (SCHULTZ; SCHULTZ; BRUTTER, 2019). Os campos de atuação desses estudos se dedicam a estudar aspectos precisos do sistema nervoso, desde os neurônios e suas moléculas constituintes até os órgãos do sistema nervoso e suas funções (FARIA et al. 2022). As investigações das funções cognitivas e o comportamento são resultados diretos da atividade dessas estruturas com avanços em técnicas de neuroimagem, eletrofisiologia e genética (DE CARVALHO et al. 2019).

Essa ciência pode ser dividida em algumas subdisciplinas, todas convergindo para o cérebro como seu foco comum, sendo elas a neurociência molecular, celular, sistêmica, comportamental e cognitiva (RIZZATTI et al. 2022). Dentro desse contexto, a neurociência cognitiva assume um papel de destaque, já que se concentra no estudo das capacidades mentais humanas, como o pensamento, aprendizado, inteligência, memória, linguagem e percepção (MEINHARDT, 2020).

Assim, essa ciência abrange uma complexa interação entre experiências cognitivas e o cérebro. A atividade cerebral durante a realização de tarefas cognitivas, seja em crianças, adolescentes ou adultos, ativa circuitos neuronais que são fundamentais para gerar as capacidades intelectuais humanas, como linguagem, criatividade e raciocínio (DE CARVALHO et al. 2019).

No âmbito educacional, as neurociências desempenham um papel crucial ao identificar as competências cerebrais exigidas para o aprendizado humano, que abrangem aspectos cognitivos, técnicos, relacionais e emocionais (GALDINO, 2021). A neuroeducação se dedica a investigar conhecimentos específicos que abordam uma variedade de dificuldades de aprendizagem e métodos de personalização do ensino, adaptando-se a diferentes perfis de alunos (FARIA et al. 2022).

Além de explorar a estreita ligação entre hábitos saudáveis e o processo de aprendizagem e saúde mental ao investigar os mecanismos subjacentes à atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação é possível demonstrar a capacidade da plasticidade adaptativa no sistema nervoso, reduzindo o risco de futuras doenças psiquiátricas e aprimorando os processos de aprendizagem e memória (DE CARVALHO et al. 2019).

Aprendizagem

A aprendizagem é um processo complexo e essencial na vida humana, em razão que ela se refere a aquisição de conhecimento que ocorre no cérebro (SCHULTZ; SCHULTZ; BRUTTER, 2019). Cada indivíduo se depara com a aprendizagem de maneira única, e isso se deve à percepção subjetiva que permeia todo o processo (GRAEFF, 2018).

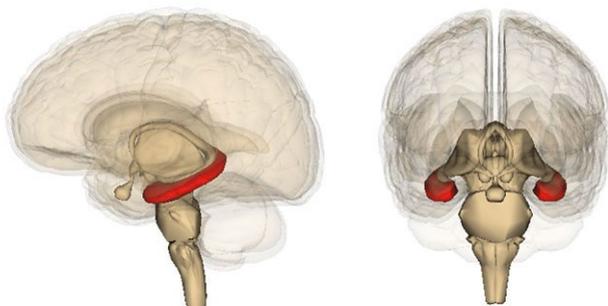
Entende-se que aprendizagem está intrinsecamente ligada à modificação do comportamento humano, uma transformação que se desenha como resultado das experiências acumuladas ao longo da vida. Quando uma nova informação é apresentada a um indivíduo, essa informação se integra à sua estrutura cognitiva, que é uma construção complexa formada ao longo de sua trajetória de aprendizado (RIZZATTI et al. 2022).

Isso ocorre porque a nova informação está relacionada a aspectos pertinentes dessa estrutura preexistente como a plasticidade neural que impulsiona uma expansão do conhecimento já existente, e atribuindo-lhe novos significados e perspectivas (MEINHARDT, 2020). Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa na vida de uma pessoa, é crucial que essa nova informação se transforme em memória de longo prazo, processo esse que acontece durante o sono, na qual estão prontas para serem lembradas quando necessária (NOGARO; ECCO; NOGARO, 2018).

O hipocampo (figura 1), uma parte vital do cérebro, desempenha um papel crítico nesse processo, já que ele é responsável pela consolidação da memória e do aprendizado, sendo o epicentro que percebe nossa capacidade de receber informações, processá-las e reagir a estímulos diversos. Ele é o

epicentro das funções cognitivas complexas, abrangendo o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória e o raciocínio, sendo fundamentais para o desenvolvimento intelectual (GALDINO, 2021).

Figura 1: Localização do hipocampo



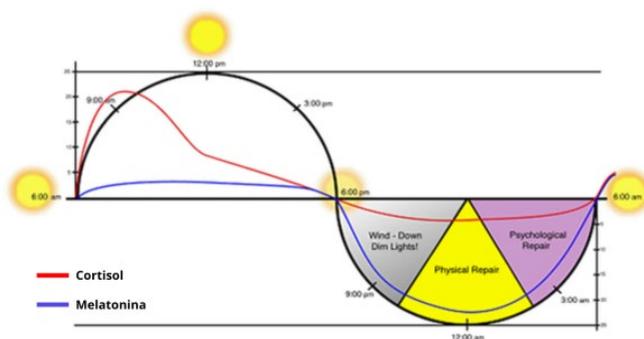
Fonte: <https://www.psytopost.org/2014/10/glimpse-3d-brain-memories-form-28635>

Sono

Dormir é um processo fisiológico fundamental para a saúde e o bem-estar das pessoas. Durante o sono, o corpo passa por uma série de atividades reparadoras e restauradoras, sendo essenciais para a manutenção de funções cognitivas, emocionais e físicas adequadas (SILVA et al. 2020). Esse processo altamente complexo é regulado por uma interação delicada entre diversos fatores, um deles sendo a produção dos hormônios cortisol e melatonina (BORGES; ALVES; GUIMARÃES, 2021).

O equilíbrio entre esses hormônios desempenha um papel crucial na promoção de um sono de qualidade. O cortisol, conhecido como o hormônio do estresse, desempenha um papel vital na regulação dos ritmos circadianos (figura 2), sendo os ciclos naturais do corpo que determinam quando se está acordado e quando se está adormecido. Durante o dia, a produção de cortisol atinge o seu pico, mantendo o corpo alerta e ativo. À noite, essa produção diminui gradualmente, preparando o corpo para o repouso (OLIVEIRA, 2018).

Figura 2: Produção de cortisol e melatonina no ciclo circadiano

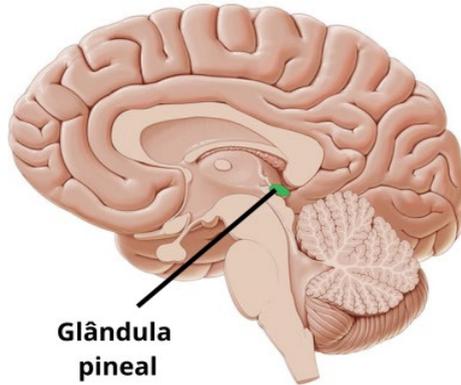


Adaptado de: <http://www.petquimica.ufc.br/o-ritmo-circadiano-o-conhecimento-que-pode-salvar-vidas/>

Por outro lado, a melatonina, conhecida como "hormônio do sono", é produzida na glândula pineal (figura 3) localizada no epitélamo. Essa substância começa a ser liberada quando a luz diminui, sinalizando ao corpo que é hora de se preparar para

dormir, provocando a sensação de sonolência (Barros; De Souza, 2022).

Figura 3: Glândula pineal



Adaptado de: <https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/a-glandula-pineal>

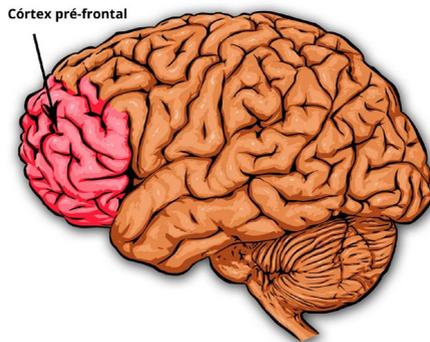
Quando esse equilíbrio é perturbado, seja devido ao estresse crônico, a exposição a luzes artificiais durante a noite ou outros fatores, os distúrbios do sono podem ocorrer, afetando a capacidade do indivíduo de descansar adequadamente e comprometendo a realização de funções reparadoras que o repouso exerce, e consequentemente a saúde geral (TEIXEIRA, 2022).

Durante o sono, ocorre um processo fundamental na estruturação da aprendizagem, no qual há a organização e fortalecimento das informações adquiridas ao longo do dia (ADAIR; SOUZA; CAPELINI; CAPELINI, 2022). Esse fenômeno é a consolidação da memória que envolve a transformação das experiências e memórias de curto prazo, o qual

armazena informação por segundos ou minutos, em memórias de longo prazo, tal qual são armazenadas por um tempo maior, garantindo que essas informações possam ser lembradas posteriormente (DO COUTO et al. 2018).

A consolidação de memória é um processo intrincado que abrange várias áreas do cérebro, com maior atuação do hipocampo e o córtex pré-frontal (figura 4). O hipocampo desempenha um papel central na formação e na organização das memórias, enquanto o córtex pré-frontal está envolvido na integração de informações e na atribuição de significado às experiências (GALDINO, 2021). À medida que as informações são processadas e armazenadas, as conexões neurais, chamadas de sinapses, são reforçadas, tornando as memórias mais estáveis e duradouras (BORGES; ALVES; GUIMARÃES, 2021).

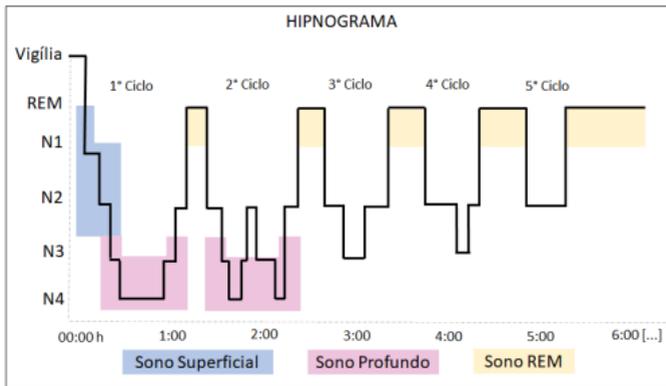
Figura 4: Córtex pré-frontal



Adaptado de: <https://carolnazarbabies.com.br/por-que-e-tao-dificil-para-as-criancas-e-adolescentes-tomarem-boas-decisoes/>

O sono é dividido em dois estágios principais, o NREM (sigla trazida para "sem movimento rápido dos olhos") e o REM (que significa "movimento rápido dos olhos"). O estágio NREM é subdividido em três categorias distintas, designadas como N1, N2, N3 e N4 (BARROS; DE SOUZA, 2022). A sequência organizada desses estágios, como se vê na figura 5, partindo do estado de vigília, segue a progressão do sono NREM, começando pelo mais leve (N1) e avançando para os mais profundos (N3 e N4), seguido pelo estágio REM (RIZZATTI et al. 2022).

Figura 5: Hipnograma das fases do ciclo vigília-sono em seres humanos em uma noite



Fonte: Rizzatti et al. 2022.

Aproximadamente 75% da duração total do repouso compõem o estágio NREM, enquanto os restantes 25% correspondem ao estágio REM. Após essa sequência inicial, ocorre uma inversão dos estágios, seguida por outro período de sono REM. Esse ciclo se repete ao longo da noite, e à medida que o tempo passa, percebe-se (figura 5) que a profundidade do sono no estágio NREM diminui, enquanto a duração do ato de dormir no estágio REM aumenta (TEIXEIRA, 2022).

É durante o sono REM que o cérebro se torna especialmente ativo na consolidação de informações, revisando e reforçando as conexões sinápticas relacionadas às experiências do dia anterior, nesse estágio acontece a movimentação dos globos oculares, sendo também caracterizado por sonhos vívidos e é frequentemente associado à aprendizagem, pois ajuda a melhorar a retenção de informações e o desempenho cognitivo (RIZZATTI et al. 2022).

Por conta de sua natureza inata e essencial para a sobrevivência, a privação desse período de descanso pode desencadear estados emocionais desajustados e danosos ao indivíduo, isso afeta na atenção e concentração para a realização de tarefas do cotidiano (DO COUTO et al. 2018). Também pode ocasionar efeitos que prejudicam a consolidação da memória. Quando as pessoas não obtêm a quantidade adequada de repouso, a capacidade do cérebro de processar e consolidar informações de maneira eficaz é comprometida, levando a problemas de aprendizagem, déficits de memória e impactos negativos no desempenho cognitivo (PECHIBILSKI et al. 2020).

Em conjunto, o ato de não dormir pode, de fato, atuar como um sistema de "rebote" nos estudos, especialmente para estudantes que optam por passar a noite estudando (DE CASTRO et al. 2021). Esse padrão e o contínuo dessa prática pode resultar em consequências negativas, pois o processo de aprendizagem depende fortemente desse repouso para a consolidação eficaz das informações e se tornar memórias de longo prazo, caso contrário esses conteúdos estudados podem ser facilmente esquecidos, evidenciando que quantidade de estudo nem sempre se traduz em qualidade de aprendizado (FARIA et al. 2022).

Um fator muito importante quando se fala da relação entre sono e aprendizagem é a tipologia circadiana, que se refere a uma dimensão comportamental que está relacionada às preferências dos hábitos diários das pessoas, abrangendo seus horários de sono. Essa classificação categoriza indivíduos em três grupos distintos: os matutinos, ou vespertinos e os intermediários, com base em suas inclinações para atividades e horários de repouso (SILVA et al. 2020).

Os matutinos são aqueles que preferem iniciar o dia cedo e, conseqüentemente, deitar-se mais cedo, enquanto os vespertinos têm uma inclinação natural para acordar mais tarde e dormir mais tarde à noite. Enquanto isso, os intermediários apresentam preferências que se situam entre esses dois extremos. Essas diferenças nas tipologias circadianas podem exercer influência significativa sobre a qualidade da sonolência das pessoas, tornando a relação entre o horário de dormir e os estudos uma questão individual (PAGNIN, 2018).

Pesquisas demonstram que os vespertinos tendem a enfrentar maiores dificuldades para adormecer e para acordar cedo, o que pode resultar em períodos de adormecimento insuficiente e de qualidade inferior. Por outro lado, os matutinos costumam desfrutar de um sono mais regular e de melhor qualidade, embora possam encontrar desafios na manutenção de níveis adequados de atenção e desempenho cognitivo durante as horas noturnas (SILVA et al. 2020).

Todas as particularidades observadas no estudo do papel do descanso na aprendizagem é possível na perspectiva da neurociência cognitiva que apresenta os processos mentais e cognitivos dentro de sua matriz de estudos (GALDINO, 2021). Dentro desse campo de estudo, é possível desvendar os mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem e compreender como os hábitos de repouso de uma pessoa desempenham um papel fundamental nesse processo (FARIA et al. 2022).

Além disso, pesquisas neurocientíficas ajudam a identificar os efeitos fisiológicos da falta de sono (FRANKLIN et al. 2018). Por exemplo, a redução do ato de dormir interfere na liberação de neurotransmissores essenciais para a concentração, como a dopamina e a noradrenalina. Esses desequilíbrios bioquímicos contribuem para a dificuldade em manter a atenção e o desempenho cognitivo durante o dia. A partir dessa perspectiva, pode-se entender que problemas de atenção e concentração não são meramente questões comportamentais, mas têm uma base fisiológica sólida (OLIVEIRA, 2018).

Os maus hábitos de sono desencadeiam uma resposta do corpo que impacta negativamente a cognição (PECHIBILSKI et al. 2020). Assim, a neurociência fornece uma compreensão abrangente de como o sono e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados, destacando a importância do ato de dormir adequado para a otimização do desempenho cognitivo e do processo de aprendizagem (DE CARVALHO et al. 2019). Esse conhecimento pode, por sua vez, ser aplicado na promoção de hábitos de repouso saudáveis, sendo fundamentais para a qualidade de vida e o sucesso acadêmico e profissional (FRANKLIN et al. 2018).

Considerações finais

O sono exerce uma influência significativa nos processos neurobiológicos, estando estreitamente relacionado à regulação emocional, ao aprendizado e à memória. Discutir hábitos saudáveis, especialmente com adolescentes, é de suma importância, uma vez que eles frequentemente enfrentam desafios ligados à ansiedade, nervosismo e estresse, resultantes das expectativas relacionadas a exames vestibulares e ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, os estudos e avanços da neurociência evidenciaram o papel do sono e a aprendizagem oferece uma perspectiva fascinante a partir da neurociência, que explora os mecanismos cerebrais subjacentes a esses processos fundamentais. As particularidades observadas no estudo do papel do sono na aprendizagem podem ser plenamente compreendidas à luz dos avanços na neurociência.

Mostrando que é inegável a importância do repouso, e a neurociência amplia esse entendimento, lançando nova luz sobre essas questões e seu impacto no processo de aprendizagem. Contribuindo para uma visão mais completa do funcionamento do cérebro humano, oferecendo insights valiosos que podem melhorar o bem-estar e o desempenho educacional. O conhecimento resultante dessa abordagem multidisciplinar é essencial para promover a importância de hábitos saudáveis de sono e para ajudar os jovens a enfrentar os desafios com maior resiliência e sucesso acadêmico.

Referências

Adams, Adair, Núbia Oliveira Souza, Laura Casagrande Capelini, and Laise Casagrande Capelini. "O sono e sua influência na aprendizagem escolar". *Revista Di@logus* v. 11, p. 3-12. 2022.

BARROS, Júlia Pessanha; DE SOUSA, Carlos Eduardo Batista. Privação crônica do sono e desempenho escolar-acadêmico: uma revisão sistemática. *Revista Neurociências*, v. 30, p. 1-24, 2022.

BORGES, Maurilo Aparecido; ALVES, Débora Almeida Galdino; GUIMARÃES, Laiz Helena de Castro Toledo. Qualidade do sono e sua relação com qualidade de vida e estado emocional em professores universitários. *Revista Neurociências*, v. 29, p. 1-16, 2021.

COMOLI, Eliane. *Neurociência: o que acontece no seu cérebro?* complexidade a ser desvendada. Monografia do Programa de Pós-graduação em Estudos Avançados em Jornalismo. Campinas, São Paulo, 2021.

DE CARVALHO, Clecilene Gomes; JUNIOR, Dejanir José Campos; DE SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 17, n. 1, 2019.

DE CASTRO, Sophia Kelly Abreu et al. A importância da qualidade do sono no processo de aprendizagem em estudantes da área de saúde: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, p. e326101119749-e326101119749, 2021.

DO COUTO, Caroline; SARDINHA, Luís Sérgio; DE AQUINO LEMOS, Valdir. Relações entre sono e aprendizagem em adolescentes. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 7, n. 4, p. 29-33, 2018.

FARIA, Jéssica Alves et al. Conhecimento de neurociências para a comunidade: Neuroanatomia e memória/aprendizado. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 13, n. 2, p. 243-255, 2022.

FRANKLIN, Amanda Maião et al. Correlação entre o perfil do sono e o comportamento em indivíduos com transtorno específico da aprendizagem. In: *CoDAS*, v. 30, p. e20170104, 2018.

GALDINO, Flávia. *Reflexão acerca das neurociências para a aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

GRAEFF, Jenifer Sibeli. *A influência do sono na aprendizagem e no comportamento de crianças de educação infantil*. 2018.

MEINHARDT, Giovani. *A aprendizagem de acordo com a neurociência: tempo, memória e atenção como método de estudo*. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, v. 8, n. 1, p. 75-93, 2020.

NOGARO, Arnaldo; ECCO, Idanir; NOGARO, Ivania. Sono e seus interferentes na aprendizagem. *Educação em Revista*, v. 19, n. 2, p. 95-108, 2018.

OLIVEIRA, Wellinton de Almeida. *Influência da qualidade do sono sobre a aprendizagem no ensino de Ciências*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

PAGNIN, Daniel. Sleep and learning-Sono e aprendizado. *DIVERSITATES International Journal*, v. 9, n. 3, p. 01-04, 2018.

PECHIBILSKI, Izamara et al. A influência do sono no desenvolvimento da aprendizagem: Percepções de jovens e docentes do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Barão de Antonina, Mafra, Santa Catarina. 2020.

RIZZATTI, Maurício et al. Cartografia escolar, inteligências múltiplas e neurociências no ensino fundamental: a mediação (geo) tecnológica e multimodal no ensino de geografia. 2022.

SCHULTZ, Guilherme Corrêa; SCHULTZ, Gustavo Corrêa; BRUTTNER, Selmira Schwede. NEUROCIÊNCIA: MEMÓRIA E APRENDIZAGEM. *Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica*, 2019.

SILVA, Nayara Pereira et al. Tipologia circadiana de estudantes de Psicologia: diferenças entre a qualidade de sono, sonolência excessiva e hábitos diários. *Psico*, v. 51, n. 3, p. e34022-e34022, 2020.

TEIXEIRA, Carlos César Araújo. Fundamentos do Sono, Sonho e Qualidade de Vida Sob Perspectiva Neurocientífica. *Epitaya E-books*, v. 1, n. 9, p. 30-37, 2022.

ENSINO SUPERIOR: O PERCURSO LEGAL PARA A INCLUSÃO DE TODOS OS BRASILEIROS

Geisa Candida da Silva Gonçalves

Introdução

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, estabelece que a educação é um direito social inalienável de todos os brasileiros, sem qualquer forma de discriminação. Além disso, o artigo 23 determina que é competência comum da União proporcionar os meios de acesso à cultura, educação, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação. Cabe então, ao Estado legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, conforme os artigos 22 e 24 da Carta Magna (BRASIL, 1988, n.p.).

Assim, o direito à educação, princípio fundamental da ordem jurídica do nosso país, tem como objetivo assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação básica e superior de qualidade. Contudo, a realidade educacional brasileira ainda enfrenta desafios para a concretização desse direito. Isso é evidenciado quando se trata da inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, entre outros.

Para superar tais barreiras e promover a inclusão educacional garantindo a cidadania e a democracia no país, faz-se necessário um caminho legal envolvendo políticas públicas que promovam a democratização do acesso, bem como ações

afirmativas que possibilitem a permanência dos ingressantes nas instituições de ensino, até a sua diplomação.

No Brasil, uma série de políticas públicas foram postas em prática com o objetivo de expandir as oportunidades educacionais para aqueles que, historicamente, têm enfrentado barreiras socioeconômicas e culturais para ingressar e concluir o ensino superior. Essas ações afirmativas têm como meta a democratização do acesso à graduação, cuja oferta e procura cresceram exponencialmente após a década de 1990. Tais medidas são fundamentais para assegurar a igualdade de oportunidades, além de promover a inclusão e a justiça social.

Essa inclusão educacional é um tema que merece atenção, pois envolve o direito de todos à participação no sistema educativo, especialmente no ensino superior. Assim, para compreender a situação do Brasil nesse aspecto, é preciso analisar as leis e as políticas de ações afirmativas que foram criadas para promover o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos ou marginalizados, como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiência.

Também é necessário avaliar se essas medidas estão sendo efetivas e eficazes na garantia da igualdade de oportunidades e na superação das desigualdades sociais, raciais e de deficiências no campo da educação. Essa avaliação possibilitará uma visão mais ampla e crítica sobre os avanços e os desafios da inclusão educacional no Brasil.

Baseado nesse contexto, este texto visa debater a questão da inclusão de todos no direito à educação superior, examinando o arcabouço legal que assegura tal direito e a ampliação do acesso ao mesmo por meio de políticas afirmativas voltadas aos indivíduos provenientes das classes e grupos sociais que foram

historicamente excluídos.

Assim, com o objetivo de examinar a contribuição da legislação brasileira para a inclusão de todos no ensino superior, principalmente após sua expansão, foi realizada uma revisão das leis que tratam do direito e acesso à educação. Além disso, foram analisadas as políticas públicas educacionais implementadas, visando entender como essas leis e políticas têm promovido a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Breve histórico da ampliação do ensino superior brasileiro

Uma das principais conquistas da educação brasileira nas últimas décadas foi a ampliação do ensino superior público e de qualidade. Desde o final dos anos 1990, o país vem investindo na criação de novas vagas, na diversificação das modalidades e áreas de formação e na promoção de políticas públicas de inclusão e ações afirmativas de permanência.

Essas iniciativas contribuíram para democratizar o acesso e a permanência dos discentes ao ensino superior, garantindo o direito à educação previsto na Constituição Federal. Além disso, o ensino superior público representa um importante instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural, ao formar cidadãos críticos, qualificados e comprometidos com o bem comum.

Dentre as medidas adotadas pelo Governo Federal para expandir e democratizar o ensino superior no Brasil está a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Instituída pelo Decreto nº 6.096/2007, essa política possibilitou a criação de novos *campi* universitários em diversas regiões do país, especialmente nas cidades do interior, aumentando a oferta de vagas e a diversidade do perfil discente.

O Reuni não só buscou ampliar o acesso e melhorar as condições de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, visando aumentar as taxas de diplomação, mas também se empenhou em aprimorar a qualidade do ensino ofertado. Este objetivo foi alcançado através do estímulo à inovação pedagógica, promoção da interdisciplinaridade e integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto se expandia, o Reuni adotou várias políticas de inclusão com o objetivo de garantir o acesso à educação superior para todas as camadas da sociedade. Com a sua implementação, mais de 100 *campi* universitários foram estabelecidos, além da criação de 14 novas universidades, com um foco especial na construção dessas instituições no interior brasileiro.

Posteriormente, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 foi promulgada, estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esta lei integrou as escolas técnicas e profissionais federais existentes. Hoje, os IFs estão presentes em 578 municípios, com um total de 661 *campi*. Além de oferecerem cursos de ensino médio, os IFs expandiram sua atuação para incluir cursos de graduação e pós-graduação.

Já em 2010, o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) foi criado permitindo aos estudantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, concorrerem a vagas no ensino superior público. Com essa integração entre Sisu e Enem, milhões de estudantes tiveram a oportunidade de

ingressar em universidades e institutos federais e estaduais, ampliando o acesso à educação de qualidade no país.

Diante desse cenário, Senkevics (2021) destaca o aumento significativo no número de matrículas em cursos de graduação entre 1995 e 2015, saltando de cerca de 1.8 milhões para 8 milhões, conforme indicado pelo Censo da Educação Superior (CES). Além disso, a taxa líquida de escolarização, medida pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), aumentou de 6,8% para 21,3% da população com idade entre 18 e 24 anos. Isso transformou o ensino superior brasileiro, que passou de um sistema elitizado para um sistema mais acessível à população em geral.

Entre 2008 e 2018, as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1.2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38 para 53% do total, e maior diversificação de formas institucionais. Sem mencionar que as universidades estaduais, embora tenham perdido espaço no conjunto do setor público, também presenciaram incremento na oferta, de 490 para 582 mil matrículas no mesmo período (SENKEVICS, 2021, p. 212).

Nessa conjuntura de expansão foram implementadas políticas públicas para promover a equidade e a justiça social na educação superior, buscando garantir esse direito para todos os segmentos. O resultado foi o aumento do número de vagas, maior democratização do acesso e, através de medidas de ação afirmativa, reforçou-se a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos e a obtenção de seus diplomas.

Além disso, a oferta de ensino à distância foi ampliada, permitindo o acesso à educação para aqueles que precisam de flexibilidade e otimização do tempo de estudo, bem como para

aqueles que enfrentam desafios relacionados à logística e acessibilidade. Portanto, o ensino superior tornou-se mais democrático em termos de oferta de oportunidades para a coletividade. Para Senkevics (2021, p. 207):

Trata-se, pois, de um processo, uma meta, uma utopia, com impactos reais sobre a sociedade e consequências sobre os horizontes e perspectivas de vida de milhões de jovens. Massificar é o primeiro passo rumo à democratização, de modo que incorporar novas massas ao ensino superior manifesta-se não somente pelo incremento numérico do corpo discente, como também, e sobretudo, pelo prolongamento da escolarização nas camadas populares e, conseqüentemente, a fabricação de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico.

Senkevics (2021), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), também analisa a evolução do perfil socioeconômico e racial dos estudantes do ensino superior do Brasil. O autor constata que, ao longo das últimas décadas, houve uma redução da participação dos estudantes mais ricos e um aumento da participação dos estudantes mais pobres nesse nível de ensino.

Ainda segundo o autor, entre 2000 e 2015 houve uma redução significativa da proporção de alunos oriundos da elite socioeconômica, passando de 75% para 39% dos matriculados. Essa mudança revela a democratização do acesso ao ensino superior no país. Além disso, o autor observa uma alteração na distribuição dos estudantes por cor e raça, com uma diminuição das desigualdades raciais entre o público de 18 a 24 anos, que apresenta um nível de escolarização mais baixo.

[...] entre 2000 e 2010, a maior parte do crescimento significativo do acesso à educação superior na população (116%) foi impulsionada pela inclusão de negros nos cursos de graduação: no período, sua presença aumentou 291%, dos quais 278% entre pardos e 384% entre pretos, de tal maneira que a expansão do ensino superior, por ter beneficiado de modo mais expressivo a população negra, tem reduzido disparidades raciais e modificado as cores e tonalidades do campus brasileiro (SENKEVICS, 2021, p. 209).

Assim, o processo de expansão do ensino superior, juntamente com as políticas de inclusão, diminuiu a disparidade entre os menos favorecidos e os mais ricos em termos de acesso à educação superior. Isso permitiu que estudantes de classes menos privilegiadas começassem a compartilhar o ambiente universitário com aqueles de classes mais privilegiadas. Esta progressão educacional possibilitou que famílias que anteriormente não tinham um alto nível de escolaridade pudessem testemunhar a formatura dos seus primeiros membros a frequentar a universidade.

Embora seja crucial garantir o ingresso dos estudantes, é igualmente importante prevenir a evasão. Portanto, é essencial que, além de acolher um número maior de estudantes de todos os segmentos sociais, sejam oferecidas ações afirmativas de permanência àqueles que necessitam. Isso garante que, além de expandir o acesso, o aluno seja apoiado até a conclusão do curso e obtenção do diploma.

A importância das políticas públicas e das ações afirmativas

A expansão do ensino superior no Brasil foi um avanço importante para a democratização da educação, mas ainda não foi suficiente para garantir a sua equidade e a sua qualidade. Muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para ingressar, permanecer e concluir os cursos superiores, especialmente aqueles oriundos dos grupos marginalizados.

Por isso, é fundamental que o crescimento do ensino superior seja acompanhado de políticas públicas de ações afirmativas que favoreçam tanto o acesso quanto a permanência e a conclusão dos estudos universitários pelos estudantes. De acordo com Souza, Richter e Souza (2022, p. 6), as políticas de ações afirmativas são estratégias implementadas para combater as desigualdades e injustiças que grupos sociais, étnicos e raciais enfrentam historicamente.

Essas políticas são direcionadas especificamente para grupos que foram ou ainda são vítimas de discriminação devido à sua cor, etnia, gênero, classe social, entre outras características. O principal objetivo dessas ações afirmativas é facilitar o acesso a oportunidades sociais, incluindo a educação, contribuindo, significativamente, para a diminuição das disparidades econômicas, políticas e sociais.

Ações afirmativas são políticas compensatórias, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, visando mitigar efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou demais características adscritas (SENKEVICS, 2021, p. 214).

No início dos anos 2000 tais ações foram adotadas com a finalidade de promover uma inclusão mais ampla e diversa no ensino superior do Brasil. As universidades, nesse contexto, começaram a aplicar políticas afirmativas em seus procedimentos de admissão e retenção, estabelecendo critérios e instrumentos específicos conforme decisões tomadas em seus conselhos.

Assim, com o objetivo de assegurar a continuidade e a conclusão dos cursos de graduação para estudantes de baixa renda matriculados em instituições federais de ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

O Pnaes foi criado em 19 de julho de 2010 pelo Decreto nº 7.234, e leva em conta as condições socioeconômicas dos estudantes para oferecer assistência estudantil em diversas áreas, como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de estudantes beneficiados por cotas no ensino superior federal, o governo destinou mais recursos ao Pnaes, fortalecendo a política de assistência estudantil. Segundo dados do MEC divulgados em 2018, no primeiro ano do programa, as instituições utilizaram cerca de R\$ 125.3 milhões para executar as ações de assistência aos estudantes. (BRASIL, 2018, n.p.)

As ações afirmativas também foram necessárias para fomentar a inclusão social, por meio do financiamento público, no setor privado. Entre essas ações, destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que oferecem bolsas e créditos educativos a estudantes que participaram do Enem e que se enquadram em critérios de renda e desempenho. Tais programas, conforme

Senkevics (2021, p. 220) “[...] são acessíveis a candidatos do Enem que obtiveram, no exame, ao menos a nota mínima estabelecida pelo MEC”.

O Prouni é um programa do governo federal que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência. O programa foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, que estabelece os critérios para a concessão das bolsas.

Para obter uma bolsa integral (100%), o candidato deve ter uma renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Para obter uma bolsa parcial (50%), a renda familiar per capita não pode ser superior a três salários mínimos. Além disso, o candidato deve ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral, ou ser pessoa com deficiência ou se autodeclarar preto, pardo ou indígena. Nesse caso, ele pode concorrer às vagas reservadas pelas políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas. (BRASIL, 2005, n.p.)

Quanto ao Fies, trata-se de um programa do governo federal que oferece crédito educativo aos estudantes que cursam o ensino superior em instituições privadas. Em 2010, o programa foi reformulado e passou a financiar quase a totalidade das mensalidades, além de exigir o Enem como critério de seleção e ter a União como única fiadora. Essas mudanças ampliaram o acesso ao programa, mas também geraram problemas de gestão, conforme aponta Senkevics (2021). Por isso, o governo criou o Novo Fies, com novas regras e mecanismos de controle e revisão.

Já no Novo FIES, os critérios são semelhantes aos do Prouni: é necessário ter uma renda familiar per capita de até três salários mínimos, alcançar uma média de 450 pontos no Enem e

não obter zero na redação. Sobre essa nova fase, Senkevicks (2021, p. 222) afirma que:

Para esse contingente, estabelece-se um juro real zero; cria-se um fundo garantidor não mais concentrado na União, e, sim, elevando a participação da própria IES no risco [...] e institui-se um prazo variável para o pagamento do financiamento, a depender da renda futura do egresso, retido na fonte de pagamento pelo empregador. Além disso, o Novo Fies estabelece duas novas modalidades de crédito, inéditas, para candidatos de faixas maiores de renda, sem fundo garantidor e com o risco de crédito alocado nas instituições financeiras participantes.

Portanto, o Prouni e o Fies são importantes instrumentos de democratização do ensino superior no Brasil, pois permitem que estudantes de baixa renda possam ingressar em instituições privadas sem o ônus das mensalidades. Além disso, esses programas fortalecem as políticas de ações afirmativas, que visam reduzir as desigualdades sociais e raciais no país.

Além desses programas, outras iniciativas também contribuem para a democratização do acesso ao ensino superior, como a Lei de Cotas raciais e sociais, que reserva vagas em universidades públicas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência; e o Sisu, que utiliza a nota do Enem como forma de ingresso em diversas instituições públicas e privadas de ensino superior.

Dentre essas formas de expansão do acesso ao ensino superior público no Brasil, destaca-se a política de cotas criada pela Lei 12.711 de 2012, que destina 50% das vagas oferecidas pelas universidades e institutos federais para candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas, considerando também aspectos sociais e raciais. Trata-se de uma política de

inclusão social que garante o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior.

Conhecida como Lei de Cotas, a política supracitada foi aprimorada pela Lei 13.409/2016, ao estabelecer a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas instituições federais de educação. Recentemente, essa política foi atualizada pela Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023, ampliando o alcance da reserva de vagas para os quilombolas, além de outras medidas que visam promover a equidade e a diversidade no ensino superior.

Porém, embora o acesso dos estudantes cotistas ao ensino superior represente um avanço significativo na garantia de oportunidades para os grupos desfavorecidos, ele não é suficiente, para a promoção da inclusão social e da diversidade na universidade. Além de garantir o ingresso, é fundamental que o Estado e as instituições de ensino ofereçam políticas públicas de permanência que apoiem os discentes cotistas em suas trajetórias acadêmicas, evitando a evasão e o abandono.

Conforme Dias e Costa (2016), os estudantes cotistas enfrentam diversos obstáculos para se adaptar e se manter no ensino superior, que vão desde a falta de recursos financeiros até a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, uma infraestrutura adequada por si só não é capaz de garantir a permanência do aluno na instituição. É necessário também que ele tenha acesso a programas de assistência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão, atividades culturais e esportivas, orientação pedagógica e psicológica, entre outros benefícios que contribuam para o seu desenvolvimento integral e sua formação cidadã.

Alguns desses benefícios são essenciais para garantir as condições básicas de permanência na universidade, como a alimentação, a moradia, o transporte, a biblioteca, a

acessibilidade, entre outros. Se os estudantes não têm condições de custear essas despesas, cabe ao Estado prover programas assistenciais que possibilitem o seu acesso e permanência na universidade, contribuindo para a diminuição da evasão e para a democratização do ensino superior no país.

No entanto, a política de cotas para o ingresso no ensino superior tem gerado resultados positivos para a democratização do acesso à educação. Segundo Senkevics (2021), houve um crescimento expressivo de estudantes que vieram da rede pública de ensino. O autor destaca que, antes da lei entrar em vigor, apenas 55% dos aprovados no vestibular tinham cursado o ensino médio em escolas públicas.

Quatro anos depois, essa proporção aumentou para 64%. Outro aspecto relevante é o impacto da política de cotas para os estudantes que se autodeclaram Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) e que estudaram em escolas públicas. Esse segmento teve um salto de 28% para 38% dos aprovados no mesmo período analisado, representando o maior avanço entre os beneficiários da Lei.

Em conclusão, as políticas públicas e as ações afirmativas de acesso à educação são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o desenvolvimento humano. Elas contribuem para reduzir as desigualdades históricas e estruturais que afetam os grupos mais vulneráveis da sociedade, como negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros.

Além disso, elas favorecem a qualidade e a diversidade da educação, estimulando a participação cidadã, a valorização da cultura e a formação crítica dos estudantes. Portanto, é preciso defender e fortalecer essas iniciativas, que são essenciais para a

construção de um país mais justo, democrático e plural.

Considerações finais

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou um processo de mudanças significativas na educação superior, tanto na esfera pública quanto na privada. O que antes era um direito restrito aos segmentos mais abastados da sociedade, passou a ser uma possibilidade real para diversos segmentos sociais, incluindo pobres, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Contudo, apesar do avanço na democratização do acesso, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir a universalização da educação superior no país. Persistem as disparidades regionais e socioeconômicas que limitam as oportunidades de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior, comprometendo a equidade e a qualidade da formação acadêmica.

Além disso, a trajetória para a inclusão no ensino superior brasileiro envolve não apenas garantir o acesso, mas também assegurar a qualidade do ensino oferecido, valorizando a diversidade e a multiplicidade de conhecimentos e culturas dos alunos. Isso requer investimentos significativos na capacitação de professores, na infraestrutura das instituições, na geração de conhecimento científico e tecnológico, na extensão universitária e na participação da comunidade. Dessa forma, o direito à educação se materializa como uma ferramenta poderosa para a transformação social e o fortalecimento da cidadania.

Embora as cotas tenham aberto portas para muitos estudantes ingressarem no ensino superior, a permanência desses alunos nas universidades públicas ainda enfrenta diversos desafios. Paralelamente, a expansão do número de vagas no ensino superior não garantiu a formação efetiva dos novos graduados. Da mesma forma, as políticas públicas voltadas para a permanência dos estudantes cotistas nos cursos não foram suficientes para prevenir a evasão.

É notório que, embora as ações afirmativas para o ingresso por meio de cotas tenham sido um avanço para a democratização do ensino superior no Brasil, elas não são suficientes para garantir a permanência e a qualidade da formação dos estudantes por elas beneficiados.

Além das dificuldades enfrentadas pelos cotistas nas universidades públicas, há também o problema da evasão, que atinge altos índices tanto na rede pública quanto na privada. Segundo Bocchini (2018), com base nos dados de 2016, a evasão nos cursos presenciais chegou a 30,1% na rede privada e 18,5% na rede pública, enquanto nos cursos de educação a distância (EaD) o índice foi de 36,6% na rede privada e 30,4% na pública.

Porém, é perceptível que, apesar dos desafios, as políticas públicas de ações afirmativas tiveram um papel fundamental para ampliar o acesso às vagas no ensino superior brasileiro, tanto por meio das cotas no setor público quanto por meio das bolsas e financiamentos no setor privado.

No entanto, é necessário estar atento à mercantilização e à precarização dessa educação superior, especialmente nas instituições privadas que ofertam cursos à distância. Essa modalidade de ensino, que se consolidou após um cenário de pandemia, requer uma análise criteriosa e crítica. Mas essa é uma discussão para uma nova pesquisa.

Referências

BOCCHINI, Bruno. *Agência Brasil: pesquisa mostra evasão de 30% em cursos superiores privados*. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/pesquisa-mostra-evasao-de-30-em-cursos-superiores-privados>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jul. 2001. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei

nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 26 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 06 de nov. 2012. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; COSTA, Silvio Luiz da. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 9, n. 17/18, maio 2016. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>. Acesso em: 11 mai. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos*

e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 199-246, 22 abr. 2021. Disponível em:

<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892/3887>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOUZA, Vilma Aparecida de; RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Raquel Aparecida. (2022). Editorial - Política de Ações Afirmativas em Instituições do Ensino Superior: em debate a Lei de Cotas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 5–12, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64890>. Acesso em: 12 mai. 2023.

Ensaio sobre o apagamento da figura dos cristãos novos nos currículos escolares

*Ícaro Uriel Brito França
Cenira Carvalho Chollet
Carlos Alberto Póvoa*

Introdução

Ao analisar os livros didáticos de História sobre a história dos judeus, um tema chama a atenção, tornando-se o problema desta pesquisa: o quase total apagamento da figura dos cristãos novos, ou seja, os judeus convertidos a força ao catolicismo, devido a perseguições da inquisição, para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Sabe-se que já houve tentativas de inclusão do tema como conteúdo obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um destes foi o projeto, enviado pela Confederação Israelita do Brasil (CONIB), em novembro de 2017, para o Conselho Nacional de Educação, sugerindo a inclusão dos temas “Inquisição no Brasil” e “Holocausto” na BNCC (CONIB, 2018). Todavia, apenas a proposta de inclusão do tema ligado ao Holocausto foi aprovada em 2018, com o título “Judeus e outras vítimas do Holocausto”, para os conteúdos de História do 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 430 - 431).

A dificuldade de inclusão de conteúdo específico da história dos cristãos novos junto aos currículos escolares se relaciona à dificuldade em incluí-los nos livros didáticos. Isto

ocorre porque o conteúdo escolar do currículo em ação, muitas vezes, é o do próprio livro didático, pois este comanda o processo pedagógico, expresso no conteúdo e na forma de trabalhá-lo (GERALDI, 1993).

A Sociologia da Educação tem promovido análises críticas a respeito da construção do currículo escolar e um caso como a não inclusão do tema relacionado à presença dos cristãos novos no Brasil torna-se relevante para uma análise sociológica do real motivo da não inclusão do mesmo até os dias atuais.

Os Cristãos Novos

É importante situar os cristãos-novos no Brasil (pois nem todos os imigrantes de origem judaica no país podem ser denominados dessa forma) e por que se tornaram importantes na construção e compreensão da sociedade brasileira, compreendendo a identidade desses personagens históricos.

Cristãos novos foram os judeus ibéricos, convertidos à força ao catolicismo, principalmente após sua expulsão da Espanha, em 1492, e de Portugal em 1497, iniciando o que muitos historiadores chamam de a “Segunda Diáspora Judaica”. Muitos, fugindo do alcance da Inquisição vão para o Brasil. Os formatos diaspóricos (das diásporas) instituíram uma contribuição da judeidade às Américas, com a difusão de sua cultura, sendo quase tão antiga quanto o descobrimento desse continente (PÓVOA, 2010).

É importante ressaltar que esses judeus eram chamados de sefaraditas, termo usado para referir os descendentes de judeus originários da Península Ibérica, pois Sefarad (em hebraico: ספרד) é a palavra hebraica que denomina essa região

(BEINART, 1992).

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, várias levas de cristãos novos chegaram em terras brasileiras, fazendo-se presentes ao longo de toda a história desse período, buscando na “camuflagem como cristãos” formas para protegerem-se e mesclarem-se junto à sociedade brasileira, fugindo de perseguições da Inquisição. Somente a partir do século XIX, durante a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, com a concessão de certas liberdades de culto religioso diferentes do catolicismo, sendo posteriormente inclusa na Constituição de 1824, houve diminuição das perseguições (GRINBERG, 2005).

Entre os séculos XIX e XX, novas levas de judeus chegaram ao Brasil, fugindo também de perseguições e guerras na Europa. porém agora de judeus de origem asquenazita. O termo ashkenaz (em hebraico: אשכנז) é era palavra hebraica para designar a região da Alemanha durante a Idade Média. Assim, judeus oriundos da Europa Central e Oriental passaram a ser chamados de asquenazitas. Porém, estes não mais necessitavam esconder sua identidade judaica. Estes não fazem parte do grupo de cristãos novos.

Atualmente, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população judaica no Brasil gira em torno de aproximadamente 110.000 pessoas, possuindo o Brasil a segunda maior população judaica na América Latina (IBGE, 2019). A comunidade judaica brasileira é expressiva e importante e significativa em âmbito mundial, sendo essa de maioria asquenazita.

Porém, a importância sefaradita, na presença dos cristãos novos na formação da sociedade brasileira grande e ainda desconhecida, principalmente para os currículos escolares e livros

didáticos.

Visto, e observa-se que a figura do cristão novo perpassa bem dizer por quase todos os períodos históricos brasileiros. Todavia, as percepções das representações históricas destes são quase que invisibilizadas pelo currículo escolar do Ensino Básico, sendo necessário haver mais discussões e pesquisas sobre o tema.

Os cristãos novos e a discussão do currículo escolar no Brasil

No Brasil, há um verdadeiro embate entre as diversas interpretações (principalmente entre propostas relativistas e conteudistas) sobre os conteúdos que devem integrar os currículos escolares e estarem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, para temas sensíveis, principalmente quando se relacionam a minorias.

Para temas ligados à História Judaica, como é o caso dos cristãos novos, é importante observar que a cultura escolar brasileira ainda é impregnada pela educação cristã, limitando a presença de outros grupos na formação de nossa sociedade. Também, tratar do cristão novo implica remeter ação da Inquisição no país. Ainda, o ensino no Brasil, embora laico pela lei, encontra-se sob forte influência cristã (RAGUSA, 2017).

Observa-se também uma cultura arraigada na sociedade ocidental de antissemitismo, havendo uma “culpabilização” dos judeus e seus descendentes pelos mais diferentes fenômenos, desde os naturais até os sociais.

E, a figura histórica do cristão novo, presente desde o início da colonização brasileira, sofre com uma espécie de apagamento sócio-histórico no campo da Educação pelo fato de estar ligado a essas raízes judaicas presentes na construção da população brasileira, colocando a cultura e história das classes dominantes como principais conteúdos integrantes.

Bourdieu (1998) insiste na denúncia da postura de desconsideração que a escola assume quanto às diferenças e desvantagens culturais havidas entres os alunos frente à cultura escolar. Para o autor, o sistema escolar dá sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. Isso ocorre pois, para os alunos de classes dominantes, principalmente integrantes da burguesia, já têm acesso, desde o berço a conteúdos que a escola traz em seus currículos, sendo que os demais, que não se enquadram nessas classes e/ou vêm de minorias sociais, têm suas culturas apagadas dentro do ambiente escolar (BOURDIEU, 2012).

Novinsky (2015), em sua obra “Os judeus que construíram o Brasil: Fontes inéditas para uma nova visão da história”, ao apresentar um vasto e rico compilado sobre a importância dos judeus e cristãos novos no Brasil, além de uma preocupação com pesquisa histórica sobre o tema, colocou a seguinte frase na apresentação da obra: “Este livro é dedicado aos jovens”. Nota-se, assim, até mesmo junto ao meio acadêmico, uma preocupação de maior acessibilidade do tema junto à escola.

Bourdieu (1990) ainda traz uma crítica à dívida da escola com as classes populares sobre a ideia de “transmitir o saber erudito”, sendo considerado apenas saber erudito aquilo que faz parte do universo das classes sociais dominantes. Para este, assim como Passeron, não basta somente incluir elementos da cultura popular ao saber erudito, sendo isso considerado apenas uma “ilusão populista” (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Assim, faz-se um questionamento sobre a inclusão dos cristãos novos como um conteúdo da BNCC. Será mesmo que a inclusão de apenas o tópico “Inquisição no Brasil”, de certa forma “genérico”, para tratar sobre o tema, bastaria para colocar dentro do ambiente escolar a importância dos cristãos novos na construção da sociedade brasileira? Ou seria apenas uma ilusão populista pensar que somente isso bastaria para suprir um apagamento histórico e perseguição que perpassam séculos?

Bourdieu (1986) considera importante o acesso dos estudantes das classes populares a essa cultura das elites e o papel da escola nessa tarefa. Porém, é muito frágil a socialização dessa cultura erudita (BONNEWITZ, 2003). Para os alunos que são de classes mais altas acabam recebendo a cultura popular na escola como algo que se aproxima do exótico. Já os alunos de classes populares acabam não tendo toda a vivência sobre essa cultura erudita posta como principal na construção dos currículos escolares.

Por exemplo, a exclusão ou poucas citações/referência dos cristãos novos em livros didáticos de História e a falta desses temas nos componentes curriculares obrigatórios colocam essas figuras como desconhecidas. A menos que o aluno venha de famílias de origem judaica, estudem em escolas judaicas, a grande maioria da rede de ensino público e privado não terá acesso à cultura, história e representatividade dos cristãos novos no Brasil.

É importante notar que o preconceito e o antissemitismo se fizeram presentes no Brasil desde seus primórdios. Uma investigação realizada pelo Observatório Judaico de Direitos Humanos Henry Sobel sinalizou um substancial aumento de denúncias de antissemitismo após a posse do atual governo. O documento ainda aponta a relação dos casos com o discurso oficial e totalitário do atual presidente.

Também, há uma grande influência cristã sobre a Educação no Brasil, apesar de ser o Brasil um país laico, ocorrendo resistências em abordagem de certos temas ligados a grupos minoritários não cristãos, além de assuntos sensíveis à cristandade, como é o caso da Inquisição (RAGUSA, 2017)

Ainda, há autores “revisionistas” e “negacionistas” que procuram justificar atos infames como os praticados pelo Tribunal da Inquisição e pelo governo nazista na Alemanha, amenizando e/ou negando barbáries ocorridas. Tais fatos mostram um grande desconhecimento do passado (NOVINSKY, 2015).

Um possível preconceito/antissemitismo, aliado a autores “revisionistas” e “negacionistas” e, também, à resistência de matrizes cristãs (que são tidas como cultura dominante no país) sobre a inclusão do tema podem ser uma possível hipótese desse “apagamento” da história dos cristãos novos nos livros didáticos e currículos escolares. E, o currículo escolar acaba reforçando essa ideia de cultura dominante, junto à ação da própria escola como instituição normatizadora (BOURDIEU, 2000).

Como coloca Grignon, indo de encontro com o que Bourdieu coloca:

(...) a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares (GRIGNON, 2009, p. 180).

Considerações finais

É interessante notar que a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, modificaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, tornaram obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira em estabelecimentos do Ensino Fundamental e Médio, ingressando esses temas como componentes curriculares obrigatórios junto à BNCC. Sobre a História Judaica no Brasil, apenas um componente curricular foi aceito, apenas em 2018, como obrigatório na BNCC, que foi “Judeus e outras vítimas do Holocausto”, tendo sido reprovada a propostas sobre judeus / cristãos novos e a Inquisição.

Todavia, essa luta ainda é apagada por uma continuação incessante de se impor a cultura dominante em ambiente escolar. Como coloca Bourdieu, há uma relação entre o campo de produção de cultura e o de produção do poder, buscando captar dissimulações dessa reprodução de conhecimentos, principalmente dentro de um ambiente escolar. Incluir no currículo escolar o que merece ser representado e a visão de análise do mundo, sem permanecer a imposição de definição dominante da realidade, ainda é muito complexo e necessita de maiores discussões.

A figura dos cristãos novos é um ponto que merece muita ser discutido. O poder simbólico da inclusão desse conteúdo nos currículos auxilia na transformação de uma visão sobre o assunto, trazendo um poder transformador, junto a um efeito mobilizador, que só se exerce se for reconhecido.

Referências

BEINART, Haim. *The Sphardi Legacy*. vol.2, Jerusalem: Magnes, 1992.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre et al. Proposições para o ensino do futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 67, 152-169, jan./abr. 1986.

BOURDIEU, Pierre et al. *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*. *Revista de Educación*, Madri/Espanha, n. 292, p. 417-425, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1_10518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 de Mai. 2022.

CNE aprova ensino do Holocausto como matéria curricular. *Conib*, São Paulo, 04, janeiro de 2018. Notícias. Disponível em: <https://www.conib.org.br/cne-aprova-ensino-do-holocausto-como-materia-curricular/> Acesso em: 16 de Mai. 2022.

GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GRINBERG, Keila. *Os judeus no Brasil - inquisição, imigração e identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: Alienígenas na sala de aula. Org. SILVA, Tomaz Tadeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVINSKY, Anita Waingort et al. *Os judeus que construíram o Brasil: Fontes inéditas para uma nova visão da história*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2015.

PÓVOA, Carlos Alberto. *A territorialização dos judeus na cidade de São Paulo*. São Paulo: Humanitas, 2010.

RAGUSA, Helena. Os cristãos-novos na escrita dos livros didáticos de história: uma presença “esvaziada”. *Revista TEL*, Irati, v. 8, n.2, p. 32-55, jul. /dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Icaro/Downloads/10913-Texto%20do%20artigo-39905-1-10-20180129.pdf>. Acesso em: 16 de Mai. 2022.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: LEVANTAMENTO TEÓRICO SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Laércio de Jesus Café

Introdução

A infância, intrinsecamente entrelaçada com as nuances da história, é um tema vasto e complexo que atravessa os séculos. Neste capítulo, propomos uma investigação aprofundada sobre a evolução histórica da infância e sua intrínseca relação com a formação da Educação Infantil. Nosso foco incide sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, delineados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de desvendar como esses direitos fundamentais moldam a experiência educacional da criança.

Este trabalho almeja, como objetivo central, explorar e analisar o conceito de infância ao longo dos séculos. Buscamos, de maneira especial, aprofundar-nos nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estabelecidos pela BNCC. Com objetivos específicos delineados, pretendemos traçar a evolução histórica da infância, ancorando-nos nos estudos de Ariès para evidenciar as mudanças de percepção ao longo do tempo.

Investigaremos minuciosamente a formação da Educação Infantil no contexto brasileiro, destacando a influência crucial dos(as) trabalhadores(as) e a marcante atuação do Manifesto dos Pioneiros, promotores incansáveis de uma educação laica, obrigatória, gratuita e de qualidade. Analisaremos o impacto da divulgação do primeiro texto preliminar da BNCC em 2015, destacando não apenas a falta de conhecimento dos profissionais da educação, mas também as lacunas existentes nas políticas públicas voltadas ao ensino.

No horizonte temporal de 2017, examinaremos o processo de homologação da BNCC, mergulhando nas discussões intensas que ecoaram sobre as mudanças curriculares nas instituições escolares. Investigaremos, por fim, as implicações das novas abordagens da Educação Infantil, com enfoque especial nos Direitos de Aprendizagem, abordando os seis tópicos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A metodologia adotada neste estudo abraça um levantamento teórico abrangente. Cada tópico, desde a evolução histórica da infância até os Direitos de Aprendizagem, foi meticulosamente abordado por meio de uma revisão bibliográfica criteriosa, proporcionando uma compreensão profunda das contribuições dos estudiosos da área.

A relevância intrínseca deste capítulo reside na compreensão profunda da interseção entre infância, Educação Infantil e BNCC. Ao explorar a evolução histórica, os movimentos sociais e as transformações curriculares, visamos contribuir de maneira significativa para a reflexão crítica sobre a atual conjuntura educacional. Este esforço tem como propósito primordial aprimorar a prática docente e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ao encerrarmos este capítulo, nossa expectativa é proporcionar não apenas uma visão abrangente e crítica sobre a relação entre infância, Educação Infantil e os Direitos de Aprendizagem, mas também contribuir ativamente para a construção de bases sólidas que impulsionem a formação educacional das crianças brasileiras, elevando, assim, os padrões e a pertinência do processo educativo.

A Infância Durante os Séculos e a Educação Infantil no Brasil

O autor Philippe Ariès, em seu livro "História Social da Criança e da Família" (2015), retrata duas teses fundamentais: a infância na Idade Média e na Sociedade Industrial. Durante a Idade Média, a infância era percebida pelos adultos como uma fase desprovida de preocupações; os bebês eram cuidados apenas em sua fase mais frágil. Nessa etapa inicial, eram "paparicados" e tratados como algo "engraçadinho", em uma dinâmica comparável ao tratamento dispensado aos animais nos dias de hoje.

Ao atingirem um nível mínimo de independência, como falar e andar, as crianças passavam a ser tratadas como "mini adultos". Elas conquistavam a liberdade para viver entre os adultos, compartilhando de seu mundo e assumindo tarefas diárias com os mais velhos. Diferentemente dos tempos atuais, as crianças não detinham um lugar de destaque na sociedade e eram, muitas vezes, consideradas mão de obra para a família.

Uma realidade comum na época era a alta taxa de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida. Devido aos maus cuidados, falta de saneamento e precárias condições de higiene, o

óbito infantil era encarado como algo natural pelos pais. Não gerava grande comoção nem perda significativa, pois a crença predominante era de que a criança falecida seria prontamente substituída por outra.

À medida que cresciam, os mais jovens aprendiam através da convivência social com outros indivíduos, seja da mesma faixa etária ou adultos. A educação ocorria por meio de jogos e trabalho, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades necessárias.

A partir do final do século XVII, as características da infância começaram a se transformar significativamente. A escola passou a substituir a convivência social, tornando-se a principal responsável pela educação. As crianças eram separadas das famílias e submetidas a instituições, vivenciando uma espécie de quarentena, onde permaneciam isoladas do mundo exterior, recebendo o que era chamado de escolarização.

Concomitantemente, a consciência sobre a importância da educação para os filhos provocou uma transformação na estrutura familiar. A família passou a se organizar em torno da criança, priorizando e atendendo às suas necessidades (ARIÈS, 2015).

A criança deixa de ser coadjuvante e se torna protagonista principal dentro da estrutura familiar. Os cuidados básicos começaram a ser tomados, conseqüentemente, diminuindo as altas taxas de mortalidade infantil. Tornou-se, assim, desorientadora e insubstituível a perda de um filho, ao contrário da Idade Média, onde a perda era tratada com naturalidade, e logo outra criança viria com o papel de repor o falecido. O controle de natalidade também começou a ser instaurado nas famílias, tornando-as menos numerosas para personificar os cuidados básicos e escolares dessas crianças.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, em seu livro "Educação Infantil: Fundamentos e Métodos" (2011), discorre sobre as primeiras manifestações no Brasil para medidas que visassem a Educação Infantil. No século XX, com o grande movimento industrial dentro do país, onde as mulheres começaram a ter a necessidade de deixar o lar para trabalhar fora, surgiu a carência de um ambiente onde essas crianças, filhas dessas mulheres trabalhadoras, pudessem ficar enquanto elas estivessem ausentes.

Para poderem trabalhar, as mulheres precisaram recorrer à família, conhecidos ou até às chamadas "criadeiras" que cuidavam das crianças em troca de dinheiro. Como as indústrias não se preocuparam com essa necessidade de um espaço para o recolhimento dos filhos das operárias, a mão de obra feminina começou a decrescer e a importação de operários estrangeiros aumentou para substituir as mulheres, fazendo com que a produtividade do trabalho crescesse.

Diante das condições precárias do trabalho nas fábricas, os operários se reuniam ao sindicato e reivindicavam melhorias no ambiente de trabalho. Denunciavam as situações precárias nas quais atuavam, pediam aumento salarial e, junto às manifestações, estava o pedido de um lugar para que as crianças ficassem enquanto as mães trabalhassem.

Com muita luta da população operária, os donos de indústrias começaram a considerar a criação de um espaço para as crianças como algo vantajoso, pois assim as mulheres rendiam mais no trabalho. Essas atitudes começaram a se tornar populares entre outros donos de fábricas, e a partir dessa visão, começaram a surgir as primeiras creches, jardins de infância e centros maternos, tanto públicos quanto privados. Inicialmente criadas para atender às necessidades das classes mais pobres da

população, as creches eram vistas como centros de caridade que prestavam serviços assistencialistas, como cuidados básicos e higiênicos às crianças e às mães trabalhadoras.

As mudanças políticas durante o século XX começaram a trazer novas discussões entre os estudiosos a respeito da educação brasileira, resultando em debates, encontros e medidas legais que defendiam as creches e os jardins-de-infância.

Através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, um grupo formado pelos principais intelectuais da época, como Anízio Teixeira, Lourenço Filho, Mário de Andrade, entre outros, reivindicava do Estado seu dever com a educação, incluindo o ensino laico, escola gratuita, obrigatória e de qualidade, entre outros aspectos. Esses intelectuais também se preocuparam com o ensino infantil. Com a grande popularização dos jardins-de-infância entre as classes mais prestigiadas, agora falta um senso comum para que essas instituições também atendam às crianças menos favorecidas com a mesma qualidade.

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Em conformidade com essa passagem de Oliveira (2011), chegamos ao momento atual da educação brasileira com a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta se caracteriza como um conjunto de diretrizes e regras para orientação dos currículos e das propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas em âmbito nacional. A BNCC é descrita oficialmente como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A necessidade de um documento que estabelecesse normas e orientasse a educação brasileira foi desenvolvido para contemplar o direito do cidadão à educação, conforme garante a Constituição Federal de 1988 no artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em conformidade também com a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que previa a necessidade da criação de uma base nacional comum para toda a educação básica. Conforme consta no Art. 26 da LDB, a base deve ser nacionalmente comum, mas deve conter a parte diversificada, permitindo o trabalho com temas culturais e regionais específicos.

Para garantir a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação integral dos estudantes, a BNCC incorpora em seu documento dez competências essenciais à aprendizagem em todos os níveis da educação básica.

Na Educação Infantil, o documento estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem o trabalho voltado às necessidades infantis. Aliados ao propósito de cuidar e educar, apoiados nos eixos estruturantes da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram o trabalho pedagógico para o desenvolvimento de atividades que estimulem a autonomia, o conhecimento de si e do próximo, a convivência com os demais, aceitando propostas que os desafiem e estimulem (BNCC, 2017, p. 37).

Os Seis Direitos de Aprendizagem e os Levantamentos Teóricos

Conviver

Apresentado como o primeiro direito de aprendizagem, o "CONVIVER" é descrito na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como de extrema importância. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, amplia o conhecimento de si e do outro, promove o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017, p. 38).

A educação para a formação cidadã do indivíduo já começa na Educação Infantil. Para o exercício pleno da cidadania, é necessário aprender a conviver socialmente. A partilha de costumes, crenças, valores, morais, éticas, etc., proporciona ao

sujeito a construção de sua identidade. O ambiente diversificado, multicultural e heterogêneo, como a escola, permite que as crianças, em segurança, convivam com as diferenças, desenvolvendo o respeito e a tolerância. A convivência também oportuniza a prática de seus direitos e deveres dentro das relações sociais.

A teoria de Vygotsky afirma que a socialização cultural é responsável por desenvolver as condições psíquicas do sujeito, tornando-se uma ponte de acesso à apropriação e à interiorização das aprendizagens de maneira individual (Benedetti & Kerr, 2014). "O psiquismo humano só se desenvolve porque a criança se apropria das objetivações sociais e de seus significados, bem como das ações humanas relacionadas a elas" (BENEDETTI; KERR, 2014, p. 81).

Brincar

O segundo Direito de Aprendizagem estabelecido pela BNCC é o brincar, caracterizado como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Artigo 16, sobre o direito à liberdade, compreende-se que brincar, praticar esportes e divertir-se são alguns dos direitos.

Também assegurada na BNCC como um direito de aprendizagem, reafirma-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança. A brincadeira é capaz de fornecer ao sujeito experiências sociais, comunicativas e interpessoais, permitindo a expressão de sentimentos, emoções e criatividade. Além disso, contribui para a assimilação da realidade em que a criança está inserida, incluindo a internalização de regras e condutas, o desenvolvimento de senso crítico e reflexivo, bem como a promoção de autonomia e responsabilidade (QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006).

Participar

Estimular a participação ativa, crítica e compartilhada entre crianças e adultos incita o interesse futuro à participação em esferas políticas, estimulando também o protagonismo infantil e desenvolvendo a identidade própria e a autonomia. O que a BNCC espera sobre este tópico:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

Promover a participação entre os alunos no contexto escolar não significa que as decisões devam deixar de ser supervisionadas por um responsável.

As tomadas de decisões devem ser guiadas para que não se escolham temas, propostas e atividades que não condizem com o que espera ser trabalhado na instituição ou dentro da sala de aula. O professor, ao levantar propostas para seus alunos, deve fazer uma seleção prévia para, em seguida, permitir que eles discutam e definam em conjunto o que será levado em consideração.

A defesa aqui é a do papel do professor que adota abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum, atento a práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da justiça social (AGOSTINHO, 2016, p. 9).

Reconhecer a participação como um direito de aprendizagem diz muito sobre que tipo de aluno a Educação Infantil quer formar, tomando caminhos como a Educação Democrática, que concede direitos exatamente como os pontuados neste tópico: participação, tomada de decisões e posicionamento.

Explorar

A observação, a escuta e a reflexão desenvolvem-se dentro de um trabalho considerando o quarto tópico da BNCC.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza,

na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 38).

Quando se estuda sobre os direitos de aprendizagem constatados na BNCC, lembra-se muito sobre o Método Montessoriano desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori. Montessori, em sua teoria, defendia que a criança nasce com características inatas de aprendizado e o papel do professor é estimular esse desenvolvimento natural, preparando seu conteúdo, seu ambiente e os recursos materiais, tornando-se mediador durante o processo de aprendizagem, interferindo somente quando solicitado.

O ponto alto do Método Montessoriano se enfatiza na organização do ambiente. Um espaço estruturado para atender às necessidades infantis, como mobília de tamanhos adequados, materiais disponíveis para o alcance e manuseio das crianças, estímulos visuais distribuídos no ambiente, propicia a curiosidade, a observação, chama a atenção e permite, justamente, o ponto deste tópico: a exploração, que acontece dentro da sala com atividades e recursos disponíveis (DUARTE, 2014).

A exploração, então, proporciona autonomia quando os alunos, sozinhos, têm acesso ao ambiente em que estão inseridos. O respeito entre as relações adulto-criança e criança-criança também se estabelece neste ponto, quando o adulto percebe que deve considerar a criança dentro do espaço, pensando-o em favor das necessidades infantis, afastando-se o autoritarismo e individualismo adultos para considerar o mundo infantil. A relação criança-criança também se firma quando, em conjunto, os alunos convivem e compartilham.

Expressar

A necessidade de se expressar para o mundo é algo inato do ser humano. Considerar essa expressão como uma ferramenta que permitirá a construção da personalidade infantil é o que se espera deste sexto direito.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 38).

O principal meio para possibilitar a expressão infantil é através da arte, já considerada no Artigo 26, § 2º da LDB como um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, como forma de promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. O ensino trabalha também as diversas formas de expressão destacadas neste tópico.

A dificuldade de não conseguir se comunicar de maneira clara, não lidar com sentimentos frustrantes ou tristes, o medo e a raiva, a limitação do vocabulário, a repressão por parte dos adultos limita as crianças quando o assunto é a expressão de seus sentimentos. Por isso, encontrar meios que possibilitem a exteriorização dessas emoções é extremamente importante para o desenvolvimento de uma saúde emocional saudável. Através da arte, como pintura, desenho, dança, brincadeira, faz-de-conta, teatro, etc., acontece a externalização das emoções (FERREIRA, 2015).

Além do ensino de arte, o professor pode utilizar outras estratégias que assegurem essa expressão, como dinâmicas dentro de sala, atividades que permitam a expressão das opiniões, trabalhos que criem um ambiente de fala e, principalmente, de

escuta. Além disso, a postura profissional do educador de saber ouvir, interessar e respeitar a expressão do aluno é fundamental.

Conhecer-se

O último direito de aprendizagem constado na BNCC.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

A partir do nascimento, a criança já está inserida dentro de um mundo social, faz parte de uma comunidade, compartilha e produz cultura. Mesmo dividindo todas essas características com seus pares, a criança, ainda bebê, já manifesta seus traços próprios de personalidade.

A função deste sexto e último direito de aprendizagem é justamente destacar e valorizar nas crianças sua identidade pessoal. Esse reconhecimento social e cultural também faz parte da formação para o exercício da cidadania, constando na LDB, que destaca a importância de conhecer seus direitos e deveres, suas responsabilidades como indivíduos e como compositores de uma sociedade.

Todos os outros cinco direitos de aprendizagem trabalham para propiciar esse autoconhecimento. As brincadeiras, a convivência, a participação, a exploração e a expressão são caminhos que precisam ser trilhados para desenvolver a identidade pessoal dos indivíduos. No entanto, uma prática

sistematizada e intencional do professor enfatiza a importância desse conteúdo para o desenvolvimento integral das crianças. Atividades que propiciem o desenvolvimento cognitivo, a expressão e a auto percepção de mundo valorizam o processo pelo qual a criança percorre para conseguir reconhecer a si mesma e o seu papel dentro da sociedade.

A necessidade de que a criança esteja envolvida em atividades diversificadas e significativas, que instiguem a sua curiosidade e a afetem positivamente e, nesse sentido, mobilizem-na para se apropriar dos objetos culturais, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. Neste contexto, o trabalho do professor enquanto pessoa que, ao propor situações que possibilitem a ampliação das necessidades de conhecer e de se expressar das crianças, diversifiquem e enriqueçam as suas atividades, torna-se essencial para o desenvolvimento da personalidade infantil (BISSOLI apud ZAPORÓSHETZ, 2014, p. 8).

Sabe-se que o trabalho educativo não acontece somente dentro do espaço escolar formal. A família também tem seu papel de responsabilidade. As duas, família e escola, devem caminhar juntas para desenvolverem trabalhos que tenham o mesmo fim: o pleno desenvolvimento das capacidades infantis.

Considerações finais

A análise da evolução da infância ao longo dos séculos revela uma transformação significativa, indo desde uma fase desprovida de cuidados até alcançar sua valorização e exaltação. Compreender essa trajetória é fundamental para reconhecer a importância dessa evolução na contribuição para a formalização da Educação Infantil.

À medida que as crianças conquistam autonomia e espaço, com a atenção direcionada às suas necessidades, observa-se um aumento expressivo no interesse de estudiosos pelo desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, motor, emocional, social e educacional. Esse interesse se traduz em pesquisas, produção de conhecimento e contribuições significativas para a área, impulsionando uma compreensão mais profunda e abrangente das demandas infantis.

A configuração atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete um esforço consolidado de estudos voltados para apoiar a educação brasileira em todos os níveis, desde o básico até o Ensino Superior. No âmbito específico da Educação Infantil, a BNCC proporciona diretrizes detalhadas sobre os processos a serem trabalhados em sala de aula, delineando metas a serem alcançadas ao final dessa etapa fundamental da Educação Básica.

A intencionalidade na prática pedagógica, que abraça todos os direitos de aprendizagem, emerge como uma responsabilidade crucial do professor. Este deve ser um profissional consciente de seu papel transformador na vida social das crianças, adotando uma postura crítica em relação ao trabalho que conduzirá com seus alunos. Os resultados esperados vão além da formação acadêmica, estendendo-se ao desenvolvimento individual de cada criança, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica consciente e intencional.

O texto aborda de maneira abrangente a evolução da percepção da infância, destacando não apenas o interesse acadêmico crescente, mas também a importância crucial da BNCC e do papel ativo do professor na implementação eficaz dessas diretrizes. A ênfase na necessidade de uma prática pedagógica que considere o desenvolvimento integral das

crianças reforça o compromisso com a formação não apenas acadêmica, mas também individual.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Invest. Práticas*, Lisboa , v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 maio 2019.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. – [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. *A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação*. Marcelina/ eu-você etc., nº 3, p. 80 – 97, 2009. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf> Acesso em: 10 de jun. de 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicol. estud.*, Maringá , v. 19, n. 4, p. 587-597, Dec. 2014. Disponível

em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000400587&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de maio 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Acesso em: 01 de abril de 2019. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 29 abr. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 06 de maio de 2019

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. *Contribuições de maria montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil*. Itapeva, SP, 2014. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf> Acesso em 05 de maio 2019.

FERREIRA, Ana Patrícia. *A importância do ensino de artes visuais na educação infantil*. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD->

A9KJ8D/monografia_ana_patricia.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 de jun. de 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 abr. 2019.

A DIFUSÃO DO NACIONALISMO NA EDUCAÇÃO DURANTE A ERA VARGAS

Rosane Lopes Moraes

Introdução

O presente trabalho aborda a difusão do nacionalismo na educação durante a Era Vargas (1930-1945), período dividido em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). E apesar de se iniciar uma nova Era, a partir de 1930, com o fim da República Velha, Vargas opta por velhos hábitos: a manutenção do nacionalismo.

A preocupação em manter valores familiares, religiosos, a pátria e trabalho são marcas da Era Vargas. E isso se evidenciava a partir de instrumentos destacados no currículo dos cursos elementares e secundários como reforço desse nacionalismo.

Apesar de estar presente em outros regimes, o nacionalismo marca forte presença na Era Vargas. Segundo Hilsdorf (2003, p.100), “o Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde autoritário e uniforme”, reforçando a ideologia nacionalista arraigada a sua ideia de Governo, o que torna o nacionalismo palavra chave para esse estudo.

Para esse fim, engendra-se primeiramente contextualizar o Governo Vargas, apresentando características e ideologias presentes Estado Novo, e como essas características criaram ambientes favoráveis para o fortalecimento do nacionalismo. Em seguida, são apresentados a formação do sentimento patriótico através das práticas escolares, apresentando instrumentos

destacados nos currículos nesse período e que reforçam a ideia de nacionalismo. Além desses destaques, também são ilustrados como o nacionalismo repercutiu nas práticas escolares.

Trata-se de um estudo bibliográfico, que tem como referencial teórico Hilsdorf (2003) e Santos (2008,2009) que sintetiza o período Vargas e apresenta as características desse governo que influenciaram na construção do nacionalismo. Utilizamos também Santos e Mueller (2008), Buriti (2004) e Abud (1998), que descrevem a formação do sentimento patriótico nas escolas, desde as disciplinas obrigatórias às festividades cívicas inseridas no calendário escolar.

Construção do nacionalismo escolar na Era Vargas (1930-1945)

O texto pode ser dividido em subtítulos, mas solicitamos que A República Nova, iniciada em 1930, marca a primeira fase do governo de Getúlio Vargas. Trata-se de um período de transição, marcado pela necessidade de transformações, principalmente no setor econômico. Para que acontecessem esses avanços, se tornava cada vez mais importante uma reconstrução na educação. Não podia se pensar em avanço, se a educação estava sem forma.

A educação está fortemente ligada à ideia de reestruturação da nação, e essa ligação se deve às intenções do governo de alcançar um público-alvo que em governos anteriores, não foram alcançados e, para isso, era de fundamental importância priorizar a educação.

O modelo estabelecido na Era Vargas manteve uma linha que tinha como principal característica o autoritarismo. As linhas ideológicas estabelecidas na educação tinham a cara do Estado Novo, que via a escola como uma ferramenta de controle da sociedade e por esse motivo não podiam ser descentralizadas. E com isso, podiam transformar a escola em um instrumento de formação nacionalista e moderna, para auxiliar no processo de reconstrução da nação.

Para alguns seguimentos, igreja católica e forças armadas, a Era Vargas era vista como uma oportunidade de colocar em prática projetos de educação do povo. Nesse sentido, temos então a Igreja Católica que se oferecia como mediadora dos revolucionários, em troca de poder. E temos as Forças Armadas como educadoras do povo, projeto político que se nutria há muito tempo.

Em outras palavras, a ideia de vinculação entre educação e militares, não era um propósito novo, mas um projeto político nutrido ao longo dos anos, e que surge com maior intensidade a partir da Revolução de 1930. O objetivo era dar aos militares o “poder de executar ações preventivas e repressivas em nome da segurança nacional, usando como estratégia a educação pré-militar e o controle do importante ensino de educação física”, aponta Hilsdorf (2003).

Apesar dessas propostas não terem se concretizado, as ideias militaristas permaneceram, sendo observadas na criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em 1939. Ou seja, as ideias militaristas continuaram a ser nutridas e concretizadas através da escola.

O Governo Vargas também tinha a preocupação com as ideias de desenvolvimento da nação, que estavam ligadas diretamente a educação. E com a chegada dos imigrantes com elevados níveis de educação (se comparado com a situação dos trabalhadores brasileiros) pressionava ainda mais a estrutura de ensino precária do nosso país.

Porém, não era apenas a instrução dos imigrantes que preocupava, mas também as ideologias que trouxeram. Algumas regiões organizaram-se a partir da cultura e ideologias estrangeiras, totalmente à parte das ideias nacionalistas do governo. Com isso, o governo acaba por adotar medidas principalmente no sul do país, para atingir as localidades precedentes de imigrantes europeus.

Justamente por isso, no âmbito do projeto nacionalizador a educação dos brasileiros assumiu uma dimensão social fundamental e era vital configurar as instituições escolares como um local de aprendizado e de gestação de ideias e valores de exaltação patriótica, de uma nova brasilidade (SANTOS, 2008, p. 261).

Em outras palavras, Vargas passava a idealizar configurações dentro das instituições que pudessem garantir a manutenção do sentimento patriótico. Segundo aponta Santos (2008), foram utilizados mecanismos educacionais estratégicos com a intenção de eliminar focos contrários ao projeto nacionalista.

Para Santos e Mueller (2009), a educação pode ter sido uma das mais fiéis traduções das reais intenções do governo Vargas para o Brasil, principalmente a partir de 1937¹. O governo buscava resolver duas situações, uma delas era a regionalização

¹ Ano que se inicia o Estado Novo.

do ensino e a outra era a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. Tais núcleos foram tratados como um problema que precisava de solução imediata.

Para solucionar essa última questão, foi implementada a política de nacionalização do ensino, terminologia informada pela formação da nacionalidade, da centralização do ensino que já em si combatia a regionalização e expressava a intolerância (SANTOS; MUELLER, 2009, p. 267).

Para o governo, os núcleos estrangeiros se fechavam dentro da sua própria cultura, dentro de suas próprias ideologias e supervalorizavam a própria nacionalidade. Isso representava uma resistência a nacionalização arraigada ao Estado Novo, como se a cultura brasileira fosse ignorada e isso se tornava um problema.

Dentro dessa perspectiva, e com a eminente ameaça ao nacionalismo de Vargas, alguns meios foram utilizados para frear essa resistência, e segundo Santos e Mueller (2009, p. 267), o Ministério de Capanema foi o grande responsável por atacar qualquer sinal de resistência a nacionalização, censurando, inclusive, a imprensa de língua estrangeira aqui produzida, e fechando diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes.

A partir dessas restrições, podemos observar que o Governo não tinha a intenção de aceitar a diversidade, que tudo deveria ser baseado nos ideais nacionalistas que o norteava. E isso se demonstra, principalmente nos decretos que foram criados como forma de promover a assimilação por parte dos estrangeiros e a nacionalização dos filhos desses estrangeiros.

Podemos destacar o decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, “que criou a comissão Nacional de Ensino Primário com atribuições quanto a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros” (SANTOS e MUELLER, 2009, p. 268).

Vargas busca, através de suas ações nas escolas, formar o sentimento patriótico. E isso se observa a partir das imposições do período Capanema², através da legislação, e essas imposições chegaram as escolas trazendo consigo as ideias nacionalistas, inclusive nas práticas docentes.

A formação do sentimento patriótico através das práticas escolares

Analisar historicamente a escola pública o período de 1930-45, período marcado pela Era Vargas, nos apresenta a construção de um nacionalismo que se justificava através da necessidade de manutenção da identidade nacional brasileira. E toda ameaça a esse nacionalismo, era fortemente combatida através de ações autoritárias.

A escola atrelada à ideia de modernidade, torna-se parte de uma estratégia na implementação de ideias, e mesmo diante do processo histórico de constituição das nações, como a chegada dos imigrantes, a diversidade perdia espaço para o pensamento disciplinar. Esse pensamento visava unificar a cultura nacional, sem abrir espaços para possíveis ameaças, freando a ideia de diversidade das diversas culturas existentes no país.

² Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934-1945.

Para Buriti (2004), a ideia de promover disciplina e os inserir em um programa educacional que englobasse os novos cidadãos (crianças) era uma das tônicas da Era Vargas, que chamava a família para atuar e colaborar na elaboração de uma infância condicionada à disciplina, à moralidade e ao bom convívio social.

Vargas tinha como objetivo criar uma nação limpa de costumes contrários ao nacionalismo, formar um cidadão patriota e uma sociedade sem antigos costumes. A ideia era apresentar uma República educada e moderna. E a escola é vista como um meio capaz de alcançar tais objetivos.

Nessa sociedade fortemente controlada, era inadmissível que a escola formasse sujeitos sem crenças, arruaceiros e que não tivessem uma função na sociedade, e por esse motivo, cada passo dos sujeitos era observado. Como aponta Buriti (2004, p.3) “A instituição, por sua vez, necessitava reproduzir a aura familiar, com docentes maternos e meigos, alunos-filhos obedientes e de fino trato”. Partindo desse princípio, Vargas encontrava na educação o cenário perfeito para proliferação de seus ideais.

Além dos discursos de Vargas, a formação patriótica do sujeito também se dava através de práticas escolares. Tais práticas eram voltadas para o fortalecimento da ideia nacionalista, na tentativa de manter a cultura dominante (brasileira) arraigadas aos cidadãos brasileiros e estrangeiros.

Para analisar essa ideia nacionalista nas práticas escolares, iniciamos com o ensino de história. Estruturado como disciplina escolar, foi amplamente utilizado no fortalecimento de identidade nacional, que era um dos seus objetivos de ensino. Para Abud (1998) o nacionalismo originava uma concepção de realidade e de sociedade, responsabilizando o Estado pela nacionalidade e

direção do povo. Ou seja, o governo precisava pensar em estratégias que promovessem essa formação e o ensino de História esteve fortemente ligada a essas ideias.

De acordo com Abud (1998), o ensino de História continha elementos que visava compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, que serviria como uma base para o patriotismo. Era uma forma de trazer aos brasileiros a luz do passado, no intuito de fortalecer a formação do caráter nacionalista.

Os elementos presentes no ensino de história auxiliaram no fortalecimento da identidade nacional, estimulando a formação de cidadão patriota e comprometido com a nação brasileira.

Nas instruções dos métodos que acompanhavam os programas de orientação aos professores, a história se descava e se tornavam cada vez mais evidente “nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro” Abud (1998, s/n).

A história surge como instrumento nacionalista, que abordado resumidamente, nos apresenta fatores que corroboram com a ideia da formação patriótica do cidadão. Uma tentativa de fazer com que o cidadão compre essa ideia, desaparecendo com todo e qualquer ideal contrário ao nacionalismo. E com isso, o Estado se manteria centralizado, neutralizando os poderes de oligarquias regionais.

As festividades também se fizeram presentes nas escolas como instrumento formador do nacionalismo, uma vez que as festividades fazem parte da construção da identidade de um povo. Porém, em diversos momentos a finalidade dessas festas cívicas

era construir a imagem de Getúlio Vargas como um espalho para nação.

Segundo Cruz (2020, p. 55) “o Governo Vargas para se manter no poder ao longo dos anos, precisou da colaboração de diversos agentes e políticas que visavam propagar a sua imagem e a que se pretendia construir para a sociedade”. E para isso, diversos meios foram criados e tinham essa função de promover a imagem de Vargas.

Dentre as diversas formas de promoção da própria imagem, uma das amplamente utilizadas por Vargas foi o incentivo as festividades cívicas nas escolas, “ampliando temas celebrativos já definidos por governos anteriores ou definindo as festas nacionais como no Decreto nº 19.488³, de 15 de dezembro de 1930” Cruz (2020, p. 56).

Todas as festas declaradas nacionais influenciaram no calendário escolar e as escolas públicas passaram a ser mais ativos nas comemorações cívicas. Mas esses eventos inseridos no calendário escolar não eram feitos de forma aleatória, “mas tinha a sua intencionalidade em uma pedagogia pautada pelo civismo” (CRUZ, 202, p. 56).

Logo, as festas eram pautadas nos interesses daqueles que estavam no poder. As memórias apresentadas durante as festividades eram forjadas de acordo com os interesses políticos. Não podemos pensar, ou simplesmente aceitar que as memórias de uma nação pudessem ser manipuladas dessa forma, com objetivos políticos claros. Cruz (2020, p.57) analisa a partir da seguinte ótica:

³ Declara os dias de festas nacionais.

É uma perspectiva de que os mais novos conheçam a história da sua pátria sob a ótica dos que a produzem, a aprendam de forma celebrativa, aflorando os sentidos e as paixões pelo patriotismo e nacionalismo, valores fomentados pelo governo de Getúlio Vargas.

É como despertar sentimentos a partir de uma ótica forjada, onde todas as memórias surgem a partir de interesses políticos, e assim foi utilizada por Vargas durante seus anos como Chefe de Estado.

Outro fator que contribuiu para formação do nacionalismo nas escolas, passava pela concepção de saúde, considerada uma questão ligada diretamente à higiene. Portanto, a população deveria ser educada para melhorar sua higiene individual e assim criar um homem livre de doenças. Dentro desse modelo, Buriti (2004, p. 5) aponta que a “escola é vista por Vargas como o espaço adequado para imprimir a ordem, domesticando o corpo infantil para o banho, para o trato, para a limpeza do corpo e da mente”. Ou seja, moldando o indivíduo dentro dos parâmetros defendidos pela elite política.

A higienização nas escolas passou a fazer parte da estrutura curricular das escolas, sendo este um componente obrigatório para a formação dos alunos. Partindo desse princípio, os professores recebiam orientações e manuais que os preparava para divulgar e estabelecer uma relação entre saúde e educação, usando como referência a Eugenia⁴. A leitura e uso desses

⁴ O termo “eugenia” foi criado por um certo Francis Galton, na década de 1880. O *eu* vem do grego, e significa “bom”. *Genia* quer dizer “linhagem”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarcado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/> Acesso em: 18/07/2022. Vem da ideia de criação de uma sociedade “perfeita”.

materiais se tornou regra no interior da escola, de acordo com os apontamentos de Gonçalves (2011, p.157).

As ideias de higienização foram propagadas, também, através de palestras ministradas pelo médico Savino Gasparini, que no governo Vargas, fazia parte dos membros da equipe técnica do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do Ministério da Educação e Saúde. Ao todo, “foram selecionadas vinte e três palestras, sendo dezoito da 1ª série (1939) e três da 2ª (1940)” Gonçalves (2011, p.158). O tema das palestras era voltado para o entendimento de educação sanitária, higienização e a relação destes com a concepção de Eugenia.

Podemos observar que Vargas se apropriava de ideias que poderiam ser boas a sociedade, afinal, higiene e saúde são importantes, para difundir suas ideologias na sociedade. Sempre com o intuito de formar uma sociedade controlada e limpa do que ele acreditava não ser bom para o país.

Porém, Vargas também usou um outro meio de doutrinação infantil: a educação musical. Heitor Villa-Lobos, educador no período de (1932-1945), implementou um programa que visava promover a disciplina entre as crianças, e difundir os aspectos socioculturais do Brasil através da educação musical. O projeto de Villa-Lobos foi elaborado somente para fins educacionais, sem outras intenções. Porém, para Moreira (2009) Villa-Lobos contribuiu para a construção de um nacionalismo conveniente as propostas populistas de Vargas.

Villa-Lobos serviu aos propósitos do governo apenas no sentido de fazer música voltadas para a transmissão da nacionalidade, transmitindo um sentimento cívico. Segundo Moreira (2009, p.10) “de fato, a Educação Musical propiciada pelo uso do Canto Orfeônico foi uma grande contribuição de

Villa-Lobos para a construção do sentimento nacionalista brasileiro na Era Vargas”.

Vargas usava todas as ideias como forma de difundir seu valioso nacionalismo, sem se importar com os meios que utilizava, já que a escola era centralizada e podia manipular da forma que lhe era conveniente. Podemos observar nos mais diversos instrumentos utilizados em seu governo para difundir o sentimento patriótico, e para aniquilar da sociedade tudo aquilo que fosse contrário aos seus ideais. O que corroborava com a característica autoritária de seu governo.

Considerações finais

A Era Vargas (1930-45) foi um período marcante, que ao analisarmos, percebemos como a política tenta influenciar até mesmo os aspectos culturais de um povo. A ideia de nacionalismo associada a um governo autoritário, pode ser observada em vários setores, mas principalmente na educação.

O breve resumo dos acontecimentos históricos deste artigo, e das influências nacionalistas nas práticas escolares, nos traz uma reflexão importante: até onde um Chefe de Estado é capaz de ir para alcançar seus objetivos, ainda que esses objetivos não sejam claramente os objetivos da nação que governa.

Em um primeiro momento podemos sucumbir à ideia de que Getúlio Vargas estava fazendo o melhor para nação, afinal, ser patriota não é crime. Mas manipular memórias históricas para se manter no poder, não pode ser considerada como parte da moral tão defendida pela Era Vargas. E afinal, o que era essa moral? Obediência, crença em Deus e patriotismo?

As ações do governo Vargas não apresentavam características da moralidade, mas da conveniência. Era preciso formar cidadão obedientes para que não se rebelassem contra o governo e com isso, poderia se manter no poder por longos anos. Nada diferente dos dias atuais.

Ao manipular memórias históricas de uma nação sofrida como o Brasil, através das festividades cívicas promovidas nas escolas, Vargas corrobora com a ideia de que a moralidade só servia para as massas. E suas ideias autoritárias colocavam fim em toda e qualquer tentativa contrárias ao nacionalismo criado por ele mesmo.

Ao longo deste artigo podemos observar uma breve visita a história de Vargas, que começa preocupado com o povo e com a moralidade da nação e termina como um autoritário que combatia até mesmo a cultura advinda de imigrantes, usando para tal fim as Escolas.

Referências

ABUD, Maria Katia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18 n.36. maio/1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFJhSH4J/?lang=pt_ Acesso: 28 jun. 2022._

BURITI, Iranilson. *Há Va(R)gas na Escola: O Discurso Higienista e a Limpeza da Infância Escolar nos Anos 30*. Associação Nacional de História/ Núcleo Regional de Pernambuco, Recife, UFPE – 10 a 15 outubro de 2004.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano. As festividades escolares na construção da imagem de Getúlio Vargas no Grupo Escolar Barão de Mipibu (1930-1945). *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.7, n.11, p.54-64, abril/2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/articled/view/3244_ Acesso: 28 jun. 2022.

GONÇALVES, Mauro Castilho. Educação, Higiene e Eugenia no Estado Novo: As palestras de Savino Gasparini transmitidas pela Rádio Tupi (1939-1940). *Cadernos de História da Educação*, v.10, n.1, p.151-166, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13152> Acesso: 18 jul. 2022.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo A Era Vargas. *In: Histórias da educação brasileira: leituras*. São Paulo, 2003.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. A influência de Villa-Lobos na construção do nacionalismo na Era Vargas. *In: XXV Simpósio Nacional de História - ANPUH*, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019->

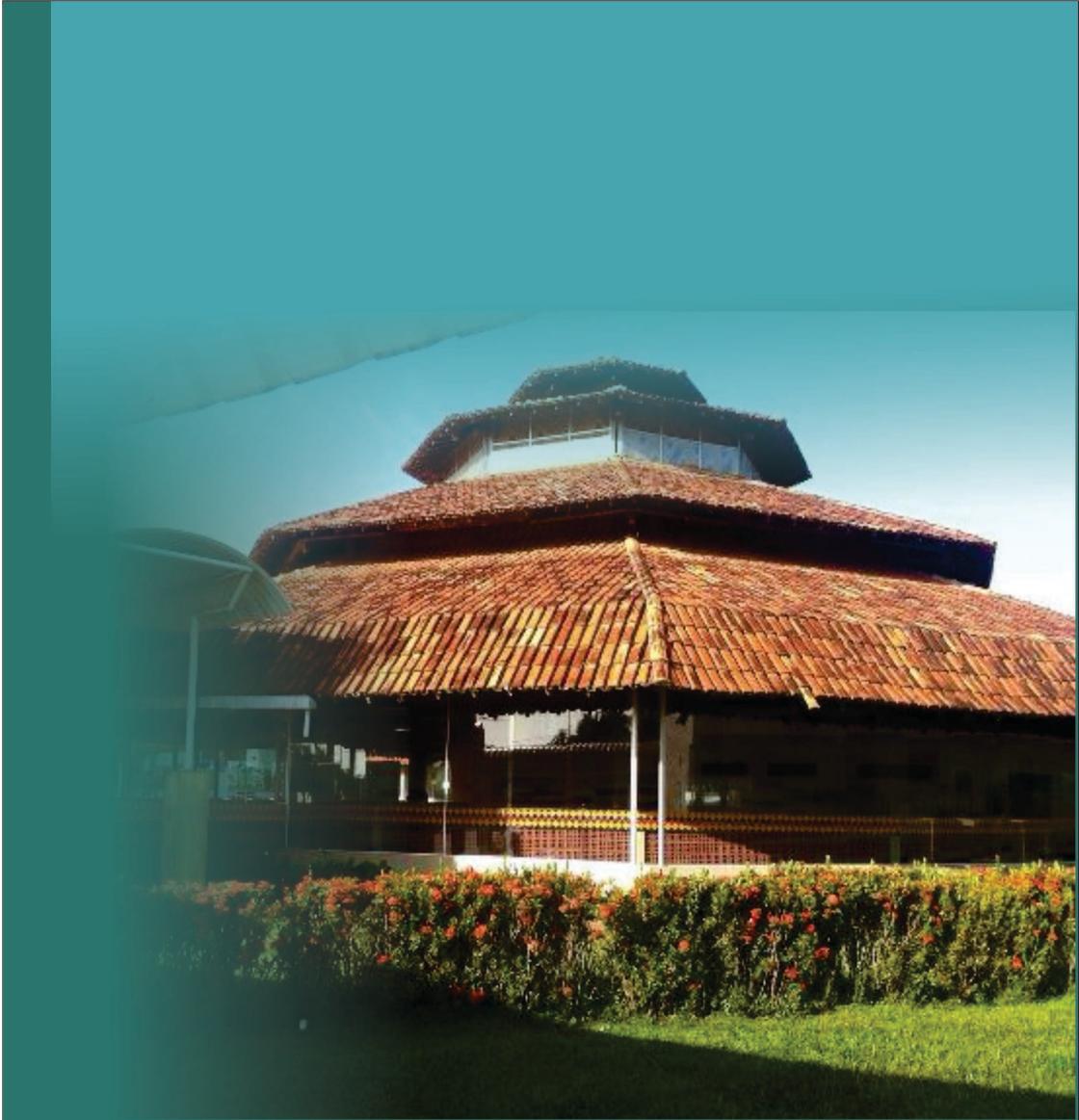
1/1548772006_b9a8b50a9c0c80d181422f711ed856c7.pdf.

Acesso: 18 jul. 2022.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A campanha nacionalista e a inspeção escolar. *Revista Quaestio*, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2, p.259-280, maio/nov.2008. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/issue/view/6>. Acesso: 28jun. 2022.

SANTOS, Ademir Valdir dos; MUELLER, Helena Isabel. Nacionalismo e Cultura escolar no Governo Vargas: Faces da Construção da Brasilidade. *Cadernos de História da Educação*, v. 8, n. 2 jul./dez. 2009.



UNIDADE 2
Experiências pedagógicas na Amazônia

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO INTERIOR DE RONDÔNIA

*Sirlene Alves de Souza Silva
Maria Elba Medina Barrios*

Introdução

A incorporação das novas tecnologias na sociedade tem sua relevância nas instituições de ensino. Demanda estudos e formações continuadas por parte de profissionais de todas as áreas. Com isso, o presente estudo tem o objetivo central de analisar a concepção dos professores em relação à formação continuada frente aos desafios e possibilidades das novas tecnologias digitais na prática do Ensino Fundamental II no município de Nova Brasilândia D'Oeste, Rondônia.

Com auxiliares, os objetivos específicos são: identificar a oferta de condições para a formação continuada na área da educação para os profissionais que atuam no município; apresentar a concepção dos professores em relação à necessidade de cursos, treinamentos, ventos na formação complementar para a sua atuação profissional; elencar as sugestões relevantes à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem com uso das tecnologias digitais.

A integração das novas tecnologias na sociedade se destaca como um aspecto relevante nas instituições de ensino. Demanda estudos e desenvolvimento contínuo dos profissionais.

O reconhecimento das adaptações nas práticas didáticas e pedagógicas é inevitável diante da crescente demanda tecnológica. As ações tornam-se cada vez mais interligadas ao uso desses recursos, os quais permeiam o convívio das pessoas.

Compete à escola proporcionar aos alunos um ensino que esteja alinhado com as exigências contemporâneas e promover ambiente de aprendizagem inovadora. Isso vai além da aquisição de recursos técnicos e científicos, envolve comprometimento com o estudante. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas desempenham papel fundamental na construção do conhecimento.

A presença da tecnologia na educação suscita desafios e reflexões críticas sobre o método de ensino e o tipo de cidadão que almejamos formar. Diante dessas demandas, surge a urgência de proporcionar formação continuada aos professores. Assim, a presente pesquisa tem o compromisso de levar ao leitor, dados que amplie entendimento sobre a temática da tecnologia na educação, com foco específico na formação continuada para a utilização das tecnologias digitais.

Tecnologias digitais no ensino

A sociedade contemporânea passa por aumento das novas tecnologias, que, simultaneamente, conduz a inúmeras transformações sociais, culturais e políticas. A escola, em sua diversidade, mostra a busca por diminuir a distância e dificuldades em acompanhar a evolução das inovações tecnológicas.

Como instituição responsável pela formação de cidadãos, a escola precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas, de modo a atender às expectativas geradas pelo contexto de vivências no mundo moderno, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é essencial destacar que as competências gerais da educação básica enfatizam a importância da integração tecnológica na construção do conhecimento de maneira crítica e consciente.

No item que fala da competência 5 encontra-se que é preciso compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práxis. Isso para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Para cumprir com as exigências legislativas, é essencial que a escola reconheça a necessidade de aprimoramento profissional para o uso adequado das novas tecnologias. Não basta simplesmente introduzir recursos tecnológicos em suas práticas escolares, mas é crucial ter consciência de sua eficácia na formação crítica e significativa dos alunos. (BRASIL, 1998).

O planeta experimenta um desenvolvimento acelerado, no qual a tecnologia está presente, direta ou indiretamente, em atividades cotidianas. A escola, como integrante desse contexto global, desempenha um papel crítico ao contribuir para a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania.

A indicação dos PCNs é de promover a participação de agentes e atores escolares de forma ativa nos processos de transformação e construção da realidade. Para cumprir essa

missão, é imperativo que a escola permaneça receptiva e incorpore novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (BRASIL, 1998).

Portanto, torna-se imprescindível promover possíveis reformulações e reflexões críticas sobre as estruturas organizacionais adotadas pela escola. A educação deve adaptar-se às demandas de seus alunos contemporâneos, desempenhando um papel eficaz na formação de cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos. (SILVA, 2018).

A conscientização da necessidade de incorporação tecnológica nas práticas didáticas e pedagógicas implica em ajustes e integração ao currículo escolar e ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Nele se exige uma sistematização essencial em que a tecnologia promova o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos alunos.

Surge, assim, a urgência do aprimoramento profissional, demandando uma nova postura docente diante das ferramentas tecnológicas. Bettega (2010) considera que os avanços tecnológicos, com seu poder multiplicador e a aplicabilidade das novas tecnologias, requerem que os professores se atualizem para que a produtividade dos alunos, imersos nesse contexto, seja verdadeiramente concretizada.

A formação continuada de professores e de todos que estão imersos na era da tecnologia se torna uma necessidade premente. No entanto, é prudente destacar alguns cuidados, que a disponibilidade física dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não garante, por si só, a ocorrência de transformações significativas na educação. (BRASIL, 2014; 2016).

Embora as estruturas físicas sejam de extrema importância, o elemento crucial que determinará a qualidade do ensino reside nas formas de interação e contextualização entre os recursos tecnológicos e a atuação do professor, conforme destacado nos PCNs. A adoção de inovações tecnológicas só é significativa se resultar em melhorias na qualidade do ensino. (BRASIL, 1998).

A introdução de novas tecnologias na escola não assegura, por si só, uma educação de maior qualidade. A modernidade pode encobrir práticas educacionais tradicionais centradas na recepção e memorização de informações. As inovações tecnológicas devem ser orientadas por propósitos que assegurem um trabalho contextualizado e significativo, ou seja, capaz de potencializar ações eficazes de aprendizagem. (SILVA, 2018).

A história proveniente da educação tecnicista destaca o equívoco representado pelo movimento tecnicista, ao acreditar que a técnica, por si só, poderia promover mudanças significativas na escola (PAIS, 2010). Nesse contexto que surgiu a área de *Tecnologia Educacional*, com ênfase nos meios que prevalecem no âmbito dos instrumentos metodológicos de ensino e aprendizagem, sem, no entanto, questionar suas finalidades.

A utilização da tecnologia na escola foi associada a uma visão restrita, resultando em raízes atuais de desmotivação, rejeição e concepção equivocada quanto ao uso desses recursos. A utilização das tecnologias digitais, por muito tempo foi concebida em durante as aulas de forma inadequada e sem significado. (FERREIRA, 2014; SILVA, 2018).

Com as aulas remotas de 2020 e 2021, a percepção da sociedade, em geral, foi de que poderia ser melhor se não fosse tão rejeitada a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDICs) nas escolas. Nas reuniões realizadas entre professores e coordenação pedagógica era comum escutar comentários referente a falta que fazia treinamento nessa área.

O reconhecimento da presença da tecnologia em diversos momentos da vida, sua importância e evolução acelerada não permite que a escola a ignore. Contudo, seu uso demanda professores dispostos a se aprimorarem, assumindo a postura de aprendizes, compreendendo que novas ferramentas são oportunidades para a eficácia do ensino. (SOUZA, 2021).

A informática como ferramenta no cotidiano do professor, deixou de ser uma exceção, mero instrumento pedagógico. Na atualidade, consciente de que a busca pelo conhecimento deve prevalecer sobre a lógica do consumo as tecnologias digitais, como o computador e a internet passou a ser recursos a serviço do processo de ensino-aprendizagem. As aulas precisam ser integradas e interessantes, com professores proativos, afetivos e éticos. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

O aluno contemporâneo requer um professor também contemporâneo, disposto a utilizar os meios existentes no ambiente em que está inserido para contextualizar o ensino ao mundo atual. Isso deve ser fundamentado em conhecimentos inacabados e na constante busca pelo saber. O professor é reconhecido como sujeito de sua formação continuada e mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Os conteúdos específicos demandam planejamento pedagógico e interação tecnológica, impulsionando a construção do saber. É essencial que, além dos conhecimentos específicos necessários para o exercício da profissão de professor, seja cultivada uma habilidade pedagógica e tecnológica abrangente, diretamente relacionada à construção de conhecimentos para o

novo, incorporando as potencialidades proporcionadas por essa transformação.

As práticas didáticas e tecnológicas devem ser concebidas de maneira a facilitar o aprendizado, promovendo a construção consciente e crítica do conhecimento. Dessa forma, a escola desempenhará efetivamente seu papel na formação de indivíduos autônomos, capacitados para atuar na sociedade como agentes ativos na construção de sua própria história. (PAIS, 2010).

Equívoco comum é acreditar que a simples incorporação de recursos tecnológicos resolverá os desafios que permeiam e dificultam a eficácia do ensino. Conforme alertado por Bettega (2010), o uso da tecnologia não pode limitar-se meramente às técnicas. A tecnologia deve ser um elemento impulsionador da aprendizagem. Isso requer planejamento eficaz capaz de criar situações de aprendizagem que reconheçam os alunos como sujeitos pensantes, capazes de criar e resolver problemas.

A adoção de novas tecnologias demanda rupturas em relação ao ensino tradicional, uma vez que o papel do professor deixa de ser percebido como o único detentor do conhecimento, passando a ser um mediador do saber. A formação continuada para o uso de novas tecnologias possibilita inúmeras oportunidades para a construção do conhecimento.

A aspiração por um ensino de excelência impulsiona a busca por novas formas de aprendizado e mudanças substanciais no ambiente escolar, contribuindo, conseqüentemente, para a formação de indivíduos ativos na sociedade em que estão inseridos. Com consciência da necessidade de incorporar a tecnologia nas práticas didáticas e pedagógicas implica em alterações e integração ao currículo escolar e ao Projeto Político Pedagógico.

Isso requer uma sistematização crucial na qual a tecnologia promova o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias aos alunos. A introdução da tecnologia na educação apresenta desafios e levanta reflexões críticas sobre o ensino e o tipo de cidadão que almejamos formar. Diante dessas demandas, surge a imperiosa necessidade de proporcionar formação continuada aos professores.

Além dos conhecimentos específicos necessários para o exercício da profissão de professor, é importante o cultivo de uma ampla capacidade pedagógica e tecnológica. Essa habilidade deve estar diretamente relacionada à construção de conhecimentos para o novo, incorporando as potencialidades trazidas por essa mudança. Caramello e Pacheco (2021) confirmam na prática os benefícios da iniciação científica na escola, com a experiência realizada em Rolim de Moura (RO).

O discurso sobre a incorporação da tecnologia na educação aborda a aplicação das novas tecnologias nas práticas didáticas, pedagógicas e científicas de professores, abrange disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Educação Ambiental, entre outras. Dentre as tecnologias utilizadas, destacam-se ferramentas de busca como o Google, bem como planilhas de Excel e outras que contribuem para dinamizar as aulas.

As Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexado à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tratam da Formação Continuada dos Professores, assim como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esses são os parâmetros que contribuem para uma melhor compreensão da ênfase dada à formação continuada do professor pelo Estado.

Diante das rápidas mudanças ocasionadas pela dinâmica da evolução tecnológica, a sociedade globalizada opera em um ritmo do agora, do presente. O que acontece em um local em questão de segundos alcança distâncias consideráveis, e é nesse contexto que professor e alunos estão inseridos. É preciso estar preparado para utilizar ferramentas digitais de apoio pedagógico e romper com velhas didáticas.

No contexto das aulas remotas Meireles e Pereira (2021) mostram que imagens de satélite, fotografias, cartografia em aulas de Geografia através de TDICs, são instrumentos de ensino com o uso da internet. Os autores, inclusive, abordam que um dos problemas encontrados em sala de aula durante a exposição do professor é que a geografia é muito chata por ser decorativa. Por isso eles propõem o letramento com uso de tecnologias digitais.

O uso da tecnologia digital é uma tendência que irá ocupar espaço na educação brasileira, como já vinha acontecendo há anos, mas, agora será mais acelerada. Queiroz e Paula (2021) destacam que a tecnologia digital, chegou com as aulas não presenciais para permanecerem na Educação. Uma forma de entender o uso das novas tecnologias apresentada por Caramello *et al.* (2021) com as aulas de campo com o uso de GPS (sistema de navegação por satélite) e outros dispositivos.

A maioria dos alunos tem habilidades no uso de dispositivos tecnológicos, enquanto outros adquirem conhecimento sobre eles por meio da escola. Isso ressalta a importância de qualificação para os professores no processo de incorporação das novas tecnologias ao ensino-aprendizagem. As tecnologias devem ser empregadas em sala de aula de maneira a contemplar os interesses e necessidades dos alunos, buscando aprimorar os processos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Metodologia da pesquisa

Para alcançar o proposto foi utilizado o método fenomenológico, uma vez que possibilita ao pesquisador a observação, percepção, vivência e até mesmo intuição de maneiras diversas em relação à dimensão cultural do fenômeno. Essa abordagem valoriza a subjetividade do sujeito, reconhecendo sua maneira única de existir, assim como sua conexão essencial com o espaço, que representa o cenário de suas experiências de vida. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Foi utilizada a técnica da entrevista participativa em que considera importante neste contexto. As entrevistas aconteceram durante o segundo novembro e dezembro de 2023 com agentes escolares: quatro com gestores, duas com coordenadores; 16 com professores do Ensino Fundamental II, de escolas da rede estadual em Nova Brasilândia D'Oeste (RO).

Os nomes dos os entrevistados foram preservados, uma vez que não são considerados relevantes para o foco principal. Assim com o enfoque qualitativo, buscou-se por apresentar em texto corrido as entrevistas sem separar, ou mesmo valorizar quantidade. Por isso a investigação foi a análise do discurso de Orlandi (2005) que propõe reflexão sobre a fala do entrevistado, com suas concepções, ideologias, história de vida, sua linguagem.

As perspectivas e experiências dos agentes escolares que enfrentam os desafios de trabalhar com tecnologias digitais e com alunos que nasceram com a internet já popularizada nas escolas. Esses desafios foram à razão da busca por descrever o resultado de dias de entrevistas, que teve o uso de um fio condutor que foi a Formação Continuada e uso das TDICs. A partir disso é que os diálogos fluíram de forma orgânica.

Influência da formação continuada no uso das tecnologias digitais

A Educação no estado de Rondônia possui um forte apelo para que os municípios incorporem as especificidades locais. Com base a essa tendência as escolas localizadas em Nova Brasilândia D'Oeste (RO) ao montar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) compreendem a miscigenação de sua clientela que envolve indígenas, quilombolas. Estudantes da zona rural são encaminhados para escolas urbanas para estudar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Nas duas escolas observadas, os relatórios pedagógicos anteriores às aulas remotas de 2020 identificam oferta de cursos e treinamentos para professores. Já o período não correu essa oferta. As ofertas foram dadas continuidade após o retorno as aulas presenciais, no entanto, nada que fosse realmente voltado a prática de metodologias que envolva o uso de tecnologias digitais de maneira adequada as disciplinas.

Em entrevista com professores de ambas as escolas, pode-se perceber que há consciência de que devem ir além da oferta do Governo para se atualizarem. Mas, alegam ser complicado. Os cursos on-line não alcançam o ensino-aprendizagem que almejam e, os presenciais precisam sair de Nova Brasilândia D'Oeste (RO) para cursá-los, seja de curta ou longa duração.

Fato o polo estadual de ensino mais próximo é município de Rolim de Moura (RO), localizado a 63 km de distância e, normalmente, quando o Estado oferece cursos é precisam ir até lá, ou ir para Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Os cursos ofertados são para cumprir a legislação na inclusão de alunos deficientes, ou novas instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como público alvo equipe gestora e pedagógica.

Para não ficar totalmente desconectados da atualidade cerca de 40% dos entrevistados procuraram por cursos que os auxiliassem em suas aulas. Isso ocorreu com mais frequência durante o isolamento social. Três dos professores procuraram pelo mestrado no Paraguai, antes mesmo da pandemia da Covid-19, como forma de dar continuidade em sua formação. Mesmo com as dificuldades de validação no Brasil.

Os entrevistados destacaram que durante o isolamento social, procuraram por ajuda na internet, para encontrar material que os auxiliassem com técnicas e materiais para as aulas. No começo, adaptaram o plano de ensino só modificando aquilo que dava a entender que as aulas seriam presenciais, como os projetos multidisciplinares. Na espera que as aulas remotas fossem por pouco tempo.

Com a determinação do Estado de que o ano letivo iria continuar com as aulas no estilo da Educação a Distância (EaD) buscaram por modelos que se adequassem. Porém, além do aluno estar acostumado com o professor presencial e com a participação de atividades em grupo no horário das aulas, o professor precisava de metodologias que realmente fosse eficaz. Mas, alegaram que não encontraram o que procuravam de maneira didática.

Mesmo com diversos conteúdos disponíveis na WEB, eles são fragmentados. As pesquisas encontradas sobre o uso de tecnologias digitais apresentam resultados e não processo. Ou seja, os pesquisadores consideram percepções, documentos, ou mesmo o que identificaram com implementos de projetos. Mas, não descrevem com precisão o que aplicaram, metodologias e técnicas de ensino.

Dessa forma, elenca-se que precisaram pegar um pouco de cada material encontrado e formar o seu próprio material digital didático. Isso consumiu tempo, que não tinha para esse fim. O Jeito foi fazer vídeos, slides e orientar os alunos com sites que os alunos poderiam interagir. Daí a ideia de que cursos e treinamentos presenciais seriam melhores, isso considerando que o professor pertence a uma geração anteriores a da inserção da internet na escola.

Na concepção da equipe docente e coordenação pedagógica é que os professores precisam estar mais bem preparados para atender a demanda dessa leva de estudantes do novo milênio. Não dá mais para vê-los como se estivessem no século XX. Com a pandemia e as aulas remotas ficou evidente o atraso na formação complementar do educador.

Dos professores entrevistados, menos de 60% se formaram dentro do século presente e os demais tiveram no mínimo um curso de especialização no século XXI. Embora tenham visto nos seus cursos a importância de fazer uso das tecnologias digitais, a opção foi de repetir o que seus professores faziam quando ainda estavam no Ensino Básico.

Por mais que a coordenação pedagógica leve a conhecimento de todos, por meio de reuniões pedagógicas, que é necessária a introdução metodológico de conteúdos da internet

nas aulas, via plano de ensino, poucos faziam uso até 2020. Um dos professores disse que embora as atividades no laboratório de informática ocorram bem, acontece mais a título de pesquisa.

Concordam, entre si, os professores, que o planejamento das aulas com estratégias de ensino criativas são necessárias para o oferecimento pleno de atividades pedagógicas. Mediadas pelos recursos tecnológicos da informação e comunicação disponíveis pelo estado, embora não sejam suficientes é o começo para um bom trabalho.

A formação base dos entrevistados é diversificada. As áreas predominantes são: Matemática; Letras; Biologia; Educação Física; História; Geografia. Esses professores, relataram que a complementação da graduação é importante e, mesmo que durante a sua vida profissional não tenha feito em áreas específicas de sua área do conhecimento, motiva a buscar por maior conhecimento.

Relevante, que cada uma dessas áreas tenha recursos didáticos que os ajude a desenvolver metodologias que auxiliem no processo de ensino. Esse posicionamento reflete a fala da equipe pedagógica. Enquanto um gestor escolar falava sobre a importância da formação continuada, pode-se perceber que estava pensativo, como se estivesse fora do corpo e do tempo que concedeu a entrevista.

O Governo do estado de Rondônia, desde a primeira década do século presente tem investido em tecnologia nas escolas em todas as unidades escolares no território rondoniense. Preparou funcionários para atender nos laboratórios de informática e disponibilizou internet para viabilizar o ensino e aprendizagem no interior das instituições de ensino.

O gestor de uma das escolas destacou que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com parceria com o Governo Federal implementou o Projeto Informatização Escolar (PROINFE) em setembro de 2023 que tem como objetivo modernizar a infraestrutura tecnológica das escolas como: Microcomputadores de mesa; Fones headset estéreo USB; Telas Interativas; Impressoras (tinta e a laser); AP-Micro Lik – Hap2; Racks; Tablets Samsung; Webcams; TVs SMART; Notebooks.

O PROINFE está em processo de implantação e em 2024 que terá o uso efetivo do material. Portanto, sua avaliação enquanto funcionalidade e eficácia poderão ser feitas após a sua aderência pela comunidade escolar (educadores/educandos). No programa está previsto treinamento para profissionais que irão trabalhar diretamente com suporte técnico de informática. (RONDÔNIA, 2023).

Em uma das escolas estudadas tem implementado o Programa de Educação Integral (PEI). Nela o uso das TDICs ocorre com a demanda. O gestor da escola destacou que é programado com antecipação de, no mínimo de uma semana, quando envolve o laboratório.

Em 2020 o município de Nova Brasilândia D'Oeste (RO) foi o que alcançou a melhor nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na Educação Básica. Com nota maior nas séries iniciais, com a média 6,9, nas séries finais a média foi de 6,1. Em ambas, superou a meta e superou os outros 51 municípios rondonienses, inclusive a capital, Porto Velho. (AROM, 2020).

Conta uma das professoras de Matemática que não foi fácil trabalhar com os alunos em 2020 por causa da mudança no formato das aulas. Embora o uso de ferramentas digitais seja uma

realidade das escolas de Nova Brasilândia D'Oeste (RO), antes mesmo das aulas remotas, inclusive com uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi complexo fazer o aluno, manter fiel as aulas.

Outra professora explica que a matemática não é uma disciplina que todos os alunos aderem de imediato. Ela conta: *Com, as aulas virtuais, achei que iria ser simples, mas, eles são muito dispersos. Qualquer coisa tirava a concentração dos alunos. Achei que não alcançaríamos boa nota no Ideb. A questão é que nos laboratórios de informática há atividades comuns a todos. O que são específicas a cada disciplina, depende do planejamento do professor.*

Sem que o professor se prepare para aulas com o uso das TDICs, as aulas ficam cansativas. O planejamento, na concepção dos professores vai além de montar os planos de ensino. *Ler e escrever aquilo que encontra em livros, apostilas, ou mesmo em blocos de anotações de encontros pedagógicos, todo mundo que tenha o mínimo de conhecimento consegue fazer*, frisou uma das professoras de Língua Portuguesa.

O que mais ajudou na construção de uma nova forma de dar aula, foi o já conhecido EaD. Como o município possui professores que atuam com Educação de Jovens e adultos (EJA), houve uma colaboração entre seis professores e, esses passaram para os demais que procuraram ajuda. A professora de Educação Física (EF) revelou que na sua disciplina o mais complicado foi a ideia de que a teoria não faz parte do ensino de EF escolar.

O processo de ensino-aprendizagem com o uso das TDICs, como mencionado pelos entrevistados poderia ser mais fácil se os professores fossem capacitados para esse fim. Não é deixar de lado metodologias com uso do material didático

palpável, mas trabalhar com ambas, de forma que, uma complete a outra. Ter o aluno como centro da aprendizagem, para os professores não é difícil é fazê-los entender que isso não significa poder fazer tudo o que querem.

A gestão escolar não pode ser entendida, apenas com base em teorias que serviam para o final do século passado e começo deste. Os gestores escolares, conscientes disso, consideram que o evento das aulas compulsórias durante a pandemia da Covid-19 pode ser considerado como marco na história da Educação. Nas reuniões pedagógicas, conta o diretor: *temos revisto o antes, durante e o depois das aulas remotas no nosso município. O discurso é um só: parece igual, mas não é.*

No retorno as aulas presenciais, no quarto bimestre letivo de 2021, as aulas foram híbridas, o ensino nem tanto. Mas, pelas falas dos professores, os alunos estavam mais interessados em reencontrar os colegas do que nas aulas. Isso levou a uma nova corrida em busca de metodologias que nem poderiam voltar a ser as mesmas de 2019 e, nem as que estavam em uso durante as aulas remotas. O que aplicaram antes do segundo semestre de 2021 já se mostrava obsoleto, relatam os professores.

Já não poderiam ser entendido como reflexo de mudança abrupta, pois, desde que tudo começou a esperança era de que logo voltasse à normalidade, embora já se falasse em uma *nova normalidade*. Assim transcorreu, nos anos de 2022 e 2023, Nova Brasilândia D'Oeste (RO): *orientamos nossos professores a fazer por cursos on-line para que acompanhassem os alunos, até que o Estado disponibilizasse treinamentos a todos*, informou um dos coordenadores escolar.

Em relação à fala do coordenador, os professores se mostram contrários à ideia de que a responsabilidade é unicamente deles. Concordam que devem procurar por se instruírem. Na fala de uma das professoras de Geografia, há uma guerra de poderes e que o espaço escolar não deveria ser lugar de disputa irresponsável por parte dos agentes públicos. Por mais que seja obrigação dos professores prepararem os alunos para ser cidadãos críticos.

A importância da formação continuada em Nova Brasilândia D'Oeste (RO) é identificada em documentos produzidos em reuniões pedagógicas. Relato de professores evidencia orientações recebidas para o atendimento aos alunos com o uso das TDICs foram úteis e contribuíram para que conseguissem superar o déficit de preparo direcionado a disciplinas que lecionam.

A solicitação de cursos e treinamentos ocorre constantemente, como visto em documentos das escolas. Professores cobram da coordenação pedagógica, que por sua vez levam ao gestor escolar que reivindica a SEDUC. Foi unânime o relato de que os desafios em trabalhar com uma geração de alunos nascidos nasceram numa época que a linguagem da internet é diferente da formal ou culta.

As professoras de Língua Portuguesa frisam que o uso do computador em sala de aula pode ser fonte de produção do conhecimento, mas, sem direcionamento o aluno pode se perder. Este fato foi comprovado nas reclamações que receberam de alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2023. O discurso foi de que deveria ser livre e a redação não ter tanto peso na avaliação.

Foi discutido em sala de aula, a temática, mas, o que realmente preocupou os alunos foi à linguagem a ser abordada. Uma das professoras que possui mais de 20 anos de sala de aula destacou que por mais que argumentassem com os alunos eles estavam irredutíveis quanto a essa questão.

Nas suas aulas dos professores, geralmente são utilizados vídeos como instrumento e recurso didático para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Depois das aulas remotas, os professores que não faziam uso, passaram a utilizar recursos digitais para apresentação, com ferramentas disponíveis como slide para criar apresentações dinâmicas, com design agradável e inserção de Links off-line/on-line.

Embora os professores já utilizem a internet para buscar por material para aulas não era feito com profissionalismo. Ferramentas do google Drive, como armazenamento em nuvem, organização de conta não eram utilizados por quase 90% dos entrevistados. O uso de potencialidades do Google Formulário, como ferramenta de coleta de dados, elaboração de simulados ou atividades para alunos, destacaram que ainda não possuem habilidades suficientes.

A formação complementar é esperada pelos professores como a uma espécie de salvação para o futuro da profissão de docência. Esperam que em 2024 se tenha investimento maior por parte do Estado na área de treinamentos. Quanto a cursos de especialização Lato Senso e Stricto Senso, manifestaram vontade de cursar, mas, sentem dificuldade em alcançar por serem poucas vagas, concorrência acirrada nas universidades públicas. Fora do país é o custo é alto, inclusive para validação.

Um dos entrevistados relatou que as propostas para cursarem *Stricto Sensu* fora do território brasileiro são convidativas, mas, a realidade se mostra complexa. Mesmo com o acordo do Mercosul (XIMENES; PAIXÃO LÓPEZ, 2021), há diferenças metodológicas e legais que ao buscar por validar o diploma no Brasil, encontram barreiras que a burocracia arrola por anos. Isso, somado ao custo de viagens (transporte; estadia; alimentação), materiais e mensalidades se torna inviável.

Coordenação pedagógica, gestores escolares e os professores entrevistados consideram que falta mais incentivo para participação em eventos como cursos, palestras, congressos, seminários, entre outros encontros. Os gestores das escolas incentivam a participação dos professores em eventos científicos. Inclusive de levar seus alunos a participar de apresentações de resultados de estudos desenvolvidos na escola.

No entanto, são poucos os eventos que acontece que os professores podem levar seus alunos, o que envolve, entre outras questões econômicas. Um dos professores citou que no mês de maio de 2011, em Rolim de Moura (RO), a professora Doutora Núbia Caramello convidou o município para participar do *I Simpósio de Recursos Hídricos da Zona da Mata*. Foram enviados alunos e professores para diálogo popular, assim como a população tradicional.

Esse evento resultou em documento em prol das águas e publicação de uma obra com capítulos escritos por estudantes, professores e outros profissionais. Dos colaboradores da obra, Santos *et al.* (2011) frisam que o educador tem papel fundamental como formador de opinião e que, a participação em eventos é de suma importância para debates e reflexões. O posicionamento desses autores vai de encontro com o que os professores consideram como essencial para uma aula criativa.

O resultado dessa participação foi positivo, como revelou o professor entrevistado, os estudantes que participaram disseminaram a ideia de preservação da natureza, enfatizando as matas ciliares e as nascentes. Depois disto, algumas participações em estudo de campo como forma de reconhecimento de território. Mesmo que tivesse tecnologias digitais os professores não sabem manusear materiais como Drone, GPS, entre outros.

As aulas de campo, citadas, foram antes das aulas remotas. Nos dois anos e meio pós-pandemia, a busca ficou no campo de recuperar o que a aluna deixou de aprender. Um professor destacou: *todos nós tivemos perdas e ganhos, só não dá para avaliar, ainda, o tamanho da perda intelectual.*

Ao ler o material de Meireles e Pereira (2021) e Queiroz e Paula (2021), uma das professoras de Geografia — como revelado por ela —, percebeu que poderia ter trabalhado melhor com a tecnologia digital se fosse bem orientada. Considera que a falha esta no professor, pois, não busca o suficiente e na escola que poderia ter uma área dedicada à formação continuada dos agentes escolares.

Como sugestões para a maximização da formação continuada e o uso de novas tecnologias na escola os professores foram categóricos em afirmar que a treinamento em áreas específicas deveriam ocorrer no mínimo duas vezes ao ano. O preparo contínuo de um profissional deve ser planejado de forma que o professor esteja sempre à frente de eventos como aconteceu em 2020 com o isolamento social.

Outra forma de ajudar os professores na melhoria da qualidade de ensino é da própria escola promover eventos que tenha a participação de oficinas e palestras. Pode ser feito de maneira multidisciplinar, ou mesmo por área. O ideal é que seja

um evento só para não atrapalhar o andamento das aulas. Mas, que se tenham treinamentos específicos e que envolva inclusive professores do Ensino Médio, que normalmente são os mesmos do Fundamental II e os das séries iniciais.

O diálogo com os entrevistados, aconteceu de forma orgânica, pois, a pesquisadora, faz parte da equipe de educadores do município. O contato ocorre no cotidiano escolar, de forma presencial e por redes sociais, em reuniões, em sala dos professores, nos corredores, o diálogo é fluído e corresponde à expectativa em relação ao interesse comum que é a melhoria do ensino com foco na aprendizagem contínua e recíproca do aluno e do próprio professor.

Considerações finais

O município de Nova Brasilândia D'Oeste fica no interior do estado de Rondônia, embora de fácil acesso, é mais voltada à agricultura familiar, com forte apelo a investimento na Educação. Mesmo com laboratórios de informática e com professores licenciados para o cargo que ocupam, a formação continuada é restrita. As ofertas que são feitas e vagas disponíveis para os professores locais não são suficientes para atender a demanda.

O reconhecimento de adequações das práticas didáticas e pedagógicas para o enfrentamento da demanda tecnológica digital é inevitável. As ações estão interligadas ao uso dos recursos digitais que invadem a vida das pessoas e a escola precisam estar atenta a esses novos desafios pós aulas remotas, efeito da rápida disseminação da CoDuvid-19.

Com o retorno às aulas presenciais no início do segundo semestre de 2021, coube as escolas oferecer aos alunos um ensino que atenda a nova normalidade. A proposta é de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras que leve o aluno a melhor absorção do conteúdo. Isso significa apropriação dos recursos técnicos e científicos, e profissionais comprometidos com a formação, em que os recursos tecnológicos são instrumentos propulsores do conhecimento.

A tecnologia inserida na educação em Nova Brasilândia D'Oeste (RO) traz desafios e reflexões críticas sobre o ensino e o tipo de cidadão que desejamos formar. Diante de tais demandas, torna urgente o empenho em proporcionar condições de formação continuada que capacite os professores. Nesse sentido, o investimento em infraestrutura tecnológica deve se estender à formação profissional.

Referências

AROM, Associação Rondoniense de Municípios. Nova Brasilândia é o município com a melhor nota de Rondônia na educação básica. *Admin. Arom*, 16/09/2020. Disponível em: <https://arom.org.br/nova-brasilandia-e-o-municipio-com-a-melhor-nota-de-rondonia-na-educacao-basica/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BETTEGA, Maria Helena Silva. *Educação Continuada na Era Digital*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998. 174 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL, Presidência da República *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Base Nacional Comum Curricular – BN

CC. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

_____. *Lei nº 13.005*, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

CARMELLO, Nubia; PACHECO, Maria de Aguiar. A iniciação científica no Ensino Médio: a pandemia trouxe novas possibilidades. In: XIMENES, Claudia Cleomar; PAULA, Andréia Aparecida de; CARMELLO, Nubia. *O espaço escolar e a pandemia 2021: o ensino básico não parou e cria novas metodologias didáticas e pedagógicas*. 1 ed. Londrina: Sorian, 2021. p. 102. p. 31-58.

CARMELLO, Nubia; XIMENES, Claudia Cleomar; NUNES, Edna Sousa; MEIRELES, Izabel Liandra Pereira; QUEIROZ, Maria Ivanúbia de. *Estudo de campo nas aulas de geografia escolar: teoria e aplicação*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 146 p.

ORLANDI, Eni Pulcineli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005. 100 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. [1908-1961]. *Fenomenologia da percepção*. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 661p. (Tópicos).

MEIRELES, Izabel Liandra Pereira; PEREIRA, Willimis Alves. Possibilidades de inclusão através de TICs: o uso da cartografia para conhecer ambientes aluviais e fluviais de Ji-Paraná (RO) nas aulas de Geografia. In: FIGUEIREDO, Tatiana Queiroz; XIMENES, Claudia Cleomar. *Educação Ambiental nas aulas de Geografia: Ensino-aprendizagem e as possibilidades da gestão de recursos hídricos*. 1. ed. Londrina, PR: Editora Sorian, 2021. 106 p. p. 49-64.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. Ed. Campinas, SO, Papyrus, 2013. 176 p.

QUEIROZ, Maria Ivanúbia de; PAULA, Ricardo Almeida de. Educação ambiental uma forma multidisciplinar de ensinar em geografia: uso da tecnologia durante as aulas remotas. In: FIGUEIREDO, Tatiana Queiroz; XIMENES, Claudia Cleomar. *Educação Ambiental nas aulas de Geografia: Ensino-aprendizagem e as possibilidades da gestão de recursos hídricos*. 1. ed. Londrina, PR: Editora Sorian, 2021. 106 p. p. 21-34.

RONDÔNIA, Governo do Estado de Rondônia. Nova Brasilândia: SEMED Recebe investimentos de R\$ 367 Mil em Tecnologia para a Educação Municipal. *Educação In Foco*, 22 de setembro de 2023. Disponível em: <https://jornalinforondonia.com/noticias/nova-brasilandia-semed-recebe-investimentos-de-r-367-mil-em-tecnologia-para-a-educacao-municipal-educacao-in-foco>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, Osmair Oliveira dos ZUFFO, Catia Eliza AGUIAR, Benedito Sales de; LIMA, José Tavares de. Mata ciliar: o papel do educador como formador de opinião. In: CARMELLO, Nubia/ CARNILATTO, Irene; PINHEIRO, Zairo MARÇAL, Monica dos Santos. (Org.). *Amazônia: recursos hídricos e diálogos socioambientais*. . 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 280 p. p. 215-233.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de Rondônia. Escolas estaduais de Rondônia atuam com o ensino do “Programa de Educação Integral”. *Educação*. 18 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/escolas-estaduais-de-rondonia-atuam-com-o-ensino-do-programa-de-educacao-integral/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Sirlene Alves de Souza. Formação continuada dos professores: Desafios das Novas Tecnologias na Prática Docente. In: XIMENES, Claudia Cleomar; SOARES, Danúbia Zanotelli; CHARLES, Charlot Jn. (Org.). *Café com Educadores: espaço escolar, lugar de inclusões e interações socioeducativas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. 346 p. p. 211-218.

SOUZA, Bruno Campos de. Os desafios e oportunidades do ensino de matemática com o uso da tecnologia digital. In: XIMENES, Claudia Cleomar; PAULA, Andréia Aparecida de; SOUZA, Bruno Campos de. (Organizadores). *A perspectiva do ensino: aprendizagem em territórios escolares*. 1. ed. Londrina, PR: Editora Soriano, 2021. 114 p. p. 21-32.

XIMENES, Claudia Cleomar; PAIXÃO, Carolina Pereira Sathler; LÓPEZ, Enrique. Territórios educacionais no Mercosul: a fronteira entre o Brasil e Paraguai. In: XIMENES, Claudia Cleomar; PAIXÃO, Carolina Pereira Sathler; LÓPEZ, Enrique. (Organizadores). *Territórios educacionais em construção*:

experiências sob perspectiva brasileira e paraguaia. 1. ed.
Londrina: Sorian, 2021. 216 p. p. 15-36.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM ITACOATIARA - AMAZONAS

*Maria Eucineide Silva de Lima
Wagner Barros Teixeira*

Introdução

A literatura infantil e juvenil no ambiente escolar é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, assim como de línguas estrangeiras. Escrita e leitura trata de uma atividade crucial na vida humana, desde o primórdio da civilização, com os registros em figura nas cavernas. Não apenas promove o aspecto lúdico, inerente à natureza humana, mas também desempenha um papel essencial no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Uma preocupação compartilhada entre professores, reside em identificar metodologias de ensino-aprendizagem da leitura e escrita capazes de envolver e cativar a geração digital. Dessa forma, o objetivo deste estudo é descrever a concepção e uso do das histórias em quadrinho como proposta lúdica por professores de Língua Portuguesa para o ensino-aprendizagem nas séries finais do Ensino Básico em Itacoatiara, cidade do interior do estado do Amazonas.

Os objetivos específicos foram de: especificar o uso de

atividades lúdicas por professores com formação em Letras; assinalar a experiência durante as aulas durante e após o isolamento social; sistematizar a prática didática empregada em aulas remotas e presenciais.

A abordagem metodológica voltada para o uso das histórias em quadrinhos como instrumento lúdico de desenvolvimento cognitivo do aluno é apoiada por estudiosos, como pode ser acompanhado neste texto, como um meio de promover o desenvolvimento cognitivo de adolescentes. Os contos e outras fontes de narrativas juvenis demonstram benefícios quando são habilmente incorporados ao universo criativo dos adolescentes.

As histórias em quadrinhos na educação

Para facilitar a experiência de aprendizado, é necessário transformar tanto a estrutura escolar quanto a sala de aula em ambiente que estimule a busca por conhecimento. Isso possibilita que os alunos expressem a interpretação que têm do real ao seu redor. O aluno, com o desenvolvimento crítico pode expressar livremente a compreensão e os questionamentos que surgem a partir desse entendimento e ser um agente transformador.

As situações que promovem a leitura do mundo na escola permitem uma colaboração entre diferentes áreas do currículo. O foco em temas relacionados ao contexto em que o aluno pode contribuir com sua própria realidade. Isso visa incentivar o uso de diferentes formas de expressão. Da mesma forma, o professor deve promover metodologias diversificadas para que se possa desenvolver habilidades e promover competências.

As características da língua falada, nas histórias em quadrinhos, conduzem a narrativa ao serem combinadas aos elementos visuais específicos. Forma um conjunto que facilita a compreensão da mensagem, seja ela de natureza política, intelectual ou social (JARCEM, 2017). Assim como outras formas de arte, essas histórias estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico e social que as envolvem.

Os quadrinhos não surgem de forma isolada, desvinculadas de influências. Na realidade, as ideologias e o cenário político exercem uma influência decisiva, mesmo nas obras mais descompromissadas desse meio (DUTRA, 2009). Esta é uma expressão literária nas quais os autores procuram aproximar as situações o máximo possível da realidade, justificasse, assim, a busca pela reprodução de uma conversação espontânea.

Os quadrinhos desempenham papel fundamental no auxílio de crianças e jovens para consolidar seus hábitos de leitura e compreensão da mensagem, além de apresentar um potencial significativo para a abordagem de conteúdos curriculares em projetos interdisciplinares, devido à sua ampla aceitação. As histórias em quadrinhos ilustram claramente a influência das linguagens na construção de conhecimentos e prática da leitura e escrita. (ALMEIDA, 2019).

Ao longo de sua trajetória, as histórias em quadrinhos foram alvas de perseguições e preconceitos. No entanto, hoje são percebidas de forma consideravelmente mais positiva por parcelas crescentes da sociedade. Gradualmente, elas conquistaram aceitação em vários ambientes educacionais, uma vez incorporadas por professores de todas as disciplinas e níveis de ensino, torna-se objeto de interesse para pesquisadores em todo o mundo (JARCEM, 2017; VERGUEIRO, 2010a).

Incorporar histórias em quadrinhos no ambiente escolar representa uma abordagem significativa e dinâmica para incentivar os alunos a lerem, escreverem, criarem, pesquisarem e dramatizarem sobre a vida (ALMEIDA, 2019). Eles oferecem um potencial educacional valioso, pois contêm elementos que podem servir como ferramentas eficazes para a alfabetização e uma leitura saudável.

Além disso, destacam-se técnicas artísticas como enquadramento e a relação entre figura e fundo, essenciais nas Artes Visuais, e que podem ser habilmente integradas ao processo educacional. A abordagem, como destaca Fagundes (2018), possibilita que os alunos que ainda não dominam a leitura e escrita sejam alfabetizados visualmente, dessa forma aprendem a interpretar e comunicar por meio de imagens.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reiteram a significância da escola na moldagem de indivíduos competentes para a sociedade, enfatiza-se a necessidade de a instituição assegurar um conjunto de práticas cuidadosamente planejadas, visa contribuir para que os alunos assimilem os conteúdos de maneira crítica e construtiva. (BRASIL 2020).

As histórias em quadrinhos devem ser integradas aos conteúdos relacionados aos temas transversais. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a abordagem deve estar voltada as questões sociais. Apresentam-se em linguagens diversificadas, as histórias em quadrinhos possibilitam a exploração de diferentes contextos e fornecem informações relacionadas aos temas sociais (BRASIL, 2001).

A relevância da presença das histórias em quadrinhos na sala de aula é enfatizada por Vergueiro (2006), que destaca sua utilização abrangente, depende da criatividade docente em

abordar temas complexos de maneira lúdica e descontraída. Essa percepção indica que as histórias em quadrinhos têm o potencial de transcender o entretenimento e serem eficazmente empregadas na educação.

As primeiras revistas de quadrinhos com propósito educacional, publicadas nos Estados Unidos na década de 1940, apresentavam antologias de histórias relacionadas a personagens históricos, figuras literárias e eventos históricos (VERGUEIRO, 2010^a; 2006)). Esse material representa fonte generosa para abordar os conteúdos transversais, uma vez que é bem aceito pelos alunos e pode gerar outras produções de conhecimento mais envolventes para cada faixa etária.

Os benefícios das histórias em quadrinhos no contexto escolar são evidentes para os professores, uma vez que auxiliam os alunos na ampliação da compreensão de conceitos e no enriquecimento do vocabulário. Essas narrativas requerem que os leitores reflitam sobre as informações, possui um caráter globalizador, e é versátil o suficiente para serem utilizadas em qualquer nível escolar.

A inclusão de histórias em quadrinhos na sala de aula não enfrenta resistência por parte dos estudantes, que geralmente as recebem com entusiasmo, inclinados a participar de maneira mais ativa nas atividades escolares. Essas narrativas contribuem para aumentar a motivação dos estudantes em relação aos conteúdos das aulas, estimula, portanto a curiosidade e desafia o senso crítico do aluno (VERGUEIRO, 2010a).

Ao abordar histórias em quadrinhos em sala de aula, é essencial que ao escolher o material, é crucial que o professor leve em conta os objetivos, a temática, a linguagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos. De maneira geral, a

relevância dessa seleção reside na adaptação às características dos diferentes ciclos escolares. (JANESKO *et al.* 2019).

Ao introduzir as histórias em quadrinhos no ensino, é crucial que o professor tenha familiaridade suficiente com esse meio. Os principais dispositivos da linguagem e os recursos disponíveis para representar o imaginário. Além disso, é necessário ter um entendimento razoável do desenvolvimento histórico dos quadrinhos, familiariza-se com os seus representantes proeminentes e características enquanto meio de comunicação de massa.

O leitor, ao construir sua interpretação, concorda ou discorda do autor em um diálogo íntimo com o texto. Essa interação implica um nível de autonomia, onde o aluno reconhece que o texto não representa uma verdade absoluta. (PENTEADO, 2008). O uso de histórias em quadrinhos na escola proporciona significativos benefícios.

A combinação de imagens com textos relacionados aos conteúdos estudados facilita a compreensão de temas complexos pelos alunos. Viável a incorporação de histórias em quadrinhos no ensino da Língua Portuguesa. As narrativas possibilitam a exploração da adequação ou inadequação à gramática normativa, desafiam-se os alunos a analisar os diálogos e discernir se a escrita está adequada ao contexto proposto..

Nas aulas de Língua Portuguesa, as histórias em quadrinhos não se limitam apenas na linguagem escrita. A leitura conjunta de texto e imagem exige habilidades específicas para interpretar expressão corporal e a interação da imagem ao contexto. Incluí a compreensão dos símbolos, muitos dos quais são universalmente reconhecidos e empregados por vários autores nas histórias em quadrinhos. (VERGUEIRO, 2010).

Não há regras rígidas para a utilização dessas narrativas no contexto educativo, mas é essencial que os professores possuam conhecimento e criatividade para uma implementação eficaz desse instrumento educacional na sala de aula. Além disso, a responsabilidade pela seleção do material recai inteiramente sobre o professor. (VERGUEIRO, 2004).

O docente deve planejar, ter conhecimento e desenvolver suas atividades que envolvem histórias em quadrinhos, independentemente da disciplina lecionada. É essencial estabelecer objetivos alinhados às necessidades e características do corpo discente da sala de aula, pois isso é fundamental para a compreensão dos alunos e a assimilação efetiva do conteúdo aplicado. (JANESKO *et al.* 2019).

Dentre os desafios relacionados às histórias em quadrinhos, encontram-se imagens excessivamente chamativas, que podem distrair o aluno, e narrativas com um volume excessivo de texto nos balões, dificulta a leitura e, conseqüentemente, a assimilação do conteúdo. Outra questão destacada é a adaptação de obras literárias para o formato de quadrinhos, partindo do pressuposto de que as histórias em quadrinhos são atrativas para os jovens.

Autores como Ramos (2009) indicam que enxergar as adaptações como um negócio não implica necessariamente em baixa qualidade do produto. Pelo contrário, os trabalhos vêm se aprimorando a cada novo álbum. No entanto, do ponto de vista pedagógico, há a sugestão de que essa prática pode indicar a falta de capacidade ou maturidade do aluno para ler as obras originais, ou ainda a necessidade de simplificar obras literárias para esse público específico.

Sem a orientação adequada das histórias em quadrinhos na sala de aula, não haverá benefícios pedagógicos significativos; os alunos simplesmente perceberão o material como uma forma de entretenimento. Para que o estímulo à leitura desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento do leitor é necessário que o professor promova metodologias dinâmicas. Paula e Fieni (2021) afirmam que é responsabilidade do professor implementar projetos de formação de leitores.

As diretrizes legais indicam que assumir a missão de formar leitores impõe à escola o compromisso de estruturar-se em torno de um projeto educativo voltado para a facilitação da transição do leitor de textos simplificados (infantis ou infantojuvenis) para o leitor de textos de complexidade real, conforme circulam socialmente na literatura e nos jornais. Isso inclui a progressão do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e completos (BRASIL, 2001).

As histórias em quadrinhos para a formação do leitor, quando incentivadas pela família na infância, têm o potencial de cultivar o prazer pela leitura, proporcionando sua persistência na vida adulta. Pesquisa realizada por Bari e Vergueiro (2007) em sala de aula revelou que praticamente todos os alunos afirmaram ter lido histórias em quadrinhos de forma contínua durante a infância. Alguns mantiveram essa prática regularmente na adolescência, enquanto outros mudaram seus interesses.

Aqueles que desenvolveram o gosto pela leitura na infância ou continuaram a leitura na adolescência tendem a manter esse hábito na vida adulta, após a conclusão do ensino médio. Além disso, há um grupo significativo de alunos que aprecia a leitura de quadrinhos, mas o faz de maneira esporádica ou intermitente.

A participação ativa da família desempenha papel crucial para que o estímulo à leitura não se restringisse apenas ao ambiente escolar. Segundo Silva (2009), para alcançar resultados positivos na formação de leitores competentes, é essencial que a escola mantenha uma biblioteca com um acervo adequado aos usuários, integrando-a ao trabalho pedagógico em consonância com as diversas áreas de conhecimento.

Importante destacar o papel das bibliotecas escolares nesse contexto. Gradualmente, educadores estão adotando iniciativas para desenvolver acervos e práticas pedagógicas. Elas são enriquecidas com ludicidade, hibridização de linguagens e suportes. Nelas as histórias em quadrinhos desempenham um papel cada vez mais frequente. A leitura escolar se beneficia desse atrativo, proporcionado pelas histórias em quadrinhos. (BARI; VERGUEIRO, 2011).

A linguagem híbrida das histórias em quadrinhos suaviza os primeiros contatos com a leitura, sendo igualmente atrativa para leitores em diferentes níveis de letramento. Essa abordagem facilita a troca de informações e a construção de uma cultura leitora entre estudantes, envolvendo também professores e bibliotecários. Lima e Leal (2021) consideram que a leitura, independente do gênero literário auxiliam no letramento.

Os enredos versáteis, sem limitações, constroem mundos de imaginação que têm muito a ensinar aos leitores, estabelecendo analogias com a realidade, recriando lendas e mitologias consagradas em diferentes culturas, agora enriquecidas com elementos gráficos que facilitam a identificação de personagens e o entendimento dos ciclos de enredo.

Na seleção e aquisição de histórias em quadrinhos para as bibliotecas escolares, o Brasil dispõe de renomados autores, como Maurício de Sousa e Ziraldo, que não apenas consolidaram seu compromisso com a sociedade, mas também se aprofundaram no uso paradidático, contribuindo para a riqueza cultural e social brasileira. (FRANCISCO, 2010; D'OLIVEIRA, 2005).

A incorporação das histórias em quadrinhos nos ambientes escolares demanda do professor um comprometimento com práticas pedagógicas, uma compreensão metodológica sólida do conteúdo a ser abordado com os alunos, além de criatividade e ousadia para empregar os quadrinhos de maneira apropriada e benéfica para a aprendizagem.

Ao considerar que as histórias em quadrinhos podem diversificar as abordagens de leitura, destaco a importância de os professores utilizarem essas obras como recursos coadjuvantes do ensino, transformando-as em instrumentos didáticos capazes de promover, após um estímulo inicial, uma exploração mais profunda dos temas abordados.

As crianças, por meio das histórias em quadrinhos, o aluno desenvolve o gosto pela leitura, divertindo-se com os personagens variados, as imagens e os diversos temas abordados. As histórias em quadrinhos proporcionam uma leitura lúdica pela combinação de imagens e textos, facilitando a compreensão do conteúdo narrado.

A educação lúdica compreende tanto uma base teórica profunda quanto uma prática ativa. Seus objetivos, além de elucidar as diversas relações humanas dentro de seus contextos históricos, sociais, culturais e psicológicos, destacam-se pela promoção da libertação nas interações pessoais.

A abordagem inclui estratégias para reflexões, criatividade, inteligência e socialização, transformando o ato de educar em um compromisso intencional consciente, exigindo esforço e superando a perspectiva de mera satisfação individual para se tornar um agente transformador na sociedade.

Essas concepções contribuíram para que, no cenário educacional, as histórias em quadrinhos fossem muitas vezes menosprezadas, sendo consideradas de menor prestígio e relegadas como uma forma inferior de expressão literária. Segundo Vergueiro (2011), esses preconceitos representaram uma das maiores injustiças cometidas contra um meio de comunicação de massa não apenas legítimo, mas também amplamente popular.

A facilidade de leitura, o apelo visual por meio de cores, quadros, balões e onomatopeias, os quadrinhos conferem dinamismo à narrativa. O humor e otimismo presentes em personagens interessantes ou heroicos, são alguns dos fatores que levam os jovens leitores a adotar as revistas em quadrinhos. (FRANCISCO, 2010).

O interesse pela leitura muitas vezes tem seu início nos quadrinhos, pois esse tipo de texto torna a experiência de leitura algo envolvente e divertido. Algumas histórias, identificadas pelos alunos com os personagens, são relidas várias vezes, contribuindo para o desenvolvimento desse hábito. (CUNHA, 2011).

A ficção é um espaço ontológico privilegiado, onde o ser humano pode habitar e contemplar, por meio de personagens diversificados, a plenitude de sua condição. Nesse ambiente, ele se torna transparente para si mesmo, transformando-se e vivenciando, de forma imaginária, diferentes papéis. Ao destacar-

se de sua própria identidade, o indivíduo verifica, realiza e experimenta sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre. (CUNHA, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental destacam as histórias em quadrinhos como uma forma dinâmica de linguagem, caracterizada pela ludicidade e pela associação de imagens. Essa abordagem desperta prazer no jovem leitor. Enquanto ferramenta pedagógica essenciais, para auxiliar, motivar e estimular os alunos no desenvolvimento de suas habilidades. (NOKAMURA; VOTOLINI; BERTOLOTO, 2020).

O cultivo do gosto pela leitura ao longo da formação dos alunos possibilita que eles explorem outros gêneros literários, escritos por diversos autores, proporcionando novas descobertas e sensibilidades. A cada novo texto encontrado, os alunos têm a oportunidade de vivenciar, de maneira crítica, não apenas a linguagem, mas também a teoria e a história da literatura de seu povo.

Métodos e técnicas

Alguns depoimentos foram coletados em diálogos entre professores de Língua Portuguesa, com licenciatura em Letras, de três escolas de ensino Fundamental II, localizadas no município de Itacoatiara, Amazonas. A forma encontrada para apresentar a experiência dessas professoras é a de descrição, com o enfoque qualitativo.

A técnica de coleta de dados foi entrevista com três variáveis norteadoras: ludicidade; histórias em quadrinho; experiência didática. A entrevista decorreu no formato de diálogo, em que questões, surgiam de forma livre entre as professoras. Como todas as professoras são conhecidas da entrevistadora e colegas de profissão, o fomento do discurso se deu por meio de encontros presenciais.

As professoras participantes deste estudo, não são chamadas pelos seus nomes próprios, Os nomes escolhidos são inspirados em personagens das histórias em quadrinhos de Maurício de Souza (Mônica; Magali; Dorinha). Elas são mestras e/ou doutoras em Ciências da Educação. Tem em comum a licenciatura em Letras, algumas com complemento em Língua Portuguesa, ou Inglês ou Espanhol.

Para diálogo com a descrição diálogo com as professoras-participantes, foi apresentado alguns estudos de publicados por professoras pesquisadoras com estudos realizados em Itacoatiara (AM). A escolha desses textos, foi como forma de confirmar as falas das entrevistas e enriquecer as informações relativas a educação no município.

O uso das histórias em quadrinho na prática

As professoras são adeptas de metodologias ativas para o ensino-aprendizagem dos alunos conhecidos citados como geração digital, por nascerem com a inclusão das tecnologias digitais nas escolas brasileiras. Trabalhar com quadrinhos é uma atividade anterior ao ano de 2020, marco, desta *nova era* metodológica educacional. Contudo, as atividades eram de leitura e busca por palavras, expressões no material impresso.

Os adolescentes que estão não Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) vivem num universo miscigenado entre o mundo das fibras óticas com o concreto, palpável. Para trabalhar com esses alunos e levá-los a desenvolver o gosto pela leitura é necessária adaptações em velhas e construção de novas metodologias didáticas. A internet é um veículo para a instrumentalização das atividades propostas pelas professoras aos alunos, como complemento da leitura de materiais físicos.

A primeira professora a ser apresentada é a Mônica, mestra e doutora, com especializações voltadas a áreas a fins de sua formação básica. O foco de suas aulas **está** no respeito à diversidade, a relação entre as pessoas em sala de aula. Gil (2022) confirma que a população de educandos em Itacoatiara (AM) é formada, principalmente por povos da floresta e defende que a afetividade em sala de aula auxilia na aprendizagem do aluno.

Abordar a relevância do vínculo afetivo na interação entre professor e aluno em ambiente escolar, bem como no processo de ensino-aprendizagem, revela-se crucial. Após a influência familiar, o papel do professor adquire significativa importância na vida do aluno. (AMORIM, 2020). Além de desempenhar a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, o professor compartilha angústias e esclarece dúvidas.

A professora Mônica relatou que o prazer pela leitura frequentemente tem início nos quadrinhos, pois representam um formato que transforma a leitura em algo divertido. Algumas histórias cativam os alunos, levando-os a relê-las várias vezes devido à identificação com os personagens e situações apresentadas. Ela relatou que durante a busca por conteúdo digital, se deparou com o site interativo "Máquina de Quadrinhos" da Turma da Mônica de Maurício de Sousa.

Revela a professora que no primeiro semestre de 2020, realizou as primeiras tentativas de explorar esse aplicativo com continuidade após o retorno as aulas presenciais no segundo semestre de 2021. Foram utilizados os recursos gratuitos disponíveis no site para os internautas, enquanto alguns alunos, com o apoio de suas famílias, optaram pela assinatura paga. Quanto à execução das atividades, os alunos expressaram a professora, insatisfação e consideraram o processo complicado.

Vários alunos relataram dificuldades na abertura do material, frequentes erros e atrasos. Diante desse cenário, *alguns alunos que possuíam quadrinhos físicos em casa foram instruídos a capturar imagens e enviá-las via Whatsapp*. Foi criado apresentações de slides, permitindo que cada aluno compartilhasse e narrasse suas histórias. Para guiar os alunos precisou de serenidade e determinação, orientando-os através da complexidade que é o universo do conhecimento.

O objetivo principal das atividades com histórias em quadrinho, relata a professora: *é de aprimorar a habilidade de leitura e escrita*. A ênfase é a descrição das características físicas dos personagens, ao mesmo tempo em que fomentava a promoção da tolerância e respeito à diversidade. Os professores são essenciais para a mediação da inclusão e respeito às diferenças na escola.

Com isso, vale trazer a corroboração de Amorim (2022) ao destacar que as relações interpessoais no ambiente escolar favorecem o ensino-aprendizagem. A autora, que vem desenvolvendo estudos desde 2017 sobre a importância da afetividade na escola entre pares e hierárquicos, avanços nessa direção com o uso do lúdico em Itacoatiara (AM) (MELO, AMORIM, 2017; AMORIM, MELO, 2018; AMORIM, 2019; AMORIM, 2020).

O planejamento das aulas, com o uso de abordagens lúdicas, explica a professora Mônica: *“facilitou a transição entre as aulas presenciais e remotas, bem como a longa permanência nesta última”*. Completa: *“Inicialmente, tudo parecia desafiador e verdadeiramente assustador, para mim e eu percebia que meus alunos sentiam desmotivados a estudar”*.

As possibilidades de sucesso eram incertas, e o horizonte estava repleto de obstáculos, muitos deles impostos pela mídia e pelas redes sociais. Com o retorno as aulas presenciais, as possibilidades de utilização da tecnologia digital foram reveladas, fruto de experiências que conduziram as aulas remotas. (XIMENES, PAIXÃO, 2021).

O desafio residia em afastar-se das abordagens tradicionais que enfatizam o medo do desconhecido, do novo e das habilidades mecânicas de ensino-aprendizagem. Isso tudo levou a uma abordagem mais clara de que era preciso renovar. Em 2022 e 2023, os quadrinhos passaram a fazer parte dos planos de aulas e ser posto em prática o cotidiano escolar.

A segunda professora a contribuir com esse estudo é a Magali. Ela que é mestra e doutora, destaca que em suas aulas de Língua Portuguesa e Inglesa, utiliza o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem. Isso, desde que percebeu que os seus alunos aprendem mais quando sentem prazer em aprender. Para a professora Magali atividade com os alunos com uso de imagens ajuda na fixação do conteúdo.

Uma das atividades que desperta interesse são as tirinhas em quadrinho. Em 2023 uma prática corriqueira com os alunos do Ensino Fundamental II foi dos alunos desenvolverem suas próprias histórias em quadrinho. Eles foram levados a desenhar e escrever os nomes das personagens, incorporando o contexto em

que estavam imersos naquele momento.

Os estudantes compartilharam suas criações, apresentando histórias imaginárias com os slides desprovidos das falas originais. A narração das histórias ocorreu de maneira espontânea, com alguns alunos gestualizando e emitindo sons. Em linhas gerais, a abordagem das histórias em quadrinhos foi positiva. Contudo, não foram exploradas em sua totalidade, deixando margem para aprimoramentos em futuros projetos.

A professora Magali, apresentou alguns sites aos alunos como opções interativas para estimular sua criatividade. No entanto, também foi sugerido que realizassem desenhos manuais para expressar o que chamou a atenção durante o período de isolamento social. e, o que era antes das aulas remotas e o que mudou para o novo momento. Esse tipo de atividade, como destaca Lima, Melo e Soares (2020) serve para evocar lembranças que podem desbloquear a criatividade.

A professora Dorinha é mestra e está concluindo o doutorado, na mesma área. Considera que o lúdico para crianças e adolescentes é uma forma de aprender sem a sensação de que é obrigado a saber um determinado conteúdo. Esse posicionamento vai de encontro com Oliveira, Amorim e Melo (2021) que defendem que além do desenvolvimento cognitivo, invoca a inteligência emocional da criança.

Ao buscar alcançar a meta de motivar os alunos na prática da oralidade, a professora Dorinha teve que rejeitar os princípios conservadores impregnados nas escolas brasileiras. Até o isolamento social de 2020, frequentemente reproduzia o que foi aprendido durante o curso de Pedagogia, assim como em cursos de alfabetização de pós-graduação.

Os saberes eram frequentemente deixados de lado, ignorando-se a língua e o capital cultural dos alunos. Esses pressupostos básicos não condizem com a proposta de uma metodologia ativa, dinâmica e interativa. O curso de pós-graduação stricto sensu, relata a professora, ajudou na sua mudança metodológica.

A professora leva o uso do lúdico no ensino-aprendizagem como metodologia de suma importância. Ela conta com a adesão das famílias dos alunos, que compreendem a importância da leitura, mesmo que não tenham o hábito de praticá-la. Como as histórias em quadrinho, também, fizeram parte da infância de membros da família, a participação família torna o processo de ensino-aprendizagem mais fácil.

As histórias em quadrinho são encaradas por Dorinha, como um mecanismo vital para superar a opressão, estimulando o desenvolvimento cognitivo durante a leitura. O ato de ler e visualizar imagens promove reflexão, pensamento crítico e uma postura mais revolucionária. Para ela cada turma, tem um perfil específico e proporciona experiência pedagógica singular que a obriga a desenvolver dinâmicas seletivas.

O nome *Dorinha*, para essa professora foi proposital, pois, ela trabalha com diversidade cultural e com alunos com deficiências múltiplas. Além de praticar a inclusão, ela incentiva os alunos a conversar fora da escola. Assim, com as histórias em quadrinho da *Turma da Mônica* procura pela inclusão.

Com as personagens com algum tipo de deficiência é promovida atividades que os inclui. Os quais são: André (Autista); Dorinha (Cega); Hamyr (usa muletas); Lucas (Cadeirante); e, Tati (Down). Além da Mônica (acima do peso considerado como ideal); Magali (gulosa); Cascão (não gosta de

tomar banho); e, Cebolinha (problema na língua), entre outros que possuem particularidades.

As três professoras se colocaram a favor do uso das histórias em quadrinhos para trabalhar em sala de aula com adolescentes. Para elas, não só na fase de alfabetização que o lúdico é útil. Tanto a criança e o adolescente quanto adultos o complemento do ensino com atividades lúdicas possui vantagens em detrimento dos métodos tradicionais.

Considerações finais

Este estudo buscou obter informações relevantes sobre o papel da ludicidade das histórias em quadrinhos na educação escolar, valendo-se da contribuição de autores especializados na área. A temática abordada teve como foco compreender de que maneira as histórias em quadrinhos podem contribuir para o desenvolvimento escolar, destacando seus benefícios no processo de ensino.

Caracterizam-se as histórias em quadrinhos como uma forma de arte sequencial, uma vez que a narrativa se desenrola quadro a quadro, apresentando uma sequência de acontecimentos ilustrados. Destaca-se que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, dissipando eventuais dúvidas sobre esse material.

Ao adotar uma abordagem mais aprofundada e investigativa, torna-se evidente que as histórias em quadrinhos na escola demandam empenho e criatividade por parte dos professores para contribuir com a aprendizagem dos alunos. O trabalho com quadrinhos oferece oportunidades para explorar a

leitura, a escrita e a pesquisa, promovendo o exercício da criatividade de maneira prazerosa e divertida.

Atualmente, os quadrinhos não se limitam mais a revistas especializadas, encontrando espaço em diversos outros segmentos, como concursos e vestibulares. Essa presença em avaliações desafia os candidatos a refletirem sobre os temas propostos, rompendo com a simples memorização desvinculada da reflexão sobre o conteúdo estudado.

Além disso, destaca-se que a produção de textos sobre histórias em quadrinhos desempenhou um papel significativo na formação de leitores. Este estudo proporcionou uma compreensão mais aprofundada por meio de questionamentos e investigações, contribuindo para superar preconceitos previamente existentes em relação a esse material.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Oliveira. *Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11143/2/MARIA_LOURDES_O_LIVEIRA_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 10 jan 2024.

AMORIM, Izidoria Silva dos Santos; MELO, Elizeth Souza da Cruz de. A influência da família no desenvolvimento escolar do estudante na disciplina Língua Portuguesa / Inglês. In: AMORIM, Izidoria Silva dos Santos; MACÊDO, Aparecida das Graças Menezes de; AMORIM, Cristiane Carla Mendonça Feitosa de;

XIMENES, Claudia Cleomar. *Relações pedagógicas: afetividade no processo de ensino e aprendizagem em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2018. 100p. p. 13-35 (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas – Volume 2).

AMORIM, Izidoria Silva dos Santos. O vínculo afetivo nas relações interpessoais entre professor e aluno em Itacoatiara, AM. In: MELO, Elizeth Souza da Cruz de; XIMENES, Claudia Cleomar. OLIVEIRA, Yeda Ferreira Oliveira. (Org.). *Práxis pedagógica: a ação do professor em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Volume 3. Londrina: Sorian, 2019. 150p. p. 47-62. (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas – Volume 3).

AMORIM, Izidoria Silva dos Santos. *O vínculo afetivo nas relações interpessoais na escola: estudo de caso em Itacoatiara – AM*. 1. ed – Londrina, PR: Editora Sorian, 2020. 90p. (Coleção “As relações interpessoais afetivas na escola”, volume 1).

AMORIM, Izidoria Silva dos Santos. *A relação interpessoal no ambiente de trabalho escolar: estudo de caso em Itacoatiara – AM*. 1. ed – Londrina, PR: Editora Sorian, 2022. 108p. (Coleção “As relações interpessoais afetivas na escola”, volume 2).

BARI, Valéria Aparecida; VERGUEIRO, Waldomiro. As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários. *Comunicação e Educação*, ano 12, n. 1, p.15-27, janeiro 2007.

BARI, Valéria Aparecida; VERGUEIRO, Waldomiro. Emoção e Rebelia: formação de Gibiteca na biblioteca escolar. *ANAIS... Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*, 14, 2011, Maceió, Alagoas 07 a 10 de Agosto de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular?Itemid=164>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2011.

D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes; Antonio de Carvalho Bonetti, Marco. *De Jeca a Bento: Identidade Nacional nos Quadrinhos de Mauricio de Sousa*. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3449>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DUTRA, Joatam Preis. *História em quadrinhos: a linguagem artística dos quadrinhos*. 8 ed. São Paulo, 2009.

FAGUNDES, Natascha da Costa. *As histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem*. 2018. XXXVII, 37 f. Orientadora: Orientador: Profa. Dra. Andréa Pereira dos Santos; co-orientador: Rubem Borges Teixeira Ramos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Biblioteconomia, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/6d457574-9904-40c3-bcea-a5574fd05918/content>;

FRANCISCO, Luciano Vieira F893z *Ziraldo: análise de sua produção gráfica n'O Pasquim e no Jornal do Brasil (1969-1977)*. – 2010. 152 f. Dissertação (mestrado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História Social. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30042010-193910/publico/5737092.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GIL, Jane Maria Mendonça. *Processo de aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso em Itacoatiara, Amazonas*. 1. ed. Londrina: Soriana, 2022. 94p.

JARCEM, René Gomes Rodrigues. *História das Histórias em Quadrinhos*. São Paulo, 2007.

IANESKO, Felipe; ANDRADE, Camila Kulek; FELSNER, Maria Lurdes; ZATTA, Leandro. Elaboração e aplicação de história em quadrinhos. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 12, nº 5, 2017. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID382/v12_n5_a2017.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

LIMA, Rosimeire de Paiva Leite de; LEAL, Maria dos reis de Souza Ferreira. A literatura infantil e o ensino híbrido. In: XIMENES, Claudia Cleomar; GRAÇAS, Anildes Fernandes; LEITE, Edson Paiva. (Organizadores). *Ensino híbrido e a transformação espacial na educação*. 1. ed. Londrina: Editora Soriana, 2021. 187 p. p. 163-172.

LIMA, Rosimeire de Paiva Leite de; MELO, Elizeth Souza da Cruz de; SOARES, Danúbia Zanotelli. O mundo da eitura brinquedoteca como espaço de aprendizagem. In: XIMENES, Claudia Cleomar; SILVA, Lucimar da; FIENI, Valci Maria

Antunes. *O mundo encantado da criança no contexto escolar: números e letras através do lúdico*. Curitiba: CRV, 2020. 148p. p. 109-116.

MELO, Elizeth Souza da Cruz de; AMORIM, Izidoria Silva dos Santos. Desafios e afetividade nas aulas sobre as práticas de leitura em Itacoatiara, AM. In: SANTOS, Nora Ney de Lima dos; GIL, Jane Maria Mendonça; XIMENES, Claudia Cleomar. *Diálogos pedagógicos multidisciplinar: em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Volume 1. Londrina: Sorian, 2017. 150 p. p. 33-50. (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas – Volume 1).

NAKAMURA, Lucinete Ornaui de Oliveira; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes F. da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim. O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-e-bncc>. Acesso em: 13 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Irene Alves de; AMORIM, Izidoria Silva dos Santos; MELO, Elizeth Souza da Cruz de. Inteligencia emocional no enfrentamento do isolamento social – afetividade. In: XIMENES, Claudia Cleomar; PAIXÃO, Carolina Pereira Sathler; LÓPEZ, Enrique. (Organizadores). *Territórios educacionais em construção: experiências sob perspectiva brasileira e paraguaia*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 216 p. p. 127-138.

PAULA, Andréia Aparecida de; FIENI, Valci Maria Antunes. Histórias para dinamizar as aulas remotas: a importância do hábito de ler durante o isolamento. In: XIMENES, Claudia

Cleomar; PAULA, Andréia Aparecida de; CARMELLO, Nubia. *O espaço escolar e a pandemia 2021: o ensino básico não parou e cria novas metodologias didáticas e pedagógicas*. 1 ed. Londrina: Sorian, 2021. 102 p. p. 21-86.

PENTEADO, Maria Aparecida. Desvelando o universo das histórias em quadrinhos: uma proposta de ação. 2008. Rev. *Gestão escolar*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_aparecida_penteado.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010. 160 p.

SILVA, Marta Regina Paula. Infância, histórias em quadrinhos e leitura de mundo: uma experiência com a linguagem quadrinhística na formação de pedagogas e pedagogos. *Cadernos da Pedagogia*, v.3, n. 1, 05 Jan. / Jul. 2009. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/6>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUSA, Mauricio. Máquina de Quadrinhos. *Crie suas próprias HQs da Turma da Mônica*. Disponível em: https://web.archive.org/web/20120306185624/http://www.maquinaquadinhos.com.br/Tutorial/Tutorial_01.aspx. Acesso em: 12 jan. 2024.

VERGUEIRO, Waldomiro. História em quadrinhos e serviços de informação: Um relacionamento em fase de definição. Data Grama Zero. *Revista de Ciência da Informação* v.6 n.2 abr/05 Artigo 04. 2010a. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/001502706.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. p.

XIMENES, Cláudia Cleomar; PAIXÃO Carolina Pereira Sathler. O espaço escolar na pandemia da Covid-19: motivação para o ensino e aprendizagem. In: XIMENES, Cláudia Cleomar; PAULA, Andréia Aparecida de; CARAMELLO, Nubia. *O espaço escolar e a pandemia 2021: o ensino básico não parou e cria novas metodologias didáticas e pedagógicas*. 1 ed. Londrina: Soriana, 2021. p. 102. p. 11-22.

GESTÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO DA LÍNGUA INGLESA EM ITACOATIARA - AM

*Elizeth Souza da Cruz de Melo
Yeda Ferreira Oliveira
Cecília Santos Medina*

Introdução

O planejamento de ensino-aprendizagem é realizado pelo professor em conjunto ao coordenador pedagógico, em consonância as orientações do Ministério da Educação (MEC). Com isso, este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise da gestão do processo de ensino da Língua Inglesa (LI) no Ensino Médio em Itacoatiara, Amazonas, na volta das aulas presenciais em 2021/2022.

Para alcançar o proposto, três objetivos específicos foram considerados, os quais são: assinalar a influência das orientações curriculares do estado do Amazonas; identificar a prática didática empregada para o Ensino Médio em Itacoatiara – AM; detalhar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem após o retorno das aulas remotas.

Com o enfoque qualitativo, e alcance narrativo, adotou-se o *relato de experiência* em que as autoras contribuem com o processo de hibridação do ensino. A observação in loco, a vivência e os diálogos informais nas salas dos professores, nos corredores das escolas e em grupos de *Whatsapp* somam a reuniões pedagógicas numa busca constante por metodologias de

ensino que leve o estudante a uma aprendizagem significativa.

Professoras há mais de duas décadas, as autoras revezam na leitura, revisão e acréscimos de suas experiências e no estudo em tela. O contexto amazônico tem singularidades populacionais como as: ribeirinhas, indígenas, quilombolas e imigrantes de países circunvizinhos. Essas populações merecem ser lembradas no planejamento das aulas de Língua Inglesa, pois, possuem língua natural singular.

Durante as aulas remotas por causa do isolamento social em combate a disseminação da Covid-19, a busca por superar as dificuldades foi com mudanças metodológicas. Na volta a escola física outros problemas surgiram. Novamente questões metodológicas são alçadas com o objetivo de encontrar soluções para os problemas que surgem com resíduos de um ensino deficitário herdado das aulas remotas.

Nesse cenário de pós-pandemia, com as aulas presenciais, revela-se um cenário de excitação. Docentes, gestores, coordenadores pedagógicos entre outros agentes da Educação, percebem mudanças comportamentais na população de estudantes, isso referente a metodologia de ensino-aprendizagem. A repercussão da *nova normalidade* nas escolas estão para além dos muros escolares.

Além do percurso marcado por superação e de uma *reinvenção* na prática de ensino, houve a necessidade do professor ser uma espécie de psicólogo. Explorar o que já se tinha do uso das tecnologias digitais não era o suficiente, mas, a partir delas foi possível que nova práxis surgisse meio ao caos.

Língua estrangeira e a legislação brasileira

Uma característica inerente a moderna sociedade é o uso da leitura e escrita como uma comunicação essencial na vida do indivíduo. Necessariamente a comunicação somente por sinais ocorria antes da *invenção* da escrita, da forma oral ou corporal sem o uso da palavra, caracterizada como comunicação não-verbal essa era a forma de representar as conversações entre os povos.

Portanto, as questões de o saber escrever, não podem estar relacionadas apenas as grafias das palavras expostas em papel ou telas de pinturas. Necessário entender a construção como um processo que requer certos princípios dinâmicos, sejam eles, grafia, ortografia, linguagem e gênero a que pertence à produção textual.

A proposta encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mais especificamente no artigo 36, inciso III, que determina a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina. A primeira língua deve ser selecionada pela comunidade escolar, enquanto a inclusão de uma segunda língua é facultativa, considerando as condições disponíveis na instituição (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) legitimou a importância do ensino de línguas estrangeiras ao integrá-lo à legislação educacional. No entanto, certas lacunas nas ações governamentais, em desacordo com a LDB, indicam que o ensino de idiomas ainda é considerado pouco relevante ou dissociado dos projetos pedagógicos.

O primeiro indício da baixa legitimidade do ensino de idiomas está documentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse conjunto de documentos reduz a relevância do ensino das competências verbais e afirma que poucas pessoas utilizam a língua estrangeira como objeto de comunicação.

Argumento a favor de dar preferência ao ensino da leitura da Língua Inglesa em detrimento de outras habilidades, como pontua Santos (2012) é identificado na legislação brasileira. Nas diretrizes da LDB e nos PCNs, é mencionado que a capacidade de leitura atende tanto às demandas da educação formal quanto às habilidades que os alunos podem aplicar em seu contexto social, ou seja, tornar-se proficientes na leitura para lidar com a diversidade do mundo e serem letrados.

O enfoque na leitura pode ser justificado pela relevância social da língua estrangeira no país e pela viabilidade de objetivos considerando as condições atuais. É surpreendente que um documento do próprio MEC confirme a precariedade do ensino no país. Há uma tendência de acomodação a essa situação, em vez de propor políticas para aprimorar a formação dos professores e a qualidade do ensino.

Os PCNs, além de desconsiderar a importância das habilidades orais e escritas, ignoram as grandes transformações trazidas pela era da informática no ensino fundamental, reproduzindo o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Essa cultura brasileira de exportar métodos de ensino e manter uma legislação com ideias ultrapassadas prejudica o processo de ensino-aprendizagem (MELO, 2022).

Optar pela ênfase na leitura, ao generalizar a ineficiência do sistema educacional, parece negar a todos o direito à educação garantido pelo Sistema de Ensino e pela Constituição Federal, baseando-se nas adversidades de muitas escolas. Isso contradiz a afirmação do artigo 205, que estipula a educação como um direito de todos, incumbência do Estado, da família e da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento individual, à preparação para a cidadania e à qualificação para o trabalho.

Preparar-se para ser um cidadão ativo e estar apto para o mercado de trabalho deveria abranger o domínio de uma língua estrangeira. Isso não apenas para a leitura de textos, mas também para a comunicação oral e escrita, especialmente diante da influência significativa da Internet nas instituições educacionais, principalmente nas áreas urbanas.

Os PCNs, em vez de ressaltarem a importância de criar condições para a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira, poderiam impulsionar mudanças nas condições de ensino, superando o contexto desfavorável criado pela legislação anterior. No entanto, o texto oferece justificativas para não implementar esse ensino. A propósito o uso de outras línguas para comunicar-se no Brasil não é muito comum, entre as suas regiões, salvaguardando as etnias indígenas (BRASIL, 1996).

Exceto pelo espanhol, especialmente em regiões de fronteira, como na Amazônia brasileira, e em certas línguas presentes em comunidades de imigrantes, como polonês, alemão, italiano, entre outros. Apenas uma minoria da população tem a chance de utilizar línguas estrangeiras como meio de comunicação oral, seja dentro ou fora do país.

"Mesmo nos centros urbanos, a utilização das habilidades de comunicação oral em língua estrangeira no ambiente de trabalho é bastante limitada. Portanto, considerar o desenvolvimento dessas habilidades como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil parece ignorar a relevância social desse aspecto na aprendizagem.

Esse argumento pragmático é mencionado apenas nos PCNs de língua estrangeira, especialmente no contexto do ensino fundamental. O mesmo raciocínio poderia ser aplicado a outros conteúdos em disciplinas similares. Melo (2021) sugere que a utilidade imediata seja um critério para selecionar o conhecimento. Se esse critério fosse universal, poderíamos usar os mesmos argumentos para desvalorizar o foco na leitura.

Assim, o ambiente desfavorável que envolve o ensino de língua estrangeira perpetua um sistema que tenta mudar a mentalidade dos oprimidos em vez de abordar a situação opressiva. Em vez de adotar medidas para reverter essa realidade, as escolas insistem em permanecer presas a práticas da década de 80 do século passado.

Além disso, é essencial fazer valer o que a lei assegura para melhorar o ensino de língua estrangeira e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem. Independentemente da região, as competências esperadas do aprendiz de língua estrangeira têm o potencial de fortalecer suas habilidades.

O professor deve selecionar a forma mais apropriada de expressão para cada contexto comunicativo. Empregar recursos de coerência e coesão ao falar ou escrever com o uso de técnicas verbais e não verbais para contornar lacunas na comunicação, facilita a transmissão eficaz de mensagens. Dessa forma alcança

os objetivos desejados em situações de interação e leitura. (BRASIL, 1996).

O letramento com o uso da Língua Inglesa contemporânea ocorre quando o aluno acessa informações e outras culturas. Isso amplia a compreensão de diferentes grupos sociais e promove o respeito e aceitação das diferenças (GUILHERME; SANTOS, 2014).

Em relação à investigação e compreensão, espera-se que o aluno seja capaz de entender como uma expressão específica pode ser interpretada levando em consideração os aspectos sociais e culturais. Além disso, espera-se que ele analise os recursos utilizados na linguagem verbal, fazendo conexões entre textos e seus contextos de acordo com sua natureza.

De acordo com a LDB, a função, organização e estrutura devem estar alinhadas às condições de produção, recepção e intenção. Para isso deve considera os interlocutores envolvidos na criação e disseminação de ideias, bem como as escolhas e tecnologias disponíveis. Adicionalmente, é importante considerar a contextualização sociocultural, compreender as diversas variantes linguísticas e perceber como os enunciados refletem a identidade e perspectiva de quem os emite.

Nesse sentido, algumas situações ilustram a importância vital da língua estrangeira, como consultas a anúncios de emprego, elaboração de currículos, leitura de manuais da área, entrevistas profissionais, entre outras, como contribuições para o campo profissional, bem como para atividades de lazer, como leitura de literatura, jornais, revistas, compreensão de produções audiovisuais como filmes, documentários, programas de notícias, entrevistas, séries, entre outros. (MELO, 2019, 2021).

Entretanto, há contradições notáveis entre as políticas públicas e as diretrizes acadêmicas, especialmente aquelas encarregadas pelo governo para desenvolver textos. Por vezes, reconhecem e destacam a relevância do ensino de línguas, mas em outras ocasiões criam obstáculos para sua efetiva implementação, deixando lacunas na legislação. A segunda língua estrangeira é ensinada de acordo com as condições disponíveis ou contribui para a manutenção do *status quo*, enfatizando a leitura devido às limitações encontradas nas escolas públicas (MELO, 2022).

A política nacional para o ensino de línguas estrangeiras fica restrita à aprovação de legislação, demonstrando a falta de interesse na implementação efetiva dessa disciplina, refletida em decisões políticas como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE em algumas instituições pelo MEC, bem como a exclusão da avaliação desse conteúdo em exames nacionais realizados pelo mesmo órgão.

Língua Inglesa - orientações curriculares no Amazonas

O ensino das Línguas Estrangeiras no Brasil passou por transformações ao longo da história educacional brasileira. Elas acometeram não somente na estrutura desse componente curricular das escolas ensino médio, mas também, na estrutura do currículo escolar que teve constantes transformações em decorrência da percepção política, social e econômica.

A oferta de Língua estrangeira nas escolas brasileiras não ocorreu conflitos na disputa de poder entre os envolvidos no processo para aceitar o ensino de uma língua que não é nativa. O

momento de decisão pelo ensino da Língua Inglesa é resultante de um processo intenso de acordos e imposições políticas, ideológicas e culturais. (MELO, 2019, 2021, 2022).

Amparado no Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), o estado do Amazonas com suas prerrogativas legais elabora uma proposta curricular. A finalidade foi de aprimorar a aprendizagem, promover implementação de um novo método de ensino e avaliação para impulsionar o progresso educacional e aprimorar a qualidade da prática educativa no Estado.

A proposta do currículo para o ensino da Língua Inglesa surge da necessidade de melhorias não só no espaço educacional, mas também nas demais áreas do conhecimento e na inserção do sujeito na sociedade. O campo social inclui a sobrevivência financeira, o qual está cada vez mais exigente por profissionais capacitados para atender o mercado global.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual estabelece que o Ensino Médio visa preparar o estudante para prosseguir nos estudos, adentrar no mercado de trabalho e participar ativamente como cidadão. Essa educação escolar busca fundamentar-se em princípios éticos e valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 1996).

O texto da LDB do Ensino Médio acompanha as transformações sociais, o que impele as escolas a promover ações educacionais responsável, capaz de formar pessoas. A atitude dos agentes escolares é de levar o aluno a transpor a ideia de se integrar socialmente, mas, também de gerar o bem comum, consolidando a afirmação do conceito de cidadania que tem como base fundamental o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura.

A proposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas a Língua Inglesa no ensino regular, é incompreendido em relação à sua finalidade escolar. O propósito do Ensino de Língua Estrangeira difere dos cursos livres. As questões sociais, culturais, políticos, e ideológicos devem são deixados fora do contexto escolar. Embora esteja em processo de mudança, de demanda, ainda o conteúdo é mais pontual nas nossas escolas. (SEDUC, 2012)

A aula de língua inglesa é um momento propício para se buscar novos conhecimentos, novas visões de mundo, e, a partir disso, praticar a cidadania, com principal objetivo a compreensão leitora (SANTOS, 2012). Além disso, não se pode subestimar a importância da gramática e do vocabulário, ao mesmo que não se deve fazer destes a sua principal finalidade na educação.

A prática docente nesta área de conhecimento de envolver as práticas sociais de leitura e a escrita contextualizada. A leitura e principalmente o letramento é de grande valia para a conscientização do aluno como leitor crítico e agente do processo. Nas aulas de Língua Inglesa, refletem Guilherme e Santos (2014), é preciso uma mudança na forma do professor conduzir o aluno ao pensamento e uso crítico da língua.

A atividade proposta nas aulas de Língua Estrangeira, como frisa Lima (2023) deve seguir outras questões como atividades dinâmicas, a hibridação do ensino, levar ao conhecimento do aluno mais do que a semântica. Preciso se faz criar condições para o engajamento em atividades que levam a prática da leitura e escrita na língua estudada a partir de temas relevantes que chamam atenção.

As propostas de atividades escolares devem fazer sentido para o estudante, como, por exemplo, ler em inglês notícia do mundo sobre as guerras que tem ocorrido nos últimos anos. Propõe-se, também, que o aluno seja letrado ao mesmo tempo em que aprende a Língua Inglesa. Saber qual a finalidade do ensino, e qual a razão de estudar a língua estrangeira, pode não ser o suficiente para motivar o aluno a querer aprender.

O letramento surge nesse contexto com a finalidade de levar o aluno a fazer uso da leitura e escrita em inglês, mesmo que não se tenha a pretensão de viajar pelo mundo e sua língua e cultura materna lhe pareça ser o suficiente para se comunicar.

O propósito do ensino da língua inglesa deve ter como núcleo de preocupações o cotidiano do estudante e suas possibilidades de aprendizagem e uso da língua. Nesse sentido, o estudante deve ser preparado para realizar leituras críticas. Motivado a se tornar letrado, aprende a refletir e analisar argumentos e autenticidade do que está lendo. Assim o leva a interagir gradualmente com um novo sistema de linguagem.

O letramento tem como objetivo capacitar o aluno a ser um indivíduo crítico e apto a lidar com a diversidade e as transformações constantes da sociedade, assim como a valorizar a pluralidade cultural e enriquecer-se por meio dela. Essa nova abordagem educacional vai além da simples extração de significados de um texto; busca-se a criação de conceitos a partir dele. Isso implica contextualizar o aprendizado para promover reflexões sobre a diversidade cultural e social.

A elaboração da proposta por parte da Secretaria de Educação do estado do Amazonas é tornar o ensino da língua inglesa, mais moderna. O que a torna parte da formação social do aluno e uma ferramenta no processo de comunicação com outros

povos. Na aquisição de uma consciência crítica resultante do acesso ao conhecimento de outras culturas que possuem o idioma como língua oficial. (MELO, 2021; 2022).

A proposta da SEDUC é mais um instrumento metodológico que oferece aos professores da rede pública para nortear suas ações dentro da disciplina de Língua Inglesa. Propicia atividades didáticas como experiência em sala de aula, além de apresentar habilidades e competências a serem devolvidas durante todo o ensino médio.

Entre outras questões, a proposta curricular para o ensino da Língua Inglesa visa melhorar a didática nas instituições de ensino pública do estado do Amazonas. Com toda a sua diversidade o Estado tem que lidar com a dificuldade de estabelecer metodologias de ensino que abrange a diversidade linguística dos povos amazônicos.

Relato de Experiência em Itacoatiara - AM

No município de Itacoatiara a rede educacional do Estado atende os alunos do Ensino Médio e em algumas localidades o Ensino Fundamental II. As escolas localizadas na rede urbana, não se diferenciam da rural no que se refere ao currículo escolar. No entanto, na aplicação metodológica são consideradas as singularidades de cada comunidade que está inserida.

Nas aulas após a pandemia de Covid-19, o professor tem enfrentado diversos desafios com o aumento de alunos com dificuldade em se concentrar em uma única atividade e na falta de interesse em aulas tradicionalmente utilizadas antes do isolamento social. Os conteúdos que complementam o que foi

ensinado nos anos anteriores, durante as aulas remotas, revelam um déficit significativo de aprendizado.

Para solucionar esse problema a gestão do tempo e do espaço tem como proposta mais indicada a ensino híbrido para uma retomada gradual da normalidade das aulas presenciais. Até que seja retomada a normalidade esperada, é prematuro afirmar a eficácia desse novo formato de ensino. No entanto, considera-se que a tecnologia digital já estava, de certa forma, presente no ambiente escolar.

As diretrizes pedagógicas propõem às escolas que sejam suportes, com o seu espaço aberto para que estudantes e professores possam acessar a internet e manter o vínculo institucional. No segundo semestre de 2021, os desafios de ensino-aprendizagem levaram a reflexões mais profundas sobre a conjuntura socioeconômica, territorial e as disputas de poder pelo espaço educacional.

Para o professor de Língua Inglesa, em escolas de Itacoatiara (AM), lidar com a diversidade cultural e linguística é um desafio que alça fronteiras subjetivas. A proposta da SEDUC/AM tem o objetivo de proporcionar ferramentas para o professor desenvolver uma *alfabetização* pari passu ao *letramento*. O ensino como destaca Melo (2019) está para os alunos ouvintes como está para o aluno surdo que utiliza da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar.

Aprender uma segunda língua é crucial. Essa oportunidade não apenas capacita o indivíduo a se comunicar em outro idioma, mas também o aproxima do conhecimento acumulado por diversas sociedades. Ao aprender uma segunda língua, a pessoa amplia seu autoconhecimento e compreensão de um mundo diversificado, permeado por distintos valores culturais

e formas diversas de organização social. Essa ideia permanece atual, visto que esses conhecimentos são fundamentais para quem almeja sucesso em um mercado cada vez mais globalizado.

Adendo a este texto, é crucial compreender que a prática do Ensino Híbrido não se equipara à Educação Híbrida, embora não possam ser consideradas como entidades isoladas. Esclarecer essa distinção é fundamental para uma gestão mais eficiente do plano de ensino da Língua Inglesa e sua implementação. (LIMA, 2023).

A experiência com adquirida durante as aulas remotas, com estratégias de ensino com o uso da internet e suas ferramentas, foi fundamental para manter a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Para este retorno, a manutenção das metodologias ativas foi crucial para incentivar a presença do aluno em sala de aula, que já dava sinais de um retorno a um antigo problema: a evasão escolar.

A prática didática empregada para o Ensino Médio em Itacoatiara (AM) mudou. No pós-pandemia, não houve um turno, mas, uma reestruturação metodológica, com a inclusão da práxis pedagógica. A metodologia ativa passa a ser um instrumento de ensino eficaz que coloca o aluno como ator central do processo educacional e o uso do lúdico, ainda é a metodologia mais utilizada para o ensino da Língua Inglesa.

Sob a orientação pedagógica o professor tem autonomia para decidir sobre a forma de alcançar os objetivos da escola. Dessa forma, em reuniões pedagógicas e de gestores, pode-se observar que os professores de língua estrangeira, optam em trabalhar com textos, principalmente com a leitura. A produção textual é deixada para um segundo plano e a língua falada é ainda mais difícil de se trabalhar, mesmo com a busca no dicionário.

Para os nativos digitais, a Língua Inglesa não é uma novidade. Mas, arrisca-se aqui afirmar que é uma espécie de analfabetismo funcional, pois, entendem, sabem do que se trata, mas, não sabem ler ou construir um texto. Mas, a partir do conhecimento adquirido pelo aluno de forma orgânica, o professor tem como planejar suas aulas de maneira criativa com a hibridação do ensino com uso de plataformas digitais e mediação presencial do professor.

Em sala de aula que há alunos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e imigrantes de várias nacionalidades, as dificuldades de ensino-aprendizagem são inúmeras. Difíceis de encontrar soluções metodológicas sem que se classifique como segregação, ou exclusão e, até mesmo preconceituosa. Para o professor, as dificuldades de ensino estão mais na relatividade metodológica do que do processo em si.

A participação da equipe pedagógica da escola, na organização da última etapa da Educação Básica, é salutar no entendimento das orientações do Estado. O professor, levanta a problemática, apresenta as dificuldades de aprendizagem e expõe a metodologia de ensino. A coordenação busca por soluções e juntas decidem a didática que irá ser utilizada com os alunos.

Considerações finais

Um ano e meio de retorno as aulas presenciais, foi o suficiente para mostrar a importância do planejamento pedagógico, da contribuição da equipe de coordenação pedagógica e do apoio do Estado no ensino da Língua Inglesa. Nesse sentido as orientações curriculares no estado do Amazonas têm influenciado de maneira positiva nas aulas, com abertura ao

ensino híbrido.

O professor como agente mediador entre o processo de ensino e o desenvolvimento cognitivo do aluno, possui nas plataformas digitais e no ensino presencial ferramentas que contribua com a práxis pedagógica. O promover o despertar de saberes-fazer para uma aprendizagem plena da Língua Inglesa em escolar de ensino regular, não é uma prerrogativa apenas do docente, mas, de toda a escola.

A pertinência de estudos com relatos de experiência e apresentação da vivência no universo educacional está na sua relevância a produção de conteúdo com dados primários. A questão social revela um aumento significativo de alunos com dificuldade de prestar atenção em aulas ministradas como era antes de 2020. Assim como se tem sinais claros de que não se tem como retornar a velha normalidade.

Para que o professor consiga essa *façanha* é preciso um preparo para além do que é oferecido na sua formação base. Com as aulas remotas as diferenças que antes eram acobertadas, já não podem mais ser ignoradas. Para 2024, o planejamento tem um novo elemento, a aprendizagem dos agentes escolares durante o isolamento social e o após as aulas que seguiram o modelo de Educação a Distância sem profissionais preparados para aplicar ferramentas digitais a um público que é considerado nativo digital.

O estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado da Educação, segue as diretrizes de base nacionais de que o idioma estrangeiro seja trabalhado como uma segunda língua, enquanto a Língua Portuguesa é a oficial. No entanto, orienta que o professor considere a língua natural do aluno, ou seja, o idioma nativo, num processo de letramento multicultural. Com gestão do

ensino das habilidades comunicativas proposta pela LDB.

Referências

BRASIL, Presidencia da República / Casa Civil. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca; SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Letramento em língua inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 52-71, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/NWKTZ5Pg4LNczHtK5dF65Lj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

LIMA, Daiane Patrícia Lopes. *Paradigma da complexidade: ensino híbrido e metodologias ativas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública*. Dissertação (mestrado), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023. 142 f. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=307¬icia=40300247. Acesso em: 21 nov. 2023.

MELO, Elizeth Souza da Cruz de. *O ensino da língua inglesa: A produção textual como reprodução social*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2022. 150p. (Coleção O Ensino da Língua Estrangeira no Ensino Médio em Itacoatiara – AM. Volume 2).

_____. *O ensino da língua inglesa: a produção textual como metodologia de ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira no Ensino Médio*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 102p. (Coleção O Ensino da Língua Estrangeira no Ensino Médio em Itacoatiara – AM, volume 1).

_____. O ensino da língua inglesa e o aluno com deficiência em Itacoatiara, interior do Amazonas. In: MELO, Elizeth Souza da Cruz de; XIMENES, Claudia Cleomar. OLIVEIRA, Yeda Ferreira Oliveira. (Org.). *Práxis pedagógica: a ação do professor em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2019. 150p. (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas, volume 1.).

SANTOS, Denise. *Ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. Barueri, SP: DISAI, 2012. 344 p.

SEDUC – Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. *PCNEM*. Proposta Curricular de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Manaus: Seduc, 2012.

ENTRE LIÇÕES E HISTÓRIAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DR. CARLOS VASCONCELOS EM 2018 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA GESTÃO ESCOLAR

Sandy Maria Gomes de Andrade

Introdução

Neste estudo, nosso objetivo principal é conduzir uma análise minuciosa de diversos materiais curriculares utilizados em diferentes níveis de ensino. A análise de materiais curriculares desempenha um papel vital no âmbito educacional, uma vez que influencia diretamente a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. Esses materiais englobam uma ampla variedade de recursos, indo além das prescrições curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares Estaduais (OCs). Além disso, os materiais curriculares incluem livros didáticos e recursos desenvolvidos pelos próprios professores, como sequências didáticas, planos de aula e projetos de ensino.

A seleção dos materiais curriculares para análise é justificada pela sua relevância no cenário educacional. Os PCN e as OCs representam diretrizes oficiais que moldam a educação no Brasil, enquanto os livros didáticos desempenham um papel significativo na transmissão do currículo aos professores. As sequências didáticas, por sua vez, são recursos flexíveis e criativos criados pelos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Além de examinar o conteúdo desses materiais, nossa pesquisa procura compreender as influências teóricas e históricas que os moldaram. Isso envolve a consideração das abordagens da Escola dos Annales e perspectivas pós-estruturalistas que impactaram a construção desses recursos educacionais.

Além da análise dos materiais curriculares, nossa pesquisa também leva em consideração o contexto específico da Escola de Ensino Fundamental Dr. Carlos Vasconcelos. Nossos estudos examinam seu Plano Político Pedagógico (PPP), que reflete a identidade da escola e seus objetivos educacionais. Investigamos o envolvimento da gestão e dos professores no planejamento educacional, bem como a relação entre o currículo oficial e sua implementação na escola. No centro desta pesquisa está uma preocupação essencial com a educação cidadã, que vai além da preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Buscamos contribuir para uma reflexão sobre o papel transformador da escola na sociedade, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos que participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e informada.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O primeiro conjunto de materiais submetidos à análise compreende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História relativos ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Esses materiais foram elaborados em 1988 pelo Ministério da Educação com o propósito de oferecer diretrizes pedagógicas destinadas a auxiliar o planejamento do corpo docente. Na definição de Gimeno Sacristán (2000), esses materiais se enquadram na categoria de currículos prescritos.

Em termos de fundamentação histórica, esses materiais baseiam-se em princípios teóricos que se originam de discussões e conteúdos presentes na escrita historiográfica da Escola dos Annales, também conhecida como Nova História. Essa abordagem, liderada por figuras notáveis da primeira geração como Bloch e Febvre, expandiu os horizontes da narrativa histórica ao incorporar temas que transcendem os eventos, como a relação do ser humano com seu ambiente natural e suas relações sociais. Isso representa uma notável ruptura com a tradição positivista e marxista de escrita histórica.

A segunda geração da Escola dos Annales, notadamente representada por Braudel, introduziu a teorização sobre diferentes níveis de temporalidade, incluindo a longa duração das relações do ser humano com seu meio geográfico e a curta duração dos eventos cotidianos. A Escola dos Annales, portanto, desempenhou um papel crucial na renovação das metodologias históricas. Além disso, a análise compreende perspectivas do pós-estruturalismo histórico, bem como contribuições de historiadores contemporâneos e pós-contemporâneos, como

Bakhtin, que se concentra no estudo do campo cultural, e Chartier, que investiga as representações culturais e sociais.

Orientações Curriculares (OCS) da Secretaria Estadual de Educação do Acre

Em continuação, a segunda parcela dos materiais analisados compreende as Orientações Curriculares (OCs) da Secretaria Estadual de Educação do Acre, específicas para o ensino de História no mesmo nível de ensino. Essas diretrizes, emitidas pela autoridade educacional do estado, oferecem um quadro de referência para a prática pedagógica, com ênfase na disciplina de História.

As OCs são embasadas em uma abordagem historiográfica que incorpora os legados da Escola dos Annales, notadamente os princípios formulados por sua primeira geração, incluindo Bloch e Febvre. Essa perspectiva visa ampliar o escopo da narrativa histórica, explorando temas relacionados à natureza, relações sociais e à história dos indivíduos em seu contexto temporal. Desse modo, as OCs refletem uma clara ruptura com os paradigmas positivistas e marxistas da escrita histórica. Além disso, essas diretrizes abraçam contribuições da segunda geração da Escola dos Annales, com a ênfase em distintos níveis de temporalidade, que incluem a análise da longa duração das interações humanas com o ambiente geográfico e a investigação da curta duração dos eventos cotidianos. A Escola dos Annales, portanto, desempenha um papel significativo na definição da abordagem pedagógica das OCs, ao mesmo tempo em que incorpora perspectivas do pós-estruturalismo histórico e as contribuições de historiadores contemporâneos e pós-

contemporâneos, notadamente Bakhtin, cujo foco recai sobre o campo cultural, e Chartier, cujo trabalho se concentra nas representações culturais e sociais.

Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem se fundamenta nos princípios do construtivismo, da teoria histórico-cultural e do multiculturalismo. O construtivismo, cujas raízes se situam na década de 1980, emergiu como resposta ao impacto causado pela ditadura no Brasil. Uma de suas orientações centrais se baseia na afirmação de Jean Piaget, que argumenta que os seres humanos não nascem com conhecimento inato, mas, em vez disso, o adquirem por meio de suas experiências de vida. Portanto, essa abordagem enfatiza a importância do estágio inicial do desenvolvimento, notadamente a infância, que, segundo Piaget, percorre os seguintes processos: maturidade, operacionalidade, criatividade, motivação e diferenças individuais.

O enfoque pedagógico do construtivismo tem como objetivo a construção do conhecimento, promovendo a ideia de que as instituições de ensino devem se configurar como ambientes de aprendizado ativo. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao tornar o conhecimento adquirido pelos alunos significativo e relevante. Cada criança traz consigo um conhecimento prévio, e a abordagem construtivista enfatiza a necessidade de testar e adaptar esse conhecimento à medida que as circunstâncias se apresentam, tornando-o funcional.

No construtivismo, o conhecimento é considerado uma construção pessoal e ativa. As crianças são incentivadas a se envolver em atividades diversificadas que desafiam o que já sabem, levando-as a remodelar seus entendimentos à medida que enfrentam situações variadas. Esse processo gradual de

aprendizado resulta na aquisição de novos conhecimentos. O construtivismo é de longe o ensino mais animador, uma vez que ele mostra que o conhecimento não reside apenas na escola e seu diferencial é que também reforça e constrói um senso de moralidade. "A compreensão da reciprocidade de sentimentos, a construção das escalas de valores e o desenvolvimento da autonomia da consciência." (NEGRÃO, 2010, p. 74), além de estimular a busca pelo saber, tornando o mundo uma grande escola.

No que tange o processo histórico-cultural pode-se destacar a seguinte afirmação: A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a des-saber o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; está é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa." (MARILENA apud MORIN, 2003, p. 21). Edgar Morin (2003) eternizou um novo conceito de ensinar com essa afirmação e inspirou educadores a procurar novas formas de ensinar e a partir disso Gasparin (2010) nos mostra o processo histórico-cultural.

Assim como Piaget, Morin (2003) também defende a ideia que todo aluno possui conhecimentos prévios, dos quais podem ser equivocados e enraizados em suas mentes, o maior desafio é desmistificar e moldar esses conhecimentos, daí o "repensar o pensamento, a des-saber o sabido". No processo histórico-cultural além do desafio de mudar conceitos é preciso também fazer o novo conhecimento se tornar necessário, como por exemplo: se você ensina uma criança a ler é preciso também mostrar a importância desse conhecimento, bem como viabilizar uma prática a partir desse entendimento.

O processo histórico-cultural pode ser considerado, pois, para que o professor possa fazer o ensino, é necessário conhecer sua classe, saber a realidade de seus alunos, a fim de entender as

reais necessidades dos alunos. Além disso, com o processo de globalização, conseqüentemente, o acesso a inúmeras informações, o professor se torna também um mediador, refletindo sobre a questão pautada anteriormente: "des-saber o sabido".

Um tema bastante discutido é a cultura, levando em conta as diversidades, valores, costumes, construções histórico-culturais e modo de vida, e com a difusão de diversas informações é possível conhecer e valorizar outros povos e etnias, o questionamento que fica é o porquê que na escola não conseguimos nos associar e conhecer as diversidades culturais como conseguimos fora dela.

Primeiro é necessário entender o que é cultura. Segundo Paulo Freire, cultura é tudo aquilo que o homem cria, e em seguida saber a diferença entre multiculturalidade, que é a evidência das diferenças culturais, e interculturalidade, que seria a socialização deliberada entre esses costumes, claro tendo em mente o respeito aos povos. Candau (2003) mostra indicações que possibilitem que ocorra na escola essa interculturalidade. Inicialmente é preciso entender que a sociedade é dinâmica, as pessoas se relacionam e compartilham costumes. É preciso então que as políticas educacionais deem o devido reconhecimento aos diferentes modos de viver e se comprometam a mudar os currículos escolares para que os alunos reconheçam também, a exemplo das aulas de religião, onde impera o cristianismo no modelo tradicional, mas no processo multicultural os alunos aprenderiam sobre outras religiões além desta como o judaísmo, hinduísmo, a religião indígena, entre outras.

Tendo em vista que o ensino vigente no Brasil é o tradicional, sempre é difícil a realização de algo que fuja dessa perspectiva, como a socialização sobre outras culturas, o que

torna o ensino excludente, uma vez que os alunos não se sentem representados nos conteúdos ensinados. A multiculturalidade no processo de ensino é algo amplamente discutido e promete algo animador se realizado devidamente, ainda mais em um país como o nosso que é marcado pelas diversidades culturais. As bases legais que o sustentam são a Constituição de 1988, que em seu artigo 206, inciso III, menciona o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 3, inciso IV, que determina o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Observa-se que há uma coerência entre as bases legais, pois uma lei menor não pode ferir uma lei maior. Há também coerência entre as bases legais e teóricas, na medida em que a LDB, a Constituição e as leis 10.639/03 e 11.645/08 primam pelos princípios da igualdade de direitos, pela democracia, pela autonomia docente na concepção de currículos e pela diversidade étnico-racial. O material analisado contempla temas transversais, uma vez que mostra preocupação com a cidadania. Nesse sentido, a proposta é estudar temas da realidade social, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais.

No entanto, não se trata de negar as disciplinas e estudos sistematizados, mas sim de buscar estudar temas que perpassam diversas áreas e que cada professor se aprofunde dentro de sua área do conhecimento para que assim ache caminhos para dialogar com colegas de outros campos de estudo. Descartando a exclusão do ensino de história sobre o meio ambiente, apesar de ser tema próprio das ciências da natureza, pode ser explorado em outras áreas do conhecimento, como no campo de estudos da História. Não se trata de uma discussão recente; em 1949, Fernand Braudel, na sua obra "O Mediterrâneo e o mundo

mediterrâneo na época de Felipe II", estudou a história dos povos do século XVI a partir do mar e suas paisagens.

Assim, pode-se perceber o diálogo possível entre as duas áreas mencionadas. Dentre as possibilidades de temáticas inseridas dentro de um trabalho interdisciplinar, destacam-se temas como a história da água, estudo de plantas e animais, uso da terra, entre outros. De acordo com Circe Bittencourt (2001), o estudo do meio é uma prática pedagógica que se caracteriza pela interdisciplinaridade, uma vez que possibilita o estudo de algo próximo à realidade do aluno, como por exemplo, assuntos do cotidiano, tais quais problemas do desmatamento, enchentes, ocupação e/ou exploração de lugares nos arredores da escola, entre outros.

Trabalhar nessa perspectiva não significa a exclusão da disciplina tradicional de história, mas sim a possibilidade de novas abordagens nesta. Desse modo, a educação ambiental pode ser discutida nos estudos históricos, o que aponta uma contribuição para a construção do aluno enquanto cidadão e sujeito histórico. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o Estudo do Meio é uma Área Curricular que promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarca todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos. Da comprovação pessoal até ao conhecimento através de testemunho e da informação e da apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram.

O terceiro material que seria analisado era Cadernos de Orientações Curriculares da SEE, no que tange o ensino de História do estado do Acre, no entanto, o material não foi

encontrado para estudo, apenas as orientações referentes às disciplinas de sociologia e inglês.

Livros do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Dr. Carlos Vasconcelos

O quarto material analisado consiste nos livros do 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola Dr. Carlos Vasconcelos e faz parte do projeto Mosaico – Anos finais, História. Os autores são Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Ao analisar as referências bibliográficas, nota-se que os conteúdos estão fundamentados em autores da Escola dos Annales ou a Nova História, dentre eles estão Jacques Le Goff, Jean-Jacques Becker e Eric Hobsbawn, além de muitos historiadores brasileiros como Boris Fausto e Leila Maria Gonçalves Hernandez.

Os conteúdos se dividem em 08 módulos e os conteúdos do 8º ano enfatizam o estudo contemporâneo, revoluções, com destaque especial para a Revolução Francesa, bem como diversas revoltas ocorridas – Emboabas, Mascates, Mineira e Baiana –, bem como o Império Napoleônico, processo de industrialização, História da América e por fim na História do Brasil do período correspondente ao fim da monarquia e pós independência. O que mais chama a atenção é um breve enfoque no estudo do Oriente, Ásia e na África com o módulo 6 “África e Ásia: tempos da dominação colonial”, conferindo que os conteúdos não se remetem apenas aos estudos do Ocidente, respaldados das legislações vigentes que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da África, também introduzindo outras perspectivas históricas, que não a visão única ocidental.

O livro do 9º ano é organizado pelos mesmos autores e se divide em 8 módulos destacando a História do Brasil pós república, o século XX pós primeira guerra, Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria. Um fator que chama atenção é a fusão da temática sobre o Brasil República com outra, uma vez que no módulo 4 tem-se a Era Vargas juntamente com duas Grandes Guerras. Neste livro também destaque-se a História do Oriente e da África, assim como a América Latina no módulo 6. Logo no início do livro tem-se uma imagem muito significativa, que é de um “indígena”, vestido com adereços característicos de sua cultura, segurando um smartphone registrando uma foto, questionando o estereótipo do bom selvagem – termo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

**Plano de ensino (05 a 16 de março de 2018),
direcionado à turma do 8º ano da Escola Dr. Carlos
Vasconcelos**

O quinto material em questão é o Plano de Ensino para o período de 05 a 16 de março de 2018, direcionado à turma do 8º ano da Escola Dr. Carlos Vasconcelos. Neste plano, os objetivos principais incluem a identificação das características e traços de personalidade dos alunos, bem como a compreensão do que significa ser "contemporâneo". Além disso, busca-se que os alunos identifiquem os eventos marcantes que definem o início deste período.

Os conteúdos propostos abrangem uma variedade de tópicos, incluindo uma dinâmica de acolhimento que explora as oportunidades e diversidades da vida. Também está prevista uma introdução ao conceito de mundo contemporâneo, com ênfase no

significado do termo "contemporâneo" e nos marcos históricos que demarcam o início desse período. O plano ainda aborda o Iluminismo, destacando seu papel na promoção da razão e sua influência na política, economia e arte.

As atividades propostas para os alunos envolvem a interpretação de uma parábola de sementeira, a realização de aulas expositivas, a leitura simultânea do capítulo 1 do livro didático e a explicação do termo "Iluminismo", enfatizando a oposição a um período anterior frequentemente caracterizado como uma época de trevas. Os recursos pedagógicos incluem cópias (xerox), um kit multimídia e a lousa. A avaliação dos alunos será baseada em sua participação nas aulas e no cumprimento das atividades propostas, culminando em uma avaliação abrangente ao final do bimestre.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dr. Carlos Vasconcelos

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dr. Carlos Vasconcelos desempenha um papel central na definição da identidade e das metas da instituição de ensino. Embora ainda esteja aguardando a aprovação oficial da Secretaria de Educação, este documento já passou por revisões necessárias.

A escola atende estudantes do 6º ao 9º ano, oferecendo Educação Básica do Ensino Fundamental II e o Projeto Poronga. No entanto, a instituição enfrentou um desafio significativo devido a um incêndio ocorrido em 2016, que afetou sua estrutura e continua a impactar suas operações. A equipe da escola é composta por 50 funcionários, dos quais 28 fazem parte da equipe administrativa e 22 são professores, atendendo a cerca de 543

alunos matriculados. O PPP da escola está fundamentado na Lei nº 9.394 de 1996, abrangendo os processos formativos que ocorrem na vida familiar, escolar, social, no trabalho e na cultura.

Os principais objetivos educacionais do PPP incluem:

- Desenvolver uma educação de qualidade que permita aos alunos desenvolverem a capacidade de aprender, enfatizando a busca da autonomia intelectual e a construção de seu próprio conhecimento. Além disso, busca assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola.
- Modernizar e investir em uma gestão democrática e transparente que promova a participação de toda a comunidade escolar, criando laços de solidariedade e convívio na vida social.
- Promover a inclusão de alunos com deficiências que necessitam de métodos de aprendizagem adaptados.

As metas principais do PPP incluem:

- Elevar o índice de aprovação geral de 98,1% para 98,5% e aumentar o percentual de alunos que atingem a Média Padrão de qualidade de 87,05% para no mínimo 90%.
- Manter o índice de abandono em 0% e garantir uma frequência escolar de 95%.

Os fundamentos éticos incorporados no PPP⁵ abrangem a conscientização ambiental, a pluralidade cultural, o direito fundamental à saúde, a educação sexual, o trabalho e a cidadania. A escola acredita que é importante preparar os jovens para serem cidadãos conscientes, conhecedores e críticos, ensinando não

⁵ Documento disponível em ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL CARLOS VASCONCELOS. *Projeto Político Pedagógico*. Rio Branco, 2015.

apenas conhecimento científico, mas também valores e preceitos culturais. A escola está passando por uma transição no método de ensino, adotando abordagens construtivistas que colocam o aluno como construtor do conhecimento. A flexibilidade, interdisciplinaridade e a contextualização curricular são procedimentos pedagógicos adotados nas atividades educacionais. O horário de funcionamento da escola ocorre apenas no turno da manhã, com quatro horários de aula e um intervalo. O calendário escolar é ajustado para atender à realidade local, mantendo as 800 horas anuais de carga horária mínima.

A escola promove a interação entre família e escola, reconhecendo a importância da família no processo educacional dos alunos. Isso é essencial, considerando os desafios sociais e econômicos enfrentados pelos alunos. Os métodos de avaliação incluem quatro ciclos de avaliação divididos em 1º, 2º, 3º e 4º bimestres, com base em provas e trabalhos. A média bimestral é calculada a partir de 5,0 pontos de trabalho e 5,0 pontos de prova. Apesar dos desafios educacionais comuns, a escola Carlos Vasconcelos tem adotado uma série de programas e projetos para melhorar o desempenho dos alunos. A taxa de evasão escolar é baixa, resultado de esforços colaborativos, políticas voltadas para o ensino e uma boa relação entre alunos, professores e a gestão da escola.

Entrevista com a equipe gestora

A pesquisa realizada na Escola Dr. Carlos Vasconcelos proporcionou uma visão rica e abrangente da instituição e de seu funcionamento interno. Foi um mergulho profundo na realidade da escola e nos esforços de sua equipe para garantir uma educação

de qualidade. Através de uma abordagem qualitativa, uma série de perguntas específicas foi aplicada em uma entrevista oral, revelando aspectos cruciais da escola, mas também histórias de dedicação e compromisso. No decorrer da entrevista que abordou diversos aspectos da Escola Dr. Carlos Vasconcelos, a equipe de gestão forneceu insights significativos, destacando a importância de suas funções e os desafios inerentes à gestão educacional.

As perguntas direcionadas à equipe gestora permitiram descobrir como esses profissionais desempenham um papel fundamental na orientação do ensino e na gestão humana e financeira da escola. No entanto, também destacaram a falta de recursos, a pressão constante por melhorias e os desafios de manter um bom relacionamento com pais e alunos em meio a um ambiente educacional muitas vezes sobrecarregado.

Ao explorar os desafios enfrentados pela gestão e pela secretaria escolar, a pesquisa nos aproximou das lutas cotidianas da escola. A busca constante por melhorias no ensino, embora louvável, levanta questões sobre a falta de apoio e financiamento adequado em nosso sistema educacional. A análise do Projeto Político Pedagógico refletiu o compromisso da escola em fornecer um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo. No entanto, também apontou a necessidade de lidar com questões complexas de disciplina, levantando questões sobre como a escola aborda problemas comportamentais entre os alunos.

Ao investigar os recursos disponíveis para a escola, incluindo financiamento e uso de recursos específicos, como merenda escolar e livros, a pesquisa revelou histórias de superação e criatividade na busca de uma educação de qualidade. Além disso, ao considerar a possibilidade de recursos adicionais, como mencionado em uma das perguntas, a resposta foi: "Fariamos um melhoramento na climatização, estacionamentos e

aquisição de livros e eletrônicos," essa abordagem crítica e sensível demonstra a importância de garantir um ambiente escolar adequado e o acesso a recursos educacionais essenciais. Isso, no entanto, expôs a realidade de uma escola que precisa se virar com recursos limitados.

A presença de um conselho escolar, com a participação de pais, alunos, professores e funcionários, enfatizou a parceria e o compromisso da escola com a comunidade, mas também evidenciou a necessidade de envolvimento ativo para superar os desafios enfrentados. Além disso, a investigação explorou a questão da acessibilidade na escola, ressaltando o compromisso da instituição em garantir que cada estudante, independentemente de suas necessidades, tenha a oportunidade de prosperar. Entretanto, apontou para as deficiências na infraestrutura que ainda demandam soluções."

Também é importante observar que a investigação analisou aspectos do cotidiano escolar, como o tempo necessário para que os alunos se ajustem após o intervalo e onde os professores passam o intervalo. Essa análise nos aproximou da vida agitada da escola, mas também destacou a necessidade de estruturas mais eficazes para otimizar o tempo de ensino.

Ao responder à pergunta sobre as funções da equipe gestora, ficou claro que a coordenação de ensino está fortemente voltada para o aspecto educacional, monitorando ativamente o conteúdo ensinado aos alunos. Em contraste, o gestor administrativo assume responsabilidades relacionadas à gestão de recursos humanos e financeiros, incluindo planejamento, orçamentos e distribuição de verbas. Os principais desafios da gestão, conforme discutido na entrevista, incluem a busca constante por melhorias na qualidade do ensino e a necessidade

de manter relacionamentos eficazes com pais e alunos, exigindo equilíbrio e ponderação em suas ações.

A secretaria escolar, por sua vez, enfrenta desafios na atualização constante de dados, como notas e informações de alunos e professores. Ficou evidente que a integridade e precisão desses registros são prioridades, mesmo que os alunos expressem insatisfação com suas notas.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, este foi descrito como um esforço abrangente que referisse-se a manutenção e desenvolvimento de todos os aspectos escolares, refletindo a direção e os objetivos da escola.

Os objetivos do regimento interno da escola, conforme mencionado na entrevista, concentram-se na abordagem da indisciplina e na necessidade de combater e reduzir casos desse tipo. A escola lida com essas situações por meio da análise de casos individuais, envolvimento dos pais e, em último caso, acionando o conselho tutelar. Sobre o intervalo escolar e a rápida transição dos alunos de volta às atividades de ensino após esse período de descanso, a localização dos professores durante o intervalo, que geralmente permanecem em suas salas, foi esclarecida na entrevista.

A diversidade racial na escola foi mencionada, com um clima geral de relações pacíficas entre alunos de diferentes origens, e esforços para prevenir e combater o racismo. Sobre a ocupação dos alunos no espaço escolar, incluindo a liberdade de transitar pelo pátio e o uso da quadra escolar, revelou uma abordagem flexível à gestão do espaço.

No que se refere as questões relacionadas à diversidade racial dos alunos destacaram a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sintam valorizados e

respeitados, mas também apontaram para a necessidade contínua de educação e conscientização para combater o racismo e o preconceito.

Considerações finais

Adicionalmente, vale ressaltar que a pesquisa não se limitou às entrevistas com a equipe gestora e os funcionários da secretaria escolar. Uma parte fundamental deste estudo incluiu uma entrevista com uma dedicada professora de história da Escola Vasconcelos. Suas percepções e experiências adicionaram uma camada de profundidade à compreensão da dinâmica educacional na instituição.

A professora de história compartilhou suas visões sobre o currículo, as estratégias pedagógicas, e o modo como a disciplina de história se integra ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ela também enfatizou a importância do compromisso com o ensino inclusivo e a valorização da diversidade cultural e histórica.

Essa entrevista foi uma parte crucial deste projeto de pesquisa, fornecendo informações valiosas que não só enriqueceram a análise da escola Vasconcelos, mas também apontaram para direções futuras de investigação. Os detalhes desvelados nesta entrevista serão aprofundados em um artigo subsequente, a fim de contribuir ainda mais para a compreensão da qualidade educacional na instituição e no sistema de ensino como um todo. Através desse processo, a pesquisa busca manter-se comprometida com a melhoria contínua da educação e o apoio aos educadores que desempenham um papel crucial na formação das futuras gerações.

Conclui-se que a pesquisa conduzida por meio de entrevista oral e análise documental, ofereceu uma visão crítica e sensível da vida da escola, mas também evidenciou os desafios que o sistema educacional enfrenta e as áreas onde melhorias são urgentemente necessárias.

Referências

ACRE. *Parecer N° 15/2001*, Conselho Estadual de Educação/Acre, 2001.

ALTOÉ, Anair. Processo Tecnista. In: ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA Kazuko; GASPARIN, João Luiz (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010. (p. 59-70).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capítulo I, Parte III: Livros e materiais didáticos de história. In: *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação temas transversais/secretaria de Educação, Ensino Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Planalto*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. *Portal do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-acessivel>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada* – Diversos olhares se entrecruzam. 2 ed. São Paulo. Cortez, 279.

ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL CARLOS VASCONCELOS. *Projeto Político Pedagógico*. Rio Branco, 2015.

FARIA, Eduarda Maria,. *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História*. Concepções de Professores do 1º C.E.B. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, 2017.

FONTENELE, Zilfran Varela. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais E O Ensino De História No Cotidiano: Olhares De Gestores, Docentes E Discentes*. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza: 2009.

FORTES, Clarissa Corrêa. *Interdisciplinaridade: Origem, Conceito e Valor*. (UFSM): Santa Maria. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/inter%201p%20referencial_20120517101423.pdf. Acesso: 20 dez. 2023.

GASPARIN, João Luiz. Processo histórico-cultural.. In: ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010. (pp. 69-108).

GASPARIN, João Luiz. Processo multicultural. In: ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010. (pp. 113-123).

LUDKE, Menga. *Evolução da Pesquisa. Pesquisa em educação - abordagens qualitativas*. 2.ed. São Paulo EPU, 1986

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História Memória, História,*

Historiografia - Dossiê ensino de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993.

NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira. Processo construtivista. In: ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko; GASPARIN, João Luiz (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010. (pp.73-83).

TERUYA, Teresa Kazuko. Processo tradicional. In: ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko; GASPARIN, João Luiz (Org.). *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010. (pp. 35-45).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Or.). *Lições de Didática*. Campinas/SP: Parirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar uma atividade laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Or.). *Lições de Didática*. Campinas/SP: Parirus, 2006.

ANTIRRACISMO EM PAUTA COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Jardel Silva França

Introdução

O presente trabalho se insere nesta obra dentro do eixo “Relato de experiência de projeto de extensão” e objetiva compartilhar a vivência durante os anos de 2022 e 2023 como membro da equipe de edição e redação da coluna jornalística Antirracismo em Pauta, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

A coluna em comento tem periodicidade quinzenal no jornal A Gazeta, periódico privado cujas origens datam do século passado, quando então tinha apenas o formato de impressão *standard*, perfazendo um quantitativo de dois cadernos distribuídos entre um conjunto médio de oito a dez páginas frente e verso. Sendo importante ressaltar que o jornal em comento faz parte do grupo de comunicação homônimo, composto ainda por emissora de rádio FM e canal de TV com a reprodução da programação da TV Record, além de ser vinculado a políticos conservadores ligados ao atual governo do estado do Acre.

Dentro deste quadro traçado para compreensão do “lócus” de difusão da coluna, acrescido de sua manifestação como conquista de espaço na luta de combate ao racismo, cabe dizer que a vinculação da coluna Antirracismo em Pauta é exclusivamente no formato *on-line* de A Gazeta, restringindo, assim, o campo de abrangência de público daquela mídia. Frente

a este contexto de resistência, propomos o presente texto tomando como referenciais Almeida (2020), Bettezini e Reginato (2016), Gomes (2017), a fim de pensarmos, por meio da coluna, a mídia digital como ferramenta educadora e de enfrentamento ao racismo, além de ponderarmos, sob a perspectiva editorial, como são desenvolvidos os artigos publicizados para leitores em geral.

Considerando isso, a metodologia parte de nossas observações e atuação na equipe de colunistas. De tal modo, a apresentação da comunicação se organiza em uma breve introdução, dialogando sobre o perfil atual do jornal dentro da conjuntura social e política do Acre, considerando para tanto os apontamentos de Barros (2013) acerca do “lugar de produção” e dos veículos de comunicação como fontes históricas, à luz de Luca (2008), as características da coluna, sua ligação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), abordando sua divisão interna e funcionamento, para então, adentrar nas reflexões tangentes ao papel da nossa coluna temática. Por fim, através dos textos da coluna foi possível aferir que tal veículo jornalístico é um grande possibilitador e disseminador de saberes que perfazem as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, englobadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre: espaço contra-hegemônico e educador

Segundo França (2023) o Neabi/Ufac é um grupo de pesquisa e unidade administrativa que integra o organograma da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal do

Acre (Ufac), sendo algo distinto dos demais grupos de pesquisas da instituição.

Rocha, Silva e Martins (2020) dizem que o Neabi/Ufac é uma organização de suma importância para acabar com a estrutura social brasileira, alicerçada em moldes racistas, preconceituosos e discriminatórias.

Esse espaço de ensino-pesquisa e extensão tem sido um “espaço seguro” (COLLINS, 2019) para se pensar ações contra-hegemônicas aos racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2020), no campo político, econômico, social e cultural, possibilitando a desalienação de mentes e corpos da população negra e indígena.

Dentro das várias ações desenvolvidas pelo Neabi/Ufac, a coluna antirracista é uma das mais novas atividades que o grupo vem fortalecendo. Tal movimentação foi pensada a partir do convite do Jornal Agazeta.net em disponibilizar um espaço para o núcleo fomentar uma coluna jornalística. E em 3 de março de 2022, deu-se início a coluna Antirracismo em Pauta, com a publicação “Educação Antirracista para quem e para quem?”, escrita por Andressa Queiroz da Silva e Wálisson Clister Lima Martins.

A coluna teve iniciado seus trabalhos apenas com 6 membros do Neabi/ufac, mas no decorrer do tempo outros pesquisadores passaram a compor a equipe de edição e redação da coluna jornalística Antirracismo em Pauta.

Ao nosso ver a coluna apresenta-se como uma importante ferramenta do que Rocha (2023), ecoando a voz da grande intelectual negra Nilma Lino Gomes (2017) irão chamar de Movimento Negro Educador, que almeja

educa ao outro, a sociedade e a si mesmo, trazendo essa discussão para a pauta educacional, institucionalizando a educação antirracista e tornando-a política educacional, colaborando assim para a construção positiva das identidades negras desta geração e fortalecendo as já criadas em gerações anteriores (ROCHA, 2023, p. 104).

E é por meio dessa ferramenta digital que ampliamos a possibilidade de disseminar uma educação antirracista. Alguns texto dessa ação veremos a seguir.

Alguns escritos antirracistas

Durante os anos de análise proposto neste trabalho, a coluna Antirracismo em Pauta publicou 26 textos, abordando temáticas que dialogam com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, legislação que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e indígena dentro dos espaços escolares públicos e privados. Mas, os conteúdos abordados não se prendem à sala de aula, mas aos variados e complexos diálogos cotidianos que perpassam questões que envolvem o racismo, preconceito racial e outras formas correlatas de opressão dos corpos e mentes da população negra e indígena.

Seguem alguns dos textos desenvolvidos pelo autor deste trabalho.

*A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos:
representatividade negra na literatura infantil.*

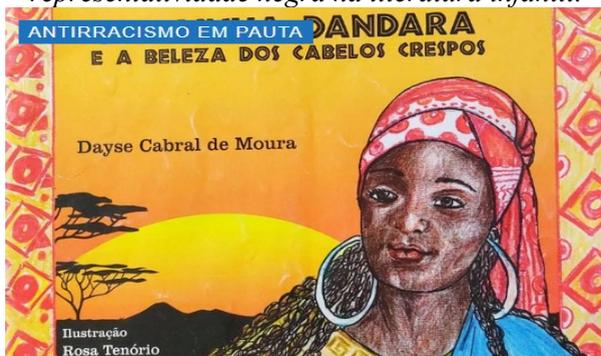


Ilustração: Rosa Tenório, 2017

O texto apresenta a obra “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”, de Deise Cabral de Moura como uma ferramenta de enfrentamento ao racismo ao trabalhar a literatura infantil, a valorização da cultura negra.

A história se passa no reino de Angola e traz personagens históricos como Dandara, Alquatune, além disso, o nome da personagem principal faz referência a capital de Angola, Luanda. Como nos mostra França (2022):

O enredo se passa no reino de Angola, apresentando Dandara como uma rainha de lindos cabelos crespos e que é amiga de todos(as). As personagens da história são bem apresentadas e ilustradas: cabelos com diversas alternativas de penteados, com enfeites ou com acessórios que remetem à ancestralidade, roupas estampadas e com artes africanas, alguns modelos de moradias e vegetação típica do continente africano. Na história há o relato de uma situação de racismo vivida por uma das personagens, a Luanda, ao mesmo tempo em que apresenta soluções de

enfrentamento ao racismo experienciado pela criança. Sua mãe, Aqaltune, percebe e pede auxílio à rainha Dandara e juntas resolvem a situação e a história termina com um final feliz (FRANÇA, 2022, s/p).

França (2022) aponta algumas possibilidades de se trabalhar com essa obra em sala de aula

O livro pode ser utilizado em contações para mostrar a África como berço da humanidade e do conhecimento, pois traz nomes de mulheres negras que foram importantes para história: Dandara e Aqaltune; além de trazer o país Angola e sua capital, já que a protagonista da história tem o nome da capital de Angola, Luanda. A riqueza da história pode proporcionar diversos momentos em sala de aula, a exemplo de atividades sobre os países que formam o continente africano, rodas de leitura, rodas de conversas, recontos, trabalhar identidade, rodas de afeto (estimulando o elogio entre as crianças), oficina de penteados (a obra traz várias sugestões de penteados), entre outras atividades (FRANÇA, 2022, s/p).

A obra é uma potente ferramenta antirracista quando utilizada corretamente. É necessário que educadores e educadoras se apropriem dessas ferramentas e conhecimentos, pois é dentro da sala de aula que são criada e estabelecida a/as identidade(s) das crianças e é dentro desse espaço que são desenvolvidas as primeiras relações sociais fora do seio familiar. Então, positivar a identidade das crianças negras pequenas e bem pequenas, bem como ensinar a todos sobre o respeito à diversidade é de suma importância.

Além de uma literatura negra, a coluna trouxe em suas publicações uma proposta de literatura indígena como veremos a seguir.

*Vivificando a palavra: contos indígenas na
'voz' de Daniel Munduruku*

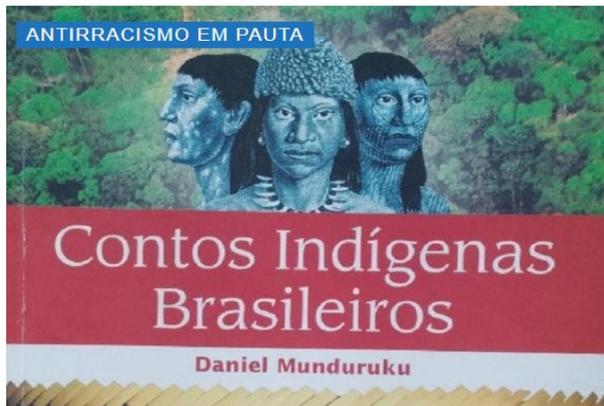


Ilustração: Rogério Borges

O texto foi publicado em 20 de dezembro de 2022 e traz a obra “Contos Indígenas Brasileiros”, de autoria do indígena do Povo Munduruku, Doutor em Educação, Daniel Munduruku, com ilustração de Rogério Borges.

Essa obra traz em suas páginas uma pluralidade étnica dos povos indígenas de uma forma simples, trata sobre a conexão dos indígenas com a natureza, respeito aos mais velhos, um espaço social onde os sujeitos e sujeitas aprendem, são compreendidos, cantam, dançam e vivem.

Essa obra possui 64 páginas com ilustrações que retratam a ideia central dos mitos. Para mostrar a riqueza dos povos tradicionais, o autor traz oito contos de diferentes povos, sendo eles: Munduruku Guarani, Nambikuara, Karajás, Terena kaingang, Tukano e Taulipang. Algo muito interessante o Munduruku traz em seus textos, são os

sujeitos quem repassam essas histórias: OS ANCIÕES, OS MAIS VELHOS, OS AVÓS! São esses os responsáveis por manter viva a história, as memórias que conectam passado, presente e futuro, passando para as gerações futuras os ensinamentos que tem guiados esses povos até a atualidade. (FRANÇA, 2022, s/p).

Os contos apresentados por Munduruku podem ser utilizados em sala de aula – mediada por contextualizações sobre o tema –, como uma contação de história, encenação dos mitos, exemplificando de forma lúdica o conceito de mito, pode abordar a territorialidade dos povos indígenas que aparecem no livro, pois pensando na diversidade, Daniel Munduruku coletou contos de norte a sul do Brasil.

Dessa forma, a obra apresentada pode ser utilizada para desmitificar alguns conceitos e estereótipos que temos sobre as comunidades indígenas, enaltecendo assim, as diversas identidades culturais presente no Brasil, desconstruindo a ideia de uma identidade única.

Adentrando em debates em volto da criação e ampliação de políticas públicas de promoção de igualdade racial, foi publicado no dia 06 de setembro de 2022 um texto referente à “lei de cotas” e banca de heteroidentificação na Universidade Federal do Acre (Ufac).

*Lei 12.711/2012 e banca de heteroidentificação:
a luta por justiça social na Universidade Federal
do Acre*

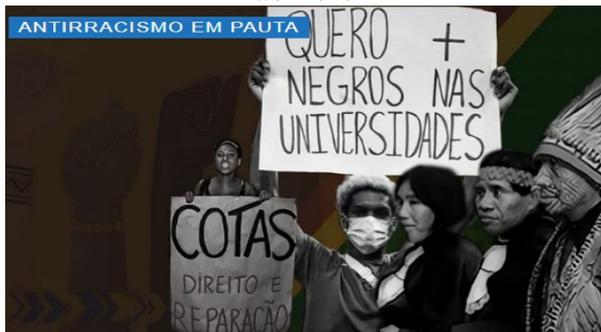


Ilustração: Geovanna Moraes de Almeida

O texto tem coautoria da professora doutora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, no qual propusemos algumas reflexões na semana que se comemorou 200 anos da Independência do Brasil, as ações e políticas públicas voltadas para a população negra e indígena, que só se concretizaram por força do Movimento Negro e Indígena que com muitas movimentações e reivindicações exigem/exigiram seus direitos assegurados pela constituição.

Fruto dessas reivindicações é a Lei 10.639/2003 que posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/2008, a Lei 2.711/2012, conhecida como “lei de cotas”. A respeito dessas leis, França e Albuquerque (2022) dizem:

Se a primeira demarcou a exigência de reconhecimento das contribuições de negros e indígenas à construção nacional, a segunda busca garantir incorporação destes na estrutura socioeducacional do país. No entanto, ambas as

legislações passam por implantações face a muitos opositores. (FRANÇA; ALBUQUERQUE, 2022, s/p).

Tais forças opositoras puderam ser percebidas quando a “lei de cotas” completou 10 anos.

[...] cabe recordar que em 2 de agosto de 2022, a Lei 12.711/2012, também conhecida como “Lei de Cotas”, completou seus 10 anos de vigência. Porém, desde janeiro de 2019 a legislação estava ameaçada de extinção sob o pretexto de caráter revisional. Tais circunstâncias reavivaram o compromisso do Movimento Negro por uma sociedade e uma educação antirracista, onde defender essa modalidade de ação afirmativa significa democratizar ainda mais o acesso ao ensino superior, historicamente marcado por uma hegemonia branca. (FRANÇA; ALBUQUERQUE, 2022, s/p).

(Re)pensar esse mecanismo de ingresso de estudantes pretos e indígenas na universidade (não sendo apenas esses o público alvo dessa lei) é algo necessário para verificarmos avanços e parâmetros que precisam ser melhorados enquanto “ações compensatórias” (NASCIMENTO, 1983). Rever essa prática significa aprimorá-la, para que forças contrárias à justiça social não invalidem o referido discurso, distintamente dos rumos pretendidos pelo executivo nacional a partir de 2019.

Então, fortalecendo esse dispositivo infraconstitucional, a Ufac, intermediada pelo Neabi/Ufac, implantou as bancas de heteroidentificação na universidade.

Então, fortalecendo esse dispositivo de integração, no ano de 2022, a Universidade Federal do Acre (Ufac), intermediado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (Neabi/Ufac), criou bancas de heteroidentificação na instituição, a fim de assegurar o uso desta política pelas populações negras e indígenas para acesso às

universidades. Esse mecanismo, apesar de ser inicial, é um grande fortalecedor da Lei de Cotas, pois consolida a entrada dessas populações politicamente minorizadas (a despeito de serem numericamente maioria nos censos demográficos), invalidando as fraudes mobilizadas por pessoas brancas que tentam adentrar o ensino superior público através das cotas raciais. Ademais, a possibilidade do ingresso de alunos negros e indígenas no ensino superior através do Sisu também repercute no serviço público, com a incidência de percentual cotista na contratação destes sujeitos sociais como professores e técnicos nas universidades (FRANÇA; ALBUQUERQUE, 2022, s/p).

O espaço educacional é um grande espaço de lutas de ideias, onde o Movimento Negro e Indígena vem adentrando e ocupando os lugares de poderes, mostrando as suas existências, resistências, buscando a valorização das suas culturas, seus saberes e fazeres. É na perspectiva da pluralidade social que as leis em comento se amparam, onde todos possam ser vistos e ouvidos, onde a justiça social esteja presente.

Adentrando no campo de conceitos e ideias, não fugindo do ato de educar, pois o letramento se faz a todo instante, em 5 de agosto de 2023, foi publicado o texto “Então eu não posso falar?”: compreendendo o lugar de fala.

Arte: Geovanna Moraes de Almeida



O texto foi pensado para desconstruirmos a ideia de que “lugar de fala” era um conceito censurador, onde apenas pessoas ligadas a determinado grupo social eram “autorizados” a falar de determinado assunto. Então, baseando-se em escritoras como Djamilia Ribeiro (2017) e Patricia Hill Collins (2000), França (2023) desmitifica esse conceito, interpretado erroneamente pela sociedade, segundo ele:

o lugar de fala não vem para silenciar os sujeitos sociais, mas sim, possibilitar que todos possam ter seus posicionamentos ouvidos e compreendidos. É criar a possibilidade de que grupos silenciados realizem suas reivindicações em espaços de poder, onde possam ser vistas e ouvidas. [...]Trazendo um diálogo em que a autora Patricia Hill Collins nos apresenta o conceito de *Ponto de Vista*, tomamos conhecimento de que para um mesmo acontecimento podem ser produzidas várias interpretações. Tal fato nos possibilita entender que não precisamos ser a figura central do tema para participar do debate, pois nós como indivíduos sociais PODEMOS SIM falar sobre assuntos variados, mesmo que pareça não

pertencermos a ele. Mas, também é necessário que nos coloquemos em um *lugar de escuta*, para que possamos ouvir e compreender as demandas sociais reivindicadas por outros grupos que há muito tempo foram silenciados pela sociedade. (FRANÇA, 2023, s/p, grifo do autor).

Desse modo, pensar e expressar nossas opiniões sobre determinados assuntos não devem ser invalidados por não sermos de determinado grupo, pois somos sujeitos e sujeitas sociais, mas requer que ao fazermos tal intervenções estejamos assegurados por fontes confiáveis, bem como munidos de uma fala cautelosa que não venha ferir as pessoas ouvintes de nossas palavras.

Não podemos sentir a dor ou o sofrimento de grupos sociais diferentes do nosso, mas cabe a nós ouvirmos para compreendermos suas reivindicações, nossos lugares de privilégios e assim, pensar mecanismo promotores de justiça social.

Considerações finais

O processo editorial de uma coluna antirracista é algo magnífico, acompanhar o produzir de um texto que busca educar e orientar pessoas para além dos ‘muros da universidade’, onde assumimos em nossos manuscritos uma linguagem acessível, no qual todos possam compreender a mensagem que buscamos transmitir.

Assumir uma postura antirracista, é compreender que através dessa ferramenta digital podemos levar conhecimentos de forma acessível, contribuindo com o fortalecimento de uma identidade positivada da população negra e indígena, desmitificando conceitos preestabelecidos sobre esses grupos,

além de possibilitar conhecer a pluralidade cultural brasileira não contada pelos livros didáticos.

Por fim, através dos textos da coluna foi possível aferir que tal veículo jornalístico é um grande possibilitador e disseminador de saberes que perfazem as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, englobadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Referências

ALMEIDA, Silvio Almeida. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora

Jandaíra, 2020.

BARROS, José D'Assunção. A Fonte Histórica e seu Lugar de Produção. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, [S. l.], v. 25, n. 2, 2013. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/15209>. Acesso: 1 jul. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei 1332/1983*. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. 1983. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node07vntsv0ekxfv279a1vev6eq7%2050792.node0?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983.

Acesso: 04 nov. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento Feminista Negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 271-310.

FRANÇA, Jardel Silva. A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos: representatividade negra na literatura infantil. *Antirracismo em Pauta*, 05 maio de 2022. Disponível em: <https://agazeta.net/a-rainha-dandara-e-a-beleza-dos-cabelos-crespos-representatividade-negra-na-literatura-infantil/>. Acesso: 27 dez. 2023.

FRANÇA, Jardel Silva; ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de. Lei 12.711/2012 e banca de heteroidentificação: a luta por justiça social na Universidade Federal do Acre. *Antirracismo em Pauta*, 06 set. 2022. Disponível em: <https://agazeta.net/lei-12-711-2012-e-banca-de-heteroidentificacao-a-luta-por-justica-social-na-universidade-federal-do-acre/>. Acesso: 27 dez. 2023.

FRANÇA, Jardel Silva. *Educação para as relações étnico-raciais*: Neabi/Ufac e PPGLI/Ufac – ilhas promotoras de políticas de igualdade racial na Universidade Federal do Acre Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, 2023.

FRANÇA, Jardel Silva. “Então eu não posso falar?": compreendendo o lugar de fala. *Antirracismo em Pauta*, 5 ago. 2023. Disponível: <https://agazeta.net/entao-eu-nao-posso-falar-compreendendo-o-lugar-de-fala/>. Acesso: 28 dez. 2023.

FRANÇA, Jardel Silva. Vivificando a palavra: contos indígenas na ‘voz’ de Daniel Munduruku. *Antirracismo em Pauta*, 20 dez. 2022. Disponível: <https://agazeta.net/vivificando-a-palavra->

contos-indigenas-na-voz-de-daniel-munduruku/. Acesso: 27 dez. 2023.

GOMES, Nilma. Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LUCA, Tania Regina de. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 111-153.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. *Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; SILVA, Andressa Queiroz; MARTINS, Wálisson Clister Lima. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas como promotor de igualdade racial na ufac. *SAJEBTT*, Rio Branco, UFAC, v. 7 n. 2 (2020): Edição mai/ago, p. 616-632. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/3432/2538>. Acesso: 05 maio 2022.

PIRATAS, ALQUIMISTAS, TITÃS E ESPIONAGEM: ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE MANGÁS JAPONESES

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar como os mangás japoneses de One Piece (Oda, 1997), Fullmetal Alchemist (Arakawa, 2001), Shingeki no Kyojin (Isayama, 2010) e Spy x Family (Endo, 2019) podem ser utilizados no ensino de história tanto para educação básica, quanto superior, conforme a temática trabalhada em sala de aula. Tomei como referenciais teóricos: Bloch (2001), Bittencourt (2008), McCloud (2006), Ribeiro (2013) e Feijó (2013) a fim de pensar história, análise literária e educação.

Logo, a metodologia se constrói a partir da pesquisa com mangás que vêm sendo realizada desde 2021 com os escritos da monografia – ainda em andamento – e os minicursos ministrados sobre racismo, transfobia, homofobia e igualdade de gênero durante as atividades da VIII e IX Semana em Favor de Igualdade Racial (Sefir) realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) nos anos de 2022 e 2023.

Contextualizando rapidamente os mangás

Sua origem parte dos pergaminhos feitos do papel de arroz do século XI. Os Emakimonos – como eram chamados – são considerados os primeiros registros de escrita e ilustrações japonesas visando entretenimento, sendo representados por meio de intervenções artísticas, aproveitando os personagens caracterizados como animais antropomorfizados, cuja intenção dos autores ao desenhá-los foi de retratar o comportamento das classes sociais, conforme é possível observar na imagem a seguir, onde temos humanoides de macacos e coelhos jogando Go.

Figura 1: Emakimono



Fonte: Wikimedia (2022)

É interessante essa mensagem sutil que os escritores da época passam através das ilustrações e do kanji – sistema de escrita japonesa formado por ideogramas – porque devido os mangás serem narrativas gráfico-visuais e textuais:

[...] pode-se dizer que o desenho é uma linguagem da expressão gráfica. Esta é inata ao homem e é o sustentáculo de variados sistemas de comunicação. Seu poder de síntese é, sem dúvida, o maior recurso oferecido por esta. Toda expressão gráfica tende a ser o meio mais parcimonioso de transmitir a maior quantidade de informação possível. A geração da compreensão que decorre da comunicação visual de elementos gráficos por intermédio da expressão gráfica nos quadrinhos é o componente que torna a linguagem desta mídia atrativa e passível de ser compreendida por todos (GARONE; KUNZ, 2011, p. 10-11).

Do século XII ao XVIII há uma evolução das técnicas de ilustração, tanto que o estilo estético de narração presente nos mangás atuais surge nesse período, entre 1854 e 1877 após o fim do isolamento de 200 anos. Com a entrada de material gráfico norte-americano que os quadrinhos japoneses a partir do século seguinte, passam por um processo de expansão, difusão e consolidação.

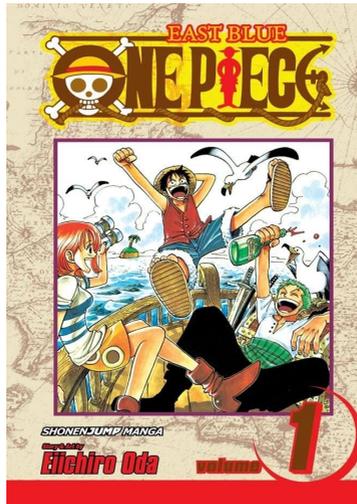
No Brasil, em 1990, ocorre a entrada dos mangás através de algumas obras sendo elas: Akira” de Katsuhiro Otomo e “Lobo Solitário” (Kozure Ookami) de Kazuo Koike. Ainda na década de 90 a antiga editora Conrad contribui para a febre dos quadrinhos japoneses no país trazendo títulos populares como por exemplo Samurai X, Dragon Ball e Cavaleiros do Zodíaco, que inclusive também já eram reproduzidos na televisão brasileira na rede Manchete.

Piratas, Alquimistas, Titãs e Espionagem: apresentando-os

One Piece tem sua primeira publicação pela editora Shueisha em 22 de julho de 1997 e serializado pela revista Weekly Shonen Jump pertencendo ao grupo do gênero shonen. A obra ainda segue sendo lançada a cada duas semanas tendo atualmente 107 volumes e 1097 capítulos. Seu autor Eiichiro Oda é responsável pela escrita dos kanjis e ilustração da mesma. Em 1999 pelo estúdio de animação Toei seu anime passa a ser transmitido, e em 2023 temos sua série live action distribuída pela Netflix.

O quadrinho narra as aventuras de Monkey D. Luffy, capitão de uma tripulação pirata conhecida como bando dos Chapéus de Palha – Mugiwaras – onde cada integrante do grupo possui um sonho o qual deseja realizar, levando-os a partir para o mar juntos, mas todos possuem em comum a vontade de ajudar Luffy a se tornar Rei dos Piratas. Ao longo da viagem Luffy enfrenta a marinha, outros piratas e confronta constantemente a autoridade dita “absoluta” da instituição de poder nomeada Governo Mundial.

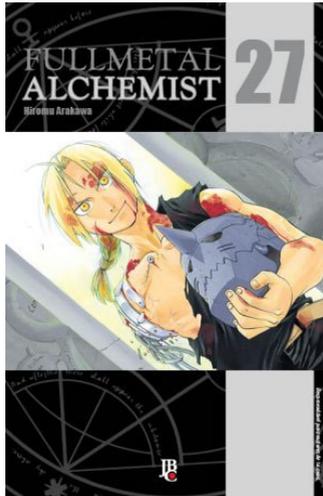
Figura 2: Capa do 1º volume de One Piece



Fonte: Amazon (2003)

Em agosto de 2001, Hiromu Arakawa lança Fullmetal Alchemist através da editora Square Enix, sendo serializado pela revista Shonen Gangan. A obra terminou com 27 volumes em 2010, teve duas séries animadas transmitidas em 2003 e 2009, sendo a última mais fiel a história do quadrinho, e no ano de 2018 chegou através da Netflix o filme com atores reais.

Figura 3: Capa do 27º volume de Fullmetal Alchemist



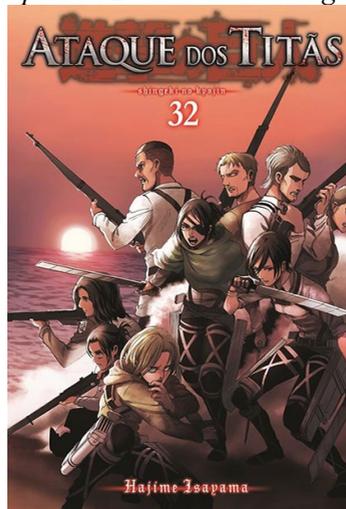
Fonte: EditoraJBC (2010)

Fullmetal conta a história dos irmãos Edward (Ed) e Alphonse (Al) Elric que desde crianças mostravam-se alquimistas habilidosos, entretanto durante seus estudos a mãe dos garotos falece de uma doença, e em luto tentam realizar uma transmutação humana para revivê-la, mas seguindo o princípio da troca equivalente Al perde seu corpo e Ed a perna e o braço.

Após prender a alma do irmão em uma armadura para salvá-lo e obter próteses mecânicas substituindo os membros perdidos, ambos partem em busca da pedra filosofal para recuperar seus corpos, levando-os a se unir com a força militar do país Amestris, onde Ed torna-se alquimista federal – um cão do exército.

Em setembro de 2009 Hajime Isayama publicou através da revista Bessatsu Shonen Magazine da editora Kodansha a história de Shingeki no Kyojin que encerrou-se com 34 tomos – 139 capítulos – em 08 de abril de 2021. Sua série animada foi uma adaptação feita pela Wit Studio em 2013 e depois continuada pelo estúdio MAPPA. No ano de 2015 a obra ganhou uma novelização com atores reais.

Figura 4: Capa do 32º volume de Shingeki no Kyojin



Fonte: Panini (2021)

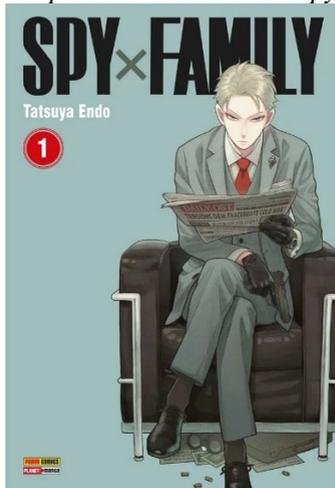
O mangá apresenta o personagem Eren Yeager uma criança que vive em um mundo no qual a humanidade habita dentro de três grandes muralhas para se protegerem de criaturas enormes devoradoras de pessoas chamadas Titãs, contudo mesmo conhecendo essa realidade, ele carrega consigo uma grande vontade de ser “livre, afinal seu sonho é entrar para a tropa de exploração, os responsáveis por mapear o mundo externo.

Entretanto tudo muda na vida de Eren quando dois titãs especiais chamados de colossal e blindado aparecem e destroem os portões da muralha Maria, permitindo a invasão dos titãs, a morte de muitas pessoas, incluindo sua mãe, e o nascimento do seu desejo de vingança.

Por fim e não menos importante, Spy x Family é lançado em 25 de março de 2019 pela editora Shueisha e serializado gratuitamente no aplicativo Shonen Jump +. Autoria de Tatsuya Endo ainda está sendo lançado, possuindo 12 volumes, o último foi lançado em outubro de 2023. Em 2022 a obra ganha sua adaptação animada a partir de uma parceria entre Wit Studio e CloverWorks, que segue sendo transmitida.

A história de Spy x Family tem como foco as ações do espião/agente secreto Twilight – membro da agência de inteligência de Westalis, WISE – cuja missão nomeada “Operação Strix” é de impedir que estoure uma guerra entre as nações de Westalis e Ostania, pois suas relações políticas, militares, sociais e culturais são tensas e facilmente quebráveis, uma vez que ambos os países já entraram em conflito armado. Para isso, Twilight com o nome falso de Loid Forger, forma uma família falsa adotando uma criança, Anya, que depois é revelado na obra como sendo leitora de mentes, e pede em casamento Yor Briar, uma assassina profissional.

Figura 5: Capa do 01º volume de *Spy x Family*



Fonte: Amazon (2021)

Porque e como ensinar história a partir de mangás japoneses?

Bloch (2001) em seu livro *Apologia da História* explica que a história é uma busca com ênfase nos homens – termo usado pelo autor tanto para sexo masculino quanto feminino – especificamente “homens no tempo”, sendo eles sujeitos de ação, portanto o passado estudado na verdade vai se constituir a partir das interações deles com as esferas políticas, sociais, culturais e econômicas. As configurações de mundo já abandonadas, e aquelas hoje em evidência, são frutos desse movimento, por exemplo.

Nesse sentido, se os mangás foram escritos e ilustrados por homens e mulheres – uma ação – eles também podem e vão fazer parte da história/passado, seja como: elemento cultural, característica social em comum com outros grupos, item de valor econômico no mercado ou ferramenta ideológica. Considerando principalmente que a construção do quadrinho japonês, assim como de outras obras, parte de uma ideia relacionada a(s) vivência(s) do autor ou autora, pois:

“Todavia, há algumas sugestões de metas narrativas básicas com as quais a maioria dos escritos parece estar de acordo. Primeiro, procure histórias que estejam enraizadas em sua própria, e que se comuniquem com as experiências de seus leitores. Encontre novos e interessantes tipos de conflitos entre os personagens e entre os indivíduos e mundo ao redor deles. Surpreenda seus leitores! Levo-os a lugares onde eles nunca estiveram, provoque emoções – suspense, riso, horror, alegria, tristeza – não por meio da manipulação barata, mas explorando heranças e experiências comuns. Faça com que seus leitores se importem, faça com que desejem saber como as coisas terminam, faça-os voltar em busca de mais (MCCLLOUD, 2008, p. 150).

Construções essas que quando lidas e somadas com o “senso de experiência” do leitor (McCloud, 2008, p. 129), resultado em constante construção devido suas interações com as esferas já citadas, podem gerar a interpretações das mensagens escritas ou ilustradas contidas nessas obras.

Feijó (2013) reforça esse pensamento quanto a mensagem presente nos mangás e sobre nosso entendimento dela construído através da leitura, ao explicar na sua dissertação que três possibilidades devem ser consideradas ao utilizar os quadrinhos japoneses como fonte/objeto de estudo, sendo elas: a

caracterização de não asiáticos em suas obras, meio transmissor da cultura japonesa e por último como fonte de produção do conhecimento histórico, sendo essa voltada tanto para pesquisa, quanto ensino em sala de aula.

Tendo explicado o porquê, o como navega pelo entendimento de que:

[...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzindo novos referenciais para a produção do conhecimento e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

O Japão em si – assim como o Brasil, mas em níveis e momentos diferentes – passou pela primeira, segunda, terceira e hoje vive o que chamamos de Quarta Revolução Industrial. Os mangás que antes eram escritos e ilustrados em pergaminhos de arroz, com a entrada de novo material gráfico no séc. XIX passaram a utilizar outros tipos de papel, agora são vendidos e/ou disponibilizados gratuitamente no meio digital, ampliando alcance e público.

Dessa forma alunos do ensino básico, médio e superior da cidade de Rio Branco, Acre por exemplo, conseguem ler Jujutsu Kaisen, One Piece, Naruto, Dragon Ball, Spy x Family bem como assistir suas adaptações animadas. A internet no seu atual estado, somado às características da globalização, tira as limitações fronteiriças e territoriais, portanto até para quem não é fã dessas obras japonesas, em algum momento já ouviu falar sobre.

Portanto seguindo o pensamento da professora Circe Bittencourt, visando um ensino de história mais dinâmico, se faz necessário dialogar com as ferramentas a disposição entregues pelas novas tecnologias – e escolhi os mangás – considerando também que no século XXI além de lidarmos com a geração nascida na cultura das mídias, prender atenção dos alunos durante aula pode ser mais interessante ao trabalhar com conteúdos que os mesmos possam facilmente familiarizar.

Populismo, Militarização, Expansionismo e Guerra Fria: ensinando história

Conforme narrado parágrafos acima, neste texto foi apresentado quatro mangás, todos com temáticas distintas, que serão utilizados para explicar suas possibilidades de uso em sala de aula conforme o livro didático durante o ensino básico e médio, enquanto no superior para os graduandos em história – licenciatura ou bacharelado – as diferentes perspectivas sobre o assunto. Essa discussão inicia com One Piece.

Sendo uma obra que tem por enredo principal as aventuras no mar, e em terra, de Luffy em busca do tesouro lendário e título de Rei dos Piratas, a maneira como o mundo de One Piece funciona quanto as navegações e as dinâmicas envolvendo o território aquático torna possível estabelecer um paralelo com o mundo do século XV devido ao período das “Grandes Navegações”.

Principalmente quando nos é apresentado no capítulo 69 do volume 08 os “Ouka Shichibukais” – grupo dos Sete Abaixo do Rei – que são piratas “legalizados” pelo Governo Mundial (GM) – instituição de poder na obra – que ganharam o “direito”

de continuar seus saques em troca de dividir seus ganhos, comportamento semelhante ao dos Corsários.

É justamente o personagem que irá contribuir com a assunto desta parte é um shichibukai, ele, vilão aclamado pela comunidade de One Piece, o pirata Donquixote Doflamingo, ex-rei do país de Dressrosa.

Figura 6: Donquixote Doflamingo



Fonte: Pinterest

Sua primeira aparição se dá no capítulo 233, volume 25, durante uma reunião convocada pelo GM. Depois desse momento o mesmo retorna durante a guerra de Marineford – tomos 56, 57, 58 e 59 – não apenas lutando, mas realizando alguns diálogos sobre história e ideologia, especificamente “Quem quer que esteja no topo pode decidir o que é certo e o que é errado”.

Entretanto, meu objetivo ao trazer Doflamingo para esse texto é de utilizá-lo como exemplo de um governante populista. O populismo como explica Skidmore (1982) é uma estratégia para obter muitos votos e também um estilo de governo que se baseia no apoio do eleitorado urbano de massas/classe operária, carisma, apelação emocional e ideologias variáveis conforme situação.

Em 1947 no Brasil o ex-governador de São Paulo, Ademar de Barros foi o responsável por iniciar esse movimento político no país, mas o protagonista dele foi Getúlio Vargas. Na intenção de voltar ao poder democraticamente, o ex-presidente precisaria contar com uma estratégia além dos políticos que o apoiavam. Tendo aprendido essa ferramenta, o mesmo provocou uma colisão política entre o Partido dos Trabalhadores do Brasil (PTB) e Partido Social Democrático (PSD) – ambos organizados por ele – que alavancou o seu retorno à presidência.

O populismo foi tão efetivo que mesmo no fim do Estado Novo, com Getúlio sendo exposto apoiador do nazismo alemão, seu carisma transmitido nos discursos democráticos e defendendo a república tanto para os trabalhadores, quanto a elite brasileira – na época antigos coronéis e empresários – o mesmo retorna ao poder eleito por 3.849.046 de votos.

Em One Piece os governantes dos reinos geralmente são monarcas ou representantes eleitos pela população, mas em Dressrosa, Doflamingo, um pirata, era o rei da nação. Situação essa permitida pelo Governo Mundial não somente por ele ser um Shichibukai, mas por ter também apoio da massa urbana, o herói que destituiu o monarca louco o qual feria seu povo e ateava fogo na cidade, conforme está no volume 73.

Entretanto o ocorrido nomeado de “noite trágica” foi orquestrado por Doflamingo e seu grupo – chamado família Donquixote – para tomar o poder do país, tornando o rei que era conhecido pela sua gentileza em um “vilão” e estabelecer sua figura como salvador carismático de Dressrosa. A partir daí ele causou uma coalizão social e política que resultou na população amando-o de tal forma que mesmo ele destruindo a ilha para matar o protagonista, eles recusavam-se a acreditar como sendo

uma ação dele por livre espontânea vontade – ocorrido semelhante ao suicídio de Vargas.

Para além disso, Doflamingo assim como Vargas, não contou somente com o carisma e apelo emocional. O mesmo também fazia suas jogadas políticas usando de manipulação das informações – departamento de imprensa e propaganda (DIP) assemelha-se – proporcionando entretenimento no coliseu e garantindo estabilidade econômica. Portanto, apesar das suas diferenças quanto ao uso do populismo, ambas as figuras demonstram a aplicabilidade dessa ideologia.

Deixando um pouco de lado os assuntos referentes ao Brasil República, o poder bélico, especificamente a militarização através da alquimia torna a obra de Fullmetal Alchemist convidada deste momento.

Conforme foi explicado nos parágrafos anteriores, o mangá narra a história dos irmãos Elric que durante sua busca pela pedra filosofal, Ed torna-se um alquimista federal com o objetivo de usar os recursos e influência de Amestris na jornada. Entretanto, em contrapartida tanto ele, quanto o irmão precisam realizar missões, por serem militares, conforme ordenado pelo Führer King Bradley – conforme a tradução alemã – é o líder, guia, o que conduz a nação e o exército amestrino. A existência desse personagem inclusive já permite estabelecer um paralelo com a Alemanha do século XX.

Contudo a ênfase desta parte do texto está nos alquimistas federais e como Amestris tenta garantir sua hegemonia política através dessa força militar

Figura 7: Alquimistas federais na guerra contra Ishval



Fonte: Fullmetal alchemist – Weebly

Seguindo os princípios da troca equivalente, bem como da ciência ao realizar as ações alquímicas, os alquimistas federais – nomeados popularmente de cães do exército – realizam transformações na matéria para defesa ou ataque, garantindo uma vantagem militar não somente contra adversários possuidores de poder bélico – tanques por exemplos – quanto povos que não possuem nenhuma força armigera, conforme é mostrado na obra durante o massacre de Ishval.

Dessa forma Amestris cujo exército além dos seus cães, conta com soldados e demais equipamentos militares – tanques, rifles, pistolas, explosivos e mosquetes – garante hegemonia política no continente e manutenção do seu status quo, considerando principalmente que os demais países não possuem o mesmo nível de poder bélico.

Na verdade essa discrepância vai para além das nações que fazem fronteira, as cidades amestrinas, especificamente no interior, não tem presença militar por parte dos alquimistas

federais, apenas dos soldados de baixa patente caso seja necessário, inclusive durante a guerra civil de Reole não há mobilização por parte dos militares em apaziguar a situação. No mais, a força principal permanece protegendo a capital e o Führer, comportamento semelhante aos dos estados-nação (séc. XVIII e XIX).

O advento da primeira e segunda revolução industrial – séculos XVIII e XIX – proporcionou um avanço não somente na esfera social, política, econômica – principalmente – cultural, mas também militar. Hobsbawn (1968) no livro “Da revolução industrial inglesa ao imperialismo” – 6º edição publicada em 2016 – diz que:

Ninguém é mais complacente que um homem rico ou coroado de êxito e que também se sente a vontade num mundo que parece ter sido construído com vista a pessoas exatamente como ele. Assim, salvo para melhor, a aristocracia e os proprietários da terra britânicos foram pouquíssimo afetados pela industrialização (HOBSBAWN, 2016, p. 75).

Tanto que King Bradley, o Führer, sendo esse homem coroado de êxito por suas realizações militares – representando inclusive o que seria essa aristocracia no mundo de Fullmetal – até sua revelação como um dos antagonistas da obra, o mesmo passa a ideia de uma figura não somente “gentil e compreensiva” com o povo e os membros do exército amestrino, mas também complacente com os irmãos Elric ao deixar Ed, já atuando como alquimista federal, vagar por Amestris em busca dos seus próprios objetivos desde que cumpra suas obrigações com a corporação. O massacre de Ishval por exemplo foi uma ação militar amestrina que não gerou consequências e nem afetou sua posição, por outro lado alguns alquimistas federais e soldados

rasos saíram com traumas e o famoso “gosto ruim na boca”, comportamento bastante retratado no grupo do tenente Roy Mustang.

Finalizando esta parte sobre as aventuras de Ed e Al, explicito que Amestris através do seu exército especificamente dos alquimistas federais, mesmo sendo poucos, representam a ideia da potência destrutiva de uma arma não pela sua quantidade e sim eficiência.

Tanto que seu território nacional pouco é invadido, justamente porque a alquimia é colocada como sendo um poder bélico superior a granada por exemplo, deixando outros países receosos de iniciar disputas políticas com eles e em contrapartida a força militar amestrina sentiu instigada a expandir sua influência. Os Estados Unidos fizeram algo parecido quando forçam a abertura dos portos japoneses após 200 anos de isolamento – séc. XVII ao XIX, sobre a ameaça de usar os navios a vapor americanos para atirar no porto.

Bom saindo dos piratas e alquimistas, o foco agora é tratar sobre um mundo onde você nasceu e cresceu dentro de muralhas, sem conhecer o mundo exterior, muito menos outras culturas e povos, mas têm um intenso desejo de explorá-lo, mesmo ciente dos perigos lá fora. Essa é a premissa de Eren Yeager na obra Shingeki no Kyojin.

Entretanto, como foi apresentado no resumo do mangá, o distrito de Shiganshina é invadido pelos titãs após a destruição da muralha Maria. Devido a essa circunstância, somado ao seu sonho de explorar o mundo exterior, o mesmo dedica-se à frase “vou exterminar todos os titãs”. Após passar pelo treinamento da tropa, na graduação é possível escolher o grupo que deseja prestar serviço militar. O protagonista inclusive durante todo seu tempo

como cadete já enfatizava seu desejo em participar da tropa de exploração e sair das muralhas, enquanto outros colegas queriam guarnição ou polícia militar.

Vale recordar que durante a graduação o líder da tropa de exploração, Erwin Smith, ao explicar como o grupo funciona faz um discurso patriótico – presente inclusive em diversos momentos da obra – semelhante ao “Independência ou morte” de Dom Pedro I, não enfatizando a dinâmica social e política das muralhas – governadas por um rei e sua família – mas o sentimento de liberdade e nacionalismo por serem os responsáveis pelo mapeamento, “descobrimto”, tomada/retomada dos territórios ocupados pelos titãs e autoproclamação de esperança da humanidade.

Ao longo dos tomos é trabalhado a dinâmica militar, social, política e cultural das muralhas, assemelha-se bastante com algumas vivências da Europa medieval, pois temos dentro das muralhas casas de pedra, algumas torres, e até mesmo castelos e fortalezas, enquanto nas terras destinadas à criação de gado e plantação, feudos e moradias de madeira. Esse momento logo fica de lado quando o protagonista durante uma experiência de quase morte vira um titã, e assim as demais tramas do mangá – o foco desta parte – é apresentado aos leitores.

Do volume 23 em diante uma série de acontecimentos no mangá começam acontecer de forma “estranha” como experimentos para entender os titãs são sabotados, o surgimento da primeira titã fêmea, titãs comuns aparecendo em territórios dentro das muralhas, reaparição do colossal e blindado, aparição do bestial – um titã falante – e assassinatos.

Conforme o andamento da trama é revelado que na verdade a Ilha Paradis – local onde o povo das muralhas vive – é um local para onde o eldianos “exilaram-se”, sobre ordem do seu rei, para evitar os marleyanos.

Figura 8: Mapa de Shingeki no Kyojin



Fonte: Amino Apps

Marley foi uma das nações oprimidas pelos eldianos usando o poder titã – adquirido através de Ymir, uma mulher escravizada de Eldia, que teve contato com um parasita – para expandir seu território, conquistar outros povos, manutenção do seu status quo e reforçar seu nacionalismo.

Anne McClintock em seu livro “Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial” explica que:

Todos os nacionalismo tem gênero, todos são inventados e todos são perigosos – não perigoso no sentido de Eric Hobsbawn de que tenham de ser combatidos, mas no sentido de que representam relações com o poder político

e com as tecnologias da violência (MCCLINTOCK, 1954, p. 517).

Assim fez Eldia usando o poder dos titãs como tecnologia de violência para estabelecer seu poder político, Estados Unidos da América com as bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki, Alemanha e as armas químicas usadas na 1º Guerra Mundial e os exploradores espanhóis utilizando dos microorganismos.

Entretanto Marley após entender o funcionamento dessa habilidade e aproveitarem de um conflito interno entre os portadores dos titãs e o rei eldiano – aqueles que não fugiram para Paradis – foram subjugados e colocados em zonas de concentração na cidade de Libério.

Figura 9: Zona de concentração Eldiana – Capítulo 86



Fonte: Attack on Titan Wiki

E como é possível observar na figura 9, os eldianos das zonas de concentração além da padronização de vestimentas, possuem uma braçadeira tendo por símbolo a estrela de nove pontas, fazendo referência aos nove titãs especiais. Explicitamente Hajime Isayama faz alusão aos campos de concentração nazistas na Alemanha do século XX. Além disso Marley tendo em suas mãos o poder de 07 dos 09, passou a usar eldianos como ferramentas militares chamadas de “guerreiros” para garantir seu expansionismo imperialista.

Encerrando a participação de Shingeki no Kyojin, rapidamente menciono que outras abordagens históricas podem ser feitas com a obra, como aliança entre povos distintos em prol de interesses comuns – Titã Martelo de Guerra aliando-se a Marley – representações de culturas e etnias, limpeza étnica, discussões sobre engenharia genética e racismo.

Nossa última obra envolve o roteiro de qualquer filme sobre espionagem. Uma ameaça, seja ela política ou militar, que pode desencadear em uma guerra capaz de destruir a nação do “bem” ou o mundo. Além do enredo já apresentado, *Spy x Family* também acaba de forma sucinta trabalhando a subjetividade dos personagens ao misturar o passado deles com os acontecimentos relacionados à Operação Strix.

Entretanto a particularidade desse mangá encontra-se no motivo da missão, onde a organização WISE está preocupada que a guerra, caso ocorra, destrua ambas as nações – por consequência a morte de muitos inocentes – e iniciam a operação visando manter a paz, frágil mas existente, entre Westalis e Ostania.

Twilight contribui com essa construção, pois ele visa executar seus serviços de espionagem visando o mínimo possível de baixas, mesmo nos casos em que sua vida corre perigo,

cumprindo seu dever com Westalis usando de muitos disfarces, defesa pessoal, sagacidade. Sua arma só é usada em casos extremos, porque o mesmo demonstra aversão a violência generalizada e guerras, tanto que ao longo da série quando outros agentes da WISE são apresentados, como a supervisora de Loid, Sylvia Sherwood, a dama de aço, é nítido dentro da organização esse pensamento, principalmente quando envolvem a vida de inocentes, especificamente crianças.

Figura 10: Capítulo 20 de *Spy X Family*, página 17



Fonte: Lér Mangá

Tanto que conforme é possível observar na figura 10 a senhora Sherwood ao confrontar um pequeno grupo que queria assassinar o ministro e desencadear a guerra entre as duas nações para “engrandecer” o leste, faz um discurso deixando explícito sua vivência em um cenário de conflito armado intenso. Vale recordar que esse comportamento da organização WISE, como sendo a sombra de Westalis, protegendo não só a nação, mais o “mundo” de Spy x Family, é uma construção ideológica baseada na frase “alguém precisa ser o responsável por manter a ordem no mundo, e talvez administrá-lo”.

Sakurai (2007) trata dessa ideia ao explicar sobre o Japão da Era Meiji – séc. XIX e XX – que visava executar no continente asiático a Esfera da Co-prosperidade, sob a justificativa que as demais nações deveriam compartilhar seus recursos com os japoneses visando a melhoria e crescimento, mas na verdade tratava-se de um plano para ter controle de matéria-prima.

Esse contraponto dentro da obra sobre as reais intenções da espionagem de Westalis fica explícito quando o autor nos apresenta Yuri Briar e outros membros do Serviço de Segurança do Estado – SSE – responsável por caçar espiões ou qualquer pessoa que compartilhe informações da Ostania com agentes externos. Inclusive a SSE acaba estabelecendo uma certa censura e opressão sobre os ostanianos, pois caso o investigado encaixesse no que eles configuram, espião, traidor, infiltrado, mesmo sem provas o prendem e interrogam.

Exemplos não faltam sobre esse tipo de organização, a nível de Brasil por exemplo temos o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) criado pelo ex-presidente Getúlio Vargas e os Centros de Operações e Defesa Interna (CODI) no período da ditadura civil-militar. A nível de mundo temos a SS / polícia do Estado ou Schutzstaffel durante a alemã nazista, da parte

estadunidense Central Intelligence Agency, vulgo CIA e pôr fim a que assemelhasse com o nome da SSE, do lado russo, Komitet Gosudarstvennoi Bezopasnosti, traduzindo para português, Comitê de Segurança do Estado, KGB.

Inclusive aproveitando a menção sobre Rússia e Estados Unidos, a própria tensão política entre Westalis e Ostania, permite estabelecer um paralelo entre a Guerra Fria após metade do século XX, onde o mundo ficou bipolarizado em capitalismo e comunismo. Não no mesmo nível ideológico e político, mas no que se trata do uso dos serviços de inteligência modernos visando a dominação e maximização do poder – seja qualquer um deles – nos diferentes períodos e contextos nacionais, conforme explica Cetik (2003).

A obra de Tatsuya atualmente está com 88 capítulos, comparado com as outras já mencionadas, as quais já estão concluídas e uma delas com 1100, *Spy x Family* é a mais nova no cenário, mas ela carrega um leque de possibilidades tanto na pesquisa, quanto no ensino de outras disciplinas além da história.

Vale mencionar que temos a construção da personagem Yor Briar – Forger após casar com Loid – uma mulher solteira, assassina que decide aceitar uma proposta de casamento falso com Twilight para escapar da SSE e ter álibi durante suas missões, pois no contexto do mangá, mulheres até certa idade sem relação matrimonial eram consideradas suspeitas de espionagem, iniciando discussões de gênero, empoderamento feminino e vida familiar. A própria existência da criança Anya e do cachorro Bond, frutos de experimentos genéticos em crianças e animais, somado às questões políticas discutidas durante a execução da operação Strix e de missões secundárias.

Considerações Finais

Ribeiro (2013) vai dizer que: “O professor pesquisador consegue trazer para as suas aulas, um toque de instigação que faz surgir nos alunos, vontades e necessidades de aprender” (p. 6) para que dessa forma adquiram gosto não somente pela disciplina de história, mas também pelas demais áreas e suas vertentes como estudos sociais e culturais, política, relações étnico-raciais, psicologia e afins. Como foi dito nesse texto através da professora Circe Bittencourt, a tecnologia e suas formas de transmissão compõem a cultura das mídias, por tabela considerando o advento da quarta revolução industrial, as gerações que tem vindo ao mundo nascem mergulhadas nesse cenário.

A internet diminuiu em grande escala as fronteiras e territórios físicos, hoje pelo Instagram por exemplo conseguimos acompanhar a vida de figuras públicas do Canadá, Japão, Inglaterra entre outros. Assistimos reels – vídeos curtos – que resumem livros, animes, séries, filmes dos mais diferentes tipos e lugares conforme o algoritmo recomenda a partir das nossas pesquisas e curtidas. Alguns pais inclusive criam perfis quando seus filhos nascem, e desde cedo as crianças estão acostumadas a navegar pelas redes.

Antigamente para assistir um anime era preciso contar com a rede manchete, depois a bandeirantes, SBT e Globo. Ler um mangá? Somente físico, e em alguns lugares do Brasil, como o Acre por exemplo, nem todas as bancas de revista possuíam para venda. Atualmente ambos podem ser acessados por um telefone, smart tv, notebook, computador de mesa e alguns videogames até.

Portanto considerando a imersão que vivemos hoje através das mídias e a precarização do ensino promovida por governos os quais visam o desmantelamento da educação, dinamizar o ensino de história através de conteúdos já familiarizados pelos alunos contribui e facilita a compreensão dos assuntos estudados, inclusive como forma para chamar e prender a atenção deles, pois para além dos temas discutidos aqui, o clássico Naruto por exemplo ajuda a explicar políticas estatais.

Referências

ARAKAWA, Hiromu. *Fullmetal Alchemist*. Monthly Shōnen Gangan. Tóquio: Square Enix, 2001.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE MANGÁS. *Spy x Family*. Blogbbm, mangá. Disponível em: <https://blogbbm.com/manga/spy/>. Acesso em: 17 nov. 2023

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo; Contexto, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história: O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CEPIK, Marco A. C. *Espionagem e democracia: agilidade e transparência como dilemas na institucionalização de serviços de inteligência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/marcocepik/files/cepik_-_2003_-_fgv_-_espionagem_e_democracia_21-apr-14_1_compressed.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

EDITORAJBC. *Fullmetal Alchemist Especial*. Mangás, coleção. Disponível em:

<https://editorajbc.com.br/mangas/colecao/fullmetal-alchemist-especial/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ENDO, Tatsuya. *Spy x Family*. Weekly Shonen Jump. Tóquio: Shueisha, 2019.

FEIJÓ, Luiz Carlos Coelho. *Narrativa e representação nos quadrinhos: a restauração Meiji (1868) nos mangás* / Luiz Carlos Coelho Feijó; Aristeu Elisandro Machado Lopes, orientador. - Pelotas, 2013. 134 f.: il.

HOBSBAWN, Eric J. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. 6ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

ISAYAMA, Hajime. *Shingeki no Kyojin*. Bessatsu Shonen Magazine. Tóquio: Kodansha, 2009.

McCLINTOCK, Anne. Adeus ao paraíso futuro: nacionalismo, gênero e raça, pp. 517/568. In: McCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero, e sexualidade no embate colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

MCCLOUD, Scott. *Desenhando Quadrinhos: Os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels*. Tradução: Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

NARUKAME, Nick. *Spy x Family: sobre o mangá e anime. Legião dos Héreis*. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2021/spy-x-family-tudo-sobre.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NASCIMENTO, Lucas. *Ataque dos Titãs: Mangá chega ao fim no Japão* – Obra de Hajime Isayama era publicada desde 2009 pela Kodansha. JBOX, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.jbox.com.br/2021/04/08/ataque-dos-titas-manga-chega-ao-fim-no-japao/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ODA, Eichiro. *One Piece*. Weekly Shonen Jump. Tóquio: Shueisha, 1997.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de história: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, Edição no: 07, Mês / Ano: 09/2013, Páginas: 1-7. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/5ensino_historia.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

SKIDMORE, Thomas Elliot. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964*. Apresentação: Francisco de Assis Barbosa; Tradução: Ismênia Tunes Dantas. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SPY X FAMILY WIKI. *Locations*. World. Disponível em: <https://spy-x-family.fandom.com/wiki/World>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VINHA, Felipe. *10 coisas que você precisa saber sobre o mangá anime Fullmetal Alchemist*. Legião dos Héreis, lista. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-manga-e-anime-fullmetal-alchemist.html#list-item-1>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ANÁLISE ORGANIZACIONAL E ESTRUTURAL DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE-IFAC/CAMPUS RIO BRANCO: O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (PCD)

Lucas Santos Nobre

José Lucas da Costa Costa

Fabiane Katarina Fartolino de Almeida

Introdução

A inclusão educacional é uma pauta de extrema importância na sociedade atual, buscando garantir oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Nesse contexto, a análise organizacional e estrutural do Instituto Federal do Acre - Ifac, mais especificamente do Campus/Rio Branco, tornou-se essencial para compreender o impacto dessa instituição na educação desses alunos.

O Instituto Federal do Acre- Ifac, como instituição de ensino técnico e tecnológico, tinha como missão oferecer uma formação de qualidade, preparando os alunos para o mercado de trabalho, ensino superior, e assim contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região. No entanto, era fundamental avaliar como essa missão se traduzia na prática quando se tratava da inclusão de alunos com necessidades específicas, tais como deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou transtornos do espectro autista. Ao analisar a estrutura organizacional do Instituto Federal do Acre, foi possível

investigar se havia efetiva implementação de políticas e práticas inclusivas.

Essa análise pôde envolver a verificação da acessibilidade física do campus, da disponibilidade de recursos, tecnologia assistiva, aplicação do currículo educacional, da formação e capacitação dos profissionais envolvidos no processo educacional e da existência de programas específicos de apoio a alunos com necessidades específicas. Compreender o impacto dessas medidas na educação desses alunos foi fundamental para determinar quais ações estavam levando a resultados positivos e quais ainda precisavam ser melhoradas.

Uma análise organizacional e estrutural da entidade permitiu uma reflexão crítica sobre a efetividade das políticas de inclusão implementadas pela instituição, buscando identificar desafios, lacunas e possíveis soluções para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, combinando métodos do tipo exploratória e de campo. Foram realizadas observações nas instalações do Ifac, análises documentais em documentos institucionais relevantes, como políticas de inclusão e planos curriculares adaptados, bem como entrevista com a coordenadora do “NAPNE”.

Ao abordar esse tema, foi importante considerar que a inclusão educacional não se restringia apenas ao acesso físico à educação, mas envolvia também a promoção de uma cultura inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade. A análise organizacional e estrutural do Ifac/Campus Rio Branco foi uma ferramenta valiosa para avaliar o comprometimento da instituição com a inclusão, fornecendo subsídios para a tomada de decisões e o aprimoramento contínuo das práticas inclusivas, visando

garantir uma educação de excelência para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: na seção 1, abordaremos a estrutura organizacional, destacando conceitos-chave relacionados à qualidade e inclusão de “PcD” na educação média. Na seção 2, apresentaremos a análise da Proposta Pedagógica Curricular “PPC” em favor dos estudantes “PcD” do Instituto Federal. A seção 3 trará os resultados da análise organizacional e estrutural do Ifac em diálogo com a entrevista do NAPNE. Por fim, na seção 4, encerramos com a conclusão e recomendações baseadas em nossa pesquisa, com o objetivo de contribuir para a melhoria da inclusão de “PcD” no Ifac/Campus Rio Branco, e em instituições de ensino similares.

A importância da estrutura organizacional e projeto pedagógico em uma educação de qualidade dos alunos “PcD”

A educação de pessoas com deficiência “PcD” é garantido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do Decreto nº 3.289/99 e art. 2º da Lei nº 7.853/891⁶, o qual assegura acesso à educação adaptada às necessidades específicas dos alunos tanto em escolas especiais, quanto na rede regular de ensino. Todavia, mesmo com a lei, a realidade não é a mesma para todos, pois

⁶ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 8 Pessoas com deficiência.

muitas escolas, principalmente as encontradas em bairros periféricos, tem uma estrutura organizacional, estrutural e pedagógica falha, que impossibilita uma educação de qualidade para os alunos “PcD”⁷.

Esses casos não pertencem exclusivamente às escolas periféricas, instituições que oferecem uma estrutura física e administrativa de excelência também podem estar sujeitas ao descaso dos alunos com deficiência. Parte da culpa desses descasos estão nos ombros dos gestores escolares, que não fazem questão de buscar ações que beneficiem os alunos “PcD”, como a implementação do desenho universal para a aprendizagem (DUA), metodologias ativas que busca a integração dos alunos e as diretrizes da educação especial. Contudo, também podemos levar em conta o descaso governamental e político acerca disto, muitos dos profissionais escolares não tiveram uma profissionalização adequada para atender estes alunos, o que por consequência os faz despreparados para lidar com a educação especial.

Portanto, é no projeto pedagógico que se encontra uma das ferramentas mais importantes do profissional docente para a integração desses alunos “PcD”, pois por meio dele o professor guiará todo o seu plano de curso, assim como a forma que passará os conhecimentos para seus alunos. No Brasil, desde 2017 é implementado a “BNCC - Base Nacional Comum Curricular”⁸ como diretrizes de aprendizado a serem implementadas nas escolas de ensino básico. No caso do Instituto Federal do Acre-

⁷ Pessoas com deficiência.

⁸ De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

Ifac, essa base curricular trás uma abordagem diferente da proposta pela "BNCC", onde por meio de uma resolução o Instituto Federal adotou o uso do "PPC - Projeto Pedagógico de Curso".⁹

Nos Institutos Federais o "PPC" é um dos pilares para o ensino de qualidade e dialoga com a organização estrutural dos seus espaços, assim como coloca em evidência as necessidades físicas e de aprendizado dos seus alunos. Pensando nesses elementos e na educação dos discentes, ao analisar a estrutura organizacional e o "PPC" do Instituto Federal do Acre-IFAC/Campus Rio Branco, é possível notar o foco que esses elementos dão a qualidade de ensino e aprendizagem de seus alunos "PcD".

A organização dos Institutos Federais é bem particular e importante para o funcionamento de toda a estrutura, onde todos os "IF's" existentes no Brasil seguem um modelo único. Sobre a estrutura organizacional dos (IF's), o pesquisador Francisco das Chagas de Mariz Fernandes (2011) discorre que,

[...] Concernente à estrutura organizacional dessas instituições, o Art. 9º da lei que os criou prevê, para cada Instituto Federal, uma organização "em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores". Ainda como norteador para as respectivas estruturas organizacionais, o Art. 11 da mesma lei estabelece que "os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores",

⁹ RESOLUÇÃO CONSU/IFAC Nº 039/2017 – DE 20 DE OUTUBRO DE 2017.

assim como o Art. 13, que “os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais”. (FERNANDES, 2011, p. 4).

Ao se pensar nos alunos com deficiência “PcD”, é importante que toda essa organização dos “IF’s”, assim como os órgãos executivos promovam adaptações na estrutura física do ambiente de aprendizagem e do currículo de ensino, sempre atentando se a instituição propicia comodidades como: rampas de fácil acesso às salas, laboratórios e biblioteca, piso podotátil para o auxílio da locomoção de deficientes visuais, placas de sinalização em braille, dentre outros. Também é importante que se ofereça adaptações no currículo para alunos que possuam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos programados, se faz necessário a disponibilidade de intérpretes para alunos com deficiência auditiva e profissionais de educação especial para acompanhamento de alunos “PcD”.

Os Institutos Federais “IF’s” entendem que existe a necessidade de incluir e normalizar alunos com deficiência no contexto da educação e sociedade. Segundo Aranha (2002),

[...] a normalização é uma ideologia que representa a necessidade de incluir o indivíduo deficiente na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir MS condições e os padrões os mais próximos possíveis aos da vida cotidiana das demais pessoas. O princípio de normalização deu suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização e ao movimento da integração social do deficiente, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das instituições tradicionais, quanto pela implantação de programas comunitários de serviços para atender às necessidades dos indivíduos deficientes. (ARANHA, 2002, p. 68).

Para atender todas essas demandas de inclusão dos alunos “PcD”, os Institutos Federais vão além do “PPC” e da adaptação de sua estrutura, eles também contam com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que como o nome sugere, tem como foco o atendimento a esses alunos e as suas necessidades. Já no momento da criação dos Institutos Federais “IF’s”, que ocorreu por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008¹⁰, percebemos que procurou-se estabelecer esses órgãos administrativos que promovessem o melhor funcionamento da educação e gestão dos seus campus. Segundo a pesquisadora Ana Paula Zerbato (2021),

No intuito de assegurar políticas de assistência estudantil com foco na permanência, no êxito e no aprendizado dos estudantes, os IF’s instituíram núcleos específicos em seus campi, como o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS). Nem todos os IF’s possuem todos os núcleos instaurados, e alguns ainda se encontram em fase de implantação. (ZERBATO, 2021, p. 321).

Em relação ao (NAPNE), o questionamento que fica acerca da atuação no Instituto Federal do Acre-Ifac/Campus Rio Branco, é se buscam uma integração total e adaptativa dos alunos com deficiência ao restante do Instituto, desde das atividades da educação física, alimentação oferecida pelo campus, fácil acesso às instalações, como biblioteca, laboratórios e banheiros, como

¹⁰ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

também se há assistência profissional a esses alunos e principalmente se a base curricular atende as especificidades desses alunos. Tal questionamento é respondido por meio das análises dos dados levantados no Instituto Federal do Acre-Ifac/Campus Rio Branco, por meio de entrevista, observação e análise de documento “PPC”.

Análise do PPP do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações-, em favor dos alunos “PcD” do Ifac/Campus Rio Branco

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao ensino médio em edificações-PPC, foi institucionalizado pela “RESOLUÇÃO CONSU/IFAC N° 039/2017” (2017). Ao focar a análise do documento nas diretrizes estabelecidas em apoiar as necessidades educacionais e físicas dos alunos com deficiência “PcD”, foi possível concluir que o Instituto Federal do Acre-Ifac, possui os recursos necessários para tais ações.

No que se propõe em relação ao apoio dos alunos, consta no “PPC” que o Instituto possui políticas que asseguram a permanência dos seus estudantes. Tais assistências se constituem em auxílio permanência, monitoria, esporte, cultura e lazer. Todos esses recursos também são garantidos para os alunos “PcD”, segundo as diretrizes do Projeto Pedagógico.

Em relação a educação inclusiva, o “PPC” usa da Lei 10.098/00 que visa a eliminação de barreiras sociais, assim como usa-se da Lei 10.048/00 que assegura o atendimento prioritário

aos alunos que necessitem de acessibilidade.¹¹ O “PPC” apresenta que ambas as leis são regulamentadas pelo decreto 5.296/04 que define a implementação de todas as formas de acessibilidades, sejam elas arquitetônicas, urbanísticas, transporte e comunicação. Ao incluir no “PPC” as leis de acessibilidade e sua importância na educação, incluindo a Lei 13.146/15¹², verifica-se como a gestão do Instituto preocupa-se com o bem estar, inclusão e educação de qualidade dos seus alunos “PcD”.

Para proporcionar uma melhor aplicação das leis de acessibilidade e inclusão, o Instituto Federal conta com Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNE. Segundo o PPC,

O IFAC a partir da legislação vigente estabelece normas internas como a resolução 162/2013 que dispõe sobre a Organização Didática Pedagógica da instituição – ODP e específica, no Título VI, o atendimento educacional aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas considerando como tal as pessoas com deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação que, após apresentação de laudo médico, deverão ter as condições de acesso, permanência e sucesso destes estudantes estabelecidas através do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. (PROJETO PEDAGÓGICO

¹¹ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

¹² É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

DE CURSO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DO
ACRE, 2017, p. 20).

Entre as ações realizadas pelo “NAPNE”, está a identificação e acolhimento do educando com necessidades educacionais específicas, disseminação da cultura de inclusão através de palestras durante a Jornada Pedagógica, orientação aos professores para adequação dos conteúdos e estabelecimento de parceria com a família para orientações, quando necessário, disponibilização de tradutores intérpretes de Libras para alunos surdos, oferta de curso de Libras para capacitação de professores, servidores, familiares e comunidade, ampliação de material didático para alunos com baixa visão, adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e participação em conselho de classe para dirimir situações relativas a pessoas com deficiências ou necessidades específicas.

O Instituto Federal do Acre-Ifac/Campus Rio Branco, também conta com Coordenação de Ações Inclusivas, que tem o objetivo de planejar e coordenar ações relacionados à política de inclusão dentro do Instituto, assim como também promover ações de aperfeiçoamento dos processos educativos de indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência, grupos historicamente excluídos.

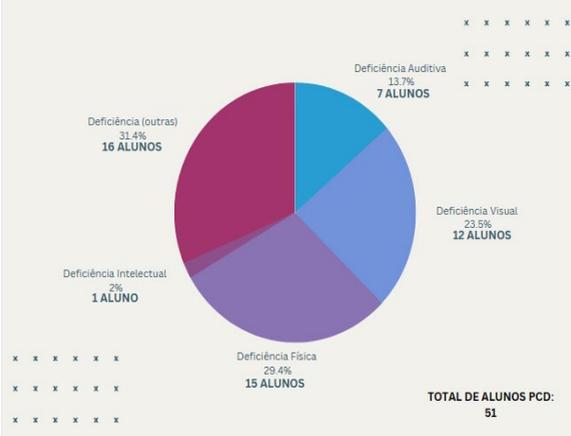
Entre as ações inclusivas proposta pela coordenação e presente no manual do Instituto, temos estudo de caso multidisciplinar para entender as necessidades e potencialidades dos estudantes, criação de plano de ação individual baseado no estudo de caso, apoio de monitoria específica para estudantes com deficiência, mediação entre estudantes, famílias e professores para estratégias de inclusão, adaptação de materiais e atividades acadêmicas com orientação aos professores, adaptação de

materiais acessíveis para deficientes visuais e participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Referente aos alunos “PcD” que compõe o quadro discente do Instituto Federal do Acre-Ifac/Campus Rio Branco, temos os seguintes dados:

Como exposto no gráfico, o Instituto Federal do Acre-IFAC conta com um quantitativo grande de alunos “PcD” (51 alunos), que precisam de um acompanhamento por parte da instituição, seja ela nas questões acadêmicas, adaptações dos espaços físicos ou inclusão social, de convivência entre colegas, professores e da comunidade.

Figura 1: Gráfico do quantitativo de alunos “PcD”



Fonte: Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNE/Rio Branco (2022).

Em relação ao trabalho realizado pelo “NAPNE” com os alunos “PcD” do Instituto Federal, foi realizada uma entrevista com a coordenadora do núcleo, que será abordado no próximo tópico. Na entrevista, foi falado sobre as ações que o núcleo realiza com os alunos “PcD”, os demais alunos, os professores e a comunidade, ações que visam conscientizar, assim como realizar formação dos professores.

Resultados da entrevista com o NAPNE em diálogo com a análise da estrutura e acessos para alunos “PcD” do Ifac/Campus Rio Branco

O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE é responsável por dar auxílio físico e institucional para os alunos com deficiência, além de auxiliar os alunos, também disponibilizada ajuda a comunidade, familiares e professores desses discentes por meio de projetos, cursos e capacitações para os professores trabalharem com educação especial e adaptação dos alunos “PcD”.

Com base no “PPC - Projeto Pedagógico de Curso” disponibilizado no site do Instituto Federal do Acre-Ifac, onde contém as competências e objetivos relacionados ao “NAPNE”, foi realizada uma entrevista com a coordenadora responsável pelo Núcleo, onde foram tiradas dúvidas de como funcionava a relação dos alunos “PcD” dentro do Instituto e como é trabalhado as acessibilidades e dificuldades físicas, educacionais e sociais destes alunos.

No início da entrevista, a coordenadora do “NAPNE” foi indagada sobre o primeiro contato entre os alunos com deficiência e os professores. A mesma deixa claro que muitos dos alunos que

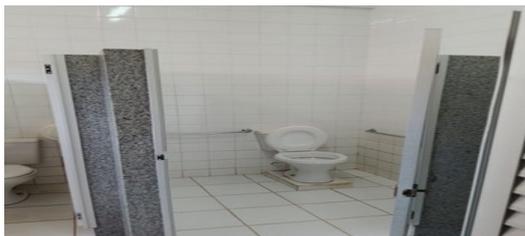
se matriculam não informam alguma necessidade específica e, portanto, só são diagnosticados alguns períodos mais tarde, normalmente em casos de transtornos de neurodesenvolvimento ou transtornos específicos de aprendizagem, onde a necessidade se torna algo mais “visível”, principalmente em um ambiente escolar.

Em casos como esse, é necessária uma adequação do currículo, para que isso seja feito, o “NAPNE” trabalha com os docentes de cada “IF 's”, promovendo o alcance da acessibilidade para esses alunos. Contudo, em casos mais complexos, como quando a acessibilidade necessita ser estrutural, o “NAPNE” trabalha com a diretoria de administração do campus - “DIRAI”, buscando soluções para promover a democratização, por exemplo, do banheiro a alunos que possuem alguma necessidade específica.

Segundo a coordenadora do “NAPNE”,

[...] Nós temos o banheiro acessível para alunos, mas esse banheiro acessível para alunos, ele não estava dando condições de acessibilidade para uma aluna do mestrado que precisava de uma acompanhante no banheiro para fazer a transição da cadeira de rodas para o assento, então o que é que foi feito, o banheiro das servidoras foi adaptado para ficar maior e ter mais espaço de rotação para que a aluna pudesse ser acompanhada e utilizasse o banheiro, então a gente faz sempre essa comunicação com os outros setores para tentar manter a estrutura de acessibilidade.

Figura 2: Banheiro modificado para acessibilidade de cadeirantes



Fonte: Arquivo pessoal

Como podemos notar com a fala da coordenadora e com o que foi observado durante a pesquisa, mesmo que o Instituto em algum momento careça de certos recursos de acessibilidade, busca-se articular com outros órgãos administrativos formas de garantir as adaptações necessárias para o conforto, segurança e inclusão desses alunos, mesmo que de forma improvisada.

Mesmo com o esforço do “NAPNE” para garantir todo o conforto e acessibilidade para os alunos com deficiência, em alguns casos foge do que a coordenação pode fazer em curto prazo, pois demanda de uma grande verba e tempo. Tais demandas é possível notar na estrutura de certos espaços do Instituto, ao adentrarmos ao Ifac/Campus Rio Branco podemos averiguar casos específicos, como na única rampa de acesso a quadra poliesportiva, onde a acessibilidade é mínima. É possível averiguarmos isso através da imagem abaixo:

Figura 3: Rampa de acesso a quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal

Ao observar as condições estruturais da rampa, vemos que oferece dificuldades aos alunos “PcD” devido a inclinação, o comprimento e largura para uma cadeira de rodas, pois não permite manobrar a cadeira. A quantidade excessiva de buracos ao longo da rampa e escadas, também dificulta que alunos com necessidades físicas possam fazer o trajeto com segurança. Nesses casos, o “NAPNE” não possui recursos imediatos para realizar reformas ou oferecer alternativas temporárias.

Mesmo com essas dificuldades em relação às adaptações em larga escala, o “NAPNE” realiza um trabalho de inclusão educacional de ponta ao oferecer recursos didáticos aos seus alunos “PcD”, como discorre a coordenadora

[...] Nós temos também os móveis acessíveis, então se tem um cadeirante, a mesa é acessível para ele só colocar a cadeira, o aluno com múltiplas deficiências, deficiências motoras que precisa de uma mesa reclinável, temos a

mesa, alguns alunos com dificuldades motoras na escrita que só a carteira (escolar) não é suficiente, a gente também disponibiliza a mesa.

Segundo a coordenadora do “NAPNE”, há também um déficit acerca das funções de mediador e cuidador, para casos com necessidades de acompanhamento, o “NAPNE” utiliza monitorias especiais, abrindo vagas em editais para três monitores de nível superior nas mais diversas áreas da licenciatura e um monitor do mesmo curso, como consta no “PPC-Projeto Pedagógico de Curso”.

Em relação às monitorias especiais, a coordenadora do “NAPNE” fala o seguinte,

[...] Os alunos que têm dificuldades nas funções executivas, de ordem espacial e organizacional, e para aqueles alunos que precisam de alguém na sala de aula, nós temos feito um rodízio de monitores, então esses monitores já são do nível superior das áreas de licenciatura, então são três monitores de licenciatura e um do mesmo curso que fica dando monitoria para esse aluno, eles fazem rodízio para ficar na sala de aula como aluno, e o do mesmo curso fica no contra turno dando suporte nos conteúdos.

Os alunos com deficiência auditiva, também contam com o apoio de profissionais para adaptações dos conteúdos e inclusão com a comunidade acadêmica, pois o “NAPNE” realiza aulas de “libras-língua brasileira de sinais” nos contra turnos para que todos os demais alunos possam desenvolver uma comunicação com esses alunos, dessa forma a inclusão acontece por parte de toda a comunidade, não somente os intérpretes e professores.

Para casos de alunos com deficiência visual, há dois revisores de braille que fazem a adaptação do material, e também atuam dando suporte a alunos com baixa visão. Além dos materiais didáticos, ao entrarmos no Ifac/Campus Rio Branco, podemos constatar que existe acessibilidade estruturais para os alunos deficientes visuais, como os guias pododáctilos utilizados para facilitar a locomoção por toda o Instituto.

[...] Quando nós temos alunos surdos, nós temos uma equipe de intérpretes de libras, vão para a sala de aula, e alunos cegos nós temos dois revisores brailles, nós temos um cego e um (ouvinte?), esses dois fazem as adaptações dos materiais para os alunos cegos e também com baixa visão também dando um suporte.

O trabalho de adaptação realizado por esses revisores é encontrado em espaço de fácil acesso da biblioteca do Instituto, o qual dispõe de vários livros didáticos e de literatura adaptados, como podemos observar abaixo:

Figura 4: Acervo de materiais em braille da biblioteca do IFAC/Campus Rio Branco



Fonte: Arquivo pessoal

O Instituto Federal do Acre-Ifac, por meio do “NAPNE” realiza um excelente trabalho com os alunos autistas, desde de sua inclusão com a comunidade, professores e colegas, até na adaptação dos conteúdos lecionados. Ao falar sobre a visibilidade dada para os alunos autistas, a coordenadora do “NAPNE” discorre que,

[...] O IFAC, principalmente o campus Rio Branco, tem se tornado uma referência para o público autista, a gente sabe que os autistas formam uma comunidade, aí em 2020 nós tínhamos um autista no ensino médio integrado, no superior nós tínhamos mais um, e esse do superior formou ano passado e o de 2020 formou no ano retrasado, e aí em 2021 foram surgindo, 2021, 2022, hoje nós temos 13 autistas, então a medida que a gente vai acolhendo esses alunos e mudando a forma como a gente faz a inclusão, porque é no aprendizado, essa estrutura não esteve sempre aqui, a gente foi aprendendo com os anos, com as práticas, então a medida em que a gente foi fazendo essa transformação, aprendendo juntos, crescendo juntos com esse público que vem chegando, nós acabamos tendo essa visibilidade com o público autista.

Como podemos constatar através da entrevista e da análise da estrutura física e disciplinar do Ifac/Campus Rio Branco, o trabalho realizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), é de extrema importância na formação acadêmica e social dos alunos “PcD”. Ao oferecer apoio emocional, médica e disciplinar a esses alunos, o Instituto está indo além do que é previsto por lei, essas ações causam impactos positivos na vida desses alunos e também da comunidade a sua volta, resultando na inclusão dessas pessoas e na diminuição do preconceito sofrido pelos mesmo.

Considerações finais

Nos dias de hoje, a inclusão social expressa um grande anseio desse público alvo, que deseja garantir oportunidades iguais de aprendizado para todos os alunos devidamente matriculados no ensino regular. A educação de pessoas com necessidade específica é garantida por lei, mas temos entendimento de que na prática a garantia de ensino está muito distante de ser igualitária, principalmente nas áreas mais afastadas dos centros populacionais, como as regiões periféricas e zonas rurais.

Referente a presente pesquisa podemos concluir que ao analisar tanto as estruturas físicas, administrativas e pedagógicas obtivemos um ótimo resultado em relação ao amparo da instituição aos alunos que apresentam alguma necessidade específica. É respeitada tanto a individualidade quanto a especificidade de cada aluno, os órgãos administrativos existentes no IFAC – Câmpus Rio Branco, trabalham em concordância para garantir o melhor funcionamento da educação e gestão.

Entre esses órgãos destacam-se o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf), Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABI), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), dentre outros que expressam a importância da conciliação da vida do aluno, dentro e fora da escola. Essa iniciativa não engloba somente os alunos, mas também os professores que necessitam das capacitações de acordo com a demanda e também para perceber e identificar, orientando da melhor forma, possíveis deficiências específicas na intenção de incluir esses alunos o mais rápido possível.

Por fim, observamos que atualmente o campus necessita de alguns ajustes e manutenções na estrutura física, pois na rampa de alguns acessos a áreas da escola estão danificadas com buracos e rachaduras que prejudicam o acesso necessário, em alguns corredores os guias podotátil estão desgastados e soltos, não seguindo um caminho e guia como o recomendado auxiliando no trajeto entorno da escola, presentes somente em curvas e entradas de sala.

O Instituto Federal é comprometido com a necessidade de normalizar a inclusão de acordo com as suas ações e funcionamento, promovendo a socialização entre os alunos uma vez que abre bolsas de estudo para acompanhamento de quem precisa, adequando na estrutura física e de planejamento para uma melhor resolução de situações onde não se consegue chegar. De acordo com Aranha (2002) é necessário que exista de fato esse suporte para o movimento de integração social do deficiente, que foi o que claramente podemos observar nas dependências dessa instituição

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 63-70, 2002.

BRASIL. *Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso: 11 de set. de 2023.

BRASIL. *Lei de 11.892/08 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais*

de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br) Acesso em 11 de set de 2023.

BRASIL. *Lei 7.853/89 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.* Disponível em: L7853 (planalto.gov.br) Acesso: 11 de set de 2023.

BRASIL. *Lei 13.146/15 Institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) Acesso: 12 de set de 2023.

BRASIL. *Lei 10.098 Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* Disponível em: Microsoft Word - Lei n 10.098 Acessibilidade.rtf (mec.gov.br) . Acesso: 12 de set de 2023.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. *As Dimensões Estratégicas Organizacionais dos Institutos Federais. HOLOS, Ano 27, vol 1, 2011.*

ZERBATO, Ana Paula. *Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. Revista. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0196, p.319-336, jan. – dez, 2021.*

CULTURA *MAKER* E CLUBE DA MATEMÁTICA – UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA EM ITACOATIARA - AMAZONAS

Nora Ney de Lima dos Santos

Cecília Santos Medina

Introdução

O objetivo central deste estudo é analisar os resultados da execução da implementação de um Clube de Matemática por meio da cultura *maker*, numa escola estadual com alunos do Ensino Médio. Decorrente de uma atividade-ação realizada no segundo semestre de 2023, a ação foi pedagógica com foco na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos estão voltados a: Identificar as etapas desenvolvidas pela professora de matemática ao executar o projeto de pesquisa-ação; explicitar o resultado quanto ao ensino-aprendizagem da matemática a partir da cultura *maker*; discorrer sobre a participação dos alunos na execução do projeto.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em tela ocorreu em etapas que envolvem o levantamento das necessidades para um ensino-aprendizagem significativo, em seguida o desenvolvimento do projeto e a busca por adesão pedagógica e dos discentes, assim como, a execução e os

resultados obtidos pelos participantes.

Com o enfoque qualitativo foi possível trabalhar resultados mais do que números. A observação sobre o projeto, à experiência vivenciada quanto professora, resultou em ganhos teórico-metodológico e os alunos conseguiram desenvolver o gosto pela aprendizagem da Matemática. Sobre isso que se discorre este texto.

Breves considerações sobre a cultura *maker*

A cultura *maker* está relacionada ao construtivismo em que pese o aprender fazendo. O estudante aprende com criatividade, no ensinar, na execução, na arte de continuar a aprender ao longo de sua vida. Nesse tipo de metodologia o centro do ensino-aprendizagem é o aluno que protagoniza e escreve a sua própria história.

A cultura *maker*, também é reconhecida como o movimento *maker*, tem revolucionado o ensino nas escolas. Baseada na filosofia do *faça você mesmo* (“Do it Yourself” – DiY) e difundida por Dale Dougherty. *Maker*, no idioma inglês é traduzido *fazer* para o português. Ao falar em cultura *maker*, volta-se para o aprender fazendo. (OLIVEIRA, 2023).

O *Maker* leva o indivíduo a fazer por si e com outras pessoas. As filosofias do *Faça Você Mesmo* (DiY) e o 'Faça Com Outros' (DiwO) seguem o princípio e a crença de que indivíduos comuns têm a capacidade de construir, consertar, modificar e fabricar objetos e projetos com uso de suas próprias habilidades. (NOGUEIRA, 2022).

Numa perspectiva dialética, embora seja aqui trabalhada com enfoque qualitativo, a cultura (método) *maker* é vista como alternativa metodológica. O processo é tão valorizado quanto os resultados, isso se não ainda mais, pois, a adesão do aluno é que movimenta, dá energia ao desenvolvimento das atividades *maker*.

A ciência da Matemática, uma das mais antigas áreas do conhecimento, tem a filosofia de juntar conhecimentos abstratos e concretos para construir novos saberes-fazer. Essa ciência estuda números, grandezas, formas e possibilidades e, a cultura *maker* surge como um notável instrumento para que o aluno possa estabelecer a conexão indissociável entre teoria e prática.

A adoção do movimento *maker*, embora seja relativamente nova na esfera educacional, não se limita a uma única abordagem. Isso foi fundamental no desenvolvimento da disciplina de Matemática, como por exemplo, durante as aulas remotas nos anos de 2020 e 2021, foram aprimoradas metodologias. (CARVALHO; BLEY, 2018).

Diversas metodologias se abriram para reimaginar a integração das tecnologias digitais nas escolas (SANTOS, 2019). Nesse contexto, montar o clube da Matemática é uma alternativa de inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Lícito afirmar que se trata de um planejamento possível de ser realizado, pois sua viabilidade está na criatividade do professor e adesão dos alunos.

Os desafios de ensinar a matemática é histórico e, como aponta Santos (2021; 2022) é corriqueiro escutar alunos e professores de outras áreas do conhecimento manifestarem seu desagrado quando fala em Matemática. A falta de metodologias criativas para o ensino, se estende a escolha da avaliação, pois, como mostra Cruz (2022) e Santos e Cruz (2017) a avaliação em

Itacoatiara (AM), por exemplo, com nova roupagem continua a ser tradicional.

Notório que houve mudanças do século XX para o XXI. Nessa linha de reflexão, Maffei (2014) defende que o Clube de Matemática destinado a alunos é um lugar onde eles podem explorar suas diversas habilidades e serem avaliados pelo processo e, não só pelo resultado. Isso por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, proporcionando uma abordagem dinâmica e divertida ao aprendizado da disciplina.

Já afirmava Carvalho e Bley (2018) antes mesmo do fenômeno do isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19, havia influências claras da cultura *maker*. Outras vias, nesse período, surgiram como opções viáveis em termos econômicos e operacionais, na promoção de uma cultura digital mais dinâmica e participativa.

Consoante as experiências e experimentos metodológicos do uso para o ensino-aprendizagem da Matemática, Souza (2023) propõe que a escola pública implemente projetos que trabalhem com a Cultura *Maker*, pois, favorece todos os envolvidos pelo uso de ferramentas tecnológicas. Os alunos que nasceram no mundo digital tem o aluno como protagonista sem a dependência de tecnologia avançada.

O implemento na escola de um Clube da Matemática e, com o uso construtivista das metodologias ativas, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foi providencial. Com três semestres no formato remoto e um experimental de Ensino no modelo híbrido em Itacoatiara (AM), os alunos iniciam o ano de 2023 acostumados ao uso da informática para aprender.

Voltado ao uso da Cultura *Maker*, num movimento que envolve várias formas de uso. Nos mais diversos conteúdos curriculares estudados na disciplina de Matemática, há experimentos divulgados com a publicação de estudos, experiências e vivências, as quais são exemplos para a disseminação da experiência exitosa de Itacoatiara (AM).

Dessa forma, considera-se, a pesquisa de Cascaes (2021), por exemplo, realizada na capital amazonense, Manaus, alcança resultados que evidenciam o quão importante o desenvolvimento de habilidades socioemocionais durante as aulas de Matemática. Para esse fim, foi positivo o experimento realizado com a integração da Cultura *Maker* no cotidiano do aluno. Comprovou-se que o uso do *Maker* facilita a aprendizagem dos conteúdos curriculares dessa disciplina.

Mesmo diante de inúmeros desafios, como a acessibilidade a computadores e a falta de espaços adequados, registramos a participação de todos dos estudantes matriculados, de forma completamente voluntária e em horários alternativos. Também, foi verificada a compreensão de que o cotidiano que, como expõe Cascaes (2021) é repleto de desafios que precisa ser superados e, preferencialmente de forma crítica e participativa.

Necessária se faz a oferta de novas metodologias de ensino e aprendizagem para além da transmissão de conteúdos. As oficinas empregadas à cultura *maker*, como considerado por Rossi e Mello (2023), são ferramentas valiosas na educação, promove o desenvolvimento da criatividade. Além disso, proporcionam um ensino dinâmico, com o envolvimento ativo dos estudantes.

Ao trabalhar com a criação de brinquedos e jogos, Rossi e Mello (2023) apresentam o desenvolvimento de habilidades em

engenharia, informática, matemática e arte. Para os autores trabalhar com os estudantes, com atividades prazerosas sugere a filosofia *DiwO* e a *DiY* em horários de intervalo, entre uma aula e outra, ou mesmo de um período ao outro, ajuda a controlar a ansiedade e evitar problemas que o ócio pode provocar.

De forma simplificada a cultura *Maker*, trata de uma ferramenta que trabalha com a criatividade do aluno. Isso pode ser realizado de várias formas na matemática, como exemplo, os alunos transformarem materiais concretos com o uso de conteúdos da Matemática. Dessa forma, o projeto-ação em uma escola de Itacoatiara-AM, buscou por resgatar os conceitos matemáticos e levar o aluno a usar a imaginação.

Escopo do projeto-ação implementado na escola

No começo do ano letivo de 2023 foi realizado o plano de aula para cada Ano do Ensino Médio e nele já constava um projeto de extensão para desenvolver com os alunos pela professora. Com flexibilidade para ajustes na Cultura *Maker* conforme fosse percebendo as necessidades nas turmas que a professora *Nora Ney de Lima dos Santos* assumiu a regência.

A busca por inovações no ensino da matemática é um constante desafio para melhorar a qualidade da educação. Nesse contexto, a proposta de implementação de um Clube de Matemática numa escola pública estadual, no ensino médio, teve como principal objetivo, explorar a cultura *maker* como suporte metodológico para estimular o interesse dos alunos pela matemática.

A ideia foi criar um ambiente motivador e facilitador para a aprendizagem de conceitos matemáticos, ao mesmo tempo, cultivar um verdadeiro interesse pela disciplina e seus conteúdos, sem a distinção de gênero, como o identificado por Santos (2021) durante sua pesquisa de mestrado.

No projeto-ação a pretensão foi desenvolver práticas inovadoras na história da escola. Esperou-se uma nova dinâmica de trabalho, possibilitando atividades de matemática mais prazerosa dentro do espaço *maker*. Importante que se saiba que o projeto originou pela percepção da professora da necessidade de aplicar um projeto que realmente provocasse os alunos.

Divididas em duas etapas: a) a implementação do clube de matemática e b) elaboração era para ter uma gincana de matemática na cultura *maker*. Os desafios foram a partir dos conceitos já estudados e posteriormente culminância da gincana *maker* de matemática. Os resultados foram levantados por amostragem qualitativa por meio da elaboração de um portfólio de atividades executadas na escola.

O projeto ação, clube de matemática, voltado a metodologias ativas, por meio da cultura *maker* ocorreu em 2023. Intitulado: cultura *maker* e clube de matemática – Uma possibilidade pedagógica para ensino aprendizagem da matemática no ensino médio, foi desenvolvida dentro das salas de aulas. Em especial, aos alunos da 2ª Série do Ensino Médio, mas, disponibilizado a todos que quisessem participar.

Seu levantamento bibliográfico foi pautado na busca de metodologias e práticas *makers* dentro das novas arquiteturas pedagógicas, que pudessem agregar ao ensino da matemática. Um espaço escolar de aprendizagem, que tornassem os alunos sujeitos ativos e não meros expectadores do seu próprio processo de

ensino aprendizagem em matemática. Buscou-se nas pesquisas atividades que possibilitassem o protagonismo estudantil, que os engajassem de forma colaborativa e motivadora.

A implementação do Clube de Matemática deu-se com uma reunião dos bolsistas e coordenador para planejar as estratégias quanto à participação do clubinho, onde, determinou-se que todos os alunos participantes nas salas de aula durante as atividades de pesquisa propostas, seriam integrantes do clube. Como também, os que atenderam ao convite da reunião do clubinho onde ficou acordada esta única regra.

A socialização do projeto deu-se por apresentação nas salas de aulas dos primeiros e segundos Anos, foram investigados quais elementos da cultura maker poderiam ser usados para ensinar matemática, assim como materiais didáticos e jogos disponíveis na escola para a gincana, também determinada pelos alunos que passaria a ser uma mostra no momento cívico a comunidade escolar.

A inclusão de alunos no Clube foi um desafio, pois a matemática é um obstáculo para muitos estudantes. Tive professoras participantes das atividades juntamente com os bolsistas, das disciplinas de matemática, educação financeira e projeto integrador, que desenvolveram atividades interdisciplinares nas turmas de primeiras e segundas séries, pois foi seu maior público participante.

Em matemática, as pesquisas mostraram a aprendizagem da geometria de forma prática na área escolar pelos bolsistas, com roteiro de pesquisa sobre geometria a ser seguido e executado individual e em equipe. No trabalho individual de pesquisa foi proposta a seguinte pergunta: “Qual a utilidade da geometria

plana e sólida através dos tempos? Como diferenciar uma planificação de um sólido?”.

Essas perguntas deram início às pesquisas e os levou a roda de conversa socializando as informações em grupo, sobre os conceitos, as dimensões. A contribuição na história da matemática, suas fórmulas de perímetro, área e volume. Após esse momento os alunos fizeram à planta baixa do pátio, mediram o comprimento e largura da área que escolheram para estudar em matemática e calcularam quantas caixas de cerâmicas seriam necessárias para ladrilhar o piso.

Atividades ao ar livre que ofereça autonomia para estudar também os possibilitou descobrir o uso adequado da trena. Diferenciar comprimento e largura na prática, pesquisa em campo para falar com pedreiros, arquitetos ou engenheiros e saber os cálculos adequados para ladrilhar o espaço estudado.

No projeto integrador, tive-se a roda de conversa ainda sobre geometria o que levou a uma oficina com o tema “circuitos matemáticos” na segunda série. Em que construíram sólidos geométricos e jogos matemáticos. Na 1ª Série, fizeram murais em cartazes e no canva sobre a ‘história da matemática’, suas curiosidades e sistema de contagem.

Seu ponto forte foi à utilização do canva, pois os bolsistas tiveram que aprender e depois ensinar os colegas o manuseio desta ferramenta no celular. A socialização e interação dos estudantes foram muito boas, conseguiram engajar os colegas nas atividades e motivá-los durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Aprendem através do que fazem principalmente em sistemas de colaboração, integrando, diversão e tecnologia.

Em educação financeira, o tema desenvolvido com os alunos das primeiras séries foi ‘educação fiscal e saúde financeira’, pode-se trabalhar com pesquisas, construção de mapas mentais, slides e murais pelo canva e planilha de controle financeiro, análise de gráficos, porcentagens pelo Excel no laboratório de informática, com ajuda dos bolsistas do PIBID da UFAM, com formação em informática.

A culminância das atividades deveria se dar pela aplicação da gincana. Porém, todas as atividades foram desenvolvidas em salas de aula juntamente com os alunos e professores, dando a todos os alunos a oportunidade de pesquisar, discutir os resultados, colaborar durante a montagem dos materiais sejam utilizando tecnologia ou construído manualmente.

Exercitar a criatividade, uma vez que as reuniões no clube oportunizaram o diálogo entre os alunos e professores, que em sua maioria optou por uma apresentação dos materiais construídos nas salas em forma de momento cívico da escola. Dando aos envolvidos a oportunidades de apresentar seus materiais ou ideias quanto ao ensino da matemática visto por esse leque de possibilidades diferenciadas da rotina escolar da escola Carlos Martins Mestrinho no ensino médio.

Os bolsistas de posse do material desenvolvido montaram seus portfólios, Com o uso do canva descreveram suas aprendizagens no clube de matemática e como a cultura *maker* pode contribuir com seu aprendizado em matemática. Isso ocorreu tanto por meio tecnológico quanto por materiais concretos construídos em sua tutoria durante o projeto. Como também respondendo à pergunta central do projeto.

Apresentação discussão dos resultados

Focado em metodologias ativas por meio da cultura *maker*, o projeto Clube de Matemática foi desenvolvido especificamente em salas de aula, com a turma do 2º Ano do Ensino Médio, aberto aos demais. O uso dessa metodologia é como comprovado no pós-doutorado de Rocha e Farias (2020), uma excelente forma de alcançar o interesse por aprender do aluno.

Teve a enquete bibliográfica, a qual explora metodologias e abordagens construtivas no ensino de matemática que possam contribuir para espaços de aprendizagem escolar que tornem os alunos sujeitos ativos e não meros espectadores de seus próprios processos de ensino-aprendizagem na matemática. Durante o estudo, verificou-se que os tipos de atividades que levam à manifestação do engajamento estudantil, são os que os envolve e os motive.

Quando o Clube de Matemática foi implantado, foi realizada reunião dos bolsistas e coordenador para planejar estratégias quanto à participação do clube onde foi determinado que todos os alunos que participavam das aulas durante as atividades de pesquisas propostas seriam sócios do clube. E aqueles que aceitarem o convite para participar da reunião do clube onde estas regras foram acordadas.

A socialização do projeto ocorreu por meio da apresentação nas turmas de primeiro e segundo ano, examinando quais elementos da cultura *maker* podem ser aplicados para o ensino de matemática, bem como os materiais didáticos e jogos disponíveis na escola para a gincana, também determinados pelos

estudantes que se tornaria uma mostra matemática a ser apresentada em um momento cívico à comunidade escolar.

Conseguir que os alunos ingressassem no clube foi um processo difícil porque a matemática era, até o momento, uma barreira para muitos alunos. Os professores das disciplinas de matemática, educação financeira e projeto integrador, participaram juntamente com os bolsistas, que desenvolveram sessões interdisciplinares nas turmas de primeiro e segundo anos, por ser esse o seu maior público.

Em matemática, a pesquisa mostrou que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode ajudar a ensinar geometria de forma prática na escola. Os bolsistas desenvolveram um guia de pesquisa em geometria a ser realizado individualmente e em equipe.

No trabalho individual de pesquisa foi proposta a seguinte pergunta: “Qual a utilidade da geometria plana e sólida através dos tempos? e como diferenciar uma planificação de um sólido?”. Essas perguntas deram início às pesquisas e os levou a roda de conversa em sala de aula onde socializaram as informações em grupo, sobre os conceitos, as dimensões, a contribuição na história da matemática, suas fórmulas de perímetro, área e volume.

Após esse momento os alunos fizeram à planta baixa do pátio, mediram o comprimento e largura da área que escolheram para estudar em matemática e calcularam quantas caixas de cerâmicas seriam necessárias para ladrilhar o piso de maneira exata ou fracionada.

Atividades ao ar livre que ofereçam autonomia para estudar. Também os possibilitou descobrir o uso adequado da trena, diferenciar comprimento e largura na prática, pesquisa em

campo para falar com pedreiros, arquitetos ou engenheiros e saber os cálculos adequados para ladrilhar o espaço estudado.

No projeto integrador, tivemos a roda de conversa ainda sobre geometria e nos levou a uma oficina com o tema ‘circuitos matemáticos’ na segunda série. Em que construíram sólidos geométricos e jogos matemáticos. No primeiro Ano, fizeram cartazes e murais no canva sobre a ‘história da matemática’, ‘suas curiosidades e sistema de contagem’.

Seu ponto forte foi à utilização do canva, pois os bolsistas tiveram que aprender e depois ensinar os colegas o manuseio desta ferramenta no celular. A socialização e interação dos estudantes foram boas. Engajaram os colegas nas atividades e motivá-los durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Aprendem por meio do que fazem. Principalmente em sistemas de colaboração, integrando, diversão e tecnologia.

Em educação financeira, o tema desenvolvido com os alunos foi *educação fiscal e saúde financeira*. Foi trabalhada com pesquisas, construção de mapas mentais, slides e murais pelo canva. Assim como com a construção de planilha de controle financeiro, planilha de gastos familiar e pessoal, análise gráficos, pelo Excel no laboratório de informática, com ajuda dos bolsistas do PIBID da UFAM, com formação em informática.

A culminância das atividades deviria se dá pela aplicação da gincana, porém, todas as atividades foram desenvolvidas em salas de aula juntamente com os alunos e professores, dando a todos os alunos a oportunidade de pesquisar, discutir os resultados, colaborar durante a montagem dos materiais sejam utilizando tecnologia ou construído manualmente.

Os alunos exercitaram a criatividade, uma vez que as reuniões no clube oportunizaram o diálogo entre os alunos e

professores, que em sua maioria optou por uma apresentação dos materiais construídos nas salas em forma de momento cívico da escola. Dando aos envolvidos a oportunidades de apresentar seus materiais ou ideias quanto ao ensino da matemática visto por esse leque de possibilidades diferenciadas da rotina escolar da escola Carlos Martins Mestrinho no ensino médio.

Os alunos bolsistas, de posse do material desenvolvido, montaram seus portfólios com o uso do *padlet*. Eles descreveram o seu processo de aprendizagem no clube de matemática e como a cultura *maker* pode contribuir para seu aprendizado em matemática por meio de tecnologias e materiais específicos incorporados a suas atividades de tutoria durante o projeto.

Considerações finais

O projeto Clube de Matemática concentrou-se em métodos ativos por meio da cultura *maker*. A busca foi por tecnologias como canva, laboratório de informática, oficinas de material concreto. Meio que levassem os alunos a criar seus elementos concretos ou virtuais, colocando a mão não massa.

Todas as atividades focadas em métodos ativos demonstraram a cultura *maker* como uma oportunidade pedagógica na educação matemática que permitem uma aprendizagem interativa, colaborativa e significativa que torna as aulas interessantes e expande o conhecimento dos alunos para alcançar o próximo nível de compreensão profunda, o que melhora a sua capacidade de analisar, avaliar e organizar as suas ideias.

Com o Clube da Matemática, pode-se mostrar a cultura

maker como uma possibilidade pedagógica para ensino aprendizagem da matemática. Todas as atividades que concentram métodos ativos permitem uma aprendizagem interativa e colaborativa, principalmente com o uso de tecnologias digitais.

Uma aprendizagem com sentido, torna as aulas interessantes, leva os alunos a expandir seus conhecimentos para alcançar o próximo nível de compreensão mais profunda e, portanto, melhor capacidade de analisar, avaliar e sistematizar suas ideias.

Referências

CASCAES, Nilcecleide da Silva. *Cultura maker digital e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no aprendizado de matemática*, 2021 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8277/11/Disserta%03%a7%03%a3o_NilcecleideCascaes_PPGECIM.pdf. Acesso em: 07 jan. 2014.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; BLEY, Dagmar Potrifka. *Cultura maker e o uso das tecnologias digitais na educação: construindo pontes entre as teorias e práticas no Brasil e na Alemanha*. *Revista Tecnologias na Educação*, Ceará, v.26, n.10, p. 21 – 40, set. 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/09/Art2-vol.26-EdicaoTematicaVIII-Setembro2018.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MAFFEI, Leticia de Queiroz. *Clube de matemática: Jogando com múltiplas inteligências*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas. fl. 261. 2014. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/ri/2677/Let%C3%ADcia%20de%20Queiroz%20Maffei_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2024.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves. *Meurebento - coletivo de fazedores: uma proposta de inserção da cultura maker em escolas públicas municipais de ensino fundamental do Recife*. 2022. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em em Educação em Educação Matemática e Tecnológico. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49150?mode=full>. Acesso em: 05 jan 2023.

OLIVEIRA, Douglas Takasu Bomfim de. *A proporcionalidade por meio da Cultura Maker no ensino de matemática*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Matemática / Instituto de Matemática e Estatística / Universidade de São Paulo. fL. 120, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-18072023-212900/pt-br.php>. Acesso em: 05 jan 2023.

ROCHA, Carlos José Trindade da; FARIAS, Sidilene Aquino de. Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 69–87, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.9422. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9422>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROSSI, Mayara; MELLO, Geison. Jader. Oficina *maker* “do lixo ao luxo” como meio para favorecer a aprendizagem de estudantes. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e23034, 2023. DOI: 10.26571/reamec.v11i1.14963. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/articloe/view/14963>. Acesso em: 08 jan. 2024,

SANTOS, Nora Ney de Lima dos; CRUZ, Jane Elce Rodrigues. O educador na avaliação escolar de matemática: uma experiência em Itacoatiara (AM). In: SANTOS, Nora Ney de Lima dos; GIL, Jane Maria Mendonça; XIMENES, Claudia Cleomar. *Diálogos pedagógicos multidisciplinar: em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2017. 150 p. p. (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas – Volume 1).

SANTOS, Nora Ney de Lima dos. *A Matemática é para todos: o caso de educandas em Itacoatiara – AM*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 94p. (Coleção Ensino da Matemática em Itacoatiara – AM. Volume 1).

_____, *História da matemática na construção do pensamento: o caso de Itacoatiara – AM*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2022. 106p. (Coleção Ensino da Matemática em Itacoatiara – AM. Volume 2).

_____, *Práxis pedagógica e o ensino da matemática em Itacoatiara (AM)*. In: MELO, Elizeth Souza da Cruz de; XIMENES, Claudia Cleomar. OLIVEIRA, Yeda Ferreira Oliveira. (Org.). *Práxis pedagógica: a ação do professor em Itacoatiara, Amazonas, Brasil*. 1. ed. Londrina: Sorian, 2019. 150p. p. 107-130. (Coleção Prática Educativa no Interior do Amazonas – Volume 3).

SOUZA, Ana Paula. Nazar de. Proposta pedagógica para inserção de uma “cultura *maker* acessível” visando adequação de escolas

estaduais ao novo ensino médio. *Revista Foco*, 16(1), e772, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n1-068>.
Acesso em: 15 jan. 2024.

UNIDADE 3
Experiências
pedagógicas no Triângulo Mineiro



FALANDO TUPI: EDUCAÇÃO E LEITURA ETNICAMENTE REFERENCIADA

Jennifer Florindo de Aguiar

Leonardo Araujo Borges

Tauane Resende Luzia

Introdução

Este trabalho é decorrente de atividades desenvolvidas na disciplina Educação para Relações Étnicas Raciais para a Formação Docente, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal. A referida disciplina nos desafiou a produzir um trabalho teórico-reflexivo que abordasse questões relacionadas aos princípios deste componente curricular, particularmente os postulados das Leis 10.639/03, que visa incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e a 11.645/08, que aborda acerca do reconhecimento do social da população negra e indígena e em seu Art. 26-A traz que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Ademais, em sua ementa, a disciplina destaca a necessidade de tratar os conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, diversidade, diferença, igualdade, multiculturalismo, preconceito e discriminação. Busca também mediar a compreensão dos grupos étnicos ditos “minoritários” e processos de colonização e pós-colonização, a discussão de políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação, trabalhar as diferentes populações étnicas e diáspora; apresentar os conceitos e debater sobre racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista.

Para mais, o componente tem como foco também proporcionar para os discentes reflexões sobre o currículo e políticas curriculares de combate ao racismo, para que eles possam desenvolver estudos sobre a história e cultura étnica na escola e itinerários pedagógicos, assim como pesquisas no campo da educação e relações étnico-raciais, o que também influenciou na escrita deste trabalho.

Dentre os diferentes assuntos possíveis de serem abordados diante da diversidade proposta pela disciplina, optamos pela discussão da temática indígena. Tendo em vista, nosso desejo em adquirir novos conhecimentos e refletir sobre os

caminhos que podemos percorrer, enquanto pedagogos/as em formação, para que possamos abordar tais saberes nos espaços escolares e não escolares, com o foco de formar sujeitos capazes de valorizar e acolher a diversidade cultural presente no meio em que vivemos.

Diante disso, nosso trabalho buscou refletir sobre as línguas maternas indígenas e suas contribuições para Educação, tendo em vista que é importante tornar esse tema próximo a sala de aula e também fora dela, pois devemos nos apropriar de nossas verdadeiras raízes e história enquanto seres humanos.

Assim, ao mergulhar mais a fundo sobre a temática, percebemos que nossa história é contada apenas em uma única versão que, baseada em princípios eurocêntricos, prioriza os saberes coloniais. Nesta perspectiva, os saberes que não fazem parte dos ideais dos colonizados são desvalorizados, ocultados e discriminados. E isso, deve-se à soberania e relação de poder, pois nos encontramos em uma realidade do qual só existe um saber, cultura, costumes e em principal uma história que coloca a cultura do colonizador europeu em uma supervalorizada e reprodutiva, logo as demais nem sequer são consideradas conhecimento e cultura.

Pensando nisso, entendendo como uma possibilidade de subverter a colonialidade, acreditamos que a literatura infantil com temática indígena seja o artefato pedagógico que possa nos provocar a problematizar sobre a cultura, costumes e valores da sociedade brasileira, na perspectiva dos conhecimentos indígenas. Em sua maioria, estas obras literárias proporcionam contribuições bastantes pertinentes para o entendimento dos saberes indígenas, mas especificamente em sua linguagem que se apresenta nas palavras indígenas que compõem a obra literária e, que estão presentes em nosso vocabulário cotidianamente.

Além disso, pretendemos discutir acerca da importância de desenvolver práticas pedagógicas a respeito da temática indígena para além das datas comemorativas, corroborando assim para desconstruir a noção de “descobrimento” do Brasil. Pretendemos com isso, suscitar o debate sobre as contribuições indígenas para a linguagem, por meio de análise do livro, fazendo com que os povos originários de nosso país sejam reconhecidos como tal e que possamos conhecer/contar nossa história para além da perspectiva do colonizador.

Ao longo da nossa história, houve um processo de silenciamento das línguas indígenas, esses impedimentos de circulação da expressão linguística materna, realizou-se através de proibições realizadas por missões religiosas, funcionários de governo e até mesmo pela população não indígena. Todavia, houve luta de resistência a esse processo. Apesar do genocídio e etnocentrismo, os indígenas resistiram, pois, ainda são faladas mais de 180 línguas indígenas por mais de 240 povos originários do Brasil.

É interessante notar a visibilidade dessa literatura que protagoniza o ser indígena, revelando suas culturas e narrativa. Segundo Almeida (2005) ao falar sobre o papel do livro de literatura, este assume lugar importante no processo de reconstrução da memória indígena no Brasil. Em seguida discorre que:

E a escrita e seus meios são instrumentos que os índios estão utilizando para configurar suas identidades. Identidades, não como essência, mas resultantes de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente (ideologicamente) determinadas (ALMEIDA, 2005, p. 2).

Para mais, Graça Graúna, escritora indígena Potiguara (RN), educadora universitária na área de Literatura e Direitos Humanos, define a literatura indígena contemporânea da seguinte maneira:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Com isso, pensamos ser importante trabalhar com a cultura indígena, em especial sua linguagem e língua materna, a partir de uma perspectiva lúdica, didática e significativa. Para isso, nesta proposta de pesquisa utilizaremos a literatura infantil, pois percebemos a importância da leitura para os sujeitos. Também podemos refletir que os livros são ferramentas exponencialmente capazes de educar e transformar aqueles que a experienciam. Neste sentido, nas últimas décadas, houve um considerável enfoque nas diversas possibilidades que a literatura insere no contexto educacional. É necessário ressaltar, que a literatura indígena para a infância possui particularidades que atravessam elementos culturais, sociais e, mais especificamente, indenitários.

Diante disso, temos como questão orientadora com a seguinte problemática: Quais as contribuições do livro “Falando Tupi” para o trabalho pedagógico com a literatura infantil na escola? E temos como objetivo geral: compreender o livro de literatura infantil indígena na escola e suas possibilidades de

trabalho pedagógico para construção do conhecimento acerca dos povos originários. Pretendemos ainda identificar os elementos culturais presentes na obra e problematizá-los por meio de análises sobre o conteúdo do livro dialogando com a literatura científica sobre a temática.

Outrossim, a metodologia que foi utilizada para as reflexões empreendidas ao longo do nosso trabalho, parte inicialmente de uma pesquisa bibliográfica, visto que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2014, p. 106), por isso foi preciso nos recorrer a autores que pudessem nos auxiliar teoricamente nas problematizações desempenhadas.

Logo, temos como base bibliográfica os seguintes autores, no quesito decolonialidade utilizamos Ballestrin (2013) para contextualizar, brevemente, a inserção da decolonialidade, Graúna (2019) que pensa o sobre espaço de resistência e protagonismo na produção cultural brasileira; Krenak (2015) para se consolidar neste debate o elemento da constituição da identidade indígena constituída por elementos da literatura infantil; Munduruku (2009) importante figura intelectual da etnia Munduruku é, também, escritor infantil; Quijano (1989) com o conceito colonialidade do poder para fundamentar nossa proposta. Ademais, foi incorporado em nossa fundamentação autores que tratam sobre a educação e literatura infantil indígena; Thiél (2013) para que possamos ter um olhar sobre a linguagem indígena e as contribuições de se trabalhar com livros que abordam esta temática no âmbito escolar.

Além do mais, nosso trabalho tem cunho de análise documental, que pode ser definida pelo olhar de Severino (2014, p. 105) como “[...] uma metodologia de tratamento e análise de

informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” nessa mesma linha de pensamento, nossa proposta é justamente analisar e explorar melhor a abordagem da língua, marcadamente presente na obra que apresenta a influência da língua Tupi no português brasileiro, historicamente constituído, e apresentar o amplo sentido que Yaguarê Yamã, autor do livro em questão traz com as palavras.

Desse modo, para além da análise, serão feitos direcionamentos do nosso ponto de vista pedagógico sobre os caminhos que podemos construir para a utilização deste livro, enquanto material didático, alerta-se que literatura infantil indígena pode ser disponibilizada à pessoas de todas as culturas.

Neste sentido, a escolha por este artefato pedagógico deu-se por meio de um levantamento feito por nós, uma vez que diante todos os materiais culturais que nos deparamos, o livro foi algo que nos tocou no sentido de valorizar e buscar trabalhar com histórias que possam mediar não somente para as crianças, mas a todos (as) a vivência e ocorridos reais, que fazem parte da nossa sociedade e história de vida brasileira.

Por fim, após essas considerações iniciais, na seção seguinte iremos proporcionar reflexões a respeito das marcas do colonialismo em nossa sociedade, em principal no que diz respeito a questões étnicos raciais, tendo em vista que em um período pós-colonial, ainda há presenças de marcas do colonialismo em nossa realidade e por essa razão se faz importante apresentar as várias verdade, ou melhor dizendo as histórias.

Neste sentido, percorrendo esta mesma linha de pensamento, buscamos abordar as línguas indígenas, por meio do livro infantil possibilitando de forma lúdica o contato com esta língua. Enfim, nas considerações finais para além de ter sido apresentado uma possível resposta a nossa problemática, foi feita uma retomada aos nossos objetivos e reflexões sobre até que ponto conseguimos alcançá-los.

O Tupi que você fala: reflexões sobre as contribuições da língua indígena para o nosso vocabulário

A princípio, pode-se dizer que atualmente nos encontramos em um momento de pós-colonialismo, e isso deve ao fato que mesmo rompendo com a cultura colonial, ainda há em nossa sociedade resquícios desta fase, que ainda na atualidade, nos assombram com costumes, valores, de um mundo, do qual a conservação de poder é destinado ao povos do norte, assim como barreiras que imbricam em nossas verdadeiras raízes. Neste aspecto, sobre o pós-colonialismo Ballestrin (2013), discorre que:

[...] ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano (BALLESTRIN, 2013, p. 2).

Assim, podemos entender que, para que a libertação contra a colonialidade se efetive se faz necessário que os povos subalternizados, ou seja, os sujeitos que eram e ainda hoje são a todo momento silenciados e discriminados, tornem-se pessoas

críticas conscientes sobre os valores que lhes estavam sendo e são impostos. Dessa forma, a luta contra a exploração do opressor se demonstra necessária por conta dos vestígios que ainda permeiam na sociedade e nosso foco aqui é justamente corroborar e dar voz a estes sujeitos, para que seus saberes, valores e culturas sejam enaltecidos como a muito tempo atrás deveriam ter sido. Sobre a colonialidade, Quijano (2000) nos leva a refletir que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Com isso, é importante nos colocarmos em nosso lugar de fala enquanto sujeitos e estudiosos (as), pois não podemos contar uma história que não seja nossa, não podemos nos apropriar das dores desses povos, pois somente eles sentem e podem relatar o que de fato ocorreu. Assim, acreditamos que nosso dever é nos colocarmos à disposição e buscar meios para combater as marcas da colonialidade, já que a mesmo desqualifica os saberes desses indivíduos e os fazendo se sentir inferiores e desrespeitados enquanto cidadãos de direitos.

Outrossim, quando refletimos sobre este processo de colonização, percebemos que houve para além de uma sobreposta hierarquização de poder, pensando nos povos indígenas, cujo é o foco do nosso trabalho, ocorreu a imposição de uma língua dominante em detrimento da língua de resistência, isto é, língua dos colonizadores. Percebe-se que historicamente a linguagem indígena, assim como as línguas africanas, sofreu uma redução e apagamento por parte da população brasileira, logo,

houve silenciamento das línguas originárias do Brasil, e com “silêncio significa, não fala” (ORLANDI, 1992, p. 56). As línguas indígenas, aqui em questão foram desmerecidas, para não faladas e ouvidas. Neste sentido, para um melhor entendimento acerca esta questão, tivemos como ponto de partida os pensamentos de Souza (1994) no qual discorre que:

A decisão de falarem línguas silenciadas não é por uma questão de eufemismo, mas sim por razões de ordem política e teórica. Silenciar é impedir que certos sentidos indesejáveis transitem no bojo do discurso social, definido como aquilo que é permitido dizer, como assinala Pêcheux (1975). Assim não podemos dizer x, dizemos y. As línguas se silenciam, mas são ouvidas na denominação dos povos indígenas –Puri, Tupinambá, Mura, Baré... Ecoam o tempo todo, toda vez que se repetem os nomes desses povos. Se as línguas se extinguem, extinguem-se os povos, os saberes, a cultura de todos que assim se nomeiam? (SOUZA, 1994, 2011).

Por outro lado, atualmente há no Brasil ainda, ampla diversidade linguística indígena. Essas línguas influenciaram ao longo da história, ao que ficou conhecido oficialmente como português brasileiro. É indispensável a presença deste tipo de conhecimento no ambiente escolar, ainda mais, utilizando a literatura infantil enquanto ferramenta pedagógica para a elaboração destes saberes. Diante disso, é importante ocasionar o contato das crianças e a todos(as) da comunidade, textos que proporcionam a diversidade cultural presente em nosso país, pois de acordo com Giardinelli (2010):

O direito constitucional de ler se baseia em que a leitura é condição básica para que uma pessoa se eduque e possa continuar, durante toda a sua vida, se for o seu desejo, seu próprio processo de aprendizagem. Baseia-se também em

que é a melhor garantia da livre circulação de conhecimento, que é indispensável para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo. Tudo o que fortalece sua própria identidade e a identidade da nação inteira (GIARDINELLI, 2010, p. 514).

Por essa razão, enquanto pedagogos(as) em formação é necessário a aproximação das verdadeiras raízes de nosso país, pois tratar sobre a língua indígena com as crianças não é somente mostrar palavras com o mesmo sentido e que estão presentes em nossos vocabulários. Neste aspecto, é importante tornar esse conhecimento valorizado considerando as pluralidades existentes em nosso meio, é exercitar a liberdade e igualdade expressão e proporcionar a conscientização do quão enriquecedor é nossa cultura, onde não há espaço para preconceito e visões estereotipadas do meio de cada um.

Ademais, pensando nestas questões discutidas acima, o livro que analisamos é intitulado como: Falando Tupi, cujo autor é o Yaguarê Yamã. Trata-se de uma obra literária, infantil, bilíngue e muito promissora, no que diz respeito ao trabalho docente para com a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula.

Yamã é autor de mais de 30 livros, além de, escritor, professor, geógrafo, artista plástico e líder indígena. Mora em Parintins, no Amazonas, estado onde vivem muitas das 305 diferentes etnias indígenas no Brasil (que falam 274 línguas, segundo os últimos dados do IBGE).

Desse modo, inicialmente podemos destacar que trabalhar com esta obra entre outras que tratam sobre temáticas reais, ou seja, que fazem parte das questões sociais da nossa sociedade, tem muito a contribuir, pois assim como afirma Thiél (2013, p. 1181)

as obras indígenas estabelecem vínculos entre gerações, especialmente pelas narrativas míticas e com isso poderemos perceber o quão respeitoso é o contato dos povos indígenas com a natureza e seus valores.

Outrossim, a obra inicialmente traz seu contexto, onde um garoto indígena, com o mesmo nome do autor, é morador do Amazonas, e faz parte do povo Maraguá. Yaguarê, abre diálogo com o leitor, tratando-o como “homem branco”, e fazendo alguns questionamentos, o primeiro é sobre a origem. Em seguida diz que muitas pessoas falam a língua tupi no Amazonas, e que esta língua influencia o léxico de todo o Brasil.

Figura 1: Capturas do livro Falando Tupi. Das páginas 9 à 14.

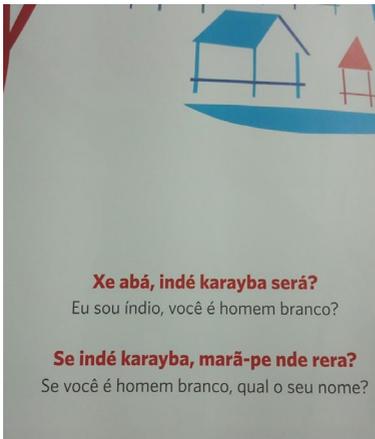


Figura 1: Capturas do livro Falando Tupi. Das páginas 9 à 14.

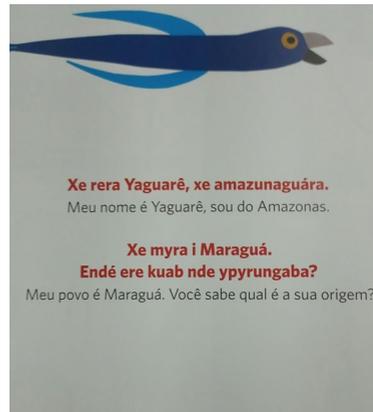


Figura 1: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 9 à 14.

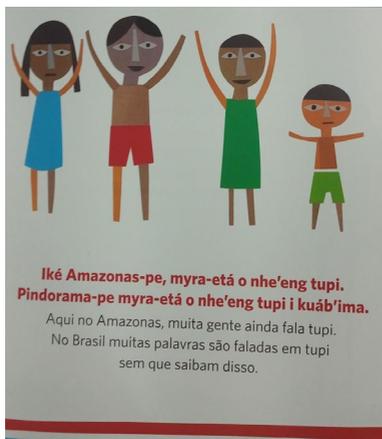


Figura 1: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 9 à 14.



Fonte: Yaguarê Yamã, 2011.

Assim, percebemos que de início o livro nos convoca a refletir sobre o quão interligado está o português do Brasil, com a língua dos povos Maraguá. As palavras apresentadas fazem parte do nosso vocabulário, presentes em nosso cotidiano. Exemplificando, o que é o caso dos termos: jacaré, tatu, ipê, urubu. E é neste sentido que se faz importante a mediação de tais saberes com as crianças, uma vez que como afirma Thiél (2013):

Além de levar as crianças e jovens ao aprimoramento de competências leitoras da palavra, o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas. Utilizamos este termo

modalidades para designar recursos semióticos utilizados para a representação (e comunicação) de sentidos construídos social e culturalmente, tais como a imagem impressa ou a em movimento, o som, a música, o gesto, a fala (THIÉL, 2013, p. 1182).

Este movimento de representação é importante, pois estamos falando de palavras que utilizamos todos os dias, e é importante demonstrar para as crianças a origem delas e levá-las a refletir que não somente os conhecimentos produzidos a partir da cultura europeia são importantes. E para isso é preciso proporcionar um olhar mais atento às outras epistemologias que existem e isso só pode ser feito por meio do giro decolonial e romper de vez com os paradigmas impostos pela colônia e abrir a mente para nossa verdadeira origem.

Dando continuidade, podemos perceber que no decorrer da leitura, os conceitos são cada vez mais condizentes com a língua portuguesa discorrida em nosso país, e isso nos leva a pensar em como a cultura indígena, em principal sua língua, visto que é pauta discutida neste trabalho, foi apropriada por colonizadores e repassada por geração em geração ficando cada vez mais enraizada reforçando a cultura eurocêntrica impregnada ainda hoje na sociedade. Nem todo processo de epistemicídio e genocídio contra a população indígena foi capaz de eliminar estes saberes, que resistiram e ainda existem entre nós.

Pensando nisso, esse livro possui elementos importantes para ser trabalhado dentro de sala de aula, em principal por destacar tantas expressões geradoras e problematizadoras que contribuem para a conscientização e transformação social, visto que é dessa forma que devemos agir, olhar para o passado e desenvolver meios para acender os sujeitos que a muito tempo se encontram à margem da sociedade.

Dito isso, a história continua nos convocando a refletir sobre as palavras que estão presentes em nosso vocabulário, como o caso de: pipoca, cutucar, peteca e perereca. Também trás alguns termos, seus surgimentos e significado deles, como os exemplos de Araraquara significa buraco de arara, e Tuba que quer dizer ajuntamento. Isso nos leva a pensar que há materiais, instrumentos para serem explorados em sala de aulas e em outros espaços não escolares, sobre estas questões que estamos colocando em pauta neste trabalho e outras que se fazem importantes serem discutidas.

Diante os fatos mencionados acima, refletimos que este livro seja uma ótima proposta para ser abordado em sala de aulas e também em outros espaços não escolares em nossa sociedade, pois se demonstra ser extremamente rico em detalhes, valores, cultura, costumes e em principal no que diz respeito às nossas raízes. Tendo em vista que, estamos tratando de uma obra que enfatiza diversas palavras que fazem parte do nosso repertório linguístico, para além de nos provocar a expandir nossa visão e reflexão sobre os povos originários, com o intuito de extinguir os estereótipos impregnados em nossa sociedade.

Figura 2: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 15 à 20.



Figura 2: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 15 à 20.



Figura 2: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 15 à 20.



Figura 2: Capturas do livro *Falando Tupi*. Das páginas 15 à 20.



Figura 2: Capturas do livro Falando Tupi. Das páginas 15 à 20.



Figura 2: Capturas do livro Falando Tupi. Das páginas 15 à 20.



Fonte: Yaguarê Yamã, 2011.

Outrossim, a necessidade desta produção para o trabalho docente está posto na própria Base Nacional Comum Curricular, documento normativo, que em diversas passagens afirma, por exemplo, a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, enfocando a matriz indígena. A ludicidade indígena também se faz presente, bem como a compreensão da influência das línguas indígenas no falar do português brasileiro. Isto é, o livro pode ser trabalhado em sala de aula englobando as competências anteriormente mencionadas, com atividades de percepção de composição de palavras oriundas da língua tupi, atividades de construção do conhecimento espacial em territorialidades indígenas, e conhecimento da transformação histórica da língua. Estas atividades podem ser desenvolvidas em disciplinas como Língua portuguesa, Geografia e História.

Por fim, afirmamos que é preciso nos apropriar de artefatos como este e buscar desenvolver metodologias que possam tornar eficazes os conhecimentos que estão sendo mediados, já que somente ler este livro com as crianças não será capaz de proporcionar toda a reflexão, conscientização e valorização das outras versões das histórias de nosso país. Logo, é necessário ser feita uma exploração intensa desta e outras obras por parte dos mediadores e pais, já que é um assunto que não deve ser debatido apenas em sala de aula, ou na data comemorativa é preciso ser dialogada em todos espaços, para que assim possamos alcançar a transformação social.

Considerações finais

Em síntese, diante a análise do livro infantil “Falando Tupi” enquanto artefato pedagógico, podemos concluir que a obra possui elementos capazes de contribuir com a construção de conhecimentos acerca da cultura e mais especificamente da língua indígena e de uma consciência de valorização dos mesmos, podendo ser usado como fundamento para discussões sobre a história do processo de colonização do Brasil partindo da perspectiva dos povos originários, para a noção da presença de palavras e elementos da língua indígena no português brasileiro, possibilita a desconstrução de uma ideia estereotipada do povo indígena, dando viabilidade para a efetivação da lei 11.645/08.

Portanto a obra pode ser compreendida como uma ferramenta útil no desenvolvimento de uma prática pedagógica que vai de encontro com a legislação, para um trabalho docente que se propõe decolonial, e para o desenvolvimento de uma

legítima educação para as relações étnico-raciais, pensando em uma possível transformação social e humana.

Ademais, a apresentação deste material em conjunto com a mediação de discussões sobre a temática indígena pode embasar debates sobre as diversas culturas que estão presentes no território brasileiro, fazendo com que os educandos sejam capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, o que colabora para uma mudança na forma de ler o mundo e contribui para o combate a intolerância.

Para mais, é importante que haja uma formação docente inicial de qualidade e que se invista na formação continuada para que os educadores sejam capazes refletir de forma crítica sobre a educação para as relações étnico-raciais, que sejam capazes de pensar formas de integralizar discussões nessa perspectiva na sala de aula e nos demais espaços educacionais, e que possam selecionar metodologias e materiais pedagógicos que colaborem com a construção do conhecimento sobre diferentes povos e culturas nacionais.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, p. 89-117, 2013.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 22, p. 59-74, 2020.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a Ler*: propostas para ser uma nação de leitores. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ORLANDI, E. P. “Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências”. In: *RUA*, n.18, vol.2, 2012.

QUIJANO, Aníbal et al. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. 2000.

SOUZA, T. C. C. de. (1994) *Discurso e Oralidade - Um estudo em língua indígena*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1994.

SOUZA, T.C.C. de. “Língua nacional e materialidade discursiva: A influência do tupi.” In: MELLO, H. et. all (orgs). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 241-254, 2011.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, v. 38, p. 1175-1189, 2013.

SEVERINO, A. J. Universidade, ciência e formação acadêmica. In. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

KRENAK, Ailton. *Encontros*. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

YAMÃ, Yaguarê. *Falando Tupi*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E CORPOS FEMININOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O ENSINO DE QUÍMICA

*Kelly Borges Santos
Fernanda Monteiro Rigue*

Introdução

Este capítulo visa relatar a experiência de elaboração de um projeto pedagógico, no âmbito da formação inicial de professores/as de Química de uma Universidade Pública Federal. Movimento de criação inerente ao componente curricular de Projeto Interdisciplinar III (PROINTER III), do terceiro período formativo da graduação em Química Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus Pontal.

O projeto intitulado “Métodos contraceptivos e os corpos femininos: o que o Ensino de Química tem a ver com isto?”, emerge com vistas a aproximar uma temática transversal, a saber, os métodos contraceptivos, do Ensino de Química. Por meio da combinação da área com uma discussão aberta e ampliada sobre direitos das mulheres (de diferentes faixas etárias), o mesmo tem como propósito capacitar os/as estudantes para tomarem decisões informadas sobre os produtos que utilizam, promovendo simultaneamente uma formação mais ampla sobre a saúde, a importância de prevenção e o acesso a substâncias seguras para a prevenção da concepção.

Essa dimensão formativa abrange diversos aspectos da vida das mulheres, incluindo sua saúde e bem-estar. No entanto, raramente exploramos a influência da Química em nossas vidas cotidianas, especialmente no que diz respeito aos produtos de higiene pessoal e saúde voltados para os corpos femininos.

É importante discutirmos esse tema, para que muitas adolescentes (e futuras mulheres) entendam o funcionamento de seus sistemas reprodutivos e, ao mesmo tempo, possam acionar estratégias de proteção, evitando doenças e, até mesmo, gravidez indesejada. Com isso, devemos lembrar a importância de estabelecermos diálogos formativos e reflexivos, inclusive, com meninos e homens sobre o assunto.

O referido projeto combina o Ensino de Química com as seguintes transversalidades: Direitos Humanos, questões de Gênero e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Transversalidades potentes que trazem à tona questões sociais, humanitárias, históricas e científicas – a saber os métodos contraceptivos, criando uma abordagem complexa que mostra como os conhecimentos científicos e acadêmicos da Química estão interconectados com outros tantos saberes, decorrentes de distintas áreas do conhecimento e da vida real. O detalhamento desse entrelaçamento será apresentado na fundamentação teórica do capítulo.

Portanto, o objetivo geral do projeto é compreender o princípio dos métodos contraceptivos, a partir da sua historicidade e relação com a ciência Química. Para tanto, os objetivos específicos são: a) conhecer a historicidade dos métodos contraceptivos; b) definir o princípio dos métodos contraceptivos; c) analisar a Química dos hormônios; d) entender o impacto ambiental dos contraceptivos; e) avaliar as

potencialidades e riscos do uso dos contraceptivos e f) contribuir com o debate envolvendo a saúde dos corpos femininos.

O projeto contempla a modalidade formal de ensino, pois pretendemos que ele seja implementado com estudantes vinculados ao 3º ano do Ensino Médio regular.

Fundamentação Teórica

A temática dos métodos contraceptivos possui aproximação com o direito da mulher, direito à saúde, cuidados pessoais em situações variadas, entre outros - dentro de uma abordagem científica e histórica (ALMEIDA, 2010). Embora muitas mulheres ainda não tenham a oportunidade de conhecer/compreender sobre os diferentes métodos contraceptivos existentes, o direito à informação é para todas; nesse sentido, entender sobre os impactos, riscos e as diferentes afecções nos corpos femininos é indispensável.

Trabalhar pela garantia do direito de todas as mulheres passa pelo tensionamento e reflexão acerca dos métodos contraceptivos. Por conta disso, essa é uma interface que envolve discussões de equidade de gênero, além de acionar uma formação plural envolvendo direitos humanos, saúde reprodutiva, planejamento familiar e uma sociedade mais equânime.

Anjos e colaboradores (2013) apontam reflexões envolvendo a temática da saúde da mulher e do aborto, a qual está diretamente atrelada aos métodos contraceptivos. Sugerem que mulheres com baixo grau de escolaridade, pobres e negras, estão mais propensas a práticas que violam os direitos humanos. A relação entre o aborto e os direitos humanos é um tópico delicado

e complexo, pois existem distintas perspectivas e compreensões quanto ao direito à vida do feto e o direito da mulher à autonomia e à saúde reprodutiva. Em detrimento das dimensões científicas e de saúde, religiosidades e crenças imperam nesta discussão. Por conta disso, é que muitas mulheres - principalmente as de baixa renda -, acabam por realizar o aborto clandestino, ampliando os riscos quanto à manutenção da própria vida.

Os métodos contraceptivos permitem que as pessoas tomem decisões informadas sobre quando e se desejam ter filhos/as - além da prevenção de diferentes doenças. Tais métodos têm uma relação significativa com o contexto mais amplo de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), como no desenvolvimento tecnológico e científico, no impacto à sociedade, aos desafios ambientais e na educação.

Vale lembrarmos que a discussão envolvendo os métodos contraceptivos vem avançando cada vez mais, com vistas a compreendê-los como uma linha de pesquisa, bem como seus distintos funcionamentos nos corpos femininos. Por conta disso, é válido estudá-los antes, durante e após o uso, visando, por exemplo, a redução dos impactos ambientais ocasionados pelo descarte incorreto. O descarte do método contraceptivo impacta diretamente no Meio Ambiente e, com o passar dos anos, pode prejudicá-lo cada dia mais. Por isso, o projeto pretende, também, contribuir para que estudantes reflitam sobre os diferentes métodos, bem como o corpo e o meio ambiente.

A pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico desempenham um papel fundamental na criação e melhoria de métodos contraceptivos. Por exemplo, a invenção de pílulas anticoncepcionais, dispositivos intrauterinos (DIUs), implantes e outros métodos modernos é resultado direto do avanço científico e tecnológico. Orlandi, Boing e Faria (2022) apontam que a

disseminação de métodos contraceptivos modernos depende da pesquisa científica e da produção tecnológica, mas também está intimamente ligada à sociedade e ao ambiente em que as pessoas vivem. Isso inclui a acessibilidade econômica, a distribuição, a educação sexual e a conscientização sobre os métodos disponíveis. Questões sociais, econômicas e ambientais podem afetar a disponibilidade e o acesso a esses métodos.

Eduarda Boing Pinheiro, Fernanda Luiza de Faria e Renata Orlandi (2022) trazem uma importante reflexão sobre como os métodos contraceptivos podem prejudicar o meio ambiente, mesmo que ainda não se conheçam todos os riscos:

Os hormônios presentes em anticoncepcionais, e também os naturais que são regularmente eliminados por mulheres, ao entrar em contato com recursos hídricos, causam distúrbios fisiológicos em animais presentes nesse meio, e conseqüentemente, de todos os outros que fazem parte de sua cadeia alimentar. Importante também salientar que os hormônios ou desreguladores hormonais podem ser oriundos, ainda, de plásticos e pesticidas, de cosméticos e de detergentes (p. 45).

Pinheiro, Faria e Orlandi (2022) ainda complementam que alguns métodos podem ter impacto ambiental, por conta da produção de substâncias químicas e/ou resíduos. Por isso, o desenvolvimento de métodos contraceptivos mais ecológicos e sustentáveis é uma consideração importante. O coletor menstrual, por exemplo, é uma via interessante por ser mais econômico e reutilizável.

A aceitação e o uso de métodos contraceptivos são influenciados por fatores culturais e éticos. A ciência e a tecnologia podem fornecer opções, mas a sociedade desempenha um papel fundamental na determinação de como essas opções são

adotadas e integradas nas vidas das pessoas. A disseminação de informações precisas sobre métodos contraceptivos e saúde sexual é um elemento importante para a abordagem CTSA. Portanto, a educação desempenha um papel crucial na promoção do uso responsável e eficaz desses métodos, por isso consideramos importante levar essas discussões para as escolas.

Os métodos contraceptivos trazem um papel fundamental para a equidade de gênero, oferecendo às pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, a capacidade de controlar sua reprodução. Isso é essencial para a autonomia reprodutiva e o empoderamento das mulheres e corpos femininos, permitindo que elas tomem decisões informadas sobre suas vidas, carreiras e famílias. Logo, é uma questão de escolha e de autonomia das mulheres o uso da prevenção a gravidez indesejada, o que reflete vários anos de luta e busca pelos seus direitos. Ainda assim, há várias discussões de contracepção que precisam ser levadas em conta, pois muitas vezes se concentram apenas para mulheres, as quais, sabemos, não podem ser percebidas como únicas responsáveis pela concepção. A reflexão sobre os diferentes métodos também é relevante para pessoas transexuais e de gêneros diversos, fornecendo a elas a capacidade de controlar sua reprodução de acordo com sua identidade de gênero e suas necessidades pessoais.

O acesso equânime a métodos contraceptivos contribui para equilibrar a responsabilidade da contracepção entre os gêneros, promovendo relacionamentos mais igualitários. Também desafia estereótipos de gênero prejudiciais, permitindo que as pessoas escolham quando serem pais/mães, independentemente de pressões sociais.

Ademais, os métodos contraceptivos também desempenham uma atribuição crucial na equidade de gênero, fornecendo a todas as pessoas, incluindo aquelas que são transgênero, a capacidade de controlar sua reprodução. Isso é especialmente significativo para as pessoas transexuais, pois sua jornada de transição pode envolver mudanças hormonais e cirúrgicas que afetam sua fertilidade e necessidades reprodutivas. Sobre isso, Amaral de Pontes e Simões Neto (2017, p. 62) trazem uma reflexão importante:

[...] pessoas transexuais não estão “mudando” de sexo ou necessariamente de gênero. Estão se adequando fisicamente à apresentação possível mais próxima de como se identificam e se sentem confortáveis.

Ter acesso ao estudo dos métodos contraceptivos oferece às pessoas a capacidade de fazer escolhas informadas sobre suas vidas, corpos e famílias, independentemente de sua identidade de gênero. Além disso, a disponibilidade de métodos contraceptivos ajuda a promover uma visão mais inclusiva e respeitosa das identidades de gênero, reconhecendo que não existe uma única maneira ‘correta’ de ser ou viver de acordo com o gênero. Isso contribui para a aceitação e a equidade para as pessoas transexuais e de gêneros diversos.

Utilizando da disciplina de Química para comunicar uma linguagem científica, os métodos contraceptivos serão o elo para desenvolver o projeto. Promovendo tensionamentos sobre direitos das mulheres e questões de gênero, ao mesmo tempo em que se ensina conceitos de Química de maneira prática e significativa.

É possível que o ensino de Química seja relacionado aos métodos contraceptivos de várias maneiras. Os contraceptivos, como pílulas anticoncepcionais, dispositivos intrauterinos (DIUs)

e preservativos, muitas vezes envolvem a formulação de substâncias ativas, como hormônios sintéticos. A Química é fundamental para a síntese e formulação dessas substâncias (AMARAL DE PONTOS; SIMÕES NETO, 2017).

Dentro da área da Química, os hormônios compartilham uma estrutura fundamental, sendo que o que estabelece a distinção entre eles são os grupos substituintes conectados a cada anel da molécula. Alguns dos compostos mais reconhecidos pertencentes a essa categoria incluem o colesterol, substâncias anabolizantes e hormônios, como androgênio, estrogênio e progesterona. O ensino de Química pode ser um elo para compreender os mecanismos de ação dos contraceptivos; por exemplo, as pílulas anticoncepcionais contêm hormônios sintéticos que afetam o ciclo hormonal da mulher, impedindo a ovulação. A compreensão da química dos hormônios é essencial para compreender como essas pílulas funcionam no corpo e como afetam o sistema reprodutivo (PINHEIRO; FARIA; ORLANDI, 2022).

A Química também desempenha um papel na avaliação dos efeitos colaterais e na segurança dos contraceptivos. A análise de possíveis reações químicas no corpo, bem como a determinação da eficácia dos métodos, é parte integrante da pesquisa e desenvolvimento de contraceptivos. Os químicos são responsáveis por garantir que esses métodos sejam seguros e eficazes para uso.

Além disso, a pesquisa Química contínua é fundamental para o desenvolvimento de novas opções contraceptivas. À medida que novas substâncias químicas e materiais são exploradas, novos métodos contraceptivos mais seguros e eficazes podem ser criados, contribuindo para o avanço do planejamento familiar e da saúde reprodutiva.

A seguir, apresentamos a metodologia elaborada para futura implementação do projeto. É importante mencionarmos que embora o mesmo não tenha sido implementado, entendemos que o seu planejamento e processo de construção é de grande valia para formação docente e prática pedagógica no campo da Química escolar.

Metodologia de implementação do projeto

Etapa 1

No início do projeto, a proposta é destinarmos 1 hora e 30 minutos para apresentar/dialogar/explorar acerca da historicidade dos métodos contraceptivos. Com uma apresentação abrangente, o foco será compartilhar conhecimentos e informações detalhadas sobre a trajetória histórica de desenvolvimento dos métodos contraceptivos, juntamente com esclarecimentos quanto ao projeto que está em fase inicial (objetivos, entre outros). Em seguida, os/as estudantes serão incentivados/as a uma apresentação inicial (nome, idade, entre outros), promovendo uma participação ativa e uma atmosfera acolhedora.

Após a dinâmica inicial, os/as estudantes serão indagados/as sobre sua familiaridade com a temática dos métodos contraceptivos. Com base nas respostas obtidas, conduziremos a elaboração de um mapa mental no quadro verde, abrangendo as diversas perspectivas e visões prévias dos/as participantes sobre a temática do projeto.

Posteriormente, exibiremos um vídeo da plataforma YouTube, intitulado “Os métodos contraceptivos ao longo da história”, do canal História e Tu, que explora detalhadamente o

processo histórico dos métodos contraceptivos. Esse recurso audiovisual servirá como uma ferramenta educativa para enriquecer a compreensão dos/as estudantes sobre o assunto, fornecendo uma perspectiva histórica e contextual.

Após a exibição do vídeo, os/as estudantes se reunirão em uma roda de conversa para identificar e discutir os principais aspectos observados no conteúdo apresentado. O objetivo é que, por meio dessa troca de ideias, possam elaborar considerações e insights a partir da experiência inicial, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada acerca dos métodos contraceptivos.

Etapa 2

No segundo encontro do projeto, com duração de 1 hora e meia, o foco estará em esclarecermos os princípios dos métodos contraceptivos. Para tanto, conduziremos uma retomada inicial sobre a historicidade dos métodos contraceptivos, utilizando um diálogo reflexivo com os/as estudantes para retomar os aspectos abordados no encontro anterior.

Posteriormente, está previsto exibirmos o documentário intitulado 'Explicando o sexo - Contraceptivos'. Este documentário foi escolhido estrategicamente para abordar os contraceptivos, visando ampliar o repertório dos/as estudantes sobre os métodos contraceptivos mais comuns e suas respectivas eficácias.

Em seguida, direcionaremos a atenção à saúde feminina. Por meio de um diálogo coletivo e argumentativo, a sala de aula será convidada a explorar questões específicas relacionadas à

saúde feminina, como a presença de produtos tóxicos em absorventes e desregulação hormonal. Os/as estudantes serão incentivados/as a examinar como essas questões impactam os direitos das mulheres à saúde e à segurança, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica (EVA MARTÍNEZ, 2016).

Em seguida, realizaremos uma dinâmica intitulada 'Jogo do mito ou verdade'. Essa atividade visa reunir as compreensões adquiridas ao longo dos encontros já realizados, proporcionando um espaço interativo para que os/as estudantes compartilhem suas percepções e expressem eventuais dificuldades de compreensão até o momento. Essa abordagem final busca consolidar o aprendizado de forma participativa e promover uma reflexão conjunta sobre os temas abordados nos encontros.

Etapa 3

Com duração de 1 hora e 30 minutos, a etapa 3 do projeto iniciará com uma breve retomada das discussões dos encontros anteriores, com o objetivo de destacar os pontos aprendidos e identificar aspectos que tenham tomado relevo para os/as estudantes.

Após essa revisão inicial, os/as estudantes serão estimulados/as a refletirem sobre a possível relação entre a Química e os métodos contraceptivos. As perguntas tensionadoras serão as seguintes: a) Vocês acreditam que existe alguma conexão entre a Química e os métodos contraceptivos? b) É de interesse abordarmos a contracepção sob a ótica da Química?

Após a escuta atenta às reflexões dos/as estudantes, mobilizaremos uma apresentação, com auxílio de PowerPoint, abordando a Química dos hormônios, reconhecendo sua importância fundamental no estudo e compreensão dos métodos contraceptivos. Esperamos que a discussão se aprofunde na compreensão das interações Químicas que sustentam esses métodos.

Utilizando o quadro verde, o/a facilitador/a do projeto apresentará visualmente como a Química e os métodos contraceptivos estão interligados, elucidando as fórmulas químicas essenciais para a compreensão do tema. Essa abordagem visual busca fornecer uma representação clara e tangível das relações químicas subjacentes aos métodos contraceptivos, facilitando a aprendizagem dos/as estudantes.

Etapa 4

Nessa etapa, 2 horas serão dedicadas à discussão do impacto ambiental do uso dos métodos contraceptivos. A atividade inicial será uma leitura orientada e coletiva do texto “O ensino de química voltado à educação sexual e ambiental a partir da temática dos anticoncepcionais”, escrito por Eduarda Boing Pinheiro, Fernanda Luiza de Faria e Renata Orlandi (2022).

Após a leitura, a apresentação dos modelos de métodos contraceptivos mais utilizados será conduzida (modelos comportamentais, de barreira, hormonais, intrauterinos, definitivos), com vistas a permitir que os/as estudantes adquiram uma compreensão detalhada sobre a aplicação prática desses métodos. Em seguida, cada método será discutido individualmente, destacando seus potenciais impactos ambientais

e explorando estratégias para o descarte apropriado e/ou a escolha de métodos que minimizem tais impactos.

Para concluir a etapa 4, a turma será dividida em grupos de 5 pessoas (caso o número de estudantes viabilize tal separação), com o propósito de estimular a reflexão e a geração de ideias. Os/as estudantes serão desafiados/as a refletirem e planejarem conceitos/elementos importantes para um novo método contraceptivo que não cause nenhum impacto ambiental adverso. Essa abordagem prática busca promover a criatividade dos/as estudantes e fomentar uma discussão construtiva sobre a necessidade de métodos contraceptivos mais sustentáveis, alinhados aos princípios de preservação ambiental.

Etapa 5

Durante uma sessão de 2 horas e 30 minutos, o foco será na avaliação das potencialidades e riscos do uso de métodos contraceptivos. Para abordar esse tema de maneira aprofundada, sugerimos a participação de uma especialista na área, uma ginecologista, que presencialmente será convidada a realizar uma palestra interativa para os/as estudantes.

A atividade começará com uma fala introdutória do/a facilitador/a do projeto, que apresentará a especialista. Em seguida, a ginecologista conduzirá a sua apresentação da maneira que preferir, compartilhando informações e conhecimentos científicos relevantes sobre métodos contraceptivos, considerando suas potencialidades e riscos.

Após a palestra, haverá uma roda de conversa. Os/as estudantes poderão formular perguntas anônimas, escrevendo-as em papéis que serão coletados e sorteados para serem respondidos pela especialista. Isso proporcionará um ambiente aberto para a discussão de dúvidas e esclarecimentos sobre o tema.

Para encerrar a atividade da etapa 5, será implementado um questionário *online*, com o objetivo de coletar as percepções dos/as participantes em relação a todo o projeto. Isso permitirá avaliar o impacto das reflexões, circunstâncias e atividades mobilizadas ao longo da vivência coletiva.

Em seguida, será dimensionada a vivência de construção do projeto, a partir de uma escrita em primeira pessoa do singular, visando manter elementos discursivos relevantes e que abordam a dinâmica formativa da primeira autora do capítulo.

O processo de elaboração e apresentação do projeto pedagógico: uma escrita em primeira pessoa do singular

A priori, a ideia de criar o projeto foi assustadora, já que tomou destaque o medo de não conseguir atingir os objetivos esperados. Por isso, desde o princípio busquei a docente responsável pela disciplina para me auxiliar.

Após decidir o tema para construção do projeto, precisei buscar referências científicas, artigos e livros que servissem de base a ele. Adiante foi o momento de aprender a escrever cientificamente e ir em busca das normas e formatações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Apesar de

ter sido a minha primeira experiência, gostei bastante do resultado, mesmo acreditando ter muito a melhorar.

O aspecto mais cativante do processo de elaboração do projeto consistiu em adquirir conhecimento sobre um tema de interesse pessoal, desenvolvendo habilidades de pesquisa e aprimorando a leitura de fontes científicas. A partir disso, a atividade constante de leitura enriqueceu minha formação, já que fundamentou e embasou meus conhecimentos para construção do projeto.

O projeto elaborado também foi apresentado para turma de PROINTER III. Ao apresentá-lo, não apenas compartilhei os frutos da minha dedicação e aprendizado, mas também aproveitei a oportunidade para empregar toda a minha criatividade na comunicação eficaz das ideias. Esse momento não apenas representou a conclusão tangível do trabalho, mas também constituiu um território em que pude comunicar efetivamente meu apreço pela criação, proporcionando uma satisfação singular e reforçando meu comprometimento com o processo de aprendizagem contínua.

Vale ressaltar que eu era a única mulher no grupo de estudantes da referida turma. Este cenário conferiu um desafio adicional: abordar temáticas relacionadas ao universo feminino em um contexto predominantemente masculino.

As maiores dificuldades enfrentadas no decorrer deste processo foram, primordialmente, associadas à minha habilidade em comunicar ideias de forma clara e eficiente, bem como à dificuldade em traduzir minhas ideias e reflexões para a escrita acadêmica.

Figura 1: Apresentação do projeto.



Fonte: Autora (2023).

Ao longo do período de pesquisa e construção do projeto, empenhei-me significativamente na superação desses desafios. Investi tempo e esforço não apenas na aquisição de conhecimento técnico, mas também na prática constante da expressão escrita. Gradualmente, percebi uma evolução substancial em minha capacidade de comunicar ideias complexas de forma clara e articulada.

O processo de assimilação das normas e nuances da escrita científica demandou um esforço adicional, mas através de uma abordagem disciplinada e sistemática, pautada por extensa revisão bibliográfica e análise crítica, foi possível traçar caminhos de aprendizagem significativa.

Portanto, com base nessas considerações e em minha jornada de aprimoramento contínuo, sinto-me confiante em afirmar que superei as dificuldades iniciais, aprimorando não apenas minha capacidade de expressão escrita, mas também

consolidando uma abordagem mais apropriada e eficaz no âmbito científico e criativo.

Considerações Finais

Este capítulo relatou a experiência de elaboração do projeto pedagógico intitulado “Métodos contraceptivos e os corpos femininos: o que o Ensino de Química tem a ver com isto?”. O referido projeto dimensionou a vivência formativa de uma discente de Licenciatura em Química, que aproximou uma temática transversal, a saber, os métodos contraceptivos, do Ensino de Química escolar.

Equidade, direitos humanos, saúde da mulher e abordagem CTSA protagonizaram a vivência criativa de elaboração do projeto. Em uma futura implementação, esperamos que os/as estudantes ampliem o repertório formativo quanto à temática, independente do gênero, contribuindo para a formação de sujeitos mais problematizadores, reflexivos e conhecedores dos horizontes e das possibilidades quanto aos métodos contraceptivos e a Química.

Referências

ANJOS, Karla Ferraz dos; SANTOS, Vanessa Cruz; SOUZAS, Raquel; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *Aborto e saúde pública no Brasil: reflexões sob a perspectiva dos direitos humanos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 504-515, 2013.

EVA MARTÍNEZ, Suzana. *A ciência do sexo*. Portugal: Atlântico Pess, 2016.

AMARAL DE PONTES, Ana Carolina; SIMÕES NETO, José Euzebio. A fada madrinha da passibilidade: Hormônios e o Ensino de química. In: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varalho Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo. *Conteúdos cordiais química humanizada para uma escola sem mordação*. São Paulo: LF EDITORIAL, 2017.

ALMEIDA, Luiz Carlos de. *Métodos contraceptivos: uma revisão bibliográfica*. Orientador: Anezia Moreira Faria Madeira. 65 folhas. Revisão bibliográfica, Trabalho de conclusão de curso, UFMG, Minas Gerais, 01 de junho de 2011.

BOING PINHEIRO, Eduarda; FARIA, Fernanda Luiza; ORLANDI, Renata. O Ensino de Química Voltado à Educação Sexual e Ambiental a partir da Temática dos Anticoncepcionais. *Revista Debates em Ensino de Química, [S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 39–55, 2022.

ALOISIO ALVES, Camila; REIS BRANDÃO, Elaine. Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. *Revista SciELO*, p. 661-670, 2009.

DESCOLONIALIDADE E FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO INTEGRADO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Anderson Pereira Portugal

Introdução

O presente capítulo traz um panorama geral do PIPEX - Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão “*A Formação Territorial do Brasil na Perspectiva da Descolonialidade*”, por nós coordenado e atualmente em execução no curso de Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - Universidade Federal de Uberlândia.

O Campus Pontal localiza-se em Ituiutaba (MG), que é a cidade mais importante de uma sub-região chamada de Pontal do Triângulo Mineiro, localizada a 120 km a oeste de Uberlândia, principal centro urbano do Triângulo Mineiro. Ituiutaba possui cerca de 110 mil habitantes e é o principal centro sub-regional de comércio, serviços e indústria.

O projeto foi pensado em 2023 e implantado em 2024, tendo como ponto de partida a necessidade de reformulação do plano de ensino da disciplina *Formação Territorial do Brasil* no curso de graduação. Quando o curso de Geografia foi implantado no Campus Pontal da UFU em 2007, os temas referentes à

formação do espaço brasileiro foram distribuídos em três disciplinas: Centro Sul, Nordeste e Amazônia.

A existência de três disciplinas que abordavam o espaço brasileiro na perspectiva regional proposta em 1967 por Pedro Geiger, importante geógrafo do século XX, não atendia mais às necessidades do curso. Por um lado, as três disciplinas acabavam por fragmentar o estudo do território em recortes regionais já rediscutidos pela Geografia e, por outro lado, entendeu-se que uma disciplina seria suficiente para se pensar o território brasileiro desde prismas mais contemporâneos.

Com a unificação das antigas disciplinas regionais em 2019, criou-se uma nova cátedra, a partir da qual o Brasil vem sendo pensado desde o prisma das narrativas históricas oficiais do Estado brasileiro e desde as bases críticas da análise da formação socioespacial. Contudo, mesmo com este caráter crítico, a eurocentralidade¹³ se fazia presente na estrutura da disciplina.

No ano letivo de 2022, após o fim do período pandêmico, com o retorno ao ensino presencial, esta disciplina pode ser pensada de forma mais ampla, para além do ensino, incorporando

¹³ O termo eurocentralidade é utilizado neste trabalho como expressão do etnocentrismo ocidental, que nasceu na Europa e se expandiu pelo mundo por meio dos processos de colonização (continente americano) e imperialismo (neocolonialismo em África, Oceania e Ásia) [CANÊDO, 1986]. Portanto, em diversos países do mundo podemos encontrar as influências da visão de mundo dos europeus. No século XX, mesmo com a consolidação dos Estados Unidos da América como principal Estado-Nação do Ocidente, este cenário se manteve uma vez que a cultura norte-americana também foi forjada por uma cosmovisão eurocentrada. A ocidentalização cultural do mundo representa, na atualidade, um processo de expansão e consolidação da cultura ocidental capitalista (globalização) que reúne elementos das bases eurocentradas da cultura globalizada e os aportes de outras visões de mundo, vindos sobretudo de países centrais do capitalismo como Estados Unidos, Japão e China.

ações de pesquisa e extensão. Nasceu assim a proposta deste PIPEX, que parte de dois princípios:

- a) a adoção do paradigma da descolonialidade como forma de romper com a eurocentralidade do discurso geográfico dominante. Desta maneira, a abordagem socioespacial da formação territorial foi mantida, mas com um diálogo direto com a crítica descolonial;
- b) incorporação de narrativas negras e indígenas sobre a formação social e territorial do Brasil. Esses grupos minorizados pelo colonialismo foram silenciadas historicamente e, na perspectiva da descolonialidade, é chegada a hora de restituir-lhes voz.

Desta forma, o PIPEX tem possibilitado uma experiência que vai para além da disciplina, oportunizando debates acalourados e experiências pedagógicas estimulantes não só para os graduandos em Geografia, mas também para professores e estudantes das redes pública e privada dos Ensinos Fundamental e Médio de Ituiutaba e demais municípios.

As palestras e mesas redondas são transmitidas pela página *YouTube* do curso, o que possibilita a participação ocasional de estudantes e professores de todo o Brasil. Passamos, então, a detalhar algumas ações e premissas do PIPEX/2024 ora apresentado.

Elementos para se pensar a Geografia na perspectiva da descolonialidade

Responda para você mesmo: você já leu algum texto de geógrafas, ou geógrafos chineses? Quantos textos de geógrafas e geógrafos indianos você já teve acesso? Qual a visão que geógrafas e geógrafos judeus têm da guerra de Israel contra o Hezbollah? E a opinião das geógrafas e geógrafos ucranianos sobre a guerra contra a Rússia? Você já leu textos desses cientistas sobre as guerras da atualidade, ou tudo que você sabe sobre as guerras chega a você por meio da imprensa?

Quais as geógrafas ou geógrafos que estudam a Geografia africana que você já leu? O que você sabe da produção intelectual de geógrafas e geógrafos polinésios?

Provavelmente a resposta para esses questionamentos seja um retumbante “nada”, ou quem sabe um otimista “quase nada”. E no caso otimista de você ter lido algum texto de geógrafas ou geógrafos chineses, indianos, polinésios, africanos ou até mesmo de indígenas do Brasil, outro questionamento se impõe: as bases da Geografia feita em seus países enraízam-se nas epistemologias locais ou na Geografia nascida na Europa?

Em 2023, quando lecionamos a disciplina *Formação Territorial do Brasil*, tivemos a oportunidade de discutir com os discentes sobre o caráter eurocentrado da Geografia mundial e, inclusive, a brasileira. As ciências modernas foram moldadas por intelectuais da elite europeia e a Geografia não escapou a este cenário. As universidades alemãs, francesas, austríacas, inglesas e outras foram berços de discussões que deram corpo às primeiras escolas geográficas na segunda metade do século XIX, em um momento histórico de fortes embates geopolíticos no chamado

“velho continente”. Nesta mesma época, ocorria ainda a expansão imperialista das nações mais poderosas da Europa sobre a África, Oceania e Ásia, logo após o fim das empreitadas coloniais europeias no continente americano.

Como ciência moderna, a Geografia consolidou-se, portanto, em um período complexo, repleto de camadas de interesses econômicos, políticos, sociais e de luta por poder e influência das principais nações ocidentais (EUA e Europa), em meio à uma substancial revolução técnica no modo de produção capitalista (segunda revolução industrial) [COSTA, 2010].

De partida, desejamos então deixar claro que a Geografia, como todas as ciências modernas, foi edificada a partir de uma visão eurocentrada de mundo. Em suas origens, sua estrutura fora pautada pelos valores civilizatórios da Europa, assim como pelas lógicas sociais, políticas, econômicas, culturais e filosóficas das sociedades do chamado “velho mundo”.

Cordatos, podemos considerar tal quadro compreensível, pois a Geografia surge como saber científico estruturado na Europa. O que se questiona, então, é o porquê a visão europeia de mundo tem prevalecido nos discursos das escolas geográficas desde o século XIX, sem abrir espaço para epistemologias oriundas de outros berços culturais. Será que não há a possibilidades de se imaginar sistemas epistemológicos capazes de produzir saberes sobre o espaço geográfico sem que os filtros conceituais, ou mesmo a lógica científica europeia ditem o que pode ou não pode ser considerado científico?

O fato é que construímos historicamente a ideia de que um saber, para ser científico, deve ser produzido de forma sistemática por meio da identificação, observação, descrição, classificação,

quantificação, dedução lógica, mensuração, etc., de determinadas categorias de fenômenos naturais e/ou sociais (FONTE, ano).

O discurso da produção científica, com a formatação que conhecemos, é realizado quase que unicamente por meio da pesquisa e, por sua vez, essa se faz a partir da relação método-metodologia, pela comprovação racional e outros pressupostos já tão debatidos no Ocidente. Dito isso, podemos então nos questionar se seria possível reconhecer outros saberes nascidos e sistematizados em berços culturais estruturadores de epistemologias não eurocentradas, produzidos e sociabilizados por/em ambientes sociais não acadêmicos.

Esses questionamentos passaram a fazer parte do cotidiano de universidades europeias e não europeias há relativamente poucos anos. Foi na década de 1990 que estudiosos como Boaventura de Souza Santos (Universidade de Coimbra, Portugal) levantaram a questão da busca de outras epistemologias para além do formalismo científico europeu. Surgiu então o termo “Epistemologias do Sul”, forjado pelo autor citado (SANTOS E MENESES, 2010), que aventa a necessidade e a possibilidade de se reconhecer que há no mundo muitos berços culturais que produzem conhecimentos que podem ser considerados sistematizados, ainda que não sigam as lógicas do academicismo eurocentrado, que domina o mundo ocidental/ocidentalizado.

Para Boaventura de Souza Santos, há nas nações forjadas pelo colonialismo/imperialismo e nos povos que sobreviveram a eles, uma série de saberes que foram histórica e culturalmente produzidos e perpetuados, constituindo acervos de conhecimentos que precisam ser reconhecidos como legítimos, ainda que não se enquadrem nas balizas academicistas das tradições universitárias eurocentradas (SANTOS E MENESES, 2010). Neste sentido, o autor afirma que as Epistemologias do Sul não se referem, de fato, ao sul geográfico, mas sim aos povos e nações de todo o mundo que tiveram seus acervos de saberes pilhados pelos povos colonizadores (pilhagem epistêmica), ou simplesmente apagados das memórias, histórias e registros (epistemicídio).

E o fato de serem saberes não academicizados nos moldes que conhecemos na ocidentalidade, não quer dizer que não foram produzidos também de forma sistemática e acumulada. Povos do Caribe, Incas Maias e Astecas, por exemplo, desenvolveram técnicas agrícolas de grande complexidade, assim como realizaram observações astronômicas de grande precisão e foram, ainda, construtores habilidosos (PRADO e PELLEGRINO, 2021).

Africanos já haviam criados centros de formação intelectual há pelo menos mil anos e as três universidades mais antigas do mundo foram criadas na Tunísia (Séc. VIII), em Marrocos (Séc. IX) e no Egito (Séc. X). As artes, a matemática, a medicina, a arquitetura, a escrita, os centros de documentação, bibliotecas e muitos outros modos de saberes sistematizados floresceram no Egito e no Oriente Médio, assim como em grandes civilizações da Ásia, como China, Japão e Império Mongol.

Mesmo os povos ágrafos possuíam suas formas de produzir conhecimentos e organizá-los de forma a facilitar a vida e ampliar o entendimento que tinham do mundo. Segundo Seabra (2014), que estudou a cultura Rapanui (Ilha de Páscoa, Chile) os povos polinésios se tornaram navegadores muito habilidosos, desenvolvendo técnicas de navegação e construção de embarcações, além de estudarem astronomia, ciclos de marés e a circulação de correntes marítimas, o que lhes permitiram ocupar centenas de ilhas entre os oceanos Índico e o Pacífico, forjando algumas das mais importantes culturas insulares do mundo.

Diante do exposto, é de se imaginar que a Geografia poderia ser muito mais rica e até muito mais útil (revolucionária) se ela levasse tais conhecimentos em consideração.

O problema é que, historicamente, a Geografia sempre viu o “resto do mundo” e suas populações como algo a ser estudado, como objetos de interesse e investigação e, muito raramente, como produtores de conhecimentos dignos de reconhecimento e valorização. Historicamente, construímos os conceitos de espaço, território, região, paisagem, lugar (e agora redes) a partir de uma visão ocidental de mundo, como se todas as cidades do planeta (em todos os tempos históricos) pudessem ser enquadradas nas lógicas dos estudos urbanos eurocentrados. Como se todos os espaços rurais do mundo pudessem ser explicados pela lógica de ruralidade conhecida no Ocidente dominante ou, ainda, como se a natureza fosse vista em todo o mundo da mesma forma que é vista pela ocidentalidade. Ou ainda como se o ser humano fosse entendido da mesma maneira em todos os recantos do globo.

Moussa e Portuguese (2019), por exemplo, publicaram um estudo comparando o urbano e o rural do Brasil e do Benin, antes e depois do advento da colonização europeia. Partindo da lógica de produção de cidades no Benin, concluíram que até o século

XV havia naquela região (África Ocidental) um modo de produção do espaço que criava aglomerados (cidades) cuja conformação territorial e paisagística possuía identidade única, integrando a existência humana ao ambiente e às necessidades de produção de alimentos e defesa (contra animais invasores da savana e ataques de inimigos). A chegada de europeus mudou a configuração das antigas cidades beninenses, de forma que os traçados típicos das cidades europeias se impuseram à paisagem e, aos poucos, as antigas cidades, muitas delas sedes de impérios e reinos, se tornaram parte de uma urbanidade produzida para atender aos interesses do mercantilismo europeu, que gradativamente foi se apropriando dos espaços, das pessoas, de suas vidas, de seus corpos e, claro, de seus saberes.

Não estamos defendendo a negação do legado europeu. Não estamos advogando pelo abandono da ciência como a conhecemos. Estamos, porém, argumentando sobre a possibilidade de tornar a ciência (em sentido *lato*), a Geografia (em sentido *stricto*) mais permeável a saberes desprezados na história dos países colonizados. Pinto (2019, escreveu:

Entender a História da Humanidade considerando de forma equilibrada as diferentes contribuições que foram ofertadas por diferentes povos para o conhecimento humano é fundamental para reorganizar a compreensão sobre a existência do ser humano na terra (PINTO, 2019, p. 29).

Como saberes africanos e indígenas, por exemplo, poderiam nos ajudar a entender a formação territorial do Brasil? Como seria a história e a Geografia do Brasil se saberes os europeus, ou eurocentrados, fossem mais permeáveis aos conhecimentos ancestrais dos povos originários e dos descendentes da diáspora africana?

Pinto (2019) lembrou que a descolonização do pensamento acadêmico no Brasil passa pelo reposicionamento de vozes historicamente silenciadas pela lógica dominante, de forma a permitir que os povos indígenas e a população negra possam (re)contar, desde os prismas de suas condições de existência, os fatos históricos que deram contexto à formação da nação brasileira, de seu território e de sua ordem social.

Em outras palavras, reconhecer a possibilidade de valorização de uma Etnogeografia indígena, ou uma Etnogeografia aquilombada, seria muito enriquecedor para a Geografia acadêmica brasileira. É importante não mais ver os povos, as etnias apenas como fenômenos a serem estudados, mas também como sistemas culturais produtores de saberes com os quais podemos e vale a pena dialogar. Isso seria profundamente emancipador para os grupos historicamente subalternizados e seria enriquecedor para academia formal.

Esforços desta natureza não podem mais ser considerados raros no Brasil, sobretudo a partir da publicação em 2003 das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, indígena e afro-brasileira nos ensinos Fundamental e médio de todo o país, tanto na rede pública de ensino, quanto na privada. Desde então, a Geografia, sobretudo a escolar, tem se debruçado sobre temas antirracistas e descoloniais.

Autores como Santos (org. 2007), Cruz e Oliveira (orgs.,2017), Souza (2019), Suess e Silva (2019), Araújo (2020), Tino e Ferreira (2021), Simas et al (2021), Conceição, Santos e Mafra (2023), Santana, Santos e Ferreira (2022),e muitos outros, têm produzido textos sobre descolonialidade e sua abordagem geográfica. A partir da leitura desses e outros trabalhos, sobre a temática em análise, observamos que, geralmente, os geógrafos

avançam na discussão antirracista a partir do discurso da descolonialidade, mas não se comprometem com uma geografia não eurocentrada.

Haesbaert (2021) escreveu um dos livros mais importantes da Geografia brasileira sobre o tema da descolonialidade. A obra apresenta um conjunto amplo e complexo de debates, abordando o espaço, o território, a região e outros conceitos geográficos desde os prismas da relação colonialidade/descolonialidade.

Ainda sobre o papel da Geografia escolar, Marcelino (2021) escreveu sobre o que chamou de “marcos da Geografia Decolinial” para trabalhar o ensino sobre o continente africano no ensino, à luz dos pressupostos antirracistas.

A ciência moderna fundada sobre a racionalidade do Iluminismo ocidental teve seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e foi de grande serventia no processo de implantação do projeto colonial, fornecendo uma justificativa científica para o domínio ocidental sobre os territórios africanos. O racionalismo ocidental recusava o que não compreendia, classificando de obscurantista, atrasado e incivilizado o conhecimento produzido no continente africano. Nesse sentido, a sociedade europeia, ao se projetar no espelho, considerava-se, nas palavras do historiador marxista Eric Hobsbawm “tecnologicamente mais avançada, militarmente mais poderosa, mais rica e mais bem sucedida” do que os outros territórios do mundo conhecido. Afinal de contas, tal como nos adverte Jean-Paul Sartre “Nada mais consequente, entre nós, do que um humanismo racista, pois o europeu só pôde fazer-se homem fabricando escravos e monstros”. Nesse sentido, a relação colonial estabelecida entre a Europa e outros continentes criava a África como espaço habitados por povos “primitivos” e de “tempos passados”, enquanto a

Europa nascia como vetor da “civilização” e modernidade (MARCELINO, 2021, p. 41-42).

No que se refere a pesquisa técnica, ou seja, estudos realizados em outras áreas da Geografia sobre os temas descoloniais, tem-se percebido algumas tendências e resistências que merecem ser enumeradas:

- 1- De partida, podemos dizer que a Geografia Cultural (incluindo a Geografia da Religião) a Geografia Humanística e os estudos do existencialismo na Geografia são as áreas que mais têm dado atenção ao paradigma descolonial. Há nítidas afinidades entre os pressupostos dessas áreas do saber geográfico e o posicionamento político que descolonialidade proporciona.
- 2- Por outro lado, há uma clara resistência de outras áreas da Geografia técnica em adotar o paradigma descolonial pelo fato de ele questionar a hegemonia da ciência universitária, reivindicando espaços para os saberes não formatados pela lógica do academicismo ocidental.
- 3- O descolonialismo entra em embate direto com toda e qualquer postura positivista ou neopositivista. O discurso do rigor científico e o amplo leque de conceitos prontos, aprovados pela academia ou por normas institucionais (ABNT, IBGE, etc.) é lido como uma ferramenta colonial da ciência geográfica eurocentradas. Portanto, a forma como os povos vêm seus espaços de existência importam e isso causa estranheza em algumas áreas mais técnicas, como cartografia e Geografia Física.

- 4- O descolonialismo é um paradigma que ataca diretamente a cultura ocidental e todas as lógicas de sua reprodução. É, portanto, um prisma de análise que entra em embate com a modernidade (em seus mais amplos sentidos) com o capitalismo hegemônico. Critica o modo ocidental de ler o mundo, mas, mesmo assim, as correntes críticas da Geografia preferem se apoiar em paradigmas mais consolidados pela ciência ocidental/ocidentalizada. As bases materiais da existência humana seguem sendo foco do interesse, por exemplo, de geógrafos e geógrafas neomarxistas e pós-estruturalistas.
- 5- O discurso geográfico anticapitalista sempre se apoiou em análises voltadas para pauta da materialidade da vida, dos modos e meios de produção, assim como na questão da luta de classes e, com isso, ignorou por muitos anos as pautas sociais de caráter subjetivo, identitário. Com a consolidação da “nova esquerda” e ação incessante dos movimentos sociais no Brasil, as pautas identitária emergiram como parte da centralidade do debate político-acadêmico, assim como redesenharam o olhar da academia sobre o racismo, a questão indígena, a questão do lugar e papel dos negros e negras na sociedade, a questão dos imigrantes e refugiados, questões de gênero, machismo e heteronormatividade, entre outros temas. Com isso, a Geografia brasileira se vê hoje desafiada a pensar essas temáticas, mas os geógrafos de áreas como Geografia Econômica, Geografia Rural, Geografia Urbana, Planejamento e outras, sente dificuldade em construir ou adotar conceitos que não venham das bases teóricas europeias ou norte-

americanas. Até mesmo o discurso do “Direito à Cidade” tem se esquivado do paradigma descolonial.

Neste sentido, este projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão vai ao encontro desta tendência, desta possibilidade de pensar a Geografia e a Formação territorial do Brasil a partir do paradigma da descolonialidade, acreditando no amadurecimento coletivo de quem produz conhecimentos dentro e fora das muralhas ainda intransponíveis das ciências eurocentradas, da geografia acadêmica de base franco-saxônica. Desejamos discutir a formação territorial do Brasil com os movimentos sociais indígenas e negros, como de dar voz a povos que são cotidianamente invisibilizados, folcloricizados e marginalizados. Pretos, pardos e indígenas formam uma maioria populacional minorizada em direitos e espaços de representação, mas cujos saberes e vivências poderiam nos ajudar a entender a construção do Brasil para além do formalismo acadêmico tradicional da Geografia eurocentrada brasileira. É nesta perspectiva rebelde, revolucionária e militante que desejamos caminhar.

Objetivos do projeto

O objetivo geral do Projeto foi definido da seguinte forma: estudar a formação territorial do Brasil a partir da perspectiva da descolonialidade. Por sua vez, os objetivos específicos levaram em consideração a tríade ensino, pesquisa e extensão. São eles:

- Conhecer as principais lógicas políticas e econômicas que deram origem aos diferentes contextos históricos da formação territorial do Brasil.

- Aportar o olhar dos movimentos sociais indígenas e negros à análise da formação territorial do Brasil.
- Criar estratégias de ensino que levem alunos e professores convidados/envolvidos a refletirem criticamente sobre o modo de pensar a formação territorial do Brasil, com produção de materiais audiovisuais que possam ser utilizados em diferentes níveis de ensino.
- Realizar uma exposição interativa no Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI) com artefatos, vídeos, músicas e materiais didáticos que levem os alunos das escolas públicas e privadas de Ituiutaba a entenderem a formação territorial do Brasil a partir dos pressupostos da descolonialidade.
- Criar publicações acadêmicas e não acadêmicas que reúnam olhares sobre a experiência deste projeto na forma de um livro de memória da ação.

Escolhas metodológicas

Conforme já exposto, o paradigma da descolonialidade será nosso norte teórico. Com esta escolha, estamos nos comprometendo em nos enveredar por caminhos da Geografia que são novos até para os professores, o que enseja pesquisa aliada às práticas de ensino inovadoras visando à formação crítica das alunas e alunos do Curso de Geografia do Campus Pontal da UFU.

Descolonizar o conteúdo “formação territorial do Brasil” significa, neste sentido, buscar os distintos olhares que explicam a formação territorial, ou seja, não basta entender os processos de apropriação e uso do território com base em conceitos

etnocêntricos, advindos da Geografia acadêmica. É preciso sim levar estas formulações em consideração, afinal de contas elas consistem na espinha dorsal da Geografia que conhecemos e praticamos, além de ter legitimidade tanto quanto qualquer outro olhar que viermos a acrescentar à discussão que faremos. Porém, há que se lançar na literatura e nas experiências do mundo vivido, em busca de uma Geografia dos povos originários e uma Geografia afrocentrada.

Precisamos entender o território a partir de outros olhares, com toda a carga de subjetividade que faz parte das culturas subalternizadas pelo colonialismo e pelo academicismo. Para os povos originários e etnias africanas, há, por exemplo, uma dimensão sagrada no conteúdo dos territórios e este é apenas um exemplo de aspecto muito frequentemente negligenciado pela Geografia racionalista. Se para eles o território tem características e dimensões que nos escapam, então nos parece óbvio termos que entender tais concepções para que possamos pensar a formação do território brasileiro de forma mais ampla, abrangente, inclusiva e crítica.

Como seria contada a história do Brasil se ela fosse narrada pelos indígenas? Como seria a história da escravidão desde o prisma do movimento negro? Quais as potências e limitações de nossos conceitos eurocentrados, ocidentais, etnocêntricos? Quais as potências e limitações dos conceitos etnogeográficos dos povos originários e diaspóricos? Tais conceitos podem dialogar? Podem construir conhecimentos juntos? Ou precisam ser confrontados para que as conclusões surjam das disputas discursivas?

Diante de questões inquietantes como estas, é natural que desejemos conhecer os conceitos que conduzirão nosso trabalho e, para tanto, pretendemos implementar duas ações simultâneas.

A primeira, de caráter mais restrito, terá as alunas e os alunos da disciplina “Formação Territorial do Brasil” como público alvo. Esta disciplina é ministrada no 6º período do curso de graduação (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Ciências Humanas do Pontal.

Durante o primeiro semestre de 2024, os conteúdos ministrados na disciplina foram preparados de forma a abordar os temas desde o prisma da descolonialidade, buscando sempre trazer os olhares dos intelectuais negros e indígenas, assim como dos movimentos representativos desses grupos sociais.

Mapear a produção de geógrafos e geógrafas negros(as) e geógrafos e geógrafas indígenas foi tarefa árdua, mas extremamente enriquecedora. A busca de referências nos mostrou que há no Brasil um conjunto relevante de professores de Geografia que são negros e indígenas, mas suas vozes e produções não alcançam o grande público. É necessário, portanto, tirar esses pensadores da invisibilidade e dar-lhes maior protagonismo.

Uma segunda ação, também realizada a partir de março de 2024, foi empreendida em nome do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Descolonialidade e Território (CNPq/UFU). Trata-se de um conjunto de debates programados pelo grupo para discutir questões relativas à formação territorial do Brasil, sempre pelo prisma descolonial. Os debates foram (e ainda são) realizados no Campus Pontal de forma presencial, com transmissão *online* pela plataforma *YouTube*.

Foram planejados 10 encontros com 2 horas de duração e a participação foi aberta a professores de Geografia e áreas afins dos ensinos público e particular de Ituiutaba e região, para todos os níveis de ensino. Também foram (e são) bem-vindos alunos de

graduação de licenciaturas diversos interessados no tema, assim como membros da comunidade externa.

Para cada encontro, possamos a discussão de temas, conceitos, paradigmas teóricas e dilemas descoloniais que explicam a formação territorial do Brasil de forma multiperspectiva. Tem sido desta maneira que temos avançado rumo à análise documental e revisão de literatura, mas também revisão de discursos e olhares como forma de nos aprofundar teoricamente. A leitura de livros, capítulos de livros, artigos de eventos e periódicos tem sido importante para a reconstrução teórica, mas isto tem ocorrido a partir do contexto dos debates.

Para o segundo semestre do ano de 2024, o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Cultura, Descolonialidade e Território oferecerá 3 minicursos (formação continuada) para egressos do curso de Geografia e docentes das redes de ensino. São eles:

- a) Geografia Histórica, descolonialidade e o estudo do território brasileiro (20 horas).
- b) Geografia da África (4 horas).
- c) O papel da Geografia na construção de uma educação antirracista no Brasil (4 horas).

Após os primeiros debates realizados em sala de aula e no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Cultura, Descolonialidade e Território, partimos partir para a construção de uma ação mais ampla, que envolve um equipamento cultural de Ituiutaba, assim como as escolas de Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio desta cidade e região.

A ação extensionista “*Exposição Vamos Descoloniza a Formação Territorial do Brasil*” foi registrada no sistema SIEX, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia e vem sendo divulgada nas escolas, para que as

mesmas possam programar sua participação. Para as ações extensionistas, escolhemos o MUSAI - Museu Antropológico de Ituiutaba, um espaço subutilizado da cidade, que possui capacidade para abrigar a ação e acolher os alunos e professores durante as atividades programadas. São elas:

- A) Montagem de 30 *banners* com imagens e legendas sobre temas relacionados ao projeto;
- B) Elaboração de atividades interativas complementares para a exposição;
- C) Impressão dos banners e divulgação da exposição
- D) Montagem da exposição no MUSAI
- E) Recepção de professores e escolas para as exposições e para os minicursos

Avaliação

A avaliação do projeto integrado tem ocorrido de maneira processual, participativa e qualitativa. Tem ocorrido a cada dois meses de execução do projeto, buscando avaliar se as ações do bimestre foram adequadas, se deram os resultados programados e esperados e se ocorreu de fato aprendizado para os alunos e participantes.

O formato qualitativo é mais adequado para ações desta natureza. Não desejamos mensurar, quantificar o aprendizado, mas sim entender qual a percepção dos envolvidos sobre o projeto e se ele de fato está conseguindo mudar a “visão colonizada de mundo” que a sociedade brasileira ainda possui e nos impõe.

Tem caráter participativo na medida em que algumas estratégias avaliativas são apresentadas e discutidas para os

envolvidos, para que eles e elas possam opinar e eleger a forma que desejarem, que consideram adequada para o processo.

Na medida em que a avaliação detecta alguma falha, ou carência, esta tem sido corrigida de imediato, visando o melhor resultado pedagógico possível.

Conteúdos abordados

1. *Primeira fase: Pindorama: o Brasil dos povos originários*
 - A natureza do Brasil pré-colonial
 - Os principais grupos indígenas e os modos de vida nas sociedades originárias brasileiras
 - Mapeando os principais grupos indígenas do Brasil pré-colonial
 - Tecnologias originárias de navegação fluvial, navegação marinha e circulação terrestre pelo Brasil pré-colonial
 - A caça, a pesca, a agricultura e a domesticação de animais no Brasil dos povos originários

2. *Segunda fase: o Brasil pré-colonial e a lógica de ocupação europeia dos séculos XVI e XVII*
 - Produção do território e a instauração das rotas de navegação entre Portugal e Brasil
 - Navegação exploratória pelo litoral e a produção de pau-brasil.
 - A apropriação do território colonial: desterritorialização de povos indígenas, escravização da força de trabalho nativa e apropriação das estruturas de interesse mercantil
 - A economia atlântica: a escravização de africanos, o comércio negreiro e a expansão da economia colonial.

- A economia canavieira: desmatamento, ruralização da agricultura, autossustentação das propriedades rurais e a portuarização das cidades coloniais.
 - A ocupação portuguesa e o papel da Igreja Católica na ocupação da Amazônia.
3. *Terceira fase: A desterritorialização da economia canavieira e a expansão das rotas sertanistas*
- Os quilombos e a resistência à escravização de africanos e indígenas no Brasil colonial
 - A invasão Holandesa
 - O desmonte territorial da economia canavieira e a desestruturação da hegemonia portuguesa no comércio açucareiro.
 - A crise da economia escravagista e o retorno à exploração dos corpos indígenas
 - Os movimentos sertanistas e a formação territorial do Brasil
 - A conquista das zonas mineradoras do Sudeste.
 - Invasões francesas no Brasil colonial: formação territorial no Maranhão e Rio de Janeiro.
4. *Quarta fase: a lógica urbano-mineradora do século XVIII e o formação territorial de novos eixos econômicos no Sudeste*
- A formação de uma zona de mineração no interior da colônia
 - A formação urbana do século XVIII e criação das redes territoriais de mineração, abastecimento, deslocamento e exportação
 - A escravidão no período da mineração.
 - Arte barroca, ordem social e contestação política na Capitania das Minas do Ouro
 - A decadência da mineração e a diáspora da população mineira: outras formações territoriais no final do século XVIII

5. *Quinta fase: Cafeicultura: a lógica capitalista se instaura no território brasileiro*

- A crise da diáspora mineira e a busca por novas formas de sustentação econômica
- A família Real chega ao Brasil: transformações espaciais na Guanabara
- De colônia a Estado-Nação: O reconhecimento da soberania territorial do Império do Brasil.
- A primeira fase da economia cafeeira e a formação de uma ruralidade de base autossustentável
- A segunda fase da cafeicultura: a crise da mão-de-obra, ruralidades e urbanidades que expressam a divisão territorial do trabalho no Sudeste cafeeiro
- Imigração europeia: imigrantes, refugiados de guerra racismo e políticas eugenistas no século XIX
- A formação territorial do Sul do Brasil: o papel da erva-mate, dos imigrantes e da expansão do capital agrícola
- O desmonte da economia escravagista e a instauração de uma biopolítica racista de exclusão territorial no Brasil pós-escravatura
- Terceira fase da cafeicultura: as sucessivas crises do setor e a gradativa migração dos investimentos para o setor industrial
- A crise de 1929 e seus impactos na formação territorial do Brasil.

6. *Sexta fase: O Século XX*

- Recuperação econômica pós-1929 e a industrialização do eixo Rio-São Paulo.
- O agravamento das desigualdades regionais
- A formação dos grandes territórios industriais do Brasil no século XX

- . A indústria multinacional e seu papel na formação econômica do Brasil
 - Os projetos estatais de aceleração do desenvolvimento
 - Fundação de Brasília e as políticas de interiorização do desenvolvimento
 - Políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia
 - A migração campo-cidade, milagre brasileira e a tecnificação do espaço urbano 197-1980
7. *A divisão regional do Brasil na perspectiva de Milton Santos e as novas territorialidades do desenvolvimento desigual e combinado*
- Espaço, desigualdades e o atual mosaico regional brasileiro
 - O território usado e as novas expressões do capital informacional no Brasil: A década de 1990 a 2000.
 - O Brasil e as desigualdades produzidas pelo capital informacional no século XXI
 - O território brasileiro e os dilemas ambientais contemporâneos: mudanças climáticas, povos tradicionais e a degradação dos domínios naturais do Brasil
 - O território brasileiro, desenvolvimento e sociedade na perspectiva da Geografia descolonial

Considerações finais

O projeto integrado de pesquisa ensino e extensão é uma importante estratégia pedagógica que alia os grandes pilares do ensino superior. Permite aliar os conteúdos estudados em sala de aula com a prática da pesquisa técnica e a pesquisa pedagógica, além de intervenções no mundo vivido por meio de interações com a comunidade.

O tema adotado para o projeto ora apresentado é extremamente rico e extenso. Vem sendo trabalhado no Brasil a partir de premissas teóricas críticas (produção socioespacial do território), paradigma este que se fortaleceu sobretudo após o fim da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Porém, mesmo com caráter crítico, a abordagem da Geografia não tem abarcado olhares advindos dos movimentos sociais de defesa dos direitos negros e indígenas, ou, pelo menos, abarca precariamente.

A ideia de dar maior protagonismo às narrativas negras e indígenas têm mostrado que a formação territorial do Brasil pode ser lida de forma mais diversa, sobretudo a partir de elementos subjetivos, o que não é muito comum nas perspectivas eurocentradas.

Embora os resultados do projeto sejam apenas preliminares, podemos afirmar que ele tem contribuído grandemente para a formação crítica dos graduandos em Geografia atendidos por ele, conforme demonstraram as duas primeiras rodadas de avaliação já realizadas.

Até o momento, merece destaque a realização da mesa-redonda “A formação territorial do Brasil na perspectiva de geógrafos indígenas”. Esta atividade reuniu professores de Geografia dos povos Guarani, Cinta-Larga, Surui, Kaiowá e Parintintin. Entender a luta pelo território a partir das falas dos geógrafos advindos de povos originários foi, de fato, enriquecedor.

Referências

ALONSO, J. A. M. *Dicionário de História do mundo contemporâneo*. Vitória: IHGES, 2000.

ANDRADE, I. A. de O. O comitê especial sobre a descolonização da ONU: Entre o colonialismo e a colonialidade. *Revista de Descendentes de Ciência Política da UFSCAR*. Vol.5, n.3, p. 139-175.

Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica>. Acessado em 29 nov. 2023.

ARAÚJO, G. C. C. de. Decolonialidade e Geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas: n. 25, v. 3, 2020, p. 91-102. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694>. Acessado em 29 nov. 2023.

BALLESTRÍN, L. América Latina e giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acessado em 29 nov. 2023.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, S. V. A história dos povos indígena e afro-brasileiro. V. I. Curitiba: Expoente, 2009.

BRANDÃO, S. V. A história dos povos indígena e afro-brasileiro. V. II. Curitiba: Expoente, 2009.

BUENO, E. *A viagem do descobrimento: um outro olhar sobre a expedição de Cabral*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

BUENO, E. *Capitães do Brasil: a saga dos primeiros colonizadores*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

CANÊDO, L. B. *A descolonização da Ásia e da África: processo de ocupação colonial, transformações sociais nas colônias, os movimentos de libertação*. 3 ed. São Paulo: Atual / Campinas: EdUNICAMP, 1986.

CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. de C. e CORRÊA, R. L. *Brasil: questões atuais da reorganização do território*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CONCEIÇÃO, F. S. da; SANTOS, D. M. A. e MAFRA, M. V. P. A descolonialidade para (re)pensar o ensino de Geografia nas escolas do campo ribeirinhas na Amazônia. In: *Amazônia: tópicos atuais em ambiente, saúde e educação*. São Paulo: Editora Científica Digital, Vol. 2, 2023, p. 21-38. Disponível em: <http://www.editoracientifica.com.br>. Acessado em 29 nov. 2023.

COSTA, W. M. *Geografia Política e Geopolítica*. São Paulo: EdUSP, 2010.

CRUZ, V. de C. e OLIVEIRA, D. A. de. *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

DOLHNIKOFF, M. *História do Brasil Império*. São Paulo: contexto, 2021.

FIGO, C. *História do Brasil contemporâneo.: da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Contexto, 2021.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEIGER, P. *As formas do espaço brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

HAESBAERT, R. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

HOBSBAWN, E. J. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

JESUS, J. N. de e SOUZA, E. A. *Do PRODECER ao MATOPIBA: consequências da modernização agrícola e as alternativas para o campesinato*. Goiânia: Vieira, 2018.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARCELINO, J. da S. Por uma geografia decolonial: elementos para o ensino de África na Educação Básica. In: *Veredas da História*, [online], v. 14, n. 1, p. 36-63, jul., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51345>. Acessado em 29 nov. 2023.

MESGRAVIS, L. *História do Brasil Colônia*. São Paulo: contexto, 2021.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

MORAES, A. C. R. 3 ed. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, A. C. R. *Geografia Histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Paulo: Annablume, 2009.

MOUSSA, M. M. e PORTUGUEZ, A. P. Nos dois lados do Atlântico Sul: reflexões sobre semelhanças e diferenças do rural e do urbano no Brasil e no Benin. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 10, n. 2, p. 58-73, jul./dez. 2019, p. 58-73.

NAPOLITANO, M. *História do Brasil República: Da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, M. P.; COELHO, M. C. N. e CORRÊA, A. de M. *O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas*. V. 1, Rio de Janeiro: Lamparina/ANPEGE/FAPERJ, 2008.

OLIVEIRA, R. J. de. *A cidade e o negro no Brasil: cidadania e território*. 2 ed. São Paulo: Alameda, 2013.

PETRUCCELLI, J. L. e SABOIA, A. L. (orgs.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, F. *Levanta Favela! Vamos descolonizar o Brasil*. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2019.

PINSKY, J. *A escravidão no Brasil: a escravidão acabou? A vida cotidiana dos escravos. Negritude e sexualidade*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA,

Denílson A. de. (Orgs). *Geografia e Giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

PORTUGUEZ, A. P. *Geografía Humana del Bajo Río Doce: desarrollo local y estrategias de supervivencia de las comunidades de pescadores del litoral norte del Espíritu Santo*. Ituiutaba: Do Autor/Barlavento, 2010.

PORTUGUEZ, A. P. MOURA, G. G. e COSTA, R. A. (org.). *Geografia do Brasil Central: enfoques teóricos e particularidades regionais*. Uberlândia: Assis, 2011.

PORTUGUEZ, A. P. MATOS, P. F. de e CASTANHO, R. B. (org.). *Leituras geográficas: ensaios teóricos sobre temas da contemporaneidade*. Ituiutaba: Barlavento, 2016.

PORTUGUEZ, A. P. e ARAÚJO SOBRINHO, F. L. (org.). *Inquietações geográficas: natureza, sociedade e turismo no Brasil contemporâneo*. Ituiutaba: Barlavento, 2018.

PORTUGUEZ, A. P. OLIVEIRA JÚNIOR, A. e MIYAZAKI, V. K. (org.). *Olhares da Geografia brasileira: dinâmicas ambientais e questões sociais na atualidade*. Ituiutaba: Barlavento, 2019.

PORTUGUEZ, A. P.; COSTA, C. L. e MIYAZAKI, L. C. P. (org.). *Espaço geográfico e dinâmicas ambientais: uso e apropriação dos recursos ambientais no Cerrado*. Ituiutaba: Barlavento, 2020.

PORTUGUEZ, A. P. COSTA, C. L. MIYAZAKI, L. C. P. (org.). *Balbúrdia Geográfica: natureza, produção, uso e apropriação do espaço no campo e na cidade*. Ituiutaba: Barlavento: 2020.

PORTUGUEZ, A. P. SOARES, B. R. OLIVEIRA JUNIOR, A. (org.). *Geografia, pandemia e o desafios da reinvenção do mundo vivido*. Ituiutaba: Barlavento, 2021.

PORTUGUEZ, A. P. PEDROSO, L. B. e COSTA, R. A. (org.). *Paisagens, natureza e dinâmicas socioambientais*. Ituiutaba: Barlavento, 2021.

PORTUGUEZ, A. P. SANTOS, J. C. V. (org.). *Geografia, Educação Ambiental e dinâmicas espaciais*. Ituiutaba: Barlavento, 2022.

PORTUGUEZ, A. P. *Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira*. 2 ed. Ituiutaba: Barlavento, 2023.

PORTUGUEZ, A. P. e COSTA, H. R. de O. (org.). *Geografia e dilemas da contemporaneidade: economia, sociedade, meio ambiente e turismo*. Ituiutaba: Barlavento, 2023.

PRADO, M. I. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual / Campinas EdUNICAMP, 1987.

PRADO, M. L. e PELLEGRINO, G. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2021.

SALES, A. *História e cultura indígena*. Natal: Fundação José Augusto, 2012.

SANTANA, J. V. J. SANTOS, V. J. e FERREIRA, M. F. A. Colonialidade, relações étnico-raciais e o ensino de Geografia: reflexões a partir das epistememes decoloniais. In: *ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas*, Vol 7, Nº 2, 2022, 71-92. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11088>. Acessado em 29 nov. 2023.

SANTOS, B. MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. et. Al. (Orgs). *O novo mapa do mundo: Fim de século e globalização*. 3 ed. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1997.

SANTOS, M. SOUZA, M. A. A de e SILVEIRA, M. L. (Orgs). Território, globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SANTOS, M. *O trabalho do geógrafo no terceiro mundo*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SANTOS, R. E dos. *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEABRA, Giovanni de Farias; CORALES, Miguel Garcia. Vulnerabilidades Ambientais e Preservação Patrimonial na Ilha da Páscoa. In SEABRA, Giovanni (Org.). *A Conferência da Terra: Agricultura Familiar, Natureza e Segurança Alimentar*. (17-32). Ituiutaba: Editora Barlavento, 2014.

SEGATO, R. *Crítica da colonialidade e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SIDEKUM, A. (org.). *História do imaginário religioso indígena*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

SIMAS, D. C. V.; SANTOS, et al. O uso de materiais didáticos decoloniais do PIBID de Geografia CAP-UERJ. In: *Anais do 7º Encontro Regional De Ensino De Geografia e 3º Workshop De Cartografia E Novos Letramentos*. Campinas: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2021, p. 25-36. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3655>. Acessado em 29 nov. 2023.

SOUZA, M. J. L. de. Decolonising postcolonial thinking: Ethnocentrism and sociocentrism as transideological and multiscalar phenomena. *An International Journal of Critical Geographies*. V. 1, n. 18, 2019, p. 1-24. Disponível em:

<https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1647>.

Acessado em 29 nov. 2023.

SOUZA, M. de M. e *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2007.

SUESS, R. C. e SILVA, A. de S. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. *Geografia, Ensino e Pesquisa*. Santa Maria, v. 23, e7, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469eografia>.

Acessado em 29 nov. 2023.

TINO, M. J. e FERREIRA, E. Descolonização do ensino de Geografia. In: *Revista de Comunicação Científica – RCC*, May./Set., vol.1, nº 8, 2021, 37-44. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/5550>.

Acessado em 29/ de nov. 2023.

REVISITANDO A DIDÁTICA CLÁSSICA: UMA ABORDAGEM EFICAZ NO ENSINO DE CONCEITOS COMPLEXOS ABORDADOS NAS SÉRIES INICIAIS, FUNDAMENTANDO A 1ª FEIRA GEOGRÁFICA DE UBERABA

Rodrigo Elias Cardoso

Introdução

Por Evidencia-se a bem da verdade que, para estruturar coisas novas, nem sempre são necessárias técnicas novas e este é o objetivo deste trabalho. Para isso, foram alcançados resultados através de reflexões, observações e estudos desenvolvidos durante pesquisa piloto na Escola Estadual Professor Hildebrando Pontes em Uberaba - MG.

É fundamental, antes de tudo, compreender que os fundamentos dos Currículos e Avaliações institucionais são ineficazes, mesmo com bons Planos, Materiais e Regionalização, se não forem desenvolvidos com boa Didática. Pois, o problema não é o que ensinar ou os Meios (elementos estruturais) para isso, mas como os Modos (práticas de ensino) de produção do conhecimento são aplicados.

Para compreender bem essa diferença entre os “*Meios e Modos de Ensino*”, é importante ressaltar que os *Meios de Produção*, segundo as teorias Marxistas, são conjuntos de normas

e objetos utilizados para alcançar um objetivo, enquanto os *Modos* são os modelos hegemônicos de produção, mediante relações (MARX, 2011).

Senso assim, a *hegemonia didática* deve prevalecer sobre todos os outros enfoques, não aquela prescrita pelos livros didáticos, mas aquela que realmente estabelece uma conexão interpessoal entre professor e aluno, proporcionando ao estudante uma condição plena de ensino-aprendizagem e o estímulo contínuo ao multiletramento.

É sabido que não é possível se afastar das matrizes curriculares ditadas pelo Estado, e que as bases curriculares moldam e determinam as estruturas didáticas. No entanto, é forçoso concluir que surgiu um novo conceito criado pelo próprio MEC por meio da PNLD, denominado paradidática, que é utilizado para a estrutura de livros para serem utilizados além do didático. E com isso, tal conceito abre, necessariamente, novos horizontes no campo do ensino para o professor, pois ele se torna a principal fonte de paradidatismo, com novas formas, meios e modos de ensinar que extrapolam as bases ordinárias dos paradigmas no campo do ensino. Tais balizas podem ser fundamentadas na *dualidade*, na *imparcialidade*, nas *belas-artes* e em tantos outros *modos* que a mente puder alcançar, sem estar necessariamente preso aos *livros*, *regras* ou *currículos*.

Observando o campo da Geografia, por esse viés, é preciso desenvolver em seu ínterim novas formas de ensino, e as *Feiras de Ciências* com enfoque geográfico podem ser um modelo eficaz para isso, em comparação com a abordagem tradicionalista. Essa é a visão defendida por Henning (1986), Gonçalves (2000), Mancuso (2000), Pereira et al. (2000) e Oaigen (2004).

É sabido que as Feiras de Ciências são atividades que estimulam a investigação científica e promovem a criação de conhecimentos, com resultados altamente satisfatórios (HENNING, 1986). De acordo com Mancuso (2000), essas feiras, realizadas em escolas, também proporcionam um diálogo entre visitantes e alunos sobre os conhecimentos, métodos e, principalmente, a criatividade envolvida.

Pereira et al. (2000) afirmam que as Feiras moldam processos de desenvolvimento científico e técnico-cultural, fomentando a aquisição de conhecimentos empíricos por discentes do ensino fundamental, médio e de iniciação científica.

Desta forma, pode-se pressupor que as Feiras Geográficas, tal como as Feiras de Ciências, constituem momentos relevantes para a disseminação de conteúdos científicos, promovendo a troca de experiências entre discentes e comunidade, despertando para conhecimentos teóricos e práticos e possibilitando sua continuidade e aprofundamento (OAIGEN, 2004).

Pavão (2006) destaca que as Feiras também devem servir como modelo de fixação, reproduzindo experimentos realizados em aula, com exposições demonstrativas; como base de pesquisas e fonte para novas aprendizagens; como meio de aproximação com a academia; como ambientação para a iniciação científica; e para o desenvolvimento e aprofundamento da criatividade. Não distante desta ideia, as Feiras devem ser parte do currículo, organizadas desde o início do ano letivo, com o objetivo de que o momento da apresentação seja o ápice do aprendizado dos discentes sobre o conteúdo.

Conceitos como: *Mapa de Entorno, Fisiologia da Paisagem, Tipos de Ambientes em Espaços Geográficos, Setores da Economia e Cartografia Sistemática*, sendo Mapa de Entorno trabalhado com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, seguindo progressivamente até a elaboração cartográfica com a turma do 5º ano. Necessário se faz evidenciar que as pesquisas foram desenvolvidas com projetos de investigação. Todas as atividades foram organizadas previamente, conforme as séries abordadas. Isso sem desconsiderar o processo de ensino-aprendizagem, que foi apoiado por uma metodologia: cunhada em interações constantes entre pesquisador e alunos; sempre voltada para o desenvolvimento interpessoal dos envolvidos; e a expansão de suas barreiras intelectuais com o uso de recursos lúdicos.

Dentre os trabalhos realizados pode-se destacar: o trabalho de campo, a produção de mapas locais, a pesquisa de pontos referenciais, a localização em mapas, a construção de maquetes, o desenho de pontos geográficos, o uso do Google Earth para viagens digitais, a divisão dos usos e a elaboração de mapas, a adaptação de histórias ao conteúdo explicado; todos os elementos utilizados como ferramentas que moldaram o desenvolvimento dos conhecimentos apresentados na feira.

Dentro das circunstâncias bibliográficas analisadas, é possível destacar as seguintes fontes: Para a criação do Mapa do Entorno da escola, utilizou-se as obras de Khisty (1995), Ferreira e Sanches (1998) e Gallin (2001); A análise do "tecido que reflete a espessura histórica" presente na Fisiologia da Paisagem de Uberaba foi embasada pela teoria de Dolfuss (1970, conforme CONTI, 2001, p. 59) e de Conti (2001); Gomes (2018) ofereceu a sugestão que preservou os conceitos e teorias acerca dos Ambientes Públicos e Privados dentro do Espaço Geográfico; Os

Setores da Economia foram respaldados pelas obras de Cavalcante (2001 e 2008); E os fundamentos relacionados à Cartografia Sistemática foram aprimorados através do trabalho elaborado por Straforini (2018).

É importante ressaltar que todas as matérias foram aplicadas a partir de análises bibliográficas, tanto para o conteúdo teórico quanto para a base da dinâmica metodológica de ensino.

O que se constatou a partir de então se mostrava coerente com a expectativa inicial, demonstrando que as práticas pedagógicas bem planejadas e estruturadas são capazes de criar ambientes mais produtivos e agradáveis, onde o ensino se torna uma sementeira fértil e a aprendizagem uma brincadeira prazerosa. Tal fato se refletiu de forma significativa em toda a estrutura da Feira Geográfica, quer na apresentação propriamente dita, quer na discussão informal nas atividades paralelas, inclusive nos momentos de avaliação (GONÇALVES, 2000). Assim, mesmo com pouca idade, os alunos se mostraram verdadeiros geógrafos em formação.

Posteriormente, ao analisar os métodos adotados no processo, acreditou-se que resultados mais significativos do que os apontados podem ter sido alcançados. Isso porque, como afirmam Corzo et al. (2004, apud Oliveira, 2020, p. 22), “o que ocorre em seu interior adquire um sentido próprio profundo para professores, alunos e a sociedade”. No entanto, seria necessário realizar uma análise psicopedagógica antes e depois do processo para enumerá-los com veracidade.

Muito similar ao que afirmam Stenhouse (1985), Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002) e Bagno (2003), tudo isso foi alcançado de forma recíproca, por parte do estagiário, dos professores e dos alunos. Nesse processo, todos obtiveram progressos

significativos no desenvolvimento psíquico, motivacional e cognitivo, de forma singular, intransferível e própria.

Todas as aprendizagens obtidas no âmbito acadêmico, bem como as adquiridas fora dele, foram empregadas para a concretização desta Didática, uma vez que não se pode dominar a arte de ensinar ao público, identificar obstáculos cognitivos, gerenciar uma turma, exercer pedagogia criteriosa, aplicar técnicas teatrais e narrativas apenas por meio da leitura de livros. Há uma trajetória subjacente a tudo isso, e, como afirmou o próprio pioneiro da didática: "Didática significa a arte de ensinar" (COMENIUS, 2001, p.3), e, conforme fundamentou Sell, "a arte não se adquire na escola" (SELL, citado por DUARTE, 2014, n.p); é algo que se desenvolve ao longo da vida.

No entanto, é relevante salientar que a leitura de obras como "Didactica Magna" de Iohannis Amos Comenius (2001), "Emílio ou da Educação" de Jean Jacques Rousseau (1995), "*Cartas sobre Educación Infantil*" de Heinrich Pestalozzi (2006) e o próprio "*Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique*" de Hippolyte Léon Denizard Rivail (1828) desempenhou papel crucial no aprimoramento do conhecimento didático, tanto no âmbito geográfico quanto universal, que foi aplicado ao longo de todo o processo.

Com tudo isso em voga, vale ressaltar que este estudo sempre teve como objetivo avaliar os resultados e o impacto que uma abordagem didática de qualidade pode ter no desenvolvimento cognitivo dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

E este anseio de explorar o potencial de uma didática eficaz inspirou a ideia de levar essa coincidência ao extremo. Isso motivou à experiência de ensinar conteúdos acadêmicos

complexos às séries iniciais e, como resultado, demonstrar sua efetividade por meio da I Feira Geográfica de Uberaba, que ocorreu na Escola Estadual Professor Hildebrando Pontes em 28 de maio de 2022.

Além disso, busca preencher a lacuna de pesquisas acadêmicas sobre o processo didático em sua estrutura e significado originais, superando a falta de interação entre a universidade e a escola.

Metodologia

Foram reunidos e contrastados dados literários, visando uma abordagem pós-evento da ligação entre a pedagogia e a exposição de ciência. Comprometeu-se, além disso, na execução de maneira empírico-analítica, a abordagem epistemológica dos parâmetros teórico-metodológicos, sobre os acasos do emprego da pedagogia, dentro dos princípios dos primeiros pensadores da "arte de instruir": Rousseau (1995), Comenius (2001), Pestalozzi (2006) e Rivail (1827). Os fundamentos aqui redigidos foram organizados no método hipotético-dedutivo, em um texto analítico apropriado ao contexto. Nele serão dispostos os elementos de investigação em uma situação intermediária entre a racionalidade e a experimentação de suposições submetidas a teste, visando desbravar novas concepções que reforcem as avaliações sobre a relevância e perspicácia do tópico.

Desenvolvimento

Para Realização da Feira:

Os primeiros passos para a realização do evento tiveram início com a concepção da proposta e sua apresentação formal à diretora, incluindo resumos das ideias a serem exploradas com os alunos. Posteriormente, a proposta foi compartilhada com cada professora, adaptada ao contexto da série específica e individualmente discutida, visando preencher lacunas de conhecimento e solicitar, mesmo que verbalmente, a autorização para utilizar algumas horas/aula destinadas ao experimento didático e à explanação do conteúdo, juntamente com a criação dos materiais para a feira. Os conteúdos foram moldados e contextualizados de acordo com as séries de interesse. Em seguida, esses tópicos foram abordados nas salas de aula para estabelecer uma base cognitiva e, simultaneamente, desenvolver materiais e conteúdos a serem apresentados na feira. Sempre se esforçando para seguir padrões lúdicos e inovadoras formas de apresentar conceitos antigos. A elaboração de materiais de divulgação do evento (folhetos, banners, panfletos, convites para diretores, corpo pedagógico, autoridades, pais de alunos, etc.) não foi negligenciada. Foram criadas abordagens que se adequavam a cada público e suas formalidades específicas, destacando as séries trabalhadas, mas mantendo a devida seriedade. Uma vez que o material estava pronto, a comunidade local, juntamente com os corpos docentes e discentes das escolas vizinhas, foi convidada a participar do evento, prestigiando assim os jovens cientistas. Para uma compreensão mais clara dos tópicos abordados nas diferentes séries, eles foram destacados separadamente, considerando suas trajetórias e resultados específicos. Embora tenham sido desenvolvidos de forma independente, foram

integrados no dia do evento para criar uma exposição coesa, organizada em um ambiente pensado para esse fim.

Mapa do Entorno — 1º Ano

Antes da aula: Explorou-se o entorno da Escola, identificando pontos de referência, como: estabelecimentos comerciais, locais religiosos, pontos de parada de ônibus, áreas arborizadas, denominações das ruas e características internas, como banheiros, bibliotecas, salas de aula e refeitório; Desenvolveram-se desenhos dos pontos de referência para serem coloridos pelas crianças posteriormente. Além disso, criou-se um mapa da área escolar, incluindo os nomes das ruas e uma Imagem de Satélite utilizando o computador. Para essa finalidade, utilizou-se o *Google Maps*, e as imagens resultantes foram impressas em uma cópia para cada aluno. Antes da excursão planejada, solicitou-se previamente a autorização dos responsáveis para a saída dos alunos. O passeio ocorreu nos arredores da escola, com o objetivo de permitir que os estudantes se familiarizassem com o entorno.

Na sala de aula: Na sala de aula, foi contada a história de Joãozinho e Maria, destacando a diferença entre pontos de referência fixos e as migalhas de pão deixadas pelo caminho. Em seguida, foram distribuídos os mapas impressos e a imagem de satélite. Com esses materiais em mãos, iniciou-se a explicação sobre como observar um mapa. Enquanto desenhava-se no quadro-negro, seguindo uma representação semelhante ao material distribuído, a área circundante da escola, os alunos eram incentivados a oferecer suas opiniões sobre os detalhes do mapa no quadro, promovendo o entendimento estrutural do mesmo. Um momento especial foi dedicado à explicação da importância da

orientação norte no mapa, enfatizando seu valor como ponto de referência. O uso de uma bússola envolveu todos os alunos no processo de alinhar a agulha com o norte, o que contribuiu para uma compreensão mais clara. Além de facilitar a percepção de que o norte é um ponto fixo, essa atividade estimulou os alunos a refletirem sobre sua relação com as migalhas de pão da história. A partir desse ponto, os alunos foram guiados pelas áreas internas da escola, enquanto simultaneamente rastreavam suas posições no mapa. Quando visitavam locais como o portão, os corredores, os banheiros, as salas de aula, a biblioteca, a secretaria, entre outros, eles monitoravam suas localizações utilizando: a bússola, GPS geodésico, a imagem de satélite e mapas.

No trabalho de campo: Em aula subsequente e após a autorização dos pais, deu-se início à preparação da Atividade de Campo. Foram explicados os perigos de deslocamento nas ruas e encorajou-se o uso da formação em fila única (um atrás do outro), com a permissão de agrupamento apenas durante explicações para reduzir riscos.

Os alunos foram lembrados da importância de levar materiais impressos apoiados em cadernos (utilizados como pranchetas) e lápis para anotações. Em seguida, o grupo deixou a escola rumo ao Norte, usando bússolas com os alunos (os alunos eram incentivados a apontar para o norte com base em seus materiais impressos, e a precisão era verificada pelas próprias crianças usando a bússola).

Durante a atividade de campo, os alunos foram instruídos a marcar todos os pontos de referência fixos no material impresso, incluindo seus nomes, cores, funções e a presença de árvores, praças, pontos de ônibus, entre outros. Foi enfatizado que os alunos deveriam memorizar bem as cores e funções, pois posteriormente teriam que colorir os mesmos pontos em sala de

aula e seriam questionados sobre o que representavam e para que serviam. Por fim, no pátio da escola, realizaram-se discussões sobre a atividade de campo e os alunos foram encorajados a compartilhar dúvidas, opiniões e experiências para fortalecer a compreensão do conteúdo.

De volta à sala de aula: munidos com os nomes, cores e funções dos pontos de referência fixados em aula, foram distribuídos desenhos desses mesmos pontos para serem coloridos. A atividade de pintar os desenhos visava aprimorar a coordenação motora e a qualidade do trabalho.

Pós-aula: Concluídos os desenhos, a elaboração do Mapa do Entorno começou fora da escola, sendo manualmente elaborado pelo pesquisador. Após a conclusão, os desenhos coloridos feitos pelos alunos foram cuidadosamente colados no mapa. A representação da parte interna da escola também foi incorporada ao contexto do mapa, um aspecto fundamental explicado pelos alunos no evento.

Pré-feira: Progresso a feira e com o *Mapa do Entorno* já preparado, deu-se início à introdução do mapa pelos alunos, seguida por uma coleta de informações sobre o mapa como um exercício inicial. A participação conjunta dos alunos desempenhou um papel fundamental na conclusão e elaboração completa do Mapa conceitual.

Fisiologia da Paisagem — 2º Ano

Antes da aula: foi planejado o conteúdo programático que seria abordado em sala de aula sobre a alteração da *Fisiologia da Paisagem*, incluindo desenhos que ilustravam a transformação da paisagem, imagens de computação gráfica que representavam a evolução de um local específico e material de leitura

complementar. Igualmente foi criado um questionário impresso para os alunos realizarem em casa, onde deveriam identificar os principais *Patrimônios Históricos de Uberaba*, fornecendo seus nomes e localizações, para ser entregue na aula subsequente.

Simultaneamente, foi feito um levantamento dos Patrimônios Históricos de Uberaba e tiradas fotografias que destacavam suas mudanças ao longo do tempo. Essas imagens foram impressas em tamanhos apropriados para serem usadas na elaboração de um Painel.

Utilizando cartolinas de cores semelhantes para manter a organização, quadros foram designados para que as imagens dos Patrimônios Históricos de Uberaba fossem coladas de forma cronológica. Cada local onde uma imagem era afixada incluía o título (nome do local) e legendas com informações sobre sua função, localização e curiosidades.

Na sala de aula: retornados à sala de aula, uma breve história sobre a Bela Adormecida foi compartilhada, relacionando como o mundo deve ter se transformado nos 100 anos em que ela dormiu. Em seguida, as alterações nos lugares devido à influência humana foram enumeradas, utilizando os desenhos que ilustravam a progressão da paisagem e as imagens de computação gráfica que representavam a evolução de locais específicos. Essas imagens foram utilizadas para explorar o conceito de Fisiologia da Paisagem ao longo do tempo, o qual foi posteriormente aprofundado por meio do material de leitura complementar. A aula foi ministrada de forma divertida e interativa, evitando a monotonia dos textos longos.

Por fim, os questionários foram distribuídos aos alunos com a explicação de que deveriam ser entregues na próxima aula.

Em casa: os alunos fizeram pesquisas em suas casas para identificar os principais Patrimônios Históricos de Uberaba e descreveram seus nomes, funções no passado e no presente, e localizações.

Na aula seguinte: na aula subsequente, os questionários foram recolhidos e as fotografias impressas (que compoariam o Painel) foram exibidas em ordem cronológica, destacando os principais patrimônios esquecidos e explicando suas funções. Quando algum aluno reconhecia um patrimônio "esquecido", era convidado a explicá-lo aos colegas.

Pré-feira: as cartolinas previamente preparadas foram utilizadas para que os alunos colassem as imagens impressas em seus devidos lugares. Essa atividade foi orientada para garantir a qualidade do resultado. Com os Painéis prontos, os alunos se familiarizaram com eles, e a apresentação do conteúdo ocorreu em seguida, fortalecendo as bases para a apresentação na feira.

Foi observado que os alunos aprimoraram suas habilidades motoras ao realizar colagens mais precisas. Além disso, os alunos demonstraram satisfação pelo sucesso do trabalho, conforme refletido em seus comentários e na alegria de compartilhar com suas famílias o envolvimento da criação dos Painéis.

Espaços Públicos e Espaços Privados – 3º Ano

Antes da aula: previamente, o programa curricular foi organizado para abordar Espaços Públicos e Espaços Privados. Utilizaram-se fotografias de locais conhecidos, como shoppings, praças e hospitais, juntamente com textos impressos para aprofundar o tema.

Através da secretaria, com a autorização da direção, obteve-se os endereços dos alunos para identificar Espaços Públicos e Privados próximos às suas residências. Os alunos tiraram fotos desses espaços para referenciá-los em um mapa que seria elaborado posteriormente. Igualmente, foi criado um formulário de pesquisa impresso para que os alunos pudessem realizar em casa sobre os Espaços Públicos e Privados em suas redondezas. Eles deveriam identificar os nomes, funções e determinar se eram públicos ou privados. A tarefa seria entregue na próxima aula.

Um mapa foi confeccionado com os Espaços Públicos e Privados próximos às casas dos alunos, utilizando o *My Maps* do *Google Maps*. Todos os alunos marcaram um local em comum que reconheciam: a localização da escola. Evitou-se colocar pontos muito distantes para criar um mapa mais homogêneo e com escalas proporcionais.

Cartolinas foram utilizadas para criar espaços onde às imagens dos Espaços Públicos e Privados, que estavam representados no mapa, pudessem ser coladas. Cada local era referenciado em suas legendas com o nome, função e se era público ou privado. A localização no mapa era indicada por marcadores geográficos () fixados no mapa com cores correspondentes às legendas.

Na sala de aula: na sala de aula, a diferença entre Espaços Públicos e Espaços Privados foi explicada, utilizando fotografias de locais conhecidos, como shoppings, praças e hospitais. Com essas imagens, explorou-se a compreensão dos espaços, suas funções e sua relação com o ambiente geográfico. Em seguida, o texto de aprofundamento foi trabalhado de forma lúdica e interativa com os alunos.

Ao final dessa parte da aula, os formulários de pesquisa pré-estruturados foram entregues com a explicação de que deveriam ser entregues na próxima aula.

Em casa: os alunos realizaram um levantamento dos principais Espaços Públicos e Privados em suas casas, descrevendo seus nomes, funções e se eram públicos ou privados, juntamente com suas respectivas localizações.

Na aula seguinte: os formulários foram recolhidos e as fotografias dos locais (que haviam sido impressas para compor o painel nas laterais do mapa) foram exibidas. Quando algum dos principais espaços era esquecido, ele era apresentado e sua função explicada, e quando algum aluno o conhecia, era solicitado que o mesmo explicasse-o aos colegas.

Pré-feira: usando as cartolinas preparadas, os alunos foram instruídos a colar as fotografias nos lugares apropriados. Durante o processo de colagem, promoveu-se a familiarização com o mapa e os conceitos de Espaços Públicos e Espaços Privados em relação ao painel. O conteúdo foi revisado previamente com os professores antes da feira para avaliar o nível de entendimento dos alunos, destacando a participação ativa dos alunos na criação do mapa e do painel, o que gerou satisfação evidente em suas atitudes.

Os Três Setores da Economia - 4º Ano

Pré-aulas: definiu-se o programa de estudos sobre os 3 Setores da Economia (Extrativismo, Industrialismo e Serviços), utilizando o texto "Uberaba: O Trabalho e as Atividades Econômicas". Simultaneamente, elaborou-se um formulário de pesquisa (atividade impressa direcionada) para que os alunos realizassem em casa. Eles deveriam pesquisar: 3 empresas de

Extração em Uberaba, 3 indústrias transformadoras em Uberaba e 3 organizações do terceiro setor mais conhecidas em nossa cidade. Todos os dados, incluindo nomes, funções e setores econômicos, seriam entregues na aula seguinte.

Da mesma forma, foram selecionados moldes de Papercraft (com escalas de tamanhos semelhantes) representando: Empresas de Serviços (supermercados, farmácias, cafeterias, padarias, etc.), Indústrias Transformadoras (torrefadoras, laticínios, usinas de energia, usinas de álcool, etc.) e Empresas de Extração ou Fazendas (rios, florestas, minas, fazendas agrícolas, etc.). Esses moldes foram impressos para compor o espaço da maquete. Além disso, uma base (feita de isopor ou madeira) foi estruturada para representar as áreas a serem trabalhadas.

Na sala de aula: No decorrer da aula, explicou-se a diferença entre Empresas de Serviços, Indústrias Transformadoras e Empresas de Extração ou Fazendas. Foi utilizado um quadro negro com esquemas explicativos, nos quais desenhos legíveis foram criados, pois traços simples geralmente não são compreendidos pelas crianças. Com esses desenhos, explorou-se o entendimento sobre os setores e suas funções na economia, bem como sua relação com o ambiente geográfico.

Em seguida, o texto "Uberaba: O Trabalho e as Atividades Econômicas" foi lido e explicado de forma interativa e divertida com os alunos. Ao final da aula, foi distribuído o formulário de pesquisa, que deveria ser entregue "na próxima aula".

Em casa: no ambiente doméstico, os alunos realizaram uma pesquisa das 3 principais Empresas de Extração, as 3 principais Indústrias Transformadoras e as 3 organizações do terceiro setor mais conhecidas em nossa cidade. Eles descreveram

seus nomes, funções e respectivas localizações. Além disso, foi solicitado que lessem novamente o texto pré-estruturado para aprofundar o conhecimento teórico.

De volta à sala de aula: na aula subsequente, os formulários foram coletados (usados apenas para reforçar o aprendizado). A correção foi realizada em voz alta, sem citar autores, enfatizando o que estava correto e esclarecendo os equívocos.

Nessa mesma aula, os moldes de *Papercraft* foram distribuídos para serem cortados e colados pelos alunos. O processo levou mais de uma aula para ser concluído, envolvendo a supervisão de monitores. Alunos com maior coordenação motora foram designados previamente pela professora da sala para cortar moldes mais complexos.

As colagens dos *Papercraft* foram realizadas pelos alunos com maior aptidão para a tarefa em uma aula subsequente. Enquanto isso, os outros alunos pintavam a maquete de isopor, que havia sido rascunhada previamente por um universitário. Todos os elementos foram unidos, deixando uma pequena porção de moldes para serem montados pelos monitores após a aula, para criar um toque de mistério e incentivar a presença de todos os alunos no dia da feira.

Pré-feira: Enquanto ocorria a preparação para a realização da Feira, finalizou-se o processo de ensino-aprendizagem e a revisão do conteúdo, buscando níveis mais profundos de compreensão sobre os temas.

Mapas e Cartografia - 5º Ano:

Antes das aulas: no notebook, instalaram-se os programas *Google Earth Pro* e *QGIS* para conduzir uma aula interativa e para criar o mapa de Uberaba. Da mesma forma, adquiriu-se os *Mapas: Mundi, do Brasil e de Minas Gerais*. Foi desenvolvido um texto explicativo e material didático para o ensino.

Na sala de aula: os primeiros momentos da aula envolveram a configuração do Datashow para uma imersão dos alunos em um novo ambiente digital. Inicialmente, o Google Earth foi aberto, e os alunos foram guiados da sala de aula em uma viagem virtual que os levou pelo continente africano, passando pela China, pela ilha de Taiwan, pelo Coliseu em Roma e terminando na Torre Eiffel em Paris. Um aluno questionou se tudo isso ocorria no planeta Terra ou se haviam ido a outro planeta. Isso deu início à explicação sobre as divisões continentais, nacionais, estaduais, macrorregionais e, por fim, municipais, chegando a Uberaba com suas sete colinas, distritos, bairros e ruas.

Em casa: em casa, os alunos estudaram e responderam questionários sobre o que perceberam sobre o funcionamento do planeta Terra e suas divisões e subdivisões, usando o material didático como base para aprofundar os conceitos teóricos.

De volta à sala de aula: Os mapas foram exibidos e discutidos, e durante a mesma aula, todo o conhecimento cartográfico apresentado na aula anterior foi debatido e as dúvidas foram esclarecidas. O professor desempenhou o papel de um pirata, estabelecendo que quem não conhecesse o conteúdo teria que "caminhar na prancha." Os alunos interagiram, usando características de marinheiros, chamando o professor de Capitão e explicando de forma sucinta o conteúdo estudado.

Pré-feira: no dia da apresentação, os alunos foram questionados e lembraram os conteúdos diante dos mapas. Os alunos demonstraram de maneira magistral os conhecimentos adquiridos, mostrando-se aptos para a exposição na feira.

Exposição dos Trabalhos na Feira Geográfica

Escolheu-se o corredor de entrada da escola como o local de exibição da feira, onde os trabalhos foram dispostos de maneira que, ao entrar no recinto, já se visse a exposição. Antes da abertura dos portões para a apresentação dos trabalhos, os alunos receberam instruções para explicar os conteúdos aos colegas expositores de outras turmas. Isso serviu como treinamento para apresentação e também para eliminar a inibição dos alunos.

Concluo, pois que um plano de instrução, que oferecesse maior variedade e maior satisfação, apresentaria entre outras vantagens: 1º a de apressar o progresso, ao fazer as crianças trabalharem com mais prazer; 2º a de fazer crescer nelas a força do raciocínio, dando-lhes desde cedo o hábito da reflexão, e de tornar em consequência seu espírito mais acessível aos estudos sérios; 3º a de que seria mais em harmonia com as necessidades da sociedade, na medida em que prepararia realmente para todas as carreiras, que as vicissitudes da fortuna podem forçar alguém a abraçar; 4º a de que se estaria em melhores condições de julgar a vocação de um jovem, observando em que direção suas faculdades intelectuais parecem se orientar, o que não se pode fazer quando se tem um objeto único de estudos; 5º a de contribuir essencialmente ao sucesso da educação moral, fornecendo ao espírito os elementos de ocupações úteis e agradáveis (Rivail, 1858, p. 30).

Considerações finais

Dentro do contexto desta pesquisa, que se destina a educadores, pedagogos, profissionais da educação e pesquisadores que buscam aprimorar a didática no ensino fundamental, é evidente a importância de uma abordagem pedagógica bem direcionada no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos sugerem insights valiosos sobre a importância da didática bem direcionada no processo de ensino-aprendizagem. Isso levanta uma questão intrigante: por que tantas vezes negligenciamos modelos pedagógicos tradicionais em favor de abordagens mais modernas, por vezes menos eficazes?

Além disso, é notável o impacto positivo de uma didática bem aplicada na criação da I Feira Geográfica das séries iniciais em Uberaba. Esta iniciativa não só serviu como uma avaliação lúdica, mas também transcendeu as expectativas ao envolver profundamente a sociedade visitante e inspirar indiretamente a realização de outras feiras de conhecimento em escolas vizinhas.

O estudo também demonstrou que a abordagem lúdica, quando adaptada à linguagem das crianças, é uma maneira eficaz de facilitar a compreensão de tópicos complexos. Isso destaca a relevância da didática como um elemento igualmente importante, ao lado do currículo e da avaliação, na promoção do aprendizado efetivo. Os alunos que participaram ativamente da Didática e da Feira conseguiram assimilar com êxito conteúdos complexos.

Em síntese, este estudo nos leva a refletir sobre a importância de valorizar e estudar as abordagens pedagógicas tradicionais, não no sentido de adotar métodos desprovidos de embasamento teórico, mas de incorporar os princípios

pedagógicos fundamentais dos grandes pensadores do passado, como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail, em nossa prática educacional contemporânea.

Como reflexo desta, mostrou-se que o aprendizado contínuo e a evolução das metodologias são cruciais para proporcionar uma educação de qualidade e eficaz. Assim, pesquisas futuras nessa linha podem nos guiar na busca por métodos pedagógicos mais eficazes e adaptáveis às necessidades dos alunos e à sociedade em constante evolução.

Agradecimentos

Agradece-se à Escola Estadual Professor Hildebrando Pontes pela oportunidade de viabilizar a Primeira Feira Geográfica e pelo apoio no desenvolvimento piloto para futuras edições. O reconhecimento se estende a todo o corpo docente que se engajou no processo de criação e, especialmente, à Supervisora de Estágio, que abraçou o projeto e contribuiu para suprir necessidades pedagógicas que ainda eram desconhecidas.

Referências

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é/ como se faz?* São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

CAVALCANTE, L. R. M. T., Economia Baiana: Configuração Estrutural e Desempenho Recente. *In. Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 35, n. 1, jan./mar. 2002.

_____, Produção teórica em economia regional: uma proposta de sistematização. In. *Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*, v. 2, n. 1, p. 09-32, 2008.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Versão para eBook. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução: GOMES, Joaquim Ferreira. 2001.

_____. *Pampaedia*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1965.

CONTI, José Bueno Resgatando A "Fisiologia Da Paisagem" In. *Revista do Departamento de Geografia 14*, Departamento de Geografia USP, São Paulo pág. 59-68. 2001.

DUARTE, Salmo; Agência RBS. *Amandos Sell celebra 40 anos de carreira com exposição em Joinville*: Exposição do artista plástico joinvilense na Galeria Municipal de Arte Victor Kursancew reúne 20 quadros. In: Redação NSC. Joinville. 2014. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/amandos-sell-celebra-40-anos-de-carreira-com-exposicao-em-joinville>>. Acessado em: 28 de dezembro de 2023.

FERREIRA, M. A. G.; SANCHES, S. P. Avaliação do conforto e segurança dos pedestres. In. *Anais do X Congresso Panamericano de Ingenieria de Tránsito y Transporte*. Santander, Espanha, 1998.

GALLIN, N. Quantifying pedestrian friendliness: guidelines for accessing pedestrian level of services. In: *Internacional walking conference*, Australia, 2001. Disponível em: <<http://www.transport.wa.au>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço Público, Espaços Públicos. In. *Revista GEOgraphia Conceitos fundamentais da Geografia Vol.20, No 44*, Universidade Federal Fluminense. Niterói, set./dez de 2018.

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: Marcas das diferenças*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2000.

HENNING, G. J. *Metodologia do Ensino de Ciências*. Porto Alegre RS: Ed. Mercado Aberto, 1986.

KHISTY, C. J. *Evaluation of pedestrian facilities: Beyond the Level-of-Service Concept*. *Transportation Research*. Ed. Records, 1995.

KRUGMAN, Paul. FUJITA, Masahisa; The new economic geography: past, present and future. Papers. *In Regional Science*, n.83, p.139-64, 2004.

MANCUSO, R. A. Contexto Educativo. *In. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías* Nº 6, abril 2000.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. O processo de produção do capital 2ª edição Tradução: Rubens Enderle. Ed. Boitempo. 894 pág. março 2011.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo, RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In: MORAES, Roque, LIMA, Valdeez M. do R. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

OAIGEN, E. R. A iniciação à Educação Científica e a compreensão dos fenômenos científicos: a função das atividades informais. *In: Anais do XII ENDIPE*, Painel Aberto, Curitiba, 2004.

OLIVEIRA, Adriano Anastácio. *Mostra científica no ensino de química: uma estratégia para incentivar a formação do senso-investigativo dos estudantes do ensino médio*. 2020. 40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Ipanguaçu, 2020.

PAVÃO, A. C. *Feiras de Ciências: Revolução Pedagógica*. 2006 Disponível em: www.espacçciencia.pe.gov.br. Acessado em: 04 de junho de 2022.

PEREIRA, A. B.; OIAGEN, E. R. HENNIG, G. J. *Feiras de Ciências*. Ed. ULBRA, Canoas, 2000.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre Educación Infantil*. Traductor: José Maria Quintana. Ed.: Tecnos Editorial S A. Espanha. 14 julho 2006.

RIVAIL, Hippolyte Léon Denizard. *Plano proposto para a melhoria da Educação Pública*. Tradução: Rodrigo Elias Cardoso. Uberaba-MG: O Magnetizador, 2023.

ROUSSEAU, Jean- Jacques, *Emílio ou Da Educação*, Ed. Bertrand Brasil, 1995.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Ediciones MORATA, 1993.

STRAFORINI, Rafael. *A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado*. In. Revista Terra Livre Ano 18, vol. I, nº.18 p. 95 - 114. São Paulo Janeiro/Junho de 2002.

STRAFORINI, Rafael O ensino de Geografia como prática espacial de significação. In. *Revista Ensino de Humanidades* 32. Pág. 93. Maio/Agosto de 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>>. Acesso data: 28 de Junho de 2023.

EXPERIÊNCIAS PELO OLHAR AMBIENTAL: UM RELATO

*Duílio Júlio Oliveira Santos
Fábia Riza de Andrade Oliveira*

Introdução

Este capítulo, é um relato de experiência de um importante projeto de iniciação científica, desenvolvido em Ituiutaba-MG. O projeto foi financiado pela FAPEMIG, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Este projeto foi desenvolvido a partir de seleção, ocorrida através do Edital nº1/2023 BIC-JR FAPEMIG/UFU. Para o desenvolvimento do mesmo, contamos com a participação de três escolas da rede Estadual de ensino.

Optou-se por compartilhar os desafios e potencialidades, deste trabalho, pois acredita-se que a experiência relatada possa contribuir para futuros projetos, aproveitando ainda mais a potencialidade dos recursos envolvidos.

Neste projeto foram trabalhados diversos conceitos importantes, tanto para a familiaridade dos alunos com a pesquisa, quanto para o seu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

A ideia inicial, na concepção do projeto, era sobre as experiências dos alunos das escolas, de acordo com o olhar ambiental. Tendo como objetivo geral, evidenciar o espaço que deve ser visto e traduzido dentro da perspectiva ambiental.

Esse tema, que parece ser irrelevante, mas quando analisamos a guinada que vem ocorrendo com as crianças e adolescentes, a ausência de percepção e experiência ambiental, percebemos a importância e a necessidade de abordar o tema, sobre essas questões.

Essa falta de vivência ambiental, iniciou com o êxodo rural, e se agravou ainda mais com a pandemia do covid-19. Esse primeiro momento, levou as pessoas a um novo modo de viver, mais agitado, mais urbanizado, trabalho em ambientes fechados, o que deixou menos tempo para contemplação da natureza e/ou do meio do redor. A pandemia, trouxe o isolamento social como medida para contenção para propagação do vírus, ficamos mais uma forma abrupta com possibilidades limitadas de percepção do meio natural.

Este fator alimentou ainda mais este distanciamento, e a concretização do ambiente urbano, tirando a pequena possibilidade de convívio com o ambiente natural. Nessa vertente, o distanciamento está tanto das questões verdes, quanto da alimentação natural, com isso o açúcar e condimentos artificiais, estão tendo cada vez mais espaço na alimentação humana.

É percebida, a ausência da vivência ambiental, e o impacto nas questões referentes à saúde mental, onde tanto as crianças e os jovens, quanto os adultos, estão reféns das telas de smartphones, privando a pessoa, de viver o ambiente natural, e podendo desfrutar de suas potencialidades.

Elaboração do projeto

A elaboração do projeto nasce do sentimento de inserir, cada vez mais precoce, o aluno no ambiente da pesquisa. Esse despertar além de ser motivador, influencia no ambiente escolar do aluno avivando a curiosidade de outros discentes. Este efeito em cascata, contagia a unidade escolar.

Nada mais atual e necessário do que pesquisar, se não, o meio ambiente, as relações do ser humano. Atualmente, estamos migrando em um processo de distanciamento das questões naturais, as relações interpessoais estão cada vez mais neutras também.

Com isso, esse projeto foi pensado, elaborado e executado, com o intuito de estreitar a relação com a pesquisa e com o ambiente natural.

Os primeiros contatos

O projeto foi desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em parceria com as Escolas Estaduais Israel Pinheiro, Doutor Fernando Alexandre e Coronel Tônico Franco.

Após a contemplação do projeto, entramos em contato com as escolas, que nos auxiliaram na escolha dos alunos, sendo um discente em cada uma. Para a seleção, havia sido cogitado previamente a realização de uma prova com dez questões, mas, as direções das escolas sugeriram indicar o aluno, o que foi acatado.

O período de realização do projeto relatado nessa experiência foi de março a dezembro de 2023. O momento mais intenso foi durante as reuniões com os alunos. No primeiro encontro detalhamos que nosso principal objetivo com eles, era torná-los alunos com um diferencial, não somente um ser inativo e acrítico, que acompanha aulas, que este aluno deixasse de ser aquela pessoa, que ao ver algo curioso, não tenha sua imaginação despertada, pelo senso de curiosidade. Então, a primeira proposta era aproveitar as potencialidades do aluno para torná-lo diferente, utilizando todo o seu potencial, junto às oportunidades que lhe são oferecidas cotidianamente, e despertar todo seu talento.

Para isso descrevemos algumas características que deveriam ser mais bem aproveitadas em seu cotidiano, tais como: ser, agir, pensar, escrever, dialogar, participar e interagir, com estas sete ações, enfatizamos que o aluno terá condições de ser melhor do que já é. Neste encontro, também apresentamos o projeto, cujo objetivo é caracterizar a escola pelo olhar ambiental.

Para ilustrar a proposta, visando que os alunos ampliassem sua visão crítica, apresentamos várias imagens, e, pedimos para eles as explorassem, a seguir três exemplos, dos seis exemplos apresentados aos alunos, sendo:

1. Família de classe média, que possivelmente possuem uma situação financeira bastante favorável, cujos pais não são necessários acordarem e saírem, antes dos filhos se levantarem. Rotina bem diferente da maioria das famílias brasileiras. Observa-se a variedade de opções de alimentos dispostos na mesa.

Figura 1: Família composto por quatro pessoas, durante café da manhã.



Fonte: <https://coachingsp.wordpress.com/2012/03/15/parabolas-para-reflexao-principio-1090-coach-sucesso/>

2. Casa de alto padrão, proveniente de área nobre, cujo proprietários devem possuir favorável condição financeira, devem apreciar ambientes com ventilação e iluminação natural. A casa pelo perfil, possui arquitetura contemporânea, sendo recém-construída. O morador, deve ter uma ou mais de uma funcionária para as atividades domésticas da casa. Possivelmente, não possuem crianças, por haver uma varanda sacada sem proteção no piso superior. Os muros baixos e sem concertina, indicam que este imóvel deve ser situado em um condomínio fechado.

Figura 2: Casa Contemporânea.



Fonte: <https://arqbrasil.com.br/21609/raiz-arquitetura-vidro-luz-natural/>

3. Carro com quatro portas, popular da década de 1990, cor padrão da época, com rodas de ferro sem calotas. Tem como características ser espaçoso, comparado com os disponíveis na época, inclusive no porta-malas. Possui suporte para bagagens no teto.

Figura 3: Carro popular da década de 1990.



Fonte: [ps://www.gurudasmaquinas.com.br/carros-da-chevrolet/ipanema-flair-2-0-cambio-manual-1994/](https://www.gurudasmaquinas.com.br/carros-da-chevrolet/ipanema-flair-2-0-cambio-manual-1994/)

Essas foram imagens, utilizadas para ilustrar que o olhar, como mostrado na figura 1, deve ir além da unidade familiar, na figura 2, o olhar deve ir além da unidade residencial e na figura 3, o olhar deve ir além de um veículo. Com estes exemplos, foi ilustrado que o ambiente deve ser explorado ao máximo. Não é só uma família, não é só uma casa e não é só um carro. Vai muito além, não foi levando em consideração vários fatores, mas, eles entenderam a mensagem. Libertaram-se da visão limitada do objeto.

No segundo encontro, foi apresentado o perfil no instagram @cidadaosustentavelufu, cuja proposta foi a realização de três postagens por semana, referente a observações, eventos, ou, até mesmo do cotidiano dos alunos na escola. Cada um dos

alunos deveria enviar uma postagem semanal e foi definido qual dia da semana seria da responsabilidade de cada um. Por alguns dias os bolsistas seguiram a sugestão, mas, em dois meses, as publicações foram suspensas, por ausência de envio de material.

Conhecendo sobre a pesquisa

Nos encontros subsequentes, foram apresentados conceitos, métodos, analisados artigos e esclarecimento de dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa. Como os alunos são do ensino médio, essa fase foi de caráter pedagógico.

Foi o período mais longo, portanto, ao iniciar a familiarização com a pesquisa e métodos, iniciamos a pesquisa nas escolas. Os alunos se saíram muito bem, continuamos com os encontros semanais, e, era disponibilizado contato através de aplicativo de mensagem eletrônica.

No desenvolver da pesquisa, a única alteração considerável, foi que era para ser analisado a flora e a fauna, presente nas escolas, mas, como era maior a complexidade para explorar a fauna, foi decido excluí-la da pesquisa. E então, a observação realizada foi com toda a flora da escola.

Estrutura do E-book

A estrutura pensada e realizada para o e-book foi: Introdução – escrita pelos coordenadores; Três capítulos, sendo um escrito por cada aluno, com revisão ortográfica e de conteúdo pelos coordenadores. A linguagem da escrita é compatível com

alunos de ensino médio, optou-se por não alterar o sentido ou a forma como eles escreveram; Dentro deste capítulo foi feita a contextualização da escola deles, contando sobre a fundação do prédio, estrutura física, quais ambientes compõem o espaço em que eles frequentam na escola e ao redor dela também.

Após esse momento de detalhamento do ambiente em geral, passou-se a descrição do que foi encontrado na flora. Em seguida, detalharam os resultados encontrados e as percepções que mudaram diante da participação neste projeto. Também demonstraram o seu conhecimento inicial com métodos de pesquisa, ao descreverem as ferramentas/métodos que foram utilizados para obtenção dos produtos finais. Por fim, conclusão também redigida pelos orientadores;

Produção do Video-Pitch

Após a coleta de dados realizado, com esse levantamento sobre a flora do ambiente escolar, os alunos escreveram um texto de 30 segundos sobre seus resultados, o que acharam interessante sobre a pesquisa e se houve ou não mudança quanto às suas percepções.

Um dos coordenadores do projeto fez a abertura do vídeo contando sobre as parcerias do projeto e seu objetivo e cada um dos alunos teve o seu tempo de fala em seguida. Enquanto falam, são exibidas imagens aéreas captadas por parceiros com interesse na execução do projeto.

O momento da gravação foi de muita tensão para eles, uma vez que se sentiram tímidos, mas ao verem o vídeo finalizado sentiram orgulho pela atuação deles.

Resultados do projeto

Os resultados atingidos com o projeto foram satisfatórios, de acordo com o Edital DIRPE nº1/2023, uma das principais exigências era: produzir um Vídeo-Pitch sobre os resultados da pesquisa e disponibilizar o seu link no Relatório Técnico Circunstanciado anexado ao Sistema de Gestão.

O link de acesso do vídeo é:

https://drive.google.com/file/d/1rxMF9wwxRbXqy5JswG8cNFgNuO0Fj7K/view?usp=drive_link

O link para acesso ao e-book é:

https://drive.google.com/file/d/1h5SkFWb2N8d5dp7k_No9A0y49sr11LNQ/view?usp=sharing

Além do atendimento aos itens obrigatórios que constavam no edital e na proposta contemplada, o projeto foi apresentado em uma Feira de Ciências de uma das escolas já participantes e foi classificado para a Feira de Iniciação Científica no Pontal do Triângulo Mineiro – FICP.

O lançamento do e-book levou a mais um projeto de extensão realizado nas escolas participantes em que os alunos puderam divulgar entre os seus pares e ainda responder a dúvidas deles tanto sobre o e-book quanto sobre o projeto e a pesquisa realizada.

Divulgação do projeto

Houve divulgação do projeto, através do canal do instagram @cidadaosustentavelufu e nas escolas em que a pesquisa foi realizada.

Na oportunidade, foram distribuídas canecas personalizadas, contendo nome do projeto, citando a iniciação científica e um qr code, com link para acesso ao e-book.

Referências

CIDADÃO SUSTENTÁVEL. Experiências pelo olhar ambiental. *Youtube*, 05 jan. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tf8eLW1bd1c&t=52s>.

Acesso em 10 jan. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista práxis educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext)

[26792021000500060&script=sci_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext). Acesso em 10 dec. 2023.

SANTOS, Duílio Júlio Oliveira; OLIVEIRA, Fábila Riza de Andrade (org). *Experiências pelo olhar ambiental*. Ituiutaba: Catalisar, 2023. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1h5SkFWb2N8d5dp7k_No9A0y49sr11LNQ/view. Acesso em 11 jan. 2024.

SANTOS, Duílio Júlio Oliveira; OLIVEIRA, Leticia Aparecida. Construindo cidadãos ambientais. Ituiutaba: Edição do autor, 2022.

UBERLÂNDIA (MG). *Iniciação Científica do Ensino Médio - BIC-Jr* FAPEMIG/UFU. [Convocação de projetos de pesquisa para seleção de bolsas de iniciação científica do ensino médio]. Universidade Federal de Uberlândia: órgão federal, Uberlândia, 04 jan. 2023. Disponível em: <https://propp.ufu.br/editais/2023/01/edital-dirpe-no-12023>. Acesso em jan. 2023.

CULTURA POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TRADIÇÕES MUSICAIS AFRO- BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO DE CLARINISTAS PARA A COMPOSIÇÃO DA ORQUESTRA SAGRADA DO CANDOMBLÉ EM ITUIUTABA

Anderson Pereira Portugal

Introdução

O presente trabalho relata os resultados obtidos pelo Projeto de Extensão intitulado “Clarins e tambores: a orquestra sagrada das religiões tradicionais de matriz africana”. Trata-se de um projeto de formação que tem como objetivo geral formar a primeira geração de “Ogans Clarinistas” do Pontal do Triângulo Mineiro.

Tradicionalmente, os Candomblés têm sua rica musicalidade tocada por um conjunto de percussionistas chamados de *Ogans*. Estes, para além de suas funções espirituais nas casas de axé, são responsáveis pela musicalidade sagrada, tocada em instrumentos de percussão: tambores, agogôs e xequerês.

Desde o final do século XX, porém, um novo instrumento foi aceito na composição da orquestra sagrada: os clarins. Porém, para tocar este instrumento, é necessário um período de formação muito mais longo que os demais e, ainda, é necessário ter uma série de habilidades e compromissos, o que tem dificultado o acesso de muitos interessados nos processos de formação, que em escala nacional são raras, caras e ocorrem geralmente em grandes cidades como Salvador e São Paulo, por exemplo.

Cursos dessa natureza representam, então, oportunidades únicas para perpetuar saberes ancestrais que o racismo religioso ameaça apagar de nossa cultura. Neste projeto de extensão, criamos a possibilidade de formação de clarinistas em Ituiutaba, o que pode ser considerado inédito e extremamente relevante para manter vivas as tradições musicais de religiões tradicionais de matriz africana na cidade e região.

Nesta formação, os novos clarinistas foram apresentados a 12 diferentes composições tocadas em festas populares e sagradas do Candomblé. Tais composições, por serem melodias consideradas litúrgicas, não podem ser alteradas nem tocadas por pessoas que não sejam autorizadas pelos altos sacerdotes da religião.

Quanto à metodologia, o curso foi pensado a partir de tradições orais e “didáticas ancestrais” utilizadas em religiões tradicionais de matriz africana, ou seja, os novos clarinistas precisaram aprender a tocar a partir de treinos de audição sem o suporte de partituras e sem uso de equipamentos ou instrumentos de apoio.

Os Ogans e a musicalidade sagrada do Candomblé

Escrever sobre assuntos que direta, ou indiretamente atingem as relações de gênero no Candomblé não é tarefa fácil, pois na atualidade, os terreiros têm refletido as muitas conquistas que as pessoas transgêneras têm conquistado na sociedade. Muitos sacerdotes e sacerdotisas transgêneras têm se destacado no cenário nacional, ainda que em muitas famílias de axé a questão da masculinidade e da feminilidade sejam ditadas pelo

aspecto biológico. Porém, para fins deste estudo, utilizaremos a referência de relações de gêneros e relações de poder existentes no grupo social por nós estudado e onde realizamos nossa intervenção com o Projeto de Extensão.

Na tradição das casas de Candomblé da nação Ketu, raiz Casa de Osumarè (sede em Salvador, BA), algumas funções são exclusivamente femininas, enquanto outras são exclusivamente masculinas. Ogan é a designação dada a homens adeptos da religião que, além de não entrarem em transe mediúnico, tenham sido escolhidos por um Orixá para desempenharem o papel de guardiões e de comando na organização das casas de axé, estando sob as ordens do sacerdote ou sacerdotisa do templo.

Geralmente, exige-se que, para ser um Ogan, o fiel seja nascido do sexo masculino e que assuma uma imagem masculina na sociedade. Homens homossexuais podem ser consagrados Ogans, desde que mantenham sua imagem masculina. Apesar dos avanços conquistados pelas pessoas transgêneras, os chamados “homens trans” ainda não são permitidos no corpo de Ogans. Em outras palavras, os Ogans formam uma subsociedade exclusivamente masculina e, individualmente, todos são chamados de “pai” pelos membros do axé e devem assumir esse papel social: de pai protetor, conselheiro, acolhedor, vigilante e mantenedor da ordem.

As Ekejis são a contraparte feminina dos Ogans. São pessoas nascidas mulheres e que assumem uma aparência feminina para si e para a sociedade. Podem ser homossexuais, mas precisam ser mulheres em termos biológicos e sociais. Possuem afazeres específicos e são chamadas de “mães”, devendo assumir este papel no grupo religioso.

Em termos hierárquicos, em linhas gerais, acima dos Ogans e Ekejis estão os sacerdotes e sacerdotisas. Os demais membros da comunidade de axé ficam, portanto, sob os cuidados da paternidade coletiva dos Ogans e da semelhante maternidade coletiva das Ekejis.

Segundo Souza (2021), os Ogans são associados às artes musicais no espaço sagrado. São responsáveis por tocar, dar manutenção e guardar os instrumentos de percussão que dão identidade aos diversos ritmos da musicalidade sagrada do Candomblé: tambores (atabaques), agogôs e xequerês. Nas casas de Candomblé (e ocasionalmente Umbanda) é comum vermos o corpo de Ogans assumindo também a responsabilidade de vigiar a casa, cuidar da administração institucional, cuidar da manutenção das edificações e, sobretudo, organizar e participar da execução dos ritos de sacralização, cantar e tocar nos mais variados rituais da liturgia da religião, entre outros afazeres.

Ainda segundo Souza (2021), os Ogans possuem grande importância cultural para a sociedade Brasileira. Para além de sua atuação nos Candomblés, eles também levam suas habilidades artísticas para outros meios sociais, destacando-se como percussionistas, capoeiristas, compositores de sambas, compositores de pagodes, atuam em grupos folclóricos, como maracatus e congados, entre outros exemplos. A arte (sobretudo musical) faz parte da vida de um Ogan o que em larga medida o define como uma das maiores referências da cultura de axé no Brasil atual.

Figura 1: Corpo de Ogans do Ilê Àse Tobi Babá Olorigin, Ituiutaba, MG



Fonte: Acervo da instituição (2023).

A musicalidade (canto e música) é um traço cultural extremamente complexo para o Candomblé, pois acompanha não apenas os rituais religiosos, mas também fazem parte da vida social das comunidades. Portuguesez (2023) afirmou que as artes musicais acompanham nascimentos, batizados, casamentos, funerais, ritos de louvor, ritos de iniciação, obrigações sacerdotais enfim, os mais variados momentos do convívio comunitário.

Para compreender a complexidade da musicalidade do Candomblé, é necessário observar que ela se baseia em instrumentos de percussão. Muito ocasionalmente, a depender das tradições da família de axé, outros instrumentos podem compor o conjunto, mas tais aparições são mais raras. As “salvas”, ou “ritmos ancestrais” foram criados em tempos imemoriais, quando os primeiros Candomblés surgiram no Brasil entre o final do século XVIII e início do Século XIX. Inspiraram-se provavelmente em ritmos africanos e vêm sendo ensinados de geração em geração de Ogans de forma de norte a sul do Brasil, as salvas da Nação Ketu são as mesmas, ainda que os terreiros pertençam a famílias espirituais distintas. As salvas dão o ritmo para as cantigas sagradas, que são entoadas pelos adeptos nas mais variadas situações da vida cotidiana, embalando desde atos sociais aos momentos mais sublime do culto aos Orixás.

As cantigas, por sua vez, são cantadas em dialetos, ou fragmentos de dialetos africanos: Yorubá, Igbo, Grunssi, Fon-Ewe, Mandê e outros. Uma vez que a cantiga é entoada, esta é cantada pela coletividade em dois tempos, na forma de pergunta e resposta. Um cantador (que pode ou não ser um Ogan) canta a pergunta e todos os presentes cantam a resposta. Desta maneira, mesmo que as cantigas não sejam “puxadas” por um Ogan, são eles os responsáveis por dar-lhe ritmo e continuidade harmônica.

Com a musicalidade, tem-se a dança, as vestimentas, as expressões corporais dos Orixás e das pessoas. Tudo isso está intimamente relacionado, de maneira que um elemento da musicalidade não se explica sem o outro. Na foto que segue, da esquerda para a direita, pode-se observar a presença do gan (ou agogô), dos três atabaques (Hun, Humpí e Lé) e o xequerê, que são os instrumentos presentes em praticamente tudo que ocorre na casa de Candomblé.

Figura 2: Atabaques, xequerê e agogô sendo tocados pelos Ogans do Axé Olorigin (Ituiutaba, MG).



Fonte: Acervo da Instituição (2023).

As salvas e as cantigas são, portanto, elementos comuns aos ritos de todas as casas de Candomblé de uma mesma família. Qualquer acréscimo, neste sentido, não pode atrapalhar quem está cantando e/ou tocando. Por esta razão, os clarins precisam ser utilizados com parcimônia, com entradas ocasionais ao longo da noite festiva, apenas para dar um toque mais nobre ao ritual ou louvação. Convém, então, buscar nas origens musicais africanas, as bases para a utilização contemporânea deste quarto elemento da musicalidade sagrada do Candomblé.

Das trombetas kakakis da África Ocidental à tradição dos clarins na Bahia

Desde o final do século XX um novo instrumento foi aceito na composição da musicalidade sagrada do Candomblé, em especial em Salvador (BA): os clarins. De acordo com “Pai Marcelo”, Ogan clarinista do grupo “Clarins da Bahia”, em entrevista concedida ao Centro Cultural Eyín Osùn¹⁴, a Casa Branca do Engenho Velho, terreiro de Candomblé mais antigo do Brasil, foi o primeiro a utilizar os clarins em festas de gala. Os toques eram feitos por militares simpatizantes da comunidade, que já possuíam habilidades para lidar com este instrumento, por muitos músicos considerado desafiador e difícil de aprender se o tocador realmente não se dedicar.

Os primeiros grupos formados especificamente por Ogans teriam surgido desta experiência, inspirados pela musicalidade ancestral trazidas para o Brasil por africanos que tocavam trombetas de chifres para saldar reis e rainhas na África Ocidental. Depois, com o passar dos anos, os chifres foram substituídos por trombetas de metal. Um bom exemplo de instrumentos ancestrais que deram origem a esta prática no Brasil é o kakaki, trombeta típica das etnias Ibo e Hauçá (África Ocidental).

Kakaki são trombetas longas de metal medindo de três a quatro metros usadas na música cerimonial africana. O instrumento produz apenas dois sons que formam um intervalo de quintas. É usado em contato com o solo. A sua voz reforça o conjunto de instrumentos a serviço dos reis,

¹⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1941098689256485>.
Acassado em 04/11/2023.

chefes de municípios e sultões. Este instrumento é encontrado em vários países islamizados, entre os quais o Chade, Nigéria e Camarões. O kakaki é tocado exclusivamente por homens. A música dos Ibos e Hauçás abrange os outros grandes grupos culturais da Nigéria. Os Hauçás dão ênfase às cerimônias e a música de castas. A trombeta Kakaki simboliza o poder militar e possui uma importante função cerimonial. Os Hauçás tocam instrumentos de percussão, como o Tambura, e de sopro. A Trombeta real Kakaki, usada originalmente pela cavalaria Songhai foi adotada pelos reinos Hauçás emergentes como um símbolo do poder militar. Essas trombetas podem ter mais de dois metros de comprimento, mas podem ser divididas em três partes para facilitar o transporte.¹⁵

Na Nigéria, na cidade de Oyo, capital do império Yorubá, os chifres eram tocados para anunciar a chegada do Rei em uma aldeia, para iniciar ou dar fim a um ato de guerra, ou ainda para louvar Orixás como Exu, Xangô e Oxóssi.

No Brasil, os clarins são tocados em pares e ocuparam o espaço de instrumentos como os kakakis, sendo tocados em algumas situações bem especiais, como por exemplo em louvor a Orixás dono de uma determinada casa de Camdomblé, em alvoradas litúrgicas, em festas para receber nos terreiros grandes autoridades e outras ocasiões de pompa.

¹⁵ AFRO & ÁFRICA. Trombetas Kakaki - Níger, etnia Hauçá. Disponível em <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2011/12/trombetas-kakaki-niger-etnia-hauca.html>. Acessado em: 04/11/2023.

Figuras 3 e 4: Kakakis de ossos e de metal sendo tocados no continente africano.



*Fonte: <https://cre8lance.wixsite.com/dolls/post/kakaki> e <http://rojgaraurnirman.in/robos.asp?shop=kakaki+trumpet&cid=8>
. Acessados em 04/11/2023.*

Os kakakis eram longos, ocasionalmente pesados, que exigiam certos cuidados no manuseio por serem muito grandes. Os clarins, porém, são leves, fáceis de segurar por serem pequenos e mais fáceis de serem adquiridos e de receberem manutenção.

Clarim é um instrumento da família dos metais. É composto por um tubo com um bocal removível em uma das extremidades e uma campânula na outra e não possuem orifícios ou válvulas de qualquer espécie ao longo de seu corpo. Em outras palavras, é um instrumento simples, mas que exige muita habilidade em seu manuseio, pois o controle das notas é feito

exclusivamente pela variação da embocadura do clarinistas. De acordo com Binder e Castagna (2005):

No final do século XVIII e início do XIX, o instrumento que atualmente chamamos de trompete, ou melhor, trompete natural, não era conhecido por estes nomes. Na época utilizava-se trombeta ou clarim. Estes dois constam da segunda edição de 1789 do dicionário de Rafael Bluteau, que definia o primeiro como “instrumento de sopro, consta de uum cano de latão, ou prata, retorcido, e mais largo num extremo, que no que se applica a boca, serve na musica, e para fazer sinaes na guerra”. (Bluteau, 1789, v. 2, p. 494-495) o segundo como “trombeta de som agudo, e claro” (Bluteau, 1789. v. 1, p. 278). No século XIX, o termo trombeta tornou-se obsoleto, utilizando-se clarim para indicar o trompete, com Vieira deixa claro em seu dicionário de termos musicais (Vieira, 1899) [BINDER E CASTAGNA, 2005, p. 14-15].

O clarim é usado principalmente em meios militares, em fanfarras escolares e em conjuntos de clarim e percussão, como é o caso dos Candomblés. Nos Estados Unidos, os clarins são tradicionalmente afinados em *sol*, mas em outras partes do mundo a afinação típica é *Sib* ou *Mib*.

Para tocar este instrumento é necessário um período de formação muito mais longo que os demais instrumentos do Candomblé e, ainda, é necessário ter uma série de habilidades e compromissos, o que tem dificultado o acesso de muitos interessados nos processos de formação, que em escala nacional são raras, caras e ocorrem geralmente em grandes cidades como Salvador e São Paulo.

Cursos como o oportunizado pelo projeto “Clarins e tambores: a orquestra sagrada das religiões tradicionais de matriz africana”, representam, então, oportunidades únicas para

perpetuar saberes ancestrais que o racismo religioso ameaça apagar de nossa cultura. Neste projeto de extensão, criamos a possibilidade de formação de clarinistas em Ituiutaba, o que pode ser considerado inédito e extremamente relevante para manter vivas as tradições musicais de religiões tradicionais de matriz africana na cidade e região.

Nesta formação, os novos clarinistas foram apresentados a 12 diferentes composições tocadas em festas populares e sagradas do Candomblé. Tais composições são chamadas de “toques” e se combinam às “salvas”, que são os ritmos ancestrais tocados com agogôs, tambores e xequerês. Portanto, para compor a turma de Ogans clarinistas, os candidatos precisaram se especializar primeiro no manejo dos instrumentos de percussão e aprenderem a tocá-los com destreza. Somente depois de dominarem as salvas, é que os clarinistas puderam estudar os toques, pois assim como os xequerês, os clarins são um complemento sonoro dos atabaques e agogôs.

As salvas são identificadas por palavras em Yorubá. Por sua vez, os toques podem ser identificados por números ou nomes combinados pela dupla de clarinistas. Por terem suas melodias consideradas litúrgicas, os toques e salvas não podem ser alterados nem tocados por pessoas que não sejam autorizadas pelos altos sacerdotes da religião. Os principais tipos de salvas são: Adarrum, Agueré, Alujá, Batá, Bravum, Hamunha, Ibim, Ijexá, Ilu, Opanijé, Sató e Vassi.

Quanto à metodologia, convém esclarecer que o processo de ensino-aprendizado dos clarins passa por algumas etapas importantes. A primeira refere-se à seleção dos Ogans aprendizes. Estes, além de serem Ogans iniciados no Candomblé Ketu, devem ter seus nomes aprovados pelo sacerdote da casa a que pertencem e como já mencionado, precisam dominar os demais instrumentos

da musicalidade sagrada. São poucos os Oigans que se interessam em aprender este ofício, pois os clarins exigem muito treino e a dedicação na fase de aprendizado deve ser quase que diária, pois as notas graves e agudas dependem do fortalecimento e domínio da musculatura bucal. Segundo o professor Rones Junior¹⁶:

O ensino por imitação é quando o aluno aprende copiando o professor, sem precisar ler a partitura. O professor executa a peça e ensina o aluno a tocá-la, demonstrando cada trecho e estimulando os diferentes sentidos do aluno: a audição para reconhecer padrões, movimento sonoro, intensidades etc.; a visão, para identificar a localização das notas no instrumento e quais técnicas utilizar; e sensibilidade estimulada, para sentir as notas e melodias. O ensino por imitação pode ser um grande aliado no ensino de música por trazer mais benefícios do que malefícios. É um ótimo aliado do professor para introduzir conceitos e habilidades novas, antes mesmo de o aluno conseguir ler a notação musical. Além disso, estimula a percepção auditiva, e acelera o aprendizado técnico e musical, sem depender da fluência na leitura. É também um grande fator de motivação para os alunos, pois eles já podem tocar músicas mais interessantes e sofisticadas desde a primeira aula¹⁷.

O conhecimento teórico é sempre bem-vindo, mas todo o aprendizado se dá por meio de treinos em conjunto, onde um “mais velho” ensina os iniciantes neste ofício. Não há, neste caso, uso de partituras, pois os clarins não são considerados instrumentos de orquestra e segundo o Oigan José Augusto Reis Adorno, idealizador do grupo Clarins da Bahia, há que se manter

¹⁶ Professor instrutor da ação em Ituiutaba, contratado para ensinar técnicas musicais para os Oigans clarinistas.

¹⁷ Informação verbal. Entrevista concedida em 06/11/2023.

a tradição do aprendizado pela imitação, o que um traço marcante na formação de todos os Ogans.

A imitação de sons citada pelo instrutor Rones Júnior é a tônica das aulas e o iniciante deve ter capacidade auditiva aprimorada para aprender a tirar as notas do instrumento, que possui pequena amplitude entre sons agudos e graves. Desta forma, o curso realizado em nosso projeto foi pensado a partir de tradições orais e “didáticas ancestrais” utilizadas em religiões tradicionais de matriz africana, ou seja, os novos clarinistas precisaram aprender a tocar a partir de treinos de audição.

As aulas práticas de caráter presencial para treino dos 12 ritmos sagrados foram programadas para ocorrerem semanalmente, durante uma hora e meia, em média e o curso, como um todo, durou um ano. Estudos individuais foram passados para os alunos para que, aos poucos, pudessem alcançar as notas mais agudas, consideradas as mais difíceis e mais complexas.

A avaliação dos clarinistas é realizada pelos sacerdotes. As salvas são tocadas nos instrumentos de percussão e os clarinistas precisam demonstrar que sabem realizar as entradas nos momentos corretos, que sabem tocar todas as melodias com clareza, firmeza e no tom certo e, por fim, que conseguem tocar de forma sincrônica, sem errarem no tempo de cada nota. Uma vez aprovados, os clarinistas passam a tocar ocasionalmente com os percussionistas para assegurarem a manutenção das habilidades.

O Grupo Clarins da Bahia e a popularização das festas de gala

Em entrevista concedida no dia 06 de novembro de 2023, Augusto Adorno nos relatou que os clarins surgiram no Candomblé baiano há algumas décadas, na segunda metade do século XX, como um resgate cultural empreendido por um soldado do Corpo de Bombeiros da Bahia, que teria feito uma promessa para Oxossi. De acordo com relatos orais reproduzidos pelo depoente, o soldado desejava uma promoção e caso conseguisse, colocaria os clarins na alvorada da Festa dedicada ao Orixá da caça. E assim ocorre. Ele obteve a graça desejada, colocou os clarins na alvorada da festa de Oxossi e depois deste feito, a tradição destes tocadores passou a ser mais estudada e ocorreu então o resgate das tradições africanas, claro, substituindo os kakakis pelos clarins modernos.

Ainda de acordo com Augusto Adorno, muitas pessoas se equivocam ao dizerem que a anunciação de reis e rainhas com trombetas é uma tradição europeia. Segundo ele, os africanos já faziam estas anunciações há séculos e a presença dos clarins é uma forma de reafirmar e resignificar este traço da identidade cultural africana a partir do Candomblé.

O grupo Clarins da Bahia foi criado em 2011 pelo Ogan Augusto Adorno de Oxum (confirmado Ogan em 1998) e alguns outros companheiros, como: Ogan Fernando Trancinha, Ogan Ramon Jhonson, Ogan Mc. Miranda e outros. A criação do grupo foi uma maneira dar uma forma mais adequada à presença dos clarinistas em cerimônias de Candomblé. Antigamente os clarinistas eram também chamados de corneteiros e os toques ocasionalmente poderiam ser realizados por pessoas que

soubessem as melodias e salvas. Porém, Adorno sentiu a necessidade de organizar o movimento e a presença dos tocadores nos candomblés e, ao fundar o grupo, definiu que apenas Ogans fariam parte dele, evitando-se assim posturas inadequadas dos clarinistas e dando aos sacerdotes a certeza de que os clarinistas estariam louvando os Orixás.

Ogans confirmados dariam mais respeitabilidade ao grupo e eles saberiam se comportar adequadamente no espaço sagrado, evitando atitudes desrespeitosas. Preocuparam-se não só com os ensaios, mas também com as vestimentas e a postura. Os clarinistas tocam muito bem vestidos, alinhados, com roupas semelhantes às utilizadas pelos demais Ogans da casa, o que dá ao movimento um status de elegância e respeitabilidade, além de prestar a adequada homenagem ao sacerdote ou sacerdotisa que os convidam.

Figuras 5 e 6: Clarinistas do grupo Clarins da Bahia paramentados e tocando em festas de Candomblé.



Fonte: <https://www.facebook.com/clarinsdabahia>

Adorno deixa claro que para além de tocarem os clarins, os Ogans estão louvando os Orixás, pois esta é a fé que professam. Não se trata de soprar um instrumento, mas sim de agir como membros respeitáveis de uma família de axé e participar das celebrações com alegria, emoção, fé e devoção. E esta postura, para o Ogan Austo Adorno, faz muita diferença. Portanto, os Clarins da Bahia é, segundo seu criador, “um grupo cultural, um grupo de louvação aos Orixás”.

No Triângulo Mineiro, os clarins passaram a fazer parte de festividades há poucos anos. De acordo com o sacerdote Vitor de Oxossi, a primeira vez que ele viu os clarins serem tocados em Minas Gerais foi há cerca de uma década, em festa na casa de Raunei de Oxissi, em Betim. Ainda segundo Pai Vitor de Oxossi, sua casa de axé, o Ilè Àse Tobi Odé Kole, de Uberaba, foi a segunda a convidar o grupo Clarins da Bahia e a presença deles na festa do Rei Caçador ocorre todos os anos há cerca de uma década. Desde então, outros sacerdotes têm convidado o grupo para tocar nas festas de celebração dos terreiros de Uberlândia, Ituiutaba e outros municípios.

Inspirados pelo grupo Clarins da Bahia, dois Ogans do Axé Tobi iniciaram por volta de 2017 os estudos para formação de uma dupla de clarinistas para atuação no Triângulo Mineiro. Chegaram a tocar em algumas festas, como a celebração das Águas de Oxalá em Ituiutaba (2018) e a festa de Logun Edé em Uberlândia (2023).

Porém, a atuação desta dupla não é constante; ambos os Ogans não pertencem mais à casa de origem e só são convidados muito ocasionalmente. No Triângulo Mineiro tem-se, no entanto, visto a atuação de Ogans clarinistas de São Paulo em algumas festas e nem sempre seguem o rigor do grupo Clarins da Bahia.

Há registros, por exemplo, de uso de clarinetes e até mesmo da incorporação de marchinhas profanas durante os rituais.

Convém ainda mencionar o fato de que a presença dos clarinistas não é bem vista por muitos adeptos do Candomblé. Tal fato se deve a uma sensação de europeização do culto, associando os clarins a musicalidades não africanas. Tal fato se dá, segundo o Ogan Augusto Adorno, ao desconhecimento da tradição dos kakakis e de outras formas de trombetas no continente africano.

Outra questão que vem atrapalhando a difusão desta tradição são os custos. Além de ter que arcar com as passagens aéreas, é necessário reservar uma “paga” para os clarinistas que, afinal de contas, como músicos, precisam viver da sua arte. Uma apresentação pode variar facilmente de 2 a 5 salários mínimos, a depender da distância em relação a São Paulo ou Salvador e, ainda, da “paga” reservada aos clarinistas.

Mesmo com essas dificuldades a atuação de Ogans clarinistas está se expandindo e se consolidando. Porém, deve-se ter como preocupação o fato de que há regras, princípios, conhecimentos e uma ética a ser seguida por quem toca clarins. É neste sentido que optamos por apoiar esta expressão musical, de arte e de fé por meio de um projeto de extensão.

Figura 7: Participação dos Ogans clarinetistas do grupo Clarins da Bahia na festa de Oxóssi de 2023 no Axé Tobi Odé Kolè, Uberaba.



Fonte:
<https://www.facebook.com/clarinsdabahia>. Acessado em 24 de outubro de 2023.

Figura 8: Participação de Ogans clarinetistas de Minas Gerais na festa Águas de Oxalá de 2018 no Axé Tobi Babá Olorigin, Ituiutaba.



Fonte: Arquivos particular do axé (2018).

Projeto de Extensão/UFU de apoio cultural: formação de clarinetistas para manter as tradições culturais da musicalidade sagrada do Candomblé

O projeto de extensão “Clarins e tambores: a orquestra sagrada das religiões tradicionais de matriz africana” teve que passar por diversos ajustes durante a fase de execução. Quando propusemos o curso, imaginávamos que a procura seria grande, o que de fato foi. Foram 8 interessados no início, dos quais 4 foram selecionados para compor a primeira turma. Os próprios candidatos optaram por se excluírem quando se inteiraram das exigências do curso. Alguns não teriam tempo para se dedicarem e outros se perceberam sem os talentos exigidos para desenvolverem habilidades com clarins.

Dos 4, apenas 3 chegaram ao fim da formação, o que mais uma vez demonstra o quão difícil os clarins podem ser. Em 2022 tivemos muitas dificuldades para dar início aos treinos, pois a inexistência de um professor que aceitasse treinar os Ogans foi de fato um problema¹⁸. Tal fato se resolveu finalmente no primeiro trimestre de 2023, quando os treinos passaram a ser semanais e bastante rigorosos. Os treinos ocorreram todas as quintas feiras e, ocasionalmente, até mesmo em alguns domingos.

¹⁸ A cidade não conta com muitos instrumentistas que possam de fato atuar como instrutores. Além disso, percebemos muita resistência e preconceito religioso durante as entrevistas com os candidatos a professor. O fato de ser um projeto voltado à cultura musical sagrada do Candomblé fez com que alguns possíveis professores sequer cogitassem a possibilidade de darem aulas no projeto de extensão, mesmo que a remuneração fosse de valor justo.

Rapidamente as 30 horas de cursos originalmente previstas foram ultrapassadas e os encontros de quintas feiras (uma hora a uma hora e meia) se tornaram um compromisso natural dos clarinistas.

Figuras 9 e 10: Aulas de formação de novos Ogans clarinetistas do Axé Tobi Babá Olorigbin, Ituiutaba.



Fonte: Arquivos do projeto (2023)

Em novembro de 2023, após 8 meses de formação, o professor declarou que os novos clarinetistas estavam prontos para a primeira avaliação sacerdotal, que se deu no dia 11 de novembro. Todos foram aprovados, mas com algumas recomendações de ajustes na sincronia, altura do som e duração de notas longas.

Desta maneira, o grupo se manteve em treino até sua segunda e última avaliação, que ocorreu dia 30 de março de 2024. Nessa data, durante as festividades dedicadas ao Orixá Oxossi no Ilê Àse Tobi Odé Kole, em Uberaba, ocorreu a avaliação sacerdotal ampliada do desempenho dos clarinistas formados pelo nosso projeto de extensão.

Na manhã daquele sábado, logo após os rituais internos dedicados a Oxossi, a orquestra sagrada se reuniu para celebrar a ocasião. Neste ato, testemunhado apenas pelos membros do terreiro, dois Ogans do grupo *Clarins da Bahia* tocaram seus instrumentos e, em dado momento, convidaram os novos clarinistas para se apresentarem com eles diante de toda a comunidade presente, incluindo Babá Pecê de Oxumarê (casa matriz, de Salvador) e Babá Vítinho de Oxossi (Axé Tobi Odé Kolê).

A apresentação dos novos clarinistas junto aos grandes ícones do grupo baiano pegou toda a comunidade de surpresa, pois poucas pessoas sabiam da existência de nosso projeto de extensão. Foi surpresa até para amigos mais próximos que se boquiabriram ao ver os Ogans de Ituiutaba se apresentarem com segurança e correção. A aprovação dos mesmos se deu de imediato e, assim, eles puderam receber conselhos e orientações dos clarinistas mais experientes para a primeira aparição pública.

A emoção mais forte ficou para a noite deste mesmo dia. Durante a festa pública dedicada a Oxossi, os clarinistas do Grupo Clarins da Bahia autorizaram a participação dos clarinistas de Ituiutaba e, assim, ocorreu a primeira apresentação pública dos novos clarinistas. A emoção contagiou os amigos presentes, que demonstraram apoio e os felicitaram pelo esforço e desempenho.

Fotos 11 e 12: Primeira apresentação pública dos clarinistas do Axé Olorigin (de Ituiutaba) junto aos Ogans do grupo Clarins da Bahia.



Fonte: @patricia_art (Instagram, Março de 2024) e Arquivo pessoal de Augusto Adorno (2024).

Acordes finais

Ogans são detentores de grande conhecimento sobre as tradições afro-brasileiras. Além de possuírem importância no culto aos Orixás, são importantes para as artes musicar do Candomblé e para a música brasileira, como um todo. Muitas das principais composições carnavalescas do Brasil foram compostas por Ogans, além de colaborarem para a difusão de muitos ritmos populares e movimentos culturais de grande importância para a exaltação da identidade negra brasileira.

Ao longo do tempo, muitos saberes dos Ogans se perderam, vítimas da modernidade dos terreiros, do preconceito e da falta de interesse dos mais jovens em relação aos saberes dos mais velhos. O trabalho realizado pelos Ogans clarinistas não é dos mais simples. É um trabalho árduo, de muito investimento e treinamento e só bem recentemente passou a ser mais valorizado.

O grande mérito deste projeto não está nos números finais, pois conseguimos formar três novos mestres de um saber ancestral. Nossa maior vitória está em ter agora três novos (e os únicos) Ogans capazes de tocar os ritmos sagrados tradicionais do Candomblé e poderem, ainda, ensinar esse ofício para futuras gerações de Ogans clarinistas. Uma nova turma de clarinistas deverá ser formada para o biênio 2024-2025 e os Ogans beneficiados pelo nosso Projeto de Extensão Cultural serão os multiplicadores deste saber.

Convém esclarecer que os três Ogans formados são professores (Educação Física e Geografia). Isso nos tranquiliza, pois hoje formamos 3 mestres deste saber ancestral e, para os próximos anos, quantos mais eles poderão formar como multiplicadores?

Esperamos que a tradição dos clarins não seja perdida como tantas outras, que já foram apagadas pelo racismo religioso. Que os novos clarinistas possam emocionar os fiéis do Candomblé com as belas melodias marciais entoadas, mas que possam atrair futuros alunos e ensiná-los o nobre ofício de cantar e tocar para os Orixás.

Referências

BINDER, F. e CASTAGNA, P. Trombetas, clarins, pistões e cornetas no século XIX e as fontes para a história dos instrumentos de sopro no Brasil. *Música Hodie*, Vol. 5 - n 1 – 2005, p. 11-20.

CANDEMIL, Luciano da Silva. Panorama das pesquisas sobre a música do candomblé. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 94-120, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2505>

CRUZ, E. O papel ordenador da música nos rituais de religião de matriz africana. *Revista Horizontes Históricos* [online], v. 1, n. 1, 2018, p. 50-63.

LIMA, H. de A. *Vozes e tambores do sagrado: um registro documental da música dos rituais de Candomblé*. 2014. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Jornalismo). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PALMEIRA, Rafael Souza. Particularidades e universalidades do Candomblé: a “unidade sem uniformidade” aplicada à música Ketu. *Opus*, v. 27, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021b2703>.

PORTUGUEZ< Anderson Pereira et. al. *Minha Aruanda Canta: tambores, saberes e tradições musicais da Umbanda no Pontal do Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Barlavento, 2019.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. *Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira*. 2 ed. Ituiutaba: Barlavento, 2023.

SOUZA. V. I. T. de. *O ogan otum alabê: sacerdote e músico percussionista da nação Ketu no Ilê Axé Jagun*. 2021. Escola de Comunicação e Artes (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

**PROJETO CABURÉ:
UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS NO/DO TERREIRO**

Mical de Melo Marcelino

Katiucce Muniz Moreira

Tauane Rezende Luzia

Introdução

A experiência aqui relatada dá conta de uma das diversas ações de educação que a Sociedade Cultural e Religiosa Ilé Asé Tobi Babà Olorígbìn tem encampado no sentido de propagar e possibilitar um modelo outro de educação, mais pautado nas decolonialidades e no retorno aos valores ancestrais que nos constituem. Nesse caso, destaca-se especialmente, os valores civilizatórios africanos, dos quais as comunidades religiosas de matriz africana, juntamente com os quilombos, os grupos de capoeira, os ternos de congado, entre outros, são guardiãs.

A comunidade em questão trata-se de um terreiro de umbanda e candomblé, localizado do município de Ituiutaba-MG, região do Triângulo Mineiro. O Ilé Asé Tobi Babà Olorígbìn, conduzido pelo Babalorisá Anderson ty Osalufon, pertence ao Axé Oxumaré e já está instalado nessa cidade há dez anos, como

sociedade cultural e religiosa. (SOC. CULT. REL. BABA OLORIGIN, 2016)

Acolhimento das infâncias no/do terreiro: a Brinquedoteca “Maria Izabel de Carvalho Pereira”

As comunidades afro-brasileiras (casas de religiões de matriz africana, as comunidades congadeiras, os quilombos, capoeiras), como mantenedoras dos valores civilizatórios afrobrasileiros, são importantes espaços de educação para as relações étnico-raciais e antirracista (PORTUGUEZ, MARCELINO, 2022). O Ilé Asé Tobi Babá Olorigin é uma casa que se caracteriza por esse compromisso com a educação, formação de professores, bem como promoção e divulgação da cultura afrobrasileira e da cultura como um todo.

Civilmente, trata-se de uma sociedade cultural que desde seu ato de fundação, mantém projetos nesse sentido, como uma editora comunitária (Editora Barlavento), os Estágios de Vivências (formação continuada de professores), visitas técnicas relacionadas a disciplinas como Geografia da Religião, Educação Patrimonial, Educação e Direitos Humanos, entre outras ações educativas e culturais.

Dentre tais projetos, damos destaque a um dos mais recentes - o Projeto Caburé, que se pretende como uma ação de educação popular, não-escolar, voltada principalmente às crianças.

O "Projeto Caburé: educação de crianças de/no terreiro" surgiu a partir da necessidade de oferecer um acolhimento de qualidade às crianças frequentadoras da casa religiosa de matriz

afrobrasileira Ilé Asé Tobi Babá Olorigin, no município de Ituiutaba, MG.

Em linhas gerais, o projeto compreende uma série de ações educativas voltadas à infância e a adolescência, com foco na divulgação e compreensão da cultura afroindígena, mas também se constitui como um espaço do brincar - em seus modos contemporâneos e em um movimento de resgate dos jogos e brincadeiras praticados por nossos ancestrais africanos e indígenas.

Pode-se dizer que o germen desse projeto foi uma preocupação inicial em delimitar um espaço físico para acolher as crianças durante os momentos litúrgicos em que as crianças não participam ou nas giras de umbanda, que costumam ser longas, com longos períodos de espera pelo atendimento – momentos em que as crianças ficavam dispersas e inquietas.

Assim, a ideia inicial era dispor de um espaço em que as crianças pudessem realizar atividades de seu interesse, descansar/dormir, quando necessário, e serem escutadas, de modo que fossem dadas consequências às questões feitas, às reflexões compartilhadas, como forma de construção do conhecimento acerca da cultura da comunidade que, em menor ou maior escala, com maior ou menor frequência, os acolhe.

Fazemos essa modalização dos “níveis” de acolhimento, porque é comum, em alguns momentos a convivência entre as crianças que chamamos de “filhas de casa”, que professam a religião juntamente com seus familiares e que frequentam o terreiro em momentos públicos e restritos, e as “crianças da assistência”, que são aquelas que frequentam a casa como visitantes, juntamente com suas famílias em ritos litúrgicos abertos à comunidade. Esse “encontro” se dá sobretudo nas

festividades de louvor aos orixás (conforme calendário litúrgico anual) e as giras de umbanda (que acontecem semanalmente).

Com o aumento do número de crianças frequentando a casa e a longa duração dos ritos, a comunidade percebeu a necessidade de criar um espaço de acolhimento de qualidade para elas. Por acolhimento de qualidade, entendemos a promoção de momentos/espços em que tais crianças pudessem, em linguagem e forma adequada a faixa etária, aprender sobre a cultura afroindígena - base dos ritos religiosos dos quais elas participam nessa casa, falar e construir conhecimento sobre tais culturas, por meio principalmente dos jogos, brincadeiras, histórias e outros componentes da cultura praticada por esses grupos ancestrais.

A primeira iniciativa nessa direção foi a organização de um espaço físico que tivesse essa função acolhedora. Sensível a essa demanda, um espaço da casa foi destinado pelo sacerdote (Babalorisà Anderson Ty Osalufon) para essa finalidade. A comunidade então se organizou para arrecadação de tintas, prateleiras para a reforma e adequação do espaço. Também foi realizada uma campanha de arrecadação de brinquedos, materiais escolares e afins.

Figura 1 e 2: Preparação do espaço



Figura 3: Materiais escolares arrecadados



Figura 4: Alguns brinquedos arrecadados



Fonte: Acervo – Projeto Caburé

Assim, foi criada a Brinquedoteca “Maria Izabel de Carvalho Pereira¹⁹” que, no dia 22 de fevereiro de 2023, recebeu

¹⁹ Dona Maria Izabel de Carvalho Pereira é doutrinadora e zeladora de uma casa de umbanda no estado do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa, incansável defensora da educação, em especial da educação de crianças pautada no respeito a liberdade e a diversidade religiosa. Autora de “Pedro: o menino umbandista”, livro infantil voltado para essa temática, e de diversos outros textos de divulgação da cultura umbandista, disponíveis pela editora Barlavento.

pela primeira vez, um grupo de crianças para atividades, durante uma das festas do calendário litúrgico.

Figura 5 – Brinquedoteca “Maria Izabel de Carvalho Pereira”



Fonte: Acervo – Projeto Caburé

A partir desse momento, algumas pessoas foram designadas para o trabalho com as crianças. Entre os critérios observados vale destacar a conduta das pessoas dentro da comunidade (*rumbê*²⁰), a afinidade com o tipo de trabalho e

²⁰ A chamada “educação de terreiro” que inclui não só os valores do que no senso comum se atribui de boa educação (gentileza, honestidade, cordialidade,

também a formação acadêmica. A primeira formação da equipe contou com uma professora doutora em Educação, que assumiu a coordenação dos trabalhos e a atuação diretamente com as crianças, uma estudante do curso de Educação Física e um estudante do curso de Pedagogia.

Figuras 6 e 7: Brinquedoteca pronta



Fonte: Acervo – Projeto Caburé

Os trabalhos se iniciaram com uma média de 10 crianças por sábado e as atividades desenvolvidas eram basicamente atividades de contação de histórias de origem afro-brasileira e indígena ou que mobilizassem conteúdos referentes a esses grupos culturais. Além disso, as crianças participavam de

entre outros), mas também aqueles valores específicos da educação de terreiro (respeito a hierarquia, ao sagrado, a ancestralidade, entre outros)

momentos de livre brincar e eram incentivadas a expressões como o desenho, a pintura, a escrita, além da expressão oral, em rodas de conversa.

Figura 8, 9 e 10: Crianças desfrutando da Brinquedoteca



Fonte: Acervo – Projeto Caburé

A partir da criação desse espaço, percebeu-se a necessidade de ampliar seu funcionamento, agregando a ele outras atividades que aprofundassem a temática e explorassem também outros espaços do terreiro, com seus significados e ensinamentos. Dessa forma, a brinquedoteca transformou-se em um projeto maior do qual ela faz parte: um projeto de educação de crianças do e no terreiro com vistas ao acolhimento, à divulgação das culturas africanas e indígenas e a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, principalmente no tocante ao combate ao racismo religioso.

O público do projeto foi também ampliado e, considerando o conceito de *homo ludens* (Huizinga, 1999), que entende o jogo uma das noções mais primitivas e enraizadas em toda a realidade humana, independente de tempo/cultura/faixa etária, passa a ter como objetivo também promover momentos de interação lúdica e de vivências desportivas contemplando toda a comunidade do terreiro, em sua diversidade etária, contribuindo para fortalecer os laços entre os membros da comunidade, ampliar o acervo de práticas lúdicas de origem africana, afro-brasileira e indígena e, por meio desse conhecimento, fortalecer posições e práticas antirracistas também nos adultos envolvidos - sejam eles pertencentes à comunidade, sejam eles bolsistas, voluntários, estagiários que passem pelo projeto.

Assim nasce o “Projeto Caburé: educação de crianças no/do terreiro” sobre o qual passamos a explicar.

O Projeto Caburé: bases teóricas e práticas desenvolvidas

A partir da avaliação da necessidade de construir ações que excedessem a organização de um “espaço de brincar”, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, é registrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX – UFU) o “Projeto Caburé: educação de crianças do/no terreiro”²¹, que teve início oficialmente no dia 01 de julho de 2023, assentando-se sobre os seguintes eixos de trabalho: cultura afrobrasileira; cultura indígena; cultura cigana; educação para as relações étnico-raciais; diversidade(s); educação ambiental e ecologia; higiene e saúde.

Essa parceria, por meio da aproximação com as discussões acadêmicas, possibilitou a solidificação de bases epistemológicas que dariam sustentação às ações do projeto e institucionalizou o projeto como um espaço não-escolar que pudesse receber estagiárias e estagiários dos diversos cursos da UFU e de outras universidades da região, que tenham interesse em estágios dessa natureza.

A partir dessa abertura, o Projeto recebeu um grupo de cinco estagiárias do curso de Pedagogia – UFU, para cumprirem estágio obrigatório supervisionado com foco em espaços não-escolares (UFU, 2018). Nesse sentido, o Projeto Caburé, além da função de acolhimento às crianças, passa a exercer também papel coadjuvante na formação de professores e professoras.

Esse papel se dá, em primeiro lugar, na formação de uma percepção do espaço não-escolar como espaço de atuação pedagógica, já que, como salientou Severo (2018, p. 3)

²¹ Registro SIEX 28900/2023.

[...] é importante demonstrar o caráter pedagógico da [Educação Não-Escolar] ENE e ressaltar a sua importância para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, uma das estagiárias avalia a sua passagem pelo Projeto e reflete sobre como os espaços não-escolares podem, inclusive, oferecer contribuições à escola sobre formas de ensinar mais dinâmicas e significativas:

Na casa de axé onde eu fui estagiária, a construção de conhecimento não acontecia apenas na brinquedoteca, ou apenas mediadas por uma única pessoa. No terreiro, todo o espaço educa, e todos aprendem uns com os outros. Os mais velhos ensinam os mais novos, o pai ensina seus filhos, e assim todos aprendem. Na escola não há uma troca de saberes tão dinâmica. (Luzia, 2023, p. 31)

Além disso, o projeto também cumpriu sua função no sentido de colaborar para a desconstrução dos estigmas atribuídos às religiões de matriz africana, permitindo a reflexão das estudantes recebidas pelo Projeto sobre a necessidade de se comprometerem, enquanto pedagogas com a educação antirracista e o combate ao racismo religioso.

Sobre isso, Bordignon, Luzia e Coelho (2003, s/p), concluem a respeito da experiência de estágio no Projeto:

[...] concluímos que conseguimos aprender mais sobre a cultura afro-brasileira e indígena, e sobre as

formas de combate ao racismo e, em especial, o racismo religioso. Promovemos, nesse espaço, uma experiência educacional antirracista, cada vez mais necessária na educação escolar e não-escolar em nosso país ainda marcado pelo racismo e preconceitos.

O Projeto, dessa forma, alinha-se a uma perspectiva dialógica de educação, em que ao aproximar-se para ensinar algo, o adulto que ensina também aprende, como nos ensinou Paulo Freire (1996).

Acerca dos pressupostos teóricos que passaram a orientar o Projeto, é possível observar a relação de continuidade com a motivação inicial que mobilizou a comunidade para acolher suas crianças: a oportunidade de brincar.

A opção por uma educação cujo eixo é o brincar se justifica pelos alguns aspectos que se relacionam com a própria cosmovisão afro-brasileira, sobre a qual se organiza a comunidade que acolhe o Projeto Caburé.

É sabido que as brincadeiras, como parte do patrimônio lúdico-cultural de um determinado grupo, trazem em seu corpo, valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos (Friedmann, 1992, p. 25). Vale ressaltar também que a ludicidade está no rol dos valores civilizatórios afro-brasileiros, ao lado da circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade e cooperativismo/comunitarismo (Trindade, 2006; Rocha, 2011) e que esses valores ocorrem de forma interligada, um dando suporte ao outro.

Desse modo, o brincar convive harmoniosamente com a liturgia e é um dispositivo de aprendizagem nesses espaços

diaspóricos, onde vigoram tais valores (Marcelino; Coelho, 2023). Se o aprendizado nesses espaços se dá pela experiência e o brincar, para as crianças, é uma das formas de experienciar as formas de organização de sua comunidade, ele pode ser também uma forma de aprender.

Nesse sentido, o papel do Projeto Caburé é acolher essas brincadeiras (como quando uma criança brinca de “ser uma *ekedji* amarrando o laço de uma *Yaba*”²²), dar consistência a elas, ressignificá-las e produzir conhecimento a partir delas.

Ainda nessa perspectiva, está um dos objetivos deste Projeto que se relaciona com ampliar o acervo dos jogos e brincadeiras das crianças, extrapolando as muitas brincadeiras europeias que comumente conhecemos e com as quais brincamos, adicionando a estas também experiências africanas e indígenas (Prista, Tembé, Edmundo, 1992; Kishimoto, 1993; Cunha, 2016; Kishimoto, 2017)

²² *Ekedjis* são, nas casas de *candomblé* de tradição *iorubá*, as mulheres que não manifestam transe. Entre as inúmeras funções que desempenham está arrumar os *orixás* com as roupas rituais utilizadas em ritos públicos. As *Yabas*, aqui referidas, são os *orixás* femininos (como *Oxum* e *Yemonja*) e que usam um laço próprio, amarrado na parte de trás da cabeça.

Figuras 11 e 12: Oficina de peteca (brinquedo indígena)



Fonte: Acervo – Projeto Caburé²³

Figuras 13 e 14 – Amarelinha Teca Teca (brincadeira moçambicana)



Fonte: Acervo – Projeto Caburé

²³ Imagem utilizada com autorização dos responsáveis.

A preocupação do cuidado com as crianças também se justifica pela concepção de infância vigente no terreiro e em outras comunidades diaspóricas. Primeiro, pela noção de que o cuidado é ampliado, sendo responsabilidade de diversos entes (não só os pais ou responsáveis civis) o zelo com as crianças. (Caputo, 2006; 2020). Segundo, pela noção decorrente dessa que entende que zelar pelo indivíduo é zelar pelo todo. No caso das crianças, em especial, é zelar pela continuidade de uma cultura e zelar para que sejam agentes de transformação na sociedade em que circulam.

Considerações finais: balanço e avanço

Nesse primeiro ano de existência do projeto, tanto a equipe, quanto a comunidade acumulam aprendizados e alguns desafios que representariam avanços nos objetivos pretendidos.

Além da formação inicial da equipe mencionada e das estagiárias do curso de Pedagogia, o Projeto recebeu outros dois grupos de alunas da Pedagogia (UFU) que cumpriram a parte prática das disciplinas de Projeto Interdisciplinar V: Alfabetização Alfabetização e Letramento I e Construção do Conhecimento em Matemática, juntamente com um aluno do curso de Licenciatura em Química (UFU).

Também se integrou ao grupo por alguns meses, como voluntária, uma estudante do curso de Ciências Biológicas (Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG).

A equipe atual é formada por uma professora de Língua Portuguesa e doutora em Educação, que coordena as atividades, mas também atua junto às crianças, uma pedagoga, que atua com as crianças, supervisiona os estágios e desempenha funções de brinquedista junto à Brinquedoteca Maria Isabel de Carvalho

Pereira e duas estudantes de Educação Física, que atuam com as crianças e têm papel importante da pesquisa e na orientação dos trabalhos relacionados aos jogos e brincadeiras.

Nesse primeiro ano de existência, o Projeto avançou também na construção de materiais pedagógicos que atendessem às necessidades e especificidades daquela comunidade, iniciando um trabalho autoral que versa sobretudo sobre questões relacionados às aprendizagens sobre os espaços, os símbolos, à língua, à hierarquia e à organização social da comunidade. Em outras palavras, a cultura própria da comunidade do Ilè Asé Tobi Bábà Olorígbìn.

Ainda são pontos sobre os quais se pretende avançar:

- a ampliação da brinquedoteca, do ponto de vista físico (que, atualmente, em dias de lotação máxima da casa, não mais comporta as crianças atendidas pelo Projeto) e também do ponto de vista do acervo de jogos, brinquedos, literatura infantil e infanto-juvenil e outros materiais pedagógico, inclusive aqueles produzidos pela equipe do projeto.
- o avanço sobre temáticas estipuladas como eixo de trabalho, aprofundando sobretudo naquelas que foram menos exploradas no primeiro ano, como a cultura cigana, educação ambiental e ecologia.
- a ampliação e a sistematização da promoção de atividades lúdico-desportivas de integração de toda a comunidade do Ilè Asé Tobi Babá Olorígbìn, não apenas voltadas às crianças.

Mesmo com tanto a avançar, é possível afirmar ao observar a trajetória do primeiro ano do Projeto Caburé que o acolhimento das crianças, de suas dúvidas, de suas ideias, dos seus medos, de suas elaborações e a criação de oportunidades de conhecimento

de outras culturas, além daquela hegemonicamente veiculada pelos currículos escolares é o mais fértil caminho para a colheita de uma sociedade mais aberta às diferenças.

Referências

BORDIGNON, L. F.; LUZIA, T. R.; COELHO, M. L. S. O papel do pedagogo e o trabalho em espaços religiosos. In: *Vozes dos licenciandos da UFU*. (no prelo)

CAPUTO, Stela. *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela. *Reparar Miúdo, narrar Kékeré*. Notas sobre nossa Fotoetnopoética com crianças de terreiros. In. Revista Teias. V.19, n.53. abril/junho 2018.

CUNHA, D. A. da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

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

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scrita - ABRINQ, 1992.

FRIEDMANN, A. et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scrita - ABRINQ, 1992.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

LUZIA, T. R. *No caminho entre a menina e a pedagoga: memórias ressignificadas e formação docente*. Trabalho de conclusão de curso – Pedagogia. Ituiutaba: Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, 2023.

MARCELINO, M. M.; COELHO, M. O. P. Dimensões formativas em territórios de matriz afro-brasileira: apontamentos de uma "pesquisadora-abian". In: *APRENDER: cadernos de Filosofia e Psic. Educação*. n. 29. Vitória da Conquista: UESB, jan/jun 2023.

PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. M. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. In: *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 189-203, out. 2022.

PRISTA, A; TEMBÉ, M. EDMUNDO, H. *Jogos de Moçambique*. INEF - Moçambique/CIDAC - Portugal, 1992.

ROCHA, R. M. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afrobrasileiras. *Paideia*. Ano 8, n 11. Belo Horizonte: FUMEC, jul/dez 2011, p. 35-52.

SEVERO, J. L. R. de L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em Revista*, v. 34, 2018

SOC. CULT. E REL. BABÁ OLORIGIN. *Plantando axé: do lugar sagrado ao espaço da militância e da resistência cultural* / Ituiutaba: Barlavento, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). *A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres*. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Grau Licenciatura*. 2018. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDSzXhdoNcWQHJaQlHJmJIqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOTpmmgT33WB409R1o6PfBT2L9wc_C_9l07RwQK7iBcpv00Kr4zz6VOvvJlqfMbG8J_RACwiP2VFvndQltw_eAncumento_consulta_externa.php (ufu.br). Acesso em: 06 out. 2023.

Unidade 4

Outras experiências brasileiras de educação



ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS E PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE MACEIÓ-AL

*Nadja Maria dos Santos Silva
Giovane Alexandre Alves da Silva
Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos*

Introdução

O ensino de aspectos culturais, em âmbito escolar, é tema de extrema relevância, no mundo globalizado contemporâneo, no qual diversas manifestações culturais estão em constante contato. A sociedade global está cada vez mais exposta às vivências interculturais, o que também influencia no ambiente escolar, por isso, a relevância de se refletir sobre aspectos do ensino das manifestações culturais.

Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que estes são fenômenos sociais dialeticamente interligados, sendo elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar de educandos e educadores. O ensino de temáticas culturais, e das suas manifestações empíricas, faculta que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar sinta-se mais pertencente ao processo educacional.

Este trabalho objetivou conhecer e evidenciar abordagens de ensino de manifestações culturais por docentes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Maceió-AL. Especificamente, objetivou-se: 1- compreender como a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordada o ensino de cultura nas escolas; e 2- evidenciar, a partir da percepção dos professores entrevistados, como a temas culturais vêm sendo abordados nas aulas da suas respectivas disciplinas.

Metodologicamente, procedeu-se com pesquisa qualitativa e exploratória. Iniciou-se com revisão bibliográfica e documental, além de legislação que rege a educação brasileira, como LDB (Lei de Diretrizes Brasileira) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para se averiguar como o ensino de aspectos culturais, historicamente, vem sendo abordado e pautado na legislação brasileira.

Para compreender e evidenciar o ponto de vista de professores da escola pesquisada, sobre o ensino de cultura, em suas disciplinas, foi elaborado e aplicado um questionário com nove perguntas abertas, no período 11 de setembro de 2023 até 02 de outubro de 2023, a professores que lecionam no 7º ano do ensino fundamental, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; História; e Geografia. As respostas dadas ao questionário nos proporcionaram uma visão geral e atualizada sobre o ensino de cultura no contexto escolar pesquisado.

Conceito de cultura e alguns desdobramentos na educação

O termo cultura nasce do germânico “kultur”, utilizado no século XVIII para simbolizar os aspectos espirituais (tradição) de uma comunidade (LARAIA, 2001). O primeiro conceito de cultura era “tomado em seu amplo sentido etnográfico [...] que incluía conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 14). A noção de cultura passou por diversas transformações nesses mais de 150 anos de história, sendo fragmentado e reformulado constantemente, até o conceito que conhecemos atualmente:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p. 14).

A cultura, de acordo com Souza (2010, p.9), pode ser dividida em: cultura popular, que é realizada de forma espontânea pelo grupo social que a produz, geralmente transmitida de maneira oral e entre as famílias, tendo como exemplos as festas populares em que determinadas funções passam de familiar para familiar; cultura erudita, uma manifestação cultural ou artística que foi gerada após estudos prévios e que indivíduos especializados tendem a exercê-la; e cultura de massa, produto do sistema capitalista, baseada no lucro, e que passou a ser reproduzida em grande escala de importância por estar

relacionada com o conceito de cultura de massa, que se desenvolve, particularmente, a partir dos anos 1920 e 1930, Ainda, segundo Souza (2010, p. 9):

[...] As três frentes onde se travam as batalhas conceituais sobre o termo cultura são pontuadas por dois pontos primordiais para qualquer povo: aquilo que foi apreendido do seu passado, que permanece, é aquilo que se inventa, que aponta para as transformações futuras [...].

Esse autor basicamente fala que o que foi apreendido em seu passado é equivalente a cultura erudita, o que seria cultura popular seria o que permanece em sua vida, e a cultura de massa seria aquilo que se inventa para a maior parte da população.

Culturas distintas sempre influenciam umas às outras, o que se explica pelo conceito de sincretismo cultural, tendo esse processo se intensificando com as grandes navegações de países europeus que deram início à globalização. Com o crescente intercâmbio entre culturas, surge o termo multiculturalismo, que foi inicialmente utilizado no Canadá, em 1971, onde foram criadas agências estatais específicas visando à resolução de conflitos derivados das diferenças culturais. Nesse primeiro momento, o multiculturalismo, nasce como um programa que visa a uma maior igualdade econômica e social, empregado em sociedades pluralistas, modernas e pós-modernas. HALL (2003, p. 52). Para Damásio, apud Santos e Nunes (2008, p. 70): o multiculturalismo aponta simultaneamente ou alternativamente para uma descrição e para um projeto. Como descrição, pode referir-se à: “existência de uma multiplicidade de culturas no mundo”; “co-existência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação”; e “existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como para além do Estado-nação”.

Como projeto, refere-se a um “projeto político de celebração ou reconhecimento dessas diferenças”.

As culturas são diversas e para exercer sua cultura, as populações se expressam através das manifestações culturais. Porém muitas vezes algumas culturas são marginalizadas em decorrência de momentos históricos da humanidade, que estão enraizados nas pessoas até os dias atuais, principalmente em países anteriormente colonizados, como o Brasil. Um dos recursos existentes para sanar esses problemas, a exemplo do preconceito, é a educação, a partir do ensinando sobre manifestações culturais e seus significados.

O ensino de questões culturais, no âmbito pedagógico, ainda está em desenvolvimento. Como consequência disso, ainda não há um grande campo de aprofundamento sobre o ensino das práticas multiculturais na educação, principalmente no Brasil. Segundo Santos (2020, p . 92) é necessário “[...] romper com os modelos estabelecidos pela educação tradicional europeia, modificando o velho e batido currículo escolar, que se tem hoje”, ou seja, deve haver uma reestruturação escolar, visando à integração do multiculturalismo existente na sociedade, para o ambiente escolar.

O ensino de cultura, principalmente com base no multiculturalismo, segundo Costa e Soares, (2021, p. 3) anda em passos lentos, principalmente em Alagoas, tendo poucos cursos de pós-graduação que abordam o tema. Em geral, são os profissionais que buscam suas próprias referências e estudos, mesmo o tema sendo de grande relevância para os alunos.

Multiculturalismo e manifestações culturais são fenômenos sociais intimamente ligados, pois o multiculturalismo é a coexistência de diversas culturas em uma mesma sociedade, e

as manifestações culturais são as formas pelas quais essas culturas se expressam e se tornam visíveis. Segundo Candau (2008), Canen (2008), Canen e Santos (2009), essas são exemplificadas por música, dança, arte, rituais, festivais, idiomas, culinária, etc., sendo expressões de identidades culturais de grupos, essenciais para a preservação e a promoção da diversidade cultural em uma sociedade globalizada e multicultural.

Em um país multicultural, de dimensões continentais, como o Brasil, há grande diversidade de manifestações culturais, as quais expressam traços culturais dos diferentes grupos da sociedade brasileira, como por exemplo, o próprio carnaval que veio para o Brasil como exemplo direto dessa herança trazida pelos colonizadores portugueses. O casamento matuto (ou casamento na roça) que traz a representação das igreja, os festejos juninos presentes na região Nordeste, que trazem uma celebração ao tempo de colheita na região. Segundo Silva (2021, p. 4):

Mesmo dentro de uma mesma sociedade, poderemos observar diferentes formas de manifestação das culturas nos diferentes meios. Muitas vezes, até mesmo em um único bairro, seremos capazes de perceber distintas formas de expressões culturais. A pluralidade é mais uma das características do mundo das culturas.

Ao buscarmos compreender a diversidade cultural é muito importante abordar as questões que são relacionadas às tradições não apenas no âmbito escolar, mas na família e na sociedade como um todo, para que alunos, pais e a sociedade tenham compreensão e respeito às tradições culturais.

Sendo assim, o ensino desses aspectos culturais torna-se importante para os estudantes conhecerem elementos de várias culturas e suprimirem preconceitos, ajudando-os a exercer sua cidadania que, segundo Carvalho (2002, p. 9) “[...] inclui várias

dimensões, [...] (desdobrando-se) em direitos civis, políticos e sociais. [...] (sendo) Direitos civis os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei [...].” No entendimento de Freitas Júnior e Perucelli (2019, p. 112) essa: “[...] é uma tarefa que leva o pesquisador a preliminarmente pensar/compreender de forma isolada os conceitos de identidade e cultura [...]”.

Sendo assim, a cultura, em suas diversas abordagens, corrobora para a definição dessa identidade, pois de alguma forma os indivíduos, em sua gênese, possuem contato com algum modo de cultura, acreditando-se que esse elo inicial seja transmitido e influenciado em seu marco inicial pela família, e depois por outros meios de sociabilização. Nesse sentido, é relevante que a educação esteja vinculada com as questões culturais de forma interdisciplinar, ou melhor, dizendo, com o multiculturalismo, porque a educação também é cultura. “E, isso sem sombras de dúvidas, é muito importante na formação de valores éticos e sociais” (SANTOS, 2020, p. 89).

Ensino de cultura e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 23 - inciso V é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Sendo a educação uma grande fonte de acesso à cultura para a população do país, com as legislações sobre ela, segundo o artigo 24 no inciso IX, sendo competência da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Já a lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No seu artigo 2º, consta o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, destacando que a cultura é um dos princípios da educação.

Com base na lei nº 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2017 foi homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovando a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). A partir disso, nos próximos parágrafos, iremos analisar como a BNCC aborda os temas cultura e multiculturalidade no Brasil, tanto no âmbito nacional como no local.

Na BNCC, a cultura é abordada em diferentes áreas do ensino, sendo mais concentrada nas ciências humanas. Inicia-se no ensino fundamental, contextualizando-se a própria cultura do entorno do aluno e dando embasamento para as análises que são feitas no ensino médio, onde se analisa a cultura com procedimentos epistemológicos e científicos.

A BNCC aborda as competências gerais da educação básica e nelas as competências 1, 3 e 6 abordam o tema da cultura: na competência 1, o texto ressalta a importância de valorizar e utilizar os conhecimentos do mundo cultural para entender e explicar a realidade; a competência 3 trata da valorização das diversas manifestações culturais, das locais às mundiais, além de participar de práticas da produção artístico-cultural; e a competência 6 trata da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais para entender as relações no mundo. Essas

competências mostram que a BNCC enfatiza a valorização e a disseminação cultural local e global, para os alunos.

A educação básica é dividida em 3 etapas: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil é o primeiro contato da criança com ambientes fora do seu cotidiano, e solicita, da instituição, “[...] conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 37).

Nesse início, a aprendizagem sobre cultura é muito importante, como apontam os direitos de aprendizagens e diversidade da educação infantil: a criança tem que conviver com outras pessoas, respeitada a diversidade cultural; ter acesso às produções culturais; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, que ampliem os conhecimentos culturais e possibilitem que a criança construa sua identidade cultural (BRASIL, 2018, p. 38).

Esses direitos descritos acima foram abordados nas habilidades de conhecimento da educação infantil, sendo eles: 1 - (EI03EO06) “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2018, p. 46); e 2 - (EI02CG01) “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras” (BRASIL, 2018, p. 47), mostrando que nesses primeiros anos de vida escolar, inicia-se a aprendizagem sobre outras culturas, e dos conhecimentos da própria cultura, de forma adequada para a faixa etária do discente.

A etapa mais longa da educação básica é o ensino fundamental, que dura 9 anos. Essa é dividida em anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano, tendo as áreas de conhecimentos divididas em: linguagens (língua portuguesa, arte,

educação física e língua inglesa); matemática; ciências da natureza (ciências); ciências humanas, (história e geografia) e ensino religioso.

Dentre as áreas do conhecimento, a cultura é tratada em linguagens, ciências humanas e ensino religioso. Em linguagens, o tema está presente em língua portuguesa, quando pensamos a língua como uma construção cultural importante para a construção da identidade cultural, principalmente quando textos abordam a diversidade cultural em como tratar de mitos ou lendas locais, como na habilidade (EF15LP15) posta pela BNCC: “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97).

A BNCC também destaca diferentes variedades linguísticas do Brasil, como consta na habilidade (EF35LP11): “Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala, e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais, ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p.113).

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilitando, ao aluno, o conhecimento sobre diferentes culturas visuais, diferentes danças e diferentes músicas de diferentes culturas. Já a educação física é:

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2018, p. 213).

Aqui se abordam as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e manifestações da cultura corporal de movimento, como consta nas habilidades 1- EF12EF02: "[...] se explica, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem; e 2 – (EF12EF12): “[...] identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas” (BRASIL, 2018, p. 227).

Nas ciências humanas, a cultura está presente em Geografia e História. Em Geografia, a BNCC explicita que “deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo” (BRASIL, 2018, p. 368).

Aborda-se o tema em diferentes habilidades e anos do ensino fundamental, como no 1º ano as habilidades: 1 - “(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo [...]”; e 2 - “(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.” (BRASIL, 2018, p. 375).

Aborda-se, no 4º ano: “(EF04GE01): Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas, etc.) valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.” (BRASIL, 2018, p.377); e no 9º ano “(EF09GE03): Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças” (BRASIL, 2018, p. 393). Essas habilidades mostram que o ensino sobre cultura está presente na Geografia, em vários momentos, principalmente ao estudar os costumes e as culturas que formam a identidade brasileira.

A temática da cultura, na disciplina História, está voltada principalmente para a diversidade cultural brasileira e suas contribuições sociais e culturais na formação da sociedade brasileira, como é destacado nas seguintes habilidades/BNCC: 1 - “(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados” (BRASIL, 2018, p.411); e 2 - “(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX” (BRASIL, 2018, p. 427).

Em ensino religioso, a BNCC define os objetivos da disciplina: “Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” (BRASIL, 2018, p. 436); o que faz do ensino religioso parte importante da cultura dos indivíduos.

O ensino médio, etapa final da educação básica, que dura três anos, tem seu currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que são organizados em 5 eixos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

No ensino médio, as escolas devem se estruturar, segundo a BNCC, de maneira a “garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2018, p. 466).

Nos componentes curriculares, a cultura é abordada nas áreas de: linguagens e suas tecnologias, que engloba as disciplinas Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; que englobam as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Na área de linguagens, a cultura é abordada de acordo com sua competência específica 1, que é:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 490).

Em Língua Portuguesa, se aborda, principalmente, a inserção de textos de diferentes culturas, como as formadoras do Brasil. Em Artes, principalmente utilizando o acesso a elementos culturais como do próprio entorno do aluno. Em Educação Física, explorando as práticas corporais de várias culturas como a

capoeira, entre outras. Já nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a competência específica 1 é:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, p. 570).

Deve-se abordar, nessas disciplinas, discussões de eventos históricos, analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial, além de se analisar as territorialidades de diferentes culturas, entre outros.

Ensino de cultura na perspectiva de professores: análises e discussões

Como vimos, para essa pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário para averiguação da perspectiva de professores, na escola pesquisada, acerca do ensino de temas relativos à cultura, nas disciplinas por eles ministradas. Seguem os resultados destacados da análise dos dados coletados.

Na primeira pergunta, que foi sobre como a BNCC aborda o ensino de cultura, os professores responderam, na sua maioria, que a BNCC aborda adequadamente o ensino de cultura em sua estrutura, sendo que os professores de História, Geografia e Artes afirmaram positivamente, e os professores de Português e

Educação Física responderam que a BNCC não aborda adequadamente. Um dos questionados respondeu:

A valorização da cultura, tanto a nível mundial como local, é uma competência geral que está expressa na BNCC e que precisamos trabalhar com os estudantes. As orientações são gerais, assim, nos baseamos no Referencial Curricular de Alagoas, o Recal, elaborado com base na BNCC. Em relação ao campo da arte um elemento da cultura, há a orientação de desenvolver as aulas contemplando algumas dimensões como: criação, fruição, estética, crítica, reflexão e expressão. Assim, não é apenas apresentar as múltiplas manifestações culturais que compõem a sociedade, mas também, possibilitar a experimentação e a criação própria dos estudantes, para que, assim, eles desenvolvam as suas poéticas. O documento também orienta sobre a importância dos estudantes reconhecerem as manifestações que estão em seus territórios, sendo assim, precisam estar nos nossos planejamentos.

Um ponto também destacado foi que os livros didáticos utilizados no biênio 2021 - 2023 não contemplaram manifestações próprias do estado, assim, evidenciando uma necessidade de se aprimorar os materiais pedagógicos com o objetivo de contemplar estudos do território alagoano,

Na segunda pergunta, que foi se, na formação de cada um, houve aulas ou disciplinas sobre o ensino de cultura local ou mundial, chegou-se ao seguinte resultado: em sua maioria, os professores não tiveram contato com o tema cultura na sua formação, sendo respondido negativamente pelos professores de Português, Geografia e Educação Física; e positivamente pelos os professores de História e Arte, mostrando que em cursos de licenciatura, esse assunto ainda não é abordado adequadamente.

A terceira pergunta questionou se os professores já participaram de formação continuada sobre cultura alagoana, e quais foram? Os professores de Português, Educação Física, Geografia e História responderam negativamente em relação à formação continuada sobre a cultura alagoana. Apenas o professor de Arte que respondeu que teve formação continuada: “Sim, sobre algumas manifestações artísticas e culturais, como danças populares, arte contemporânea”... Entretanto, não fez formação continuada voltada ao território Alagoano.

Na quarta pergunta, que foi se os professores já ministraram aulas sobre a cultura local e mundial, as respostas mostraram que os professores ministram: professores de Português, Geografia e Arte; os professores de História e Educação Física relataram que ao menos em suas aulas não houve abordagem sobre o tema cultura. Nessas respostas, os professores evidenciaram que todas as matérias abordam várias aspectos da cultura local e mundial, sem desviar de suas respectivas disciplinas como em Português, que foram ministrados aulas de literatura alagoana; Arte, conteúdos sobre patrimônios materiais imateriais, trabalhos de artistas locais, globais; e Geografia, com aulas sobre cultura e riquezas de um determinado território. O professor de Arte respondeu:

Sim. São abordadas temáticas relacionadas à arte e cultura alagoana nas disciplinas de Arte e Eletiva de Arte. Neste ano, por exemplo, estamos trabalhando acerca dos Patrimônios Artísticos Culturais, sejam eles materiais e imateriais, bem como, sobre a História do estado, seus artistas, personagens, entre outros. Nesse sentido, estamos desenvolvendo com duas turmas do 7º ano do ensino fundamental, jogos e fanzines (revistas independentes).

A quinta pergunta foi se os professores já elaboraram projetos sobre a cultura local ou mundial nas escolas que trabalham. Nessa questão, os professores das disciplinas de História, Educação Física relataram que não tiveram a elaboração de projetos, já os professores de Geografia, Português e Artes responderam que já participaram de projetos sobre o ensino de cultura nas escolas. Todos com projetos e temas ligados às suas disciplinas como: literatura alagoana; artistas e patrimônios artísticos de Alagoas, etc., mostrando que a educação cultural está inserida em determinadas disciplinas, mas ainda não é abordada de maneira transdisciplinar, sendo trabalhada de forma mais pontual e específica.

A sexta pergunta questionou se já presenciou-se algum projeto sobre a cultura local e mundial nas escolas em que trabalhavam. Os professores de Geografia, Português e Educação Física responderam que não presenciaram projetos sobre cultura nas escolas. Apenas o professor de História relatou que já realizou atividades sobre a cultura e cultura alagoana. Essa questão evidenciou que esse tipo de projeto não tem abordagens amplas, trabalhando de forma individualizada em algumas disciplinas e ocasiões, mesmo com temática transdisciplinar, com possibilidades de ser abordado em conjunto, com várias disciplinas. O Professor de Arte relatou: “Em alguns momentos, como no São João, são realizadas atividades que integram toda a escola, e assim, há alguma atividade/apresentação que está relacionada a manifestações artístico-culturais presentes no território. Por exemplo, no ano passado, houve apresentações de dança, como o coco alagoano.”

Na sétima pergunta, que foi sobre o interesse dos alunos no ensino de cultura local e mundial, os professores de História, Geografia, Português e Arte responderam que sim, exceto o entrevistado que ensina Educação Física. As respostas evidenciam que os alunos têm interesse no ensino de cultura, mostrando que o assunto pode ser mais abordado e melhor explorado dentro das disciplinas, e de modo interdisciplinar.

A oitava questão foi: de acordo com as suas percepções, os alunos têm o desejo de conhecer a cultura alagoana? Justifique o porquê. Seguem algumas respostas: “Sim, pois a grande maioria não conhece muitos municípios e sua cultura [...]” disse o professor de Geografia; “Uma boa parte sim, pois demonstram interesse por arte (música, dança) [...]” disse o professor de Português. O professor de Arte relatou:

Pelo menos nas turmas que trabalhei, notei que os estudantes conheciam algumas manifestações artísticas e culturais do Estado, entretanto, não eram conhecimentos mais aprofundados, bem como, às vezes conheciam, mas não sabiam que era um patrimônio imaterial, a exemplo: o sururu. Percebi que em relação aos artistas do estado, ainda há uma invisibilidade e desconhecimento. Outro ponto que notei é que eles conheciam alguns patrimônios materiais, como o Teatro Deodoro, mas ainda não tinham feito visitas. Alguns estudantes demonstram mais curiosidade e desejo de conhecer as manifestações do seu território... Percebo que eles se envolvem mais quando sugerimos atividades práticas com base no conteúdo teórico, ou seja, quando sugerimos projetos e integramos eles de forma ativa no processo de aprendizagem.

Como pudemos constatar, há interesse dos alunos sobre a cultura alagoana, muitas vezes ligadas as áreas de música e dança, mas no âmbito escolar, não há uma efetiva valorização da cultura,

por isso os alunos apenas visualizam o contexto geral da temática cultura, e as especificidades da cultura alagoana em algum assunto específico da disciplina ou em poucas datas comemorativas. Assim, os alunos acabam não tendo o conhecimento muito aprofundado sobre a sua cultura local e suas manifestações.

Ainda desenvolvendo as respostas da pergunta anterior, questionamos como instigar o aluno a aprender sobre cultura na atualidade. Em geral os professores responderam que é necessário mais divulgação do assunto. Uma parte dos respondentes também afirmou que é necessário se abordar mais os assuntos, como por exemplo, a resposta do professor de Arte que falou:

Penso que uma forma de aproximar os estudantes da cultura local é planejar aulas e projetos em que eles possam investigar, pesquisar, criar etc., com base nas manifestações artístico-culturais dos seus territórios. Falar sobre é uma forma de manter viva a memória e de fomentar a valorização das expressões de um povo, assim, não deixando-as cair no esquecimento. No campo da arte existe também uma questão importante a ser problematizada que é a compreensão sobre o que é arte, uma vez que, pode haver expressões culturais e artísticas nos seus entornos, como rendeiras, mestres etc., que nem sempre são valorizados.

As respostas a essa questão demonstram que o assunto pode ser mais abordado para que as pessoas se identifiquem com a cultura da região e da localidade no seu cotidiano.

Por fim, questionou-se: qual seria a primeira coisa para fazer com que as crianças, jovens e até adultos tenham o interesse sobre a cultura alagoana na atualidade? “Havendo uma maior divulgação [...]” disse o professor da disciplina de Educação

física. “Mostrar pessoalmente, ou até mesmo falar e passar documentário, e boa explicação [...]”, disse o professor de Geografia. “Primeiramente tentar despertar o interesse dos jovens por cultura e suas artes [...]”, disse o professor da disciplina de Português.

As respostas, em geral, mostraram que existem muitas deficiências no ensino de cultura nesse contexto escolar, como formação inadequada dos professores, falta de formação continuada e projetos pedagógicos realizados de forma pontual e isolada, sem se levar em consideração os preceitos de inter e transdisciplinaridade, preconizados pela BNCC. Percebeu-se, ainda, que faltam incentivos para a valorização e divulgação da cultura alagoana, prejudicando a construção de identidades culturais de crianças e jovens da Estado para fortalecer e preservação da sua cultura, mas que existem oportunidades disponíveis para uma melhor atuação dos professores das escolas públicas estaduais locais.

Considerações finais

Este estudo propôs uma investigação de como ensino de cultura vem sendo e realizado em uma escola pública estadual de Maceió-AL, a partir do ponto de vista de professores do 7 ° ano do ensino fundamental.

A partir da BNCC observou-se que temas de cultura e multiculturalismo estão presentes desde o ensino maternal até o ensino médio, progredindo gradativamente com o avanço escolar dos alunos.

Também se evidenciou que a cultura é abordada em diferentes áreas do ensino, mas com ênfase concentrada nas ciências humanas, começando no ensino fundamental, contextualizando-se a própria cultura do entorno do aluno, e dando embasamento para as análises que são feitas no ensino médio, onde se aborda cultura com procedimentos epistemológicos e científicos.

Posteriormente, foi aplicado um questionário para averiguar como vem sendo abordado o ensino de cultura nas aulas desses professores. As respostas evidenciaram que o ensino de aspectos culturais, em geral, não é tratado com a merecida relevância no ensino tradicional dessa escola, e que, ao tema, não é dada a devida relevância no ensino tradicional, sendo abordado em poucos momentos, e de forma fragmentada. O questionário também mostrou que existe um longo caminho de aprimoramento para o ensino escolar de cultura no contexto escolar pesquisado, mas, felizmente, há interesse dos alunos e professores, o que também pode ilustrar a realidade de casos semelhantes.

Referências

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

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

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, v. 16, p. 641-662.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, 227 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educ. Soc.*, 79: 125-161, 2002.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 13-37.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2008, v. 16, n. 59, p. 297-308.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: 1 Ed. Ciência Moderna, 2009, 208 p.

COSTA, L. F.; SOARES, M. H. F. B. Formação de mestrandos no interior de Alagoas: a autoavaliação na disciplina de multiculturalismo, ensino e formação de professores. IN: *Congresso Nacional de Educação*, 8, Campina Grande: Anais [...] Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88626>>.

Acesso em: 08/09/2023 13:22

DAMÁZIO, E. da S. P. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, Rio Grande do Sul, vol. 6, núm. 12, jul./dez., 2008, p. 63-86.

FREITAS JÚNIOR, M. A.; PERUCELLI, T. Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, v. 2, p. 111-133, jul./dez. 2019.

HALL, S. A questão multicultural. In: *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 113.

SANTOS, B. F. O multiculturalismo na educação. *MARGENS - Revista Interdisciplinar Artigos Variados Versão Digital* – ISSN: 1982-5374 VOL.14. N. 22. Jun 2020. (p. 88-100)

SILVA, F. D dos S. *Manifestações Culturais Populares*, UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, Salvador, 2021.

SOUZA, A. de A. Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa. in: *Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 7*. Campina Grande: Anais [...] Campina Grande: 2010.

AS POSSIBILIDADE E LIMITAÇÕES DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

*Nelson Oliveira de Alencar
Ana Cláudia Rocha Campos
Francisco da Silva Passos*

Introdução

Há muito se discute sobre o papel da escola e das práticas de ensino. É possível chegar a um consenso que educar não pode ser papel somente da escola e que o ensino pode acontecer em diferentes situações “cuja intencionalidade seja preparar o indivíduo para desenvolver suas atividades ao longo da vida, [...] sejam elas de natureza social, científica, tecnológica, social ou política” (CACAIS, TERÁN, 2014).

A escola formal ocupa um espaço de grande relevância processo de ensino e aprendizagem, contudo, não é o único meio disponível na sociedade. Rocha e Terán (2013) afirmam que para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça efetivamente, faz-se necessário levar em consideração os diferentes ritmos de cada aluno e suas necessidades específicas, demandando que outros espaços e meios sejam utilizados no processo.

Logo, entende-se que a utilização de espaços não-formais de educação, podem favorecer excelentes perspectivas para melhoria do ensino, por privilegiarem situações que possibilitam a formação de repertório cognitivo do aluno. Tal entendimento, justifica a demanda crescente de pesquisas na área educacional

que têm se proposto a investigar os espaços educacionais externo à escola, definidos como espaços não-formais e seu potencial no desenvolvimento do ensino-aprendizagem (ROCHA, TERÁN, 2013).

Para Barbero (2014) a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, para ele já que existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. E esta diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo.

Assim, a definição do termo “espaço não-formal” de educação, vem sendo utilizado por pesquisadores no âmbito educacional, por professores e outros profissionais da área científica para descrever lugares diferentes da escola, em que seja possível atividades educativas (JACOBUCCI, 2008).

[...] além da escola, que é considerada como espaço formal de educação, surgem outros contextos como: museus e centros de ciências, planetários, museus de história natural, zoológicos, jardins botânicos, parques nacionais e outros que têm sido chamados de espaços não formais, e os meios como a internet, revistas especializadas, televisão e outros chamados de espaços informais de educação científica (CAZELLI, 2005 *apud* ROCHA; TERÁN, 2013, p. 2).

Para Quadra e D’ávila (2016), a não – formalidade organiza o processo de ensino-aprendizagem sem seguir os requisitos formais, por ser desenvolvida em ambiente diferente da escola, cuja dinâmica é diferente das aulas expositivas, tornando-se mais interessantes. Segundo a autora, é priorizado a utilização de ferramentas didáticas diversificadas e atrativas para que aconteça melhorias da aprendizagem e incitar o aluno.

Batista e Lima (2018), corroboram ao afirmarem que alguns pesquisadores são incisivos ao fato de que a educação, nos dias atuais, não pode mais se restringir ao ambiente escolar. Para os autores, a utilização de espaços não formais de educação estimulam o interesse, a motivação, contribuem na contextualização dos saberes associados estritamente à escola, ampliam a possibilidade de pôr em prática a observação e a problematização, além de fortalecer no desenvolvimento de outras habilidades como as de registrar, coletar, analisar o ambiente e interpretar os dados registrados em outras.

Na dinâmica do ensino científico comumente encontramos como espaços não formais museus e centros de ciência, museus de história natural, planetários, zoológicos, jardins botânicos, hortos, parques ecológicos, aquários e outros afins (CAZELLI, 2005; VIEIRA, 2005; ZIMMERMANN e MAMEDE, 2005; PIVELLI e KAWASAKI, 2007). Queiroz *et al* (2002) defende que as aulas realizadas nesses espaços, quando bem planejadas, possibilitam a aprendizagem e favorecem a memória de longa duração, contribuindo para a construção do conhecimento científico em função das emoções e sensações que o espaço não-formal desperta nos estudantes durante essas aulas.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo realizar um estudo bibliográfico sobre o uso de espaços não formais educativos de ensino, conhecer conceitos, a importância dos espaços não formais para a aprendizagem a partir de trabalhos já publicados nesta área de pesquisa. Para tanto, o trabalho será conduzido de acordo com as seções a seguir: revisão de literaturas sobre a temática em questão e levantamento de pesquisas, na internet, de caráter documental. Seu embasamento teórico e metodológico priorizará as referências atualizadas, últimas discussões, reflexões e estudos.

Espaços formais e não formais sistematizando o conhecimento

O espaço formal pode ser definido como espaço escolar que está relacionado com às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em outras palavras, é a escola e suas dependências. Para JACOBUCCI (2008), o espaço não formal é qualquer espaço diferente da escola, onde pode ocorrer a ação educativa. Nesse interim, a autora diz que existem os espaços institucionalizados que dispõem de uma estrutura e os espaços não institucionalizados que não dispõem de estruturas, mas que se bem planejados e utilizados podem se tornar um espaço educativo.

Nessa perspectiva, Gohn (2014), acredita que o ensino e a aprendizagem ocorram em todos os espaços, havendo uma preocupação de que tal prática não fique limitada apenas a sala de aula, sendo expandida para outros ambientes onde os alunos possam perceber que o ensino proposto tem total relação com suas vivências diária, suas realidades, que enxerguem as potencialidades de sua comunidade, assim como os problemas que possui.

A autora destaca ainda que a aprendizagem em espaços não-formais “implica em participar de um debate epistemológico sobre a produção do conhecimento no mundo”, ou seja, faz-se necessário que os alunos vivenciem na prática a realidade local e percebam-se como sujeitos responsáveis, ativos nas localidades onde residem.

Partindo disso, o indivíduo ao adquirir conhecimento nos espaços formais, institucionalizados, pressupõe como retorno um ensino que promova aprendizado. “O ensino formal ganha uma dimensão surpreendente nessa conjuntura burocrática específica dessa modalidade educacional, na qual o sistema faz uma separação entre o formal e não-formal” MARANDINO (2017). E essa decisão recai sobre o trabalho docente que tem a responsabilidade de ensinar e a de aprender sobre o aluno, supervalorizando os espaços formais em detrimento dos espaços não formais.

Ademais, é preciso considerar o ato de conhecer, o qual é natural por ser um processo inerente da vida, ao saber e o responsável pelo prazer de conhecer. No contexto de formalidade educacional, o ato de conhecer tem causado preocupações no espaço sistemático do conhecimento, pois os impasses inerentes a eles, influenciam no reconhecimento do indivíduo no processo.

O conhecimento exige esforço e determinação e por esse motivo, não deve ser forçado. Assim, os espaços formais devem priorizar a aprendizagem de forma natural e constantemente renovada por novas descobertas que muitas vezes estão em ambiente informais (SCHRAM; CARVALHO,2007). Contudo, é evidente que os espaços formais que fazem parte do processo de desenvolvimento humano sofreram mudanças nos últimos anos.

Borges (2010), diz que as mudanças ocorridas na percepção que se tinha sobre os espaços não-formais corroboraram, embora abaixo do ideal, com um ensino responsável pela formação integral do indivíduo. Isso se justifica ao fato de as metodologias aplicadas em contexto escolar serem direcionadas aos educandos no processo educacional no tocante à reconstrução de seus conceitos como sujeitos sociais.

Diante do exposto, faz-se necessário uma reflexão mais aprofundada sobre os espaços formais, bem como sobre os espaços não-formais, porque estes participam no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Para Marandino (2017), a escola e outras instituições consideradas espaços formais, mesmo que de forma sistematizada, precisam ter um relacionamento mais próximos com os espaços não-formais, pois todo indivíduo sofre interferência desses ambientes.

Pode ser percebido um desempenho estagnado do conhecimento sistematizado dos espaços formais e dada pouca importância ao que podem oferecer nos espaços não formais no processo formativo de desenvolvimento humano. Esse contexto evidencia que é preciso entender o conhecimento que desenvolve além dos limites da escola (MACIEL; FACHÍN-TERÁN,2014).

Nesse ensejo, Pinheiro (2020) enfatiza que a educação e a aprendizagem adquirida, desenvolvida no contexto fora do ambiente escolar não nega a educação formal. Para ele, o fazer pedagógico mesmo que sistematizado se relaciona com o fazer pedagógico não formal. Assim, pode ser entendido que a aprendizagem para o desenvolvimento do conhecimento humano sinaliza uma colaboração existente entre os dois espaços, partilhando experiências nas diversas maneiras de aprender.

Não há como discutir que os ambientes fora das instituições formais oferecem saberes ao sujeito capaz de gerar recursos metodológicos enriquecedores ao conhecimento e seu desenvolvimento humano. Essas diferentes formas de ensino, assimiladas em lugares como: festas populares, templos religiosos, associações, movimentos sociais e outros trazem em si práticas pedagógicas que divergem do cotidiano escolar. E neles são oportunizadas possibilidades de expressão onde as pessoas

externem seus novos conhecimentos (MACIEL; FACHÍN-TERÁN, 2014).

Acusam Silva e Santos (2021) que os espaços não formais podem ser classificados em três grupos: 1. Espaços não formais naturais; 2. Espaços não formais construídos pelo homem; e 3. Espaços não formais mistos.

Para esses autores, os espaços não formais naturais são criados pela ação da natureza, as florestas, cavernas, rios, igarapés podem exemplificar esses lugares. Os espaços não formais construídos pelo homem são espaços criados pelo trabalho humano que tem por finalidade entretenimento, lazer, indústria, serviços e outros (SILVA; SANTOS, 2021).

Quanto aos espaços não formais mistos, Silva e Santos (2021) afirma que são espaços naturais que sofreram modificações pela ação humana, como por exemplo, uma praia artificial que podemos encontrar em muitas orlas de rios que banham o perímetro urbano de algumas cidades.

Diante do exposto, os espaços formais de conhecimento precisam ser repensados de modo a atender aos desejos individuais e coletivos, bem como a realidade, os desejos individuais devem ser respeitados. Para os autores, um deve completar o outro, pois o conhecimento necessário no processo da formação humana está em todo lugar, não os adquirimos só nos espaços formais, são assimilados em contato com a realidade, superando a ótica capitalista que distancia o sujeito do bem que trará benefícios ao todo.

Espaços não formais de educação

É compreendido que os espaços não-formais de ampliação do conhecimento, possuem em si, um espaço todo composto por valores coletivos e individuais, bem como crenças, propostas e diretrizes responsáveis pela organização social em torno das pessoas (MACIEL; FACHÍN-TERÁN, 2014).

Zoológicos

São definidos como espaços institucionalizados destinados à exposição e a pesquisa de animais vivos. Para Brito (2010), durante muito tempo em vários países do mundo, os jardins zoológicos foram locais usados somente para essa mera exposição de animais confinados em condições precárias e sujeitos a condicionamentos cruéis, mas recentemente é comum a utilização desses espaços para formação.

Para Queiroz et al (2011), os zoológicos possuem além da exposição da fauna e flora uma metodologia de informação científica contida em placas informativas, oriundas de pesquisas na área. Ratificam que se bem utilizado, o zoológico, pode tornar-se um espaço lúdico e interativo, onde alunos possam observar os animais em tamanho real, seu comportamento, alimentação e suas principais características.

Na visitação ao zoológico pode, ainda, ser desenvolvida uma atividade educativa que estimule a imaginação e a criatividade do estudante, onde possa vivenciar uma situação problematizadora não vivenciada, envolvendo fatores afetivo e

cognitivo BRITO (2010). A função de zoológico defendida nesse artigo está de acordo com (QUEIROZ ET AL, 2011, p.17):

O espaço apresenta os animais expostos como uma maneira de alertar à sociedade em relação aos perigos da retirada de seu ambiente natural, bem como, a compra ilegal desses animais silvestres. É relevante sensibilizar a sociedade em relação às espécies ameaçadas de extinção sem caráter mercadológico, onde os animais possam estar em seu ambiente natural ou mais próximo possível de seu ambiente de origem e que estes não tenham sido colocados em cativeiro de forma proposital.

Neste espaço é propício para que o professor trabalhe educação ambiental e outras temáticas científicas, fazendo uma relação dos conteúdos estudados em sala de aula, estimulando por estarem um lugar diferente e assim estimular outros saberes não vivenciados nos espaços formais de ensino.

Jardins botânicos

O foco do Jardim Botânico está voltado para o cultivo, manutenção, conservação e divulgação de flora, além de delinear pesquisas na área de Botânica. Neste espaço é oferecido uma variedade de atividades que favorecem situações que instigam a curiosidade e participação dos alunos, tornando o aprendizado bem dinâmico devido o contato direto como o meio ambiente.

Corroborando com essa perspectiva, QUEIROZ ET AL (2011), locais como o Jardim Botânico, além de colocar o aluno em contato direto com a natureza, oferecem situação que aguçam a curiosidade, estimulam o aprendizado por oferecerem uma

gama de recursos naturais a serem explorados no ensino de ciências.

O contato direto com a natureza e seus fenômenos, o professor encontra diversas vantagens ao vivenciar situações de aprendizado neste espaço com seu aluno, onde o mesmo pode adquirir uma sensibilidade ecológica em busca do conhecimento científico.

Museus

Por ser um espaço não formal institucionalizado, os museus desenvolvem a função de exposição de descobertas científicas, as tornando acessíveis a todos. Nestes são configurados como instituições científicas, de cultura e educativas cujo papel é divulgar aspectos ligados a ciência.

Segundo Rocha e Fachín-Terán (2010), ao adentrar em um museu, pode ser percebido que este é um ambiente totalmente criado pelo homem, e que de fato, é um recinto propriamente destinado ao estudo e à pesquisa, além ser um local institucionalizado e seguro. Cada museu possui sua característica própria que são percebidas no momento da visita, isto é, cada museu em sua estrutura contém variados modelos e peças históricas, tornando ainda mais rica e diversificada a prática de ensino utilizando este recurso.

Para Marandino et al (2005), a ida a um museu estimula a vontade de descoberta, desenvolve estímulos que auxiliam na percepção e reflexão dos visitantes, levando-os à formação do conhecimento. As atividades desenvolvidas nestes espaços podem ter o professor atuar como guia dessa atividade de campo,

ofertando aos alunos a possibilidade de compreensão do passado visto por eles através dos materiais e fazer relacionar com o presente, tornando esta atividade mais didática e prazerosa.

Planetários

Oliveira (2010), diz que no Brasil não foi realizado um estudo mais sistemático a respeito das atividades dos Planetários, pois estes espaços começaram a se popularizar nas últimas três décadas. Contudo, é perceptível a relevância das práticas educativas desenvolvidas nestes espaços por propiciar a compreensão dos conceitos abstratos, utilizando métodos inovadores que despertam a criticidade e criatividade dos estudantes.

Para Romanzini e Bastista (2009), os Planetários podem propiciar uma variedade de atividades complementares, como exposições de imagens de diversos objetos celestes como planetas, nebulosas, aglomerados de estrelas, galáxias, palestras que abordam de interesse dos visitantes, tais como a origem do universo, evolução estelar, investigação de vida extraterrestre, história da astronomia, observação do céu noturno, movimentos planetários, além de brincadeiras e jogos educativos, que atraem a atenção de crianças, jovens e adultos, pois o céu noturno apresentado nestes espaços, não é percebido fora desses espaços devido a intensa concentração de luz nos grandes centros urbanos.

O professor deve aproveitar os temas abordados nestes espaços apresentados por meio de representações visuais, de forma a contribuir para melhor compreender estes fenômenos, tratados em uma linguagem diferenciada da sala de aula, para que

possam associar e compreender aos conteúdos trabalhados nos espaços formais de ensino.

Metodologia

O trabalho traz como metodologia a revisão literária narrativa a partir da análise qualitativa de diferentes materiais bibliográficos que possibilitaram a compreensão sobre a temática abordada (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014).

O levantamento bibliográfico foi realizado durante o mês de dezembro através da plataforma Google Acadêmico, utilizando como padrão de busca um conjunto de palavras-chave relacionadas a temática principal da pesquisa.

A pesquisa tomou como base os materiais do tipo: artigos científicos, livros, dissertações e anais de evento. Foi levado em consideração apenas materiais produzidos em língua portuguesa, sem limite temporal de publicação e que estivessem relacionados a área do ensino de ciências.

Quadro 1 – Palavras-chave usadas na pesquisa

Palavra-chave
Espaços não-formais
Ensino de Ciências
Espaços Institucionalizados

Fonte: Elaboração própria (2022)

Figura 1 – Procedimentos da pesquisa



Através do levantamento realizado na pesquisa, foram selecionados os principais espaços não formais de aprendizagem relacionados a temática do ensino de ciências. Conforme mostrado no quadro 2.

Quadro 2 – Palavras-chave usadas na pesquisa

Espaços
Jardins Botânicos
Museus
Planetários
Zoológicos

Fonte: Elaboração própria (2022)

A pesquisa bibliográfica serviu como base para o levantamento dos espaços descritos no quadro 2 desta sessão. Os espaços listados no quadro foram detalhados na sessão de introdução deste artigo.

Resultados e discussão

É notório as mudanças no ensino ocorridas ao longo das décadas. A relação existente entre espaços não formais e as instituições de ensino, configurou-se como forte aliada para que tais mudanças viessem acontecer, sejam relacionadas a problemas sociais ou ambientais. No entanto, observa-se poucas mudanças de comportamento são comprovados na prática. O espaço não formal, por si só, não leva um estudante a educação científica e nem sempre o professor está apto a realizar uma atividade significativa em um ambiente como este. O processo não é simples, envolve desde a formação do educador até a metodologia utilizada neste ambiente que deve diversificar da realizada em sala de aula, conforma afirmam Queiroz et al (2011).

Para os autores supracitados, ao utilizar ambientes não-formais, o professor no planejamento da prática necessita estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançadas. O planejamento é um dos primeiros passos a ser dado, e deve ser criterioso. Levando em considerações as perspectivas da turma, aliada aos temas trabalhados na escola. Ao docente cabe motivar seus estudantes a uma postura investigativa, conduzindo as observações dos estudantes aos conteúdos escolares trabalhados nas aulas.

A educação científica por ser uma tarefa de difícil entendimento, não pode ser desenvolvida com êxito somente utilizando um espaço formal. O ensino em ciência perpassa conceitos, métodos, cultura, planejamento e formação científica, necessitando da utilização de espaços alternativos como laboratórios. Logo, para consolidar a utilização de espaços-não formais no ensino, faz-se necessário que estas propostas estejam intrínsecas ao currículo escolar e ao processo de formação docente, haja vista, que são inúmeras as possibilidades de utilização destes espaços e sua contribuição para todos aqueles que participam de suas atividades.

A utilização de um espaço não formal, sendo ele, institucionalizado ou não, o aluno é direcionado a um pensamento sistematizado por vivenciar organismos vivos diante de si, passando perceber a relação do ambiente e suas inter-relações. Pivelli (2006), diz que atualmente a natureza compartimentada do currículo da maioria das escolas não favorece a construção de uma visão ecológica do mundo.

Vivenciamos situações em que aprendemos a realizar problemas de ordem lógico-matemática, mas não somos capazes de enfrentar problemas de ordem ecológica, na maioria das vezes sequer conseguimos compreendê-las. A utilização de atividades nos espaços não formais, dará condições ao professor de ampliar essa visão ecológica, e principalmente sensibilizar as pessoas, a reflexão e uma mudança de comportamento na reconstrução de bases ecológicas críticas e conscientes.

Considerações finais

Diante ao exposto, se evidenciou que o trabalho educativo nos espaços não formais na atualidade é um grande desafio. Vivenciamos um cenário desafiador, de reestruturações curriculares, cortes de verbas, reformas no ensino que proporcionam degradação da educação de modo geral, em maior escala nas instituições federais, apontando para o desmantelamento da estrutura educativa.

O sucesso das ações educativas nos espaços não formais está relacionado com a concepção de educação na qual o trabalho e pesquisa são princípios educativos. Assim, os espaços não formais se tornam um lugar pedagógico, onde saberes institucionalizados e o mundo do trabalho se entrelaçam, fomentando na promoção de atitudes sociais, políticas e cultural.

Desse modo, enquanto os espaços formais são agentes da sistematização da educação, tendo a responsabilidade do desenvolvimento de saberes institucionalizados, os espaços não-formais desenvolvem as práticas sociais na construção de valores coletivos e individuais do indivíduo.

Para sentido de entendimento, é imprescindível que o conhecimento dos profissionais da educação sobre espaços não-formais de sua comunidade seja incentivado pelas instituições de ensino, com objetivo de acrescer em suas práticas pedagógicas, assim tornando a dinâmica das aulas mais participativa e favorecendo o despertar criativo e aproximando os alunos aos contextos e situações reais da comunidade onde estão inseridos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

BATISTA, João Maik de Medeiros; LIMA, Nicácio Nascimento de. *A importância dos espaços de educação não-formais no ensino de Ciências e Biologia: Contribuições e Perspectivas no Processo de Ensino-aprendizagem*. VII ENALIC, Ceará, 2018.

BORGES, C. Juliana. *Perspectivas educacionais em revista: explorando as interfaces da educação social*. 2010. Acesso em: 03 dez. 2022.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal. *Ciência em tela*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.1-10, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/3221-7737-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GHON, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*. II^a série, n. 1, 2014.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em extensão*, vol. 7. Uberlândia, p. 55 a 66, 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008. Acesso em: 03 dez. 2022.

MACIEL, H. M.; FACHÍN-TERÁN, A. *O Potencial Pedagógico dos Espaços Não Formais da Cidade de Manaus*. Curitiba, PR: CRV, 2014. 128p. Disponível em <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br/200001116-43684455da/O%20potencial%20pedagogico%20dos%20espa%C3%A7os%20nao%20formais%20de%20Manaus.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? Editorial. 2017. *Ciênc. educ.* (Bauru) 23 (4) • Oct-Dec 2017 Disponível em <http://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Martín-Barbero J. *A comunicação na educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo, Contexto; 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011

PINHEIRO, R. A. *Atuação dos pedagogos em espaços não formais de educação*. Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Pedagogia. 2020. Acesso em: 05 dez. 2022.

PIVELLI, Sandra Regina Pardini; KAWASAKI, Clarice Sumi. Análise do potencial pedagógico de espaços não formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e

sua conservação. In: Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, 5., Bauru, 2005. *Anais*. Bauru, p. 674, 2005.

SILVA, J. G. S.; SANTOS, R. dos. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. *ACTIO*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 15 dez. 2022.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA Sthefane; Educação Não-Formal: Qual a sua importância? *Revista Brasileira de Zoociências* 17(2): 22-27. 2016.

QUEIROZ, Ricardo Moreira de. TEIXEIRA, Hebert Balieiro. VELOSO, Ataiany dos Santos. QUEIROZ, Andrea Garcia de. A Caracterização dos Espaços Não Formais de Educação Científica para o Ensino de Ciências. *Rev. ARETÉ*, Manaus, v. 4, n. 7, p.12-23, ago-dez, 2011.

ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. O uso de espaços não-formais para o ensino de ciências na Amazônia. *Ciência em Tela*, volume 06, número 02, 2013. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0602de01.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ROMANZINI, J.; BATISTA, I. L. Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. *VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, Marco A. B. *O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças*. 2007. Acesso em: 05 dez. 2022.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*, São Paulo,

n. 4, Oct./Dec. 2005. Disponível em
<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a14v57n4.pdf>.
Acesso em: 06 dez. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSK, J. P. Estudos de
revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo
Educ.*, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em:
04 dez. 2022.

O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DE MAQUETES: PRÁTICAS DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CÂNDIDA ZASSO, NOVA PALMA, RS

Vanessa Manfio

Introdução

O ensino vem passando por constantes transformações, dado aos avanços tecnológicos e ao novo papel do estudante em sala de aula, bem como aos acontecimentos mundiais e locais que impactam o ensino, como exemplo: os desafios da educação na Pandemia COVID-19. Após a pandemia os alunos retornaram para sala de aula com mais dificuldades de concentração, com um desinteresse ainda maior, principalmente nas aulas tradicionais. Isto exige do docente uma postura didática que desafie o aluno a aprender de forma lúdica, criativa e interativa, onde o aluno seja o protagonista do seu aprendizado e não o receptor de conteúdos prontos vindos dos livros e do professor. Segundo Demo (1998), o professor necessita pensar no ensino para além do alunado que receberá informações copiadas do livro ou do quadro passivamente. Atualmente, na educação o estudante precisa ser considerado um “aluno-sujeito”, “[...] aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo” (DEMO, 1998, p. 30).

Nas aulas de geografia, as práticas educativas que coloquem o aluno como sujeito e com interação com o espaço que

vive, visualização do espaço e dos seus elementos de forma construtiva se torna essencial nesta nova fase da educação. As metodologias ativas, envolvendo a pesquisa, o trabalho de campo e de construção de representações espaciais ou jogos, estão entre as mais acrescidas no ensino geográfico. Dessa forma, as atividades práticas, especialmente a construção de maquetes em aulas de geografia, no ensino fundamental, tem se tornado uma ferramenta para construção de um aluno- sujeito participativo.

Conforme Castrogiovanni (2014), a maquete ou maqueta é um modelo de representação espacial que permite as interações dos estudantes com o conteúdo e com o espaço-sociedade do seu cotidiano. Com a maquete o aluno interage e se torna protagonista da sua aprendizagem criando e representando elementos geográficos do seu ponto de vista e conforme seus conhecimentos prévios e adquiridos.

Pensando nisto, este artigo não tem pretensão de trazer novas metodologias de ensino, mas de discutir sobre a maquete como mecanismo de ensino nas aulas de geografia, reportando práticas didáticas trabalhadas em sala de aula no decorrer de 2022 e início de 2023, como alunos do 6º e do 7º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental professora Cândida Zasso, localizada no espaço urbano de Nova Palma, RS.

A construção da maquete da escola foi realizada com alunos do Sexto Ano do Ensino Fundamental, no período de setembro de 2022, para trabalhar a noção de escala cartográfica e representações espaciais. Inicialmente foram realizadas aulas teóricas, com explicação do conteúdo, pesquisas *online* e exercícios, a fim dos alunos compreenderem o que era escala e noções de cartografia. Posteriormente, em grupos de três alunos eles foram desafiados a percorrerem o pátio da escola e depois

construírem a maquete da escola. Os materiais foram em parte disponibilizados pela escola e também trazidos de casa pelos estudantes. Num terceiro momento os alunos apresentaram para os demais alunos de outras séries escolares e também na Feira de Ciências que aconteceu em outubro de 2022 na praça da cidade, contanto com a participação de estudantes das várias escolas do município e da sociedade em geral.

Na construção do ciclo hidrológico, o público alvo foi os estudantes do Sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo esta atividade desenvolvida em março de 2023. Inicialmente também foi trabalhado em sala de aula o conteúdo de hidrografia e o ciclo da água, a partir de aula expositiva, pesquisa online e exercícios. Num segundo momento, foi realizada a construção da maquete com materiais que eles trouxeram em casa e com materiais disponibilizados pela escola. Os alunos também se dividiram em grupos para construção da maquete em grupos de três alunos, a fim de desenvolver a atividade. As construções das maquetes foram realizadas em sala de aula sobre a supervisão do docente, mas com a total liberdade dos alunos.

A metodologia parte da ideia de metodologias ativas e do construtivismo, onde o aluno desenvolve atividades práticas, de construção de representações didáticas, protagonizando o seu ensino – aprendizagem. Já que o ensino precisa contextualizar o cotidiano e trabalhar a realidade da turma e do local de vivência, sempre instigando o aluno a ser protagonista na aprendizagem (FREIRE, 1996). Ainda, a noção de metodologias ativas está relacionada àquelas formas de metodologias que permitem a integração e participação dos alunos como a gamificação, a construção de recursos (neste caso da construção de maquetes), a sala de aula invertida, entre outras.

Acredita-se que ao expor práticas didáticas e discuti-las poder-se-á contribuir com o ensino de geografia, com a socialização de práticas, caminhando para um ensino geográfico mais ativo, onde o aluno tenha interesse e participe como protagonista, que ele aprenda e seja desafiado ao aprendizado constantemente, pensando os conteúdos e o espaço real de vida.

Maquetes e o ensino de geografia

O ensino de geografia exige cada vez mais o protagonismo do aluno. Este não se vê mais com o papel de receptor, copiando do quadro e decorando conhecimentos. Os estudantes almejam criar e construir em sala de aula, os seus conhecimentos, através do uso de metodologias ativas, criativas, ou da construção de recursos espaciais, que lhes favoreçam o aprendizado e a criatividade. Neste contexto, a construção de maquetes foi e continua sendo um recurso didático estimulante ao aprendizado. Os alunos são cativados pela arte de produzir representações espaciais e colocar sua capacidade intelectual em movimento para criar representações seja do relevo, do espaço geográfico, da cidade, da hidrografia, etc.

A construção de maquetes exige, do aluno, saber prévio, colaboração e criatividade. Além do mais pode ser aplicado para trabalhar diferentes temas em diferentes níveis de ensino, como coloca Stefanello (2009, p.114-115), "A confecção de maquetes em sala de aula é um trabalho que pode ser aplicado aos diferentes níveis de ensino, [...] o que difere é a complexidade do espaço que será representado".

As maquetes são recursos baratos, pod materiais de reciclagem, que os alunos têm em casa. Não são algo custoso tanto para os alunos como para escola. Sendo ainda, uma forma didática onde o professor aparece como mediador do conhecimento, orientador da situação de aprendizado. Além disso, a construção de maquetes implica em inventar, representar, orientar objetivos, espacializar fenômenos, dos quais contribuem para o aprofundamento do conhvisualo geográfico. Segundo Oliveira e De Paulo (2022, p. 3), “as maquetes detêm o potencial de representar uma dada realidade, acredita-se que esta seja a primeira característica que a coloca como facilitadora da leitura do rebatimento espacial [...], da construção de conhecimentos geográficos”. Ressalta ainda Urbanck (2015) que, a maquete permite a interação do aluno com o objeto espacial que está sendo simulado, o que contribui para análises do espaço que antes eram abstradas.

Por outro lado, a maquete causa “a apreensão e a identificação dos objetos, assim como as explicações dos conteúdos são melhores trabalhadas, fazendo surgir uma série de questionamentos e interesses voltados aos elementos representados nessas maquetes” (ANDUJAR; FONSECA, 2009, p.2). Por meio da construção de maquetes surgem outras provocações e dúvidas que podem ser suscitadas com a explicação do professor. Por meio da construção de maquetes é possível visualiar as transformações do espaço vivido e dos processos cotidianos da interação homem e natureza. (FRANCISCHETT, 2004).

Com isto, a maquete não apenas facilita o conhecimento, mas promove uma interação do aluno com o lugar, com os acontecimentos diários. Como expõe Pitano e Roqué (2015, p. 276), "As maquetes despertam os alunos a investigar o espaço

vivido, interpretá-lo e contextualizar a Geografia do lugar, promovendo o interesse da participação nas mudanças da sociedade." Ainda estes autores complementam que a maquete "Propicia a valorização local e a solução de problemas, desde o espaço físico ao social" (PITANO e ROQUÉ, 2015, p. 276).

Para Castrogiovanni (2014, p. 74), "a maquete é um modelo tridimensional do espaço, que funciona como laboratório geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase na totalidade". Este autor coloca ainda que o trabalho em sala de aula com maquetes permite uma mistura o real com o possível imaginário dos discentes. Isto é percebido nas maquetes que seguem diferentes olhares dos alunos sobre uma mesma temática e que é representada nas maquetes diferentemente por cada grupo ou indivíduo. Com o poder de imaginação e criatividade cada aluno é capaz de demonstrar seus conhecimentos sobre o espaço aglutinando elementos e formas diferentes.

A maquete permite a representação do espaço tridimensionalmente, permitindo a percepção do conhecimento abstrato no concreto a partir da representação, visualizando elementos geográficos e cartográficos (SIMIELLI, 1999). É um mecanismo muito utilizado no ensino da cartografia. Porém, a maquete não é apenas um recurso cartográfico, mas uma forma didática para construção de vários conhecimentos geográficos promovendo conexões entre geografia humana e física. Assim como esclarece Manfio, (2022, p. 21), "Diante da construção da maquete o aluno é levado a pensar o conteúdo, criando conexões com vários elementos geográficos, o espaço, a dinâmica, a sociedade, entre outros." Este não é um saber fechado pois permite a percepção e a concepção de múltiplos conteúdos

evidenciando uma complexidade na leitura do mundo pelo aluno (MANFIO, 2022).

Neste sentido, observa-se que a maquete tem sido uma ferramenta importante para ensino de geografia, tanto antigamente como na atualidade, constituindo-se como uma prática prazerosa, acessível e coerente para aquisição de conhecimentos. As maquetes além do que foi dito, permitem a liberdade de expressão do educando, sua capacidade de trabalho em equipe, bem como sua potencialidade em transformar papelão, materiais diversos em arte e geografia.

Práticas didáticas com a utilização da maquete como recurso didático

Neste trabalho contextualizaremos duas práticas didáticas realizadas com alunos do sexto ano e do sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso de Nova Palma, onde os alunos respectivamente foram desafiados a construir a maquete da representação da escola e do ciclo hidrográfico. Os trabalhos serviram para promover o ensino-aprendizagem do conteúdo de escala cartográfica, na construção da representação da escola e da hidrografia com a construção do ciclo hidrológico.

Na construção da maquete da escola, os alunos tiveram domínio espacial, representando os prédios e os elementos contidos no pátio da escola. Este domínio não apenas se fez na disposição, mas nas formas e tamanhos das construções. Claro que alguns elementos ficaram maiores que o real, por exemplo, na figura 1 as bandeiras ficaram desproporcionais aos demais elementos, mas os prédios ficaram bem localizados e

representados, conforme a forma e altura deles. Isto demonstra que os alunos tiveram um cuidado na representação e eles conseguiram espacializar o espaço da escola numa forma tridimensional, mesmo com algumas ressalvas.

Alguns alunos se perderam ao tentar reproduzir num tamanho maior a escola, mas não deram conta de fazer bem feito a representação. Este trabalho foi livre, cada grupo trouxe os seus materiais e construiu a sua maquete de acordo com sua criatividade e imaginação.

Para tal representação foram utilizados materiais que os alunos teriam em casa, como areia, pedra, caixinhas de papel, papelão, e possivelmente isopor e argila disponibilizado pela escola. As duas imagens das maquetes dos alunos (figura 1 e 2) mostram que a criatividade foi vistas nos detalhes para um grupo o telhado foi liso e para outro em forma de triângulo, mas um grupo uma escola branca e para outros uma escola colorida, sendo que na verdade a escola tem uma cor bege.

No decorrer da prática pode-se perceber também que cada grupo representou a escola colocando elementos que percebia e via no espaço, como dito alguns colocaram as bandeiras no pátio da escola (figura 1), outros desenharam até as lixeiras do pátio e a árvore. (figura 2).

Os alunos mostraram-se empolgados e participativos na realização da tarefa. Realmente, construir maquetes e atividades lúdicas ou com metodologias ativas, como jogos, são atrativas aos alunos, sai daquela rotina escolar de ensino tradicional, copia e memoriza. A escala foi trabalhada em sala de aula anteriormente e posteriormente retomada, fazendo os alunos reconhecer na representação construída a escola como uma proporção entre o real e o representado. Após as práticas foram apresentadas as

maquetes para os demais alunos da escola e posteriormente na Feira de Ciências realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Palma.

Figura 1: Maquete da representação da escola



Fonte: acervo do docente, elaborado pelos alunos (2023).

Figura 2: Maquete da escola



Fonte: acervo do docente, elaborado pelos alunos (2023).

Na construção do ciclo hidrológico, observa-se uma capacidade criativa ainda maior dos alunos, em representar espacialmente o que haviam aprendido em sala de aula nas aulas anteriores. Os materiais mais utilizados foram algodão, papelão, caixa de ovos, tinta, isopor, tampinha de garrafa, entre outros. Cada grupo trouxe seus materiais e teve a liberdade de construir a sua maquete, conforme o seu conhecimento e criatividade. O docente apenas teve o papel de mediador, conduzindo as dúvidas e sugerindo ideias para a representação. Inclusive o docente sugeriu materiais para serem trazidos para sala de aula para construção das maquetes.

No decorrer da aula de construção da maquete houve uma “bagunça geográfica” espalharam os materiais por toda sala, houve também a partilha de objetivos entre eles, uma troca importante para mostrar a coletividade e a colaboração entre eles. Mas, também os alunos se empenharam e participaram (figura 3 e figura 4) em trabalhar para pintar, para desenhar e construir a maquete. Eles pesquisaram também na internet como podia ser a representação, mas cada um utilizou a sua imaginação tanto que as maquetes ficaram diferentes.

Os estudantes desenham o sol, as nuvens, as montanhas e árvores e os cursos de água, claro novamente cada grupo utilizou os materiais que tinham em casa, e a sua imaginação para a construção. Os grupos representaram o ciclo hidrológico de forma diferente, houve aqueles que somente colocaram os elementos naturais e aqueles que foram além colocaram casas, prédios, ruas, pontes - elementos construídos pelo homem (figuras 5 e 6) para representar o ciclo hidrológico. Todos os trabalhos ficaram bem feitos e demonstraram o domínio a cerca do conteúdo apreendido em sala de aula. Pois, em todas as maquetes os elementos essenciais do ciclo hidrológico como sol,

nuvens, água e vegetais foram representados. Alguns estudantes não representaram a chuva como parte essencial para alimentação do ciclo, porém os trabalhos foram significativos pelos demais elementos representados.

Figura 3 e Figura 4: construção de maquetes do ciclo da água



Fonte das Figuras 3 e 4: acervo do docente, elaborado pelos alunos (2023).

Figura 5: Maquete do ciclo da água



Fonte: acervo do docente, elaborado pelos alunos (2023).

Figura 6: Maquete do ciclo hidrológico



Fonte: acervo do docente, elaborado pelos alunos (2023).

Observa-se que os alunos tiveram maior facilidade em representar o ciclo hidrológico do que a escola, na construção do ciclo hidrológico eles estavam mais organizados e acrescentaram cores e vida a representação. Enquanto, na representação da escola eles estavam mais presos aos prédios. O ciclo hidrológico permitia maior liberdade em construir a representação, enquanto a escola o modelo era mais fechado, mas mesmo assim na escola houve interpretações e representações diferentes quanto ao espaço. Como as atividades foram realizadas com a mesma turma, sendo a maquete da escola realizada primeiramente e a do ciclo hidrológico posterior, pode ser que eles já haviam ganhado experiência na atividade.

Como resultados pode-se acrescentar que os alunos participaram e que a maquete pode ser um instrumento importante para socialização e assimilação do conteúdo apreendido em sala de aula na disciplina de geografia, especialmente, pois permite que os alunos demonstrem os seus conhecimentos com a representação, de uma forma criativa e prazerosa.

A maquete pode ser utilizada para trabalhar diferentes conteúdos geográficos, desde escala, como hidrografia, como a nossa de espaço geográfico, como outros.

Considerações Finais

A aprendizagem de Geografia em sala de aula exige cada vez mais aulas ativas, construtivas, onde o aluno se vê no processo de aprendizagem, contextualizando o cotidiano e os conhecimentos prévios dos estudantes. Neste sentido, um recurso didático muito comum para trabalhar a geografia de forma prática e lúdica é a partir da construção de maquetes, sendo utilizadas em diferentes conteúdos.

Neste artigo foram discutidas duas práticas pedagógicas com a construção de maquetes, a primeira para trabalhar escala e cartografia e a segunda para trabalhar hidrografia, por meio do entendimento do ciclo da água. Pode-se observar que a construção de maquete é um recurso bem recebido pelos alunos, desperta sua participação e interação nas tarefas, sintetizando conhecimentos. Além disso, sucinta criatividade e liberdade, pois permite que cada aluno crie sua representação a partir da sua percepção e conhecimento.

Os estudantes desenvolveram as tarefas propostas nas duas práticas com entusiasmo, demonstraram habilidades tanto cartográficas quanto sobre o ciclo da água. Cada grupo explorou a cartografia na representação espacial valorizando os elementos essenciais. Na maquete do ciclo hidrológico houve mais cores, elementos e domínio de materiais e posições. Já na construção da escola viu-se a exploração da construção de prédios tridimensionais, mas foi uma construção mais presa ao desenho

da escola, mesmo assim os trabalhos foram diferentes e com riqueza de detalhes, embora alguns elementos tenham ficado desproporcionais a representação.

A maquete do ciclo da água permitia uma maior liberdade, pois permitia o aparecimento de elementos como: sol, água, vegetação, construção humana, nuvens, entre outros. Como os alunos tiveram autonomia na construção sendo apenas supervisionados pelo docente os trabalhos foram bem diferentes, mas com um potencial geográfico notório.

Claro que a construção de maquetes foi apenas uma etapa do processo de ensino, sempre existindo outras formas e explicações teóricas sobre os conteúdos, bem como socialização dos trabalhos para conclusão dos estudos. A maquete não foi uma prática aleatória, sem um roteiro e objetivos claros.

Por fim, compreende-se que a construção de maquetes na aula de geografia é positiva para assimilação de conteúdo e para integrações entre os alunos, entre professor-aluno e entre estudante-conteúdo, permitindo que o educando tenha um papel de sujeito no aprendizado.

Referências

ANDUJAR, P. V.; FONSECA, R. L. A utilização de maquetes como instrumento metodológico nas aulas de Geografia. In: I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia, *Anais...* 21 a 25 de set. 2009. Maringá, p. 390-395.

CASTROGIOVANNI, A. C. *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DEMO, P. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FRANCISCHETT, M. N. *A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia*. In: Biblioteca on-line de ciências da comunicação. 12p, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2023.

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

MANFIO, V. A Cartografia que se produz em aula: Atividades práticas desenvolvidas com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Cândida Zasso - Nova Palma (RS). *Metodologias e Aprendizado*, 6, 100–111, 2023. <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3079>.

OLIVEIRA, P. D. de; DE PAULO, J. R. O ensino de geografia através de maquetes e maquetes táteis na educação básica. *Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco*. Ano 6, Nº.11, mai/2022.

PITANO, S. de C.; ROQUÉ, B. B. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciados em Geografia. *Revista Unisinos*, n. 19, p. 273-282, 2015.

STEFANELLO, Ana. C. *Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia*. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SIMIELLI, M. E. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A.F.A. (Org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

URBANCK, L. F. Maquetes como recurso didático no ensino de geografia. Relato de experiência no Colégio Estadual Teotônio Vilela em Campina do Simão-PR. *Revista Equador* (UFPI), Vol. 7, N° 2, p.96 –109, Catalão (GO), 2015.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FÍSICA E MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniela Moreira Nogueira

Ueslei Alves da Silva

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Introdução

A educação na área de Ciências Exatas, sobretudo nas disciplinas de Física e Matemática, enfrenta estigmas persistentes, reforçados pelas estratégias de ensino tradicionais que afetam o engajamento dos estudantes, consequentemente seus resultados.

As abordagens convencionais, caracterizadas por aulas expositivas e a ênfase na memorização de fórmulas, a educação bancária rejeitada por Paulo Freire (1992), têm demonstrado limitações na promoção do entendimento profundo e na aplicação prática do conhecimento. As complexidades inerentes a essas disciplinas frequentemente tornam os conceitos inacessíveis ou intimidadores para muitos alunos.

Em um mundo em constante evolução, a capacidade de resolver problemas complexos, pensar criticamente e aplicar conhecimentos de forma criativa é mais crucial do que nunca. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma resposta promissora para revitalizar o ensino das Ciências Exatas. Essas abordagens transformam o ambiente de aprendizado,

colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento.

Metodologias ativas referem-se a estratégias de ensino que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e a aplicação prática de conhecimentos. Seus primórdios remontam o uso de dois termos: Metodologia que repousa na definição de como o professor conduzirá sua aula, seu ensino, seria facilmente condizente com a didática (Freitag, 2017); e Aprendizagem Ativa, termo cunhado por Reginald Willliams Revans ainda na década de 1930 (Moran, 2015).

Faz-se importante compreender que, sendo seu propósito romper com o tradicionalismo, destacando o protagonismo estudantil a partir do que é relevante ao estudante, as metodologias ativas, como bem menciona Almeida (2023) é anterior às Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) e repousa sobre os conceitos de David Ausubel e a Aprendizagem Significativa (sentido dado ao estudante aos conteúdos a partir de suas vivências).

Hodierna, são muitas as opções de metodologias ativas. Há estudos como o Amado (2023) ao utilizar metodologia ativa nos Problemas de Fermi, Cardoso e Neide (2023) ao utilizarem simulações computacionais no ensino de Física entre outros ratificam as benesses.

Destaque-se aqui, especificamente, a gamificação, que tem se mostrado eficaz em vários contextos. Deterding et al. (2011) discutiram como a incorporação de elementos de gamificação pode aumentar o engajamento dos alunos. Hamari et al. (2014) mostraram que a gamificação melhorou o desempenho

dos alunos e aumentou a motivação em um ambiente de aprendizado de matemática.

Anderson et al. (2010) destacou a eficácia da gamificação na aprendizagem de conceitos de Física, com alunos relatando maior interesse e engajamento nas aulas gamificadas. Deterding et al. (2011) enfatiza que a gamificação bem projetada pode promover um aprendizado mais profundo e duradouro nas disciplinas de exatas. A gamificação oferece uma abordagem promissora para o ensino de disciplinas de exatas, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz. Os benefícios incluem maior engajamento, motivação, aprendizado prático e colaboração.

As evidências de sua eficácia baseiam-se em pesquisas que destacam melhorias no desempenho e na compreensão dos alunos. Portanto, a incorporação da gamificação nas disciplinas de exatas pode ser uma estratégia valiosa para melhorar a qualidade da educação nessas áreas.

Assim, esse artigo apresenta um caso de aplicação da gamificação como uma metodologia ativa no ensino de Ciências Exatas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em um colégio do Ensino Médio, localizado em Santana do Sobrado, distrito de Casa Nova, Bahia.

A escolha dessa temática se deu tanto por razões pessoais, quanto científicas, a principal delas, a necessidade de encontrar abordagens pedagógicas inovadoras que estimulem o interesse dos alunos e melhorem sua compreensão de conceitos complexos é uma motivação pessoal.

A pesquisa tem como objetivo principal relatar uma experiência explorando o uso de metodologias ativas no ensino de Física e Matemática em uma escola de Ensino Médio, bem

como verificar o engajamento e o interesse deles em relação a essas disciplinas, identificando as melhores práticas e estratégias de implementação da gamificação no contexto das Ciências Exatas, considerando aspectos como design de jogos, motivação dos estudantes e alinhamento com os objetivos de aprendizagem.

Utilizou-se o método de pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência. Os estudos qualitativos se destacam por não quantificar os resultados, optam por entender elementos e aspectos subjetivos. Por sua vez os relatos de experiência se inserem na modalidade de texto em que se busca descrever com o máximo de detalhes uma experiência que se considera ter dado certo (Pinto, 2021).

Este foi desenvolvido com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, Turma Ciências da Natureza, no Colégio de Ensino Médio Arvorecer, situado no distrito de Sobrado, Casa Nova – BA. Os participantes envolvidos foram 20 estudantes da turma, 01 professora de Física e de matemática, respectivamente, e uma coordenadora pedagógica.

Para a seleção da turma em que a ação seria desenvolvida considerou-se a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Física e Matemática, que demonstravam pouco interesse e pouca participação nas aulas de matemática e Física e além disso apresentavam notas abaixo da média no semestre anterior.

A coleta de dados se deu por meio das notas dos estudantes antes e depois da implementação da gamificação para avaliar o impacto nas avaliações acadêmicas. Além disso, foram realizadas observações em sala de aula para avaliar o nível de engajamento dos alunos, seu interesse pelos jogos e a interação entre eles durante as atividades gamificadas.

Após a conclusão da unidade letiva, os resultados foram analisados estatisticamente para determinar se houve uma melhoria significativa nas notas dos alunos após a implementação da gamificação. Além disso, as observações qualitativas foram analisadas para fornecer insights sobre o envolvimento dos alunos e sua atitude em relação às disciplinas de Física e Matemática.

Relato da Experiência

No ano de 2023, despertou-se a ideia, por iniciativa da coordenação pedagógica, de desenvolver um trabalho que melhorasse o desempenho nas disciplinas de Física e matemática dos estudantes do 1º ano do ensino médio de tempo integral, Colégio de Ensino Médio Arvorecer [nome fictício].

Considerando as dificuldades dos alunos em participar das aulas de exatas devido à falta de uma base mais sólida, consequente, as aulas não estavam sendo proveitosas, em reunião realizada no dia 18 de abril de 2023, a ideia para a implementação da gamificação nas aulas de Física e Matemática teve seu embrião.

Aquela realidade despertou inquietação nos professores, motivando-os a buscar novos formatos de ensino. Assim, o projeto emergiu como uma proposta para tornar as disciplinas mais atrativas e envolventes. Aquela concepção foi liderada pela coordenação da escola, em colaboração com as professoras de Física e Matemática, que identificaram a oportunidade de utilizar abordagens lúdicas para aprimorar a aprendizagem.

Naquela reunião, a coordenação e os professores discutiram e alinharam a abordagem a ser adotada. Na decisão, optou-se por incorporar jogos, uma vez que perceberam que os estudantes demonstravam maior atenção quando as tecnologias eram introduzidas na didática.

Foi fundamental que os docentes participassem daquele momento, reconhecessem a necessidade de introduzir metodologias ativas e definissem qual seria a melhor para o sucesso dessa iniciativa. A aplicação de metodologias ativas, especialmente aquelas que envolvem o uso de tecnologia, depende da aceitação e disposição dos professores em explorar novos métodos de ensino, tarefa não simples.

Ela requer não apenas a disposição dos professores, mas também um ambiente facilitador que proporcione suporte e recursos adequados. A implementação bem-sucedida de práticas inovadoras depende da colaboração efetiva entre os educadores, da aceitação da mudança e do reconhecimento do potencial transformador que a tecnologia pode ter no processo educacional. É necessário reconhecer que professores e estudantes são coautores (Moran, 2023).

O treinamento dos professores ocorreu nos períodos de AC (Atividade Complementar, tempo de planejamento individual e/ou coletivo), entre os dias 25 de abril a 09 de maio de 2023, após a seleção dos jogos. Foi conduzido por um professor de Física da instituição, especialista na área de gamificação e tecnologias. As professoras foram orientadas sobre a escolha dos jogos, as estratégias de implementação e como integrar a gamificação ao currículo.

Foram escolhidos o *Kahoot*, *Prodigy*, *DragonBox Algebra*, *Math Bingo* para a Matemática, e para a disciplina de Física, jogos virtuais como *PhET Interactive Simulations*. A escolha daqueles jogos seguiu importantes critérios. O primeiro e mais importante foi a infraestrutura tecnológica da escola e dos dispositivos móveis dos estudantes. Por isso, todos os jogos eram previamente testados no laboratório de informática da escola e *smarphones* dos estudantes.

Alguns jogos foram descartados, pois haviam estudantes com aparelhos com versões menos atualizadas. Não obstante, os computadores da escola também apresentaram limitações em ‘rodar’ todos os jogos testados. Evidenciou-se a importância de adaptar as estratégias de gamificação às condições e recursos disponíveis, garantindo uma experiência de aprendizado acessível e eficaz para todos os alunos, bem como a importância do planejamento.

Foram considerados como critérios, também, a relevância dos temas abordados; a capacidade de promover a participação dos alunos, alinhando-se aos conteúdos planejados para a unidade letiva; e a quantidade de aulas disponíveis para cada disciplina.

A gamificação foi introduzida nas aulas de Física e Matemática a partir de 23 de maio de 2023, sendo utilizada até o final do ano letivo. No primeiro momento as professoras ministravam os conteúdos em sala de aula, seguido por atividades práticas e a escolha do tipo de jogo pertinente ao conteúdo aplicado.

Inicialmente, foram realizadas três aulas por mês em matemática e quatro aulas por mês de Física com cada sessão gamificada abordando tópicos específicos do currículo. O conteúdo contemplado nas atividades gamificadas foi

cuidadosamente escolhido para garantir uma cobertura abrangente dos temas principais.

Os conteúdos da disciplina de Física foram medidas de comprimento e tempo, movimento uniforme, notação científica. Para a matemática, escolheu-se introdução aos conjuntos numéricos, álgebra, valor da função. A disciplina de Física recebeu maior ênfase, pois é uma disciplina nova para os primeiros anos do ensino médio e observou-se maior dificuldade em assimilar os conteúdos

O jogo *Kahoot* foi selecionado como ponto de partida devido ao seu ambiente interativo de perguntas e respostas, adaptável aos tópicos específicos do currículo. Foram realizados ajustes nas questões, mantendo a essência dos conteúdos desejados.

No *DragonBox Álgebra*, um aplicativo que ensina álgebra de uma maneira lúdica, usando elementos de jogo para ajudar os alunos a compreenderem os conceitos fundamentais dessa disciplina, os alunos enfrentam desafios matemáticos à medida que exploram um mundo virtual. No *Math Bingo*, aplicativo transforma o clássico jogo de bingo em uma atividade educativa, os estudantes praticaram operações matemáticas básicas enquanto jogavam bingo.

Já para Física o uso do *PhET Interactive Simulations: PhET* oferece uma coleção de simulações interativas que abrangem uma variedade de tópicos de Física. Os alunos exploraram conceitos como movimento, ondas, eletricidade e magnetismo de maneira prática.

N *Energy Skate Park*, simulação interativa que aborda conceitos de energia cinética e potencial, bem como conservação de energia, os alunos experimentaram diferentes cenários e

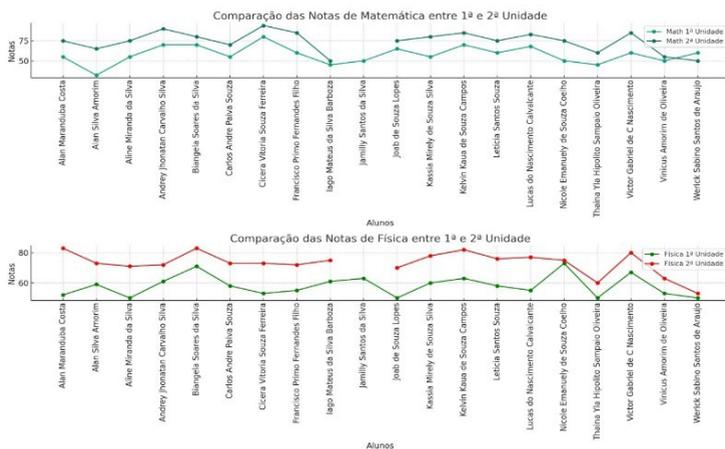
observaram as mudanças nas energias que foram escolhidas com base na análise das necessidades de aprendizado.

Uma avaliação inicial do projeto foi realizada pelos professores responsáveis, pela coordenação e pelos próprios estudantes participantes que responderam alguns formulários analisando o seu desempenho e a metodologia utilizada. Foram utilizadas métricas como o desempenho acadêmico do público alvo, participação nas atividades gamificadas e feedback dos professores.

A continuidade do projeto foi discutida em 13 de junho de 2023, considerando os resultados positivos observados como o aumento do envolvimento dos alunos e melhoria no desempenho acadêmico. Ainda se identificaram desafios como o baixo interesse pelas aulas de exatas de alguns estudantes e a falta de internet na escola, que foram posteriormente solucionados.

Após aplicação dessas metodologias percebeu-se uma melhoria significativa nos aspectos quantitativos e qualitativos dos estudantes que participaram das aulas gamificadas, conforme pode-se evidenciar na figura 01 a seguir.

GRÁFICO 01: Comparativo de notas de Física e Matemática da 1ª e 2ª Unidade



Fonte: SIGEDUC – Bahia (2023)

Os estudantes demonstraram entusiasmo em participar dos jogos e resolver desafios relacionados às disciplinas. Isso refletiu-se não apenas nas notas, mas também na participação ativa em sala de aula e na disposição para aprender de forma colaborativa, corroborando com os estudos de Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014, quando houve melhoria de notas nas disciplinas de Ciências Exatas. Houve impacto positivo no desempenho dos estudantes ratificando que:

Os jogos, por exemplo, apesar de culturalmente estarem atrelados à ideia de diversão, podem ser utilizados na prática pedagógica de maneira extremamente enrijecida, levando os estudantes-jogadores ao tédio, decepção etc. Da mesma forma, a resolução de questionários com perguntas múltipla escolha – algo culturalmente atrelado à ideia de aborrecimento – dependendo das opções

metodológicas do professor, pode funcionar como uma atividade lúdica, promovendo divertimento e gerando prazer na sua realização (SILVA; FORTUNATO, 2021, p. 63).

A gamificação também incentivou a competição saudável entre os alunos, motivando-os a melhorar seu desempenho acadêmico e a buscar um entendimento mais profundo das disciplinas. A natureza lúdica dos jogos tornou o processo de aprendizado mais atraente e desafiador, levando a uma maior retenção de conhecimento e melhoria nos dados quantitativos

A partir da observação, foi possível verificar que a gamificação demonstrou ser uma estratégia eficaz para melhorar o ensino das disciplinas de Física e Matemática. Essa abordagem pedagógica proporcionou um ambiente de aprendizagem mais envolvente e resultou em um aumento significativo nas notas dos alunos.

Portanto, a gamificação pode ser considerada uma alternativa viável para promover o aprendizado ativo e eficaz das Ciências Exatas. Esses resultados estão alinhados com estudos anteriores, como os de Deterding et al. (2011) e Hamari et al. (2014), que também reconheceram os benefícios da gamificação, especialmente no contexto educacional das Ciências Exatas.

A experiência do uso da gamificação do relato aqui apresentado também foi referência para que fosse realizada uma educação significativa em outros ambientes escolares. Exemplo: na cidade de Mata Grande - AL, Escola Jessé Quirino [nome fictício], (turma de recomposição da aprendizagem, 4º e 5º ano do ensino fundamental 1), obteve um resultado positivo no quesito aperfeiçoamento da leitura e aprendizagem de resolução de problemas e cálculos.

Lá, além de jogos virtuais como *Kahoot* e o *Math Bingo*, foi realizada uma ambientalização com a criação de regras de jogos, avançando quem desenvolveu atividades com êxito e perdendo ponto quem desrespeitasse acordos de boa convivência. Isso fez com que os discentes aprendessem e convivessem em uma realidade coletiva de forma promissora e harmoniosa.

O aumento substancial no envolvimento dos estudantes, ao participar dos jogos pedagógicos e a disposição para aprender de forma colaborativa sugerem que a gamificação também influenciou positivamente sua atitude em relação às disciplinas de Ciências Exatas. Aspectos notáveis nesta experiência são a promoção do trabalho em equipe, a competição saudável entre os estudantes na construção do conhecimento, demonstrada à partir da compreensão mais profunda dos conceitos.

A natureza lúdica dos jogos permitiu que eles aplicassem conceitos de forma prática, o que contribuiu para uma aprendizagem mais eficaz e significativa, conmo sugerido por Ausubel (Almeida, 2023). Esse resultado foi positivo, pois sugere que a gamificação não apenas melhora o desempenho acadêmico imediato, mas também contribui para uma base de conhecimento mais sólida a longo prazo.

Considera-se como limitação as questões tecnológicas que permeiam a realidade das instituições de ensino, ainda as carências sociodemográficas que acabam por impactar no acesso dos estudantes em maior vulnerabilidade social à aparelhos de *smartphone* que tenham competências de *softwares* e *hardwares* que possam atender a necessidade da gamificação, além da ainda resistência docente.

Considerações finais

Considera-se que as ciências exatas têm seus conteúdos como de difícil compreensão, vislumbrou-se adotar didática(s) baseadas nas metodologias ativas para superar os déficits de aprendizagem dos estudantes do 1º ano do Colégio de Ensino Médio Arvorecer.

Utilizou-se a gamificação nas disciplinas de Física e Matemática, destacando a grande melhora no desempenho e no aprendizado dos estudantes, que passaram a melhorar as suas notas e realizar experimentos com mais autonomia e propriedade do saber.

A ação ratifica o que outras literaturas já afirmam quanto ao papel desempenhado pelas metodologias ativas na promoção do aprendizado em que o estudante é o protagonista, com desenvolvimento de habilidades essenciais, aqui especificamente, nas disciplinas de exatas.

Através do engajamento ativo dos alunos, a compreensão conceitual mais profunda e a aplicação prática do conhecimento, houve a transformação da dinâmica das salas de aula e desenvolvimento dos estudantes a se tornarem solucionadores de problemas.

Considera-se que a adoção de metodologias ativas nas disciplinas de exatas representa uma oportunidade valiosa para melhorar a qualidade do ensino, com a combinação certa de planejamento, recursos adequados e uma abordagem centrada no aluno, os educadores podem colher os benefícios significativos dessas abordagens pedagógicas inovadoras.

Diante desses resultados, é altamente recomendável que educadores considerem a integração da gamificação em suas práticas de ensino, especialmente ao lidar com disciplinas desafiadoras, como Física e Matemática. No entanto, é importante que a gamificação seja projetada de maneira cuidadosa e alinhada com os objetivos de aprendizado específicos de cada disciplina. Os jogos pedagógicos devem ser criados com base em uma compreensão sólida dos conteúdos curriculares, garantindo que os alunos alcancem os objetivos educacionais.

Em última análise, a gamificação oferece uma abordagem inovadora e eficaz para melhorar o ensino das Ciências Exatas, tornando o aprendizado mais envolvente e eficiente. À medida que a educação continua a evoluir, a integração criativa de estratégias como a gamificação pode desempenhar um papel fundamental na promoção do sucesso dos alunos e na preparação para um futuro cada vez mais complexo e exigente.

Destaque-se a necessidade contínua de pesquisa e avaliação no campo das metodologias ativas em disciplinas de exatas. Como o campo da educação continua a evoluir, a pesquisa e a colaboração entre educadores são essenciais para impulsionar ainda mais o uso eficaz das metodologias ativas no ensino de exatas.

Futuras pesquisas podem aprofundar nossa compreensão da gamificação, explorando diferentes abordagens, estratégias de implementação e suas implicações em diferentes contextos educacionais. Investigar como a gamificação pode ser adaptada para atender a uma variedade de necessidades e estilos de aprendizado também é uma área promissora de pesquisa.

Pesquisas futuras podem se concentrar na comparação de diferentes metodologias ativas, na adaptação dessas abordagens

para ambientes virtuais, na medição do impacto a longo prazo no desempenho dos estudantes e no desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios específicos que possam surgir durante a implementação.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. *In.*: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Pp: 14-21.

ALMEIDA, BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. United States of America: Springer Publishing Company, 1980 Disponível em https://www.google.com.br/books/edition/Problem_Based_Learning/9u-5DJuQq2UC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=BARROWS,+H.+S.%3B+TAMBLYN,+R.+M.+-%22Problem-based+learning:+an+approach+to+medical+education.%22+Springer+Publishing+Company,+1980&printsec=frontcover Acesso em 11 setembro 2023.

AMADO, N. Problemas de Fermi: uma oportunidade para o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades de aula de Matemática. *In.*: DULLIUS, M. M.; NEIDE, I. G. (Orgs.). *Experiências no Ensino de Ciências Exatas*. Lajeado/RS: Editora Univates, 2015. Capítulo 2, pp: 25-43. Disponível em pdf_406.pdf (univates.br). Acesso em 29 dez. 2023.

CARDOSO, R. K; NEIDE, I. G. Uso de simulações computacionais no ensino de Física: uma experiência com atividades remotas no período da pandemia. *In.*: DULLIUS, M.

M.; NEIDE, I. G. (Orgs.). *Experiências no Ensino de Ciências Exatas*. Lajeado/RS: Editora Univates, 2015. Capítulo 7, pp: 112-132. Disponível em pdf_406.pdf (univates.br). Acesso em 29 dez. 2023.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. E; From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. 2011, MY 7-12,2011, Vancouver BC, Canada. p. 9-15). Disponível:

https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification
Acesso em 17 set. 2023.

FREITAG, I. H. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, v. 21, n. 2, pp: 20-31. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176><https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176> . Acesso em 16 dez. 2023.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. "Does Gamification Work? -- A Literature Review of Empirical Studies on Gamification," *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Waikoloa, HI, USA, pp. 3025-3034, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>. Acesso em 29 dez. 2023.

MORAN, M. Metodologias Ativas para uma aprendizagem profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte I, pp: 35-76. Disponível em

Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática (usp.br). Acesso em 29 dez. 2023.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.p. Acesso em 27 dez. 2023.

SILVA, A. C. DA, FORTUNATO, I. A gamificação aplicada à formação inicial de professores de física em três opções metodológicas. *E-Mosaicos*, v. 9, n. 20, pp: 61–81, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.44414>. Acesso em 16 dez. 2023.

THOMAS, J. W. *A review of research on project-based learning*, 2000. Disponível em http://w.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/pbl_research2.pdf. Acesso em 16 dez. 2023

TUCKER, B. The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, v. 12, n. 1, 82-83, 2012. Disponível em [ednext_XII_1_what_next.pdf](http://educationnext.org/ednext_XII_1_what_next.pdf) (educationnext.org). Acesso em 16 dez. 2023.

O PAPEL DO DIRETOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jessica Denise de Oliveira
Klivia de Cássia Silva Nunes*

Introdução

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, e que esta etapa da educação não pode mais ser vista como um mero cuidar assistencial, o papel do diretor passa a ser imprescindível neste contexto. A partir de 1988, a Constituição Federal “orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.” (DCNEI, 2009). Desde então, se deu mais um passo para a desvinculação da Educação Infantil do imaginário de assistencialismo.

Deste modo, traçando uma melhor proposta de atendimento para esta etapa de ensino e para que a instituição escolar tenha possibilidades de alcançar uma transformação palpável e positiva, é importante que a equipe escolar esteja completa para que cada um possa aperfeiçoar as suas ações em relação ao atendimento às crianças. Assim, o presente trabalho, tem como objetivo analisar a importância do papel do diretor escolar em meio ao cotidiano nas instituições educacionais de

educação infantil no município de Catas Altas da Noruega/MG. A inexistência desta função afeta negativamente o desenvolvimento educacional nesta etapa da educação. Contudo, a criança de 0 a 5 anos, tem o direito a educação, portanto, se faz necessário “a compreensão de que a criança é um ser competente, sujeito de direitos e foco de todo o trabalho pedagógico” (MONÇÃO, 2019, p. 169).

Portanto, a discussão sobre a gestão escolar como uma função importante para a articulação do atendimento da educação infantil remete à compreensão da especificidade do papel do gestor escolar. Ele desenvolve seu trabalho na garantia do direito deste atendimento nas instituições que ofertam esta etapa de ensino para a efetivação da democratização e implementação das políticas educacionais.

Nesse sentido, o estudo visa apresentar uma pesquisa descritiva analítica, com abordagem qualitativa sobre a importância do papel do diretor na implementação de uma gestão escolar no cotidiano da educação infantil, especificamente, no Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Mario Lobo Neiva, localizado no município de Catas Altas da Noruega/MG. Vale ressaltar que foi decretado o provimento da função pública de Gestor Escolar neste município no dia 08 de setembro de 2022, porém, não se tem esta função no interior das escolas municipais que ofertam a educação infantil e ensino fundamental.

Com base nos resultados da pesquisa, buscou-se apresentar a análise das políticas públicas a respeito da Gestão Democrática na Educação Infantil, procurando descrever ações positivas quanto a implementação da gestão, bem como, descrever as ações negativas quando se tem a ausência deste profissional na instituição que oferta esta etapa de ensino. Além disso, demonstrar o papel do diretor escolar na Gestão

Democrática na educação infantil, como um agente articulador do trabalho pedagógico. A partir desta delimitação, o presente artigo está organizado em duas seções: a primeira discorre sobre a gestão escolar na educação infantil a partir da análise das políticas

públicas de 1990; finalizamos com a apresentação do relato de experiência no Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Mario Lobo Neiva, localizado no município de Catas Altas da Noruega/MG.

A gestão escolar e a educação infantil: o contexto das políticas públicas

A construção das primeiras creches em nosso país foi iniciada no século XIX, e foram especificamente pensadas, no âmbito das ideias liberais do final desse século, para as mães carentes que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, muito menos condições de pagar alguém para fazer este trabalho. Estas instituições tinham como objetivo diminuir a mortalidade e fortalecer a mão de obra feminina no início de expansão da lavoura cafeeira, crescimento capitalista interno localizado nas cidades e a chegada de imigrantes à procura de trabalho assalariado (GUIMARÃES, 2017).

Melhor dizendo, “as creches no Brasil surgiram, neste cenário, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (GUIMARÃES, 2017, p.90). Assim, pode-se dizer que sua origem histórica se encontra no trinômio “mulher-trabalho-criança” (DIDONET, 2001, p.12). Nesse sentido, ao longo do processo histórico, as instituições e sua proposta de atendimento às crianças passavam pela caridade, filantropia, assistencialismo, custódia, pelo caráter

compensatório, até a função educativa, em cada fase, o perfil do profissional para atender as crianças se alterava, com vistas à garantia da educação e cuidado de forma integrada (GUIMARÃES, 2017).

Atualmente no contexto das políticas públicas para a educação infantil, a começar da Constituição Federal de 1988, em seu art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; este pressuposto constitucional deixa claro que esta etapa educacional deve ser garantida às crianças de zero a seis anos de idade. Ainda a Constituição, no art. 206, inciso VI, menciona a gestão democrática do ensino público; ou seja, as escolas públicas de educação infantil também estão incluídas neste contexto e o inciso VII deixa claro a necessidade de um padrão de qualidade para o desenvolvimento educacional nas escolas.

A respeito da gestão da educação básica, a LDB em seu art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Nota-se que, a Constituição Federal é clara e objetiva quanto a alguns direcionamentos para a educação nacional, e a educação infantil não fica fora dela; os municípios são responsabilizados pelo seu direcionamento, conforme o art. 211, parágrafo 2º, onde diz que: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, é mais abrangente, iniciando o direcionamento à educação infantil ao longo de seu texto, e especificamente, no art. 4º, quando coloca o dever do Estado de garantir a educação escolar pública, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Assim determina dispositivos que foram incluídos na Lei nº 12.796, de 2013 da seguinte forma: “a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”(BRASIL, 2013). Neste mesmo artigo, fica claro a obrigatoriedade de ser ofertada pelo município esta etapa do ensino e efetuada a matrícula destas crianças nas escolas de educação infantil, assim consta: inciso II, garante a gratuidade para as crianças de até 5 (cinco) anos na educação infantil, no caso, as escolas públicas são obrigadas a oferecer esta etapa de ensino. No art. 6º, esclarece, também, sobre o dever dos pais e/ou responsáveis, pela matrícula das crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Já no art. 11, inciso V, esclarece sobre a incumbência do município em oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

Quanto a gestão democrática, a LDBEN, no art. 14, “estabelece ‘princípios’ que devem nortear ‘as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica’, que segundo o mesmo artigo, serão definidas pelos ‘sistemas de ensino’” (PARO, 1998). Neste mesmo artigo, nos incisos I e II, coloca a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local em conselhos escolares como parte integrante da gestão democrática, mostrando com isso a legitimidade da preocupação com “a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.” (PARO, 1998, p. 75) Importante frisar que o art. 89, diz:

“as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, ou seja, as escolas de educação infantil deveriam estar integradas as leis da LDBEN desde o ano de 2000.

Em 2014 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o PNE - Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005; neste documento existem “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade” (MEC/SASE, 2014). A universalização da educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola e a ampliação do atendimento, no mínimo de 50%, das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches é a primeira meta do PNE. A meta 19, assegura: “condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, 2014)

Destarte, na linha desta mesma prerrogativa, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática, assim diz: o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais [...] (BRASIL, 2014, p. 59) A resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022 em seu art. 116, inciso IV, menciona a gestão institucional e a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão. E a resolução CEE nº 472, de 19 de dezembro de 2019, que dispõe

sobre a organização e funcionamento da educação infantil no estado de Minas Gerais, no art. 29, o qual trata sobre os profissionais do quadro básico das instituições de Educação Infantil, dispõe:

“II. profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica; Estes documentos são normativos, as escolas municipais públicas e privadas tem prazo estipulado para se enquadrarem a estas resoluções” (MINAS GERAIS, 2019).

Com a análise dos documentos oficiais da educação nacional, percebe-se a necessidade de enquadramento das instituições educacionais às leis vigentes e para que isso ocorra, se faz necessário a presença de um diretor escolar que estimule a gestão democrática. Dessa forma, “nasce um ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades” (NADAL, 2009).

A oferta da educação infantil na rede pública do município de Catas Altas da Noruega – MG

Catas Altas da Noruega é um município brasileiro do interior do estado de Minas Gerais. Está localizado a 142 km de sua mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, sua microrregião é o município de Conselheiro Lafaiete e seus municípios limítrofes são Itaverava, Piranga, Lamim e Ouro Preto. O nome do Município nasceu da primeira atividade econômica; para extrair o ouro, o mineiro e o garimpeiro usavam o sistema de “cata”. Um tipo de exploração de ouro realizada por

escavações feitas nas areias dos rios. Essas areias eram transportadas para as margens em bateias (Carumbés). Das muitas “catas” nasceram as CATAS ALTAS. Já o termo NORUEGA, vem do relevo deste belo lugar. Uma região com terra úmida e fresca na encosta de montanhas, que recebe pouco sol. Outra versão: a palavra “Noruega” significa caminho do Norte, o que pode ser uma referência ao longo trajeto percorrido pelos bandeirantes a caminho das minas. Sua área é de 143,366 km² e sua densidade geográfica 24,45 hab./km². As principais atividades econômicas e fontes de renda do município são a agropecuária, o carvão vegetal, artesanato e comércio, sendo a Prefeitura Municipal a maior fonte empregadora.

A população estimada é de 3.665 habitantes, segundo dados do IBGE (2021). O município tem 8 (oito) escolas, sendo (1) uma escola estadual e (1) um Centro Municipal de Educação Infantil localizadas na área central da cidade e 6 (seis) escolas municipais localizadas em áreas rurais. Nas escolas das áreas rurais existem 72 estudantes matriculados ao todo, sendo 12 (doze) a quantidade de crianças matriculadas no pré-escolar. No Centro Municipal de Educação Infantil, localizada no centro do município há 94 crianças matriculadas, entre 2 a 6 anos de idade.

Quanto as políticas educacionais do município, os documentos oficiais existentes são o PDME – Plano Decenal Municipal de Educação, o Regimento Escolar e o PPP – Projeto Político Pedagógico. O Plano Decenal Municipal de Educação foi elaborado em 2015 em consonância com o PNE – Plano Nacional de Educação, tendo metas e estratégias para direcionar o sistema educacional do município. A meta 19 deste plano dá o prazo de 2 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática da educação e na estratégia 19.7 estabelece o “desenvolvimento das políticas de formação para diretores e gestores escolares a fim de qualificar

sua atuação na dimensão política pedagógica e administrativa da instituição, através de regime de colaboração.” (CATAS ALTAS DA NORUEGA, 2015) A lei complementar nº 16/2015 institui o estatuto do magistério público da cidade, documento que define sua estrutura e organização. Existe também a lei orgânica do município promulgada no ano de 1991, que em seu capítulo III, Da Educação, art. 196, §1º dispõe: “É dever do Município promover prioritariamente o atendimento pedagógico em creches, a educação pré-escolar e o ensino de primeiro grau, além de expandir o ensino de segundo grau, com a participação da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e do Estado”. (MINAS GERAIS, 1991)

Observa-se que a legislação deste município está desatualizada, pois utiliza termos que não são mais utilizadas nas legislações educacionais vigentes, como primeiro grau e segundo grau. Na LDBEN 9394/96, a educação básica foi organizada em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, deixa claro que é dever do município promover o atendimento pedagógico em creches e em pré-escolas.

O município de Catas Altas da Noruega está sujeito a resolução CEE nº 486, que fixa as normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais, dispõe no seu art. 7, a seguinte prerrogativa:

Art. 7º - O Município que não constituir seu sistema próprio municipal de ensino estará, automaticamente, integrado ao Sistema.

§ 1º - No Município onde não for constituído sistema próprio de ensino, as instituições educacionais - criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal - e os órgãos municipais de educação integram o Sistema, sob a fiscalização da SEE.

Nesta mesma resolução, no capítulo I, da Educação Infantil, art. 13, dispõe:

“A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, direito constitucional inalienável da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, constitui dever do Estado e dos Municípios, organizados em regime de colaboração com a União.” (MINAS GERAIS, 2022)

Capítulo II Dos Profissionais da Educação básica, art. 131, dispõe:

São considerados profissionais do quadro de recursos humanos das instituições educacionais:

II - diretor e vice-diretor;

Observa-se com a análise da legislação educacional que os municípios têm uma base política a seguir e se adequar. “O desafio está na construção de uma metodologia de trabalho que saiba ressaltar o exercício da autoridade que acompanha a pessoa funcional do gestor e a dimensão compartilhada da mesma” (CURY, 2022, p. 168), no entanto, esta figura tão importante nas escolas para articular a organização administrativa e pedagógica, bem como, a financeira, de forma compartilhada e democrática, não existe atualmente nas escolas da educação infantil no município de Catas Altas da Noruega. Para uma maior compreensão do contexto de onde se fala, passa-se a fazer uma breve descrição do lócus da pesquisa.

O Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Mario Lobo Neiva, funciona em horário parcial com 94 crianças, 50 crianças matriculadas em 5 (cinco) turmas no período da manhã, das 07h 00min às 11h00min e 44 crianças matriculadas em 4 (quatro) turmas no período da tarde, das 12h00min às 16h30min. O prédio dessa instituição conta com sete salas, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros para funcionários e dois banheiros para as crianças, com 1 (um) vaso sanitário adequado para a idade em cada banheiro. Nestas sete salas, uma é para a recepção, outra fica com alguns berços, caso alguma criança queira dormir durante o horário da aula.

A decoração da sala e o planejamento do professor fica a cargo dele, a forma como ele quer fazer e desenvolver o seu trabalho. A maioria dos professores adotam um sistema tradicional de ensino, focando bastante na alfabetização dos pequenos. No momento da educação física todas as crianças brincam juntas com jogos de montar, conforme a sua criatividade, contando apenas com a supervisão dos professores, sem nenhum direcionamento adequado para aquele momento. Os profissionais responsáveis pela administração do setor educacional do município são a secretária de educação e a supervisora educacional; as duas profissionais ficam responsáveis pelo direcionamento educacional do município. Uma inspetora educacional da Superintendência Regional de Ensino (SER), comparece ao município para inspecionar os documentos sempre que acontece alguma demanda direcionada pela SRE e periodicamente realiza verificação in loco nas escolas.

As escolas municipais de ensino em área rural oferecem a etapa da educação infantil em seus prédios. São turmas multisseriadas, sendo que são 6 (seis) escolas, e cada escola tem de 1 a 3 crianças matriculadas, ao todo são 12 crianças

matriculadas na educação infantil nas escolas localizadas em área rural. Não existe a figura do diretor escolar nem administrativo, quando existe algum assunto específico para ser tratado a secretária de educação e a supervisora fazem visitas nos estabelecimentos de ensino. As duas ficam sobrecarregadas com assuntos burocráticos e acabam deixando nas mãos dos professores o desenvolvimento pedagógico, sem conseguir acompanhar o real trabalho desenvolvido pelos professores dentro das instituições. Dos professores que trabalham na rede, 32% são concursados, a outra parte são contratados em sua maioria por indicação.

O município realizou um concurso público para suprir a demanda do cargo de professor no dia 17 de agosto de 2022. As escolas não têm biblioteca no prédio, a biblioteca do município está localizada na área central da cidade, dificultando o acesso as obras literárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas localizadas em área rural. A gestão escolar é realizada pela supervisora municipal de ensino e pela própria secretária municipal de educação, sendo realizadas reuniões com os professores no início do ano letivo para planejamento das atividades escolares e durante o ano quando se faz necessário para organizar algum evento. Durante o ano letivo, no Centro Municipal de Educação Infantil, as professoras organizam seus planejamentos focando principalmente na alfabetização dos pequenos, sem a presença contínua de um diretor e orientador pedagógico.

As professoras procuram a supervisora quando têm alguma dúvida ou problemas a resolver, elas têm liberdade para decidir o que e como desenvolver o seu trabalho pedagógico e como lidar com as problemáticas do dia a dia em sala de aula. Vale ressaltar que, a educação infantil é a primeira etapa da

educação básica que requer uma atenção especial, por ser a base de todo o desenvolvimento do ser humano. Para Lanz (1915) “A permeabilidade ao que se acha ao redor dela é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe sob aspecto físico ao seu redor; o clima emotivo que a circunda, o caráter e o sentimento das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra na criança e é absorvido pelo seu corpo [...]” (LANZ, 1915, p. 36)

Além disso, “é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.” (KUHLMANN, 1998, p. 30) Nesse sentido, a gestão escolar é importante para a organização e o fortalecimento das ações e como uma articuladora para a participação da comunidade interna e externa da escola. Assim, “as dimensões da Gestão da Educação Básica, por conseguinte da Educação Infantil, e suas atribuições de realizar a organização, a coordenação, a liderança, o planejamento, o monitoramento e a avaliação necessários à efetividade das ações educacionais a fim de promover a formação integral da criança de 0 a 5 anos.” (NOVA; MELO, 2021, p. 247)

A gestão da educação é um trabalho de organização do sistema escolar que sofre influências do contexto histórico e social no qual está inserida. Trata-se de uma área de atuação destinada a orientar, organizar, liderar, planejar, ou seja, engloba dimensões pedagógicas e administrativas que cuidam dos desafios diários de uma unidade escolar, como dito anteriormente. Se tratando da educação infantil, este cuidado

dobra, pois estamos falando de crianças pequenas e que requerem cuidados em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A educação infantil é historicamente entendida, tanto pelos profissionais da educação quanto pelos pais e responsáveis, como sendo uma área de atendimento assistencial, porém este entendimento tem sido esclarecido com o passar dos anos, com o respaldo da legislação educacional. A educação infantil vai muito além da assistência social. “Seu desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto” (OLIVEIRA et al., 2012, p.38). Ressalte-se que a Educação Infantil é compreendida como “uma etapa da Educação Básica, onde as Instituições de Educação são responsáveis pela organização de projetos, por providências administrativas, técnicas e políticas, ou seja, uma forma própria de organização” (NASCIMENTO & CAVALCANTE, 2017).

“É uma definição que foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação, ou ainda da ideia de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades em que o regente é o calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.” (OLIVEIRA & MARANHÃO & ABBUD & ZURAWSKY & FERREIRA & AUGUSTO, 2012, p. 39)

Destarte, observa-se a necessidade da presença de um diretor escolar nas instituições de educação infantil para que a

gestão escolar seja efetivamente colocada em prática, proporcionando “a abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes para a democracia da escola brasileira em razão aos fins postos no Art. 205 da Constituição Federal”, (NASCIMENTO & CAVALCANTE, 2017, p. 196), favorecendo desta forma, “uma aproximação maior entre professores, alunos e pais” (LIBÂNEO, 2012, p.451). O “planejamento de parâmetros, de metas e de objetivos é sinalizado como necessário para a construção da educação de boa qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.144). Nota-se, que o papel do gestor escolar nas unidades que ofertam a educação infantil é significativo para a boa condução pedagógica, promovendo ações e articulações das atividades escolares, bem como, diante da tarefa pedagógica, cabe a este profissional, organizar o andamento curricular dando visibilidade as dimensões de desenvolvimento das crianças pequenas, como: a psicomotricidade, a afetividade, a cognição, a linguagem e a sociabilidade.

Considerações Finais

Pelos estudos propostos, pôde-se evidenciar a real necessidade e importância do papel do diretor na implementação de uma gestão escolar na educação infantil. Apresentou-se uma pequena parte da base legislativa educacional nacional relacionada com a gestão democrática dentro das escolas, sendo que a legislação educacional relacionada com a educação infantil é bastante extensa e bem direcionada, um exemplo delas são as DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que por sua vez, não foi citada em sua profundidade para que o presente artigo não ficasse muito extenso.

De igual modo, ao analisar o papel do diretor como um protagonista no cotidiano escolar para a implementação de uma gestão democrática, constatou-se que as políticas públicas dão um grande respaldo para a existência deste cargo e para a ação do mesmo nas instituições escolares. Modificar a antiga concepção de que a gestão escolar é apenas administrativa e burocrática se faz necessário e é imprescindível que este cargo exista para o cumprimento da legislação vigente e implementação da gestão democrática nas instituições de educação Infantil.

Referências

ASSCOM, Grupo Tiradentes. *Entenda o que é e como surgiu a LDB, que rege a Educação*. Tiradentes: Universidade Tiradentes, 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/entenda-o-que-e-e-como-surgiu-a-ldb-que-rege-aeducacao/#:~:text=A%20atual%20LDB%20est%C3%A1%20em,as%20diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional>. Acessado em: 30 de agosto de 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com alterações adotadas na EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996*. Diário Oficial, Brasília, 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/EmendasConstitucionais.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/dfd93056b348>

4dad032567550063d53c?OpenDocument#:~:text=211%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%2C%20%C3%A9,do%20Magist%C3%A9rio%2C%20de%20natureza%20cont%C3%A1bil. Acessado em: 25 de ago. de 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez de 1996.*

Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 25 de ago. de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Artigo: gestão democrática da educação: exigências e desafios*. RBPAAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Política e Administração de Educação), v.18, nº 2 julho/dezembro 2002 (p. 13 a 174)

DIDONET, Vital. *Creche: a que veio... para onde vai...Em Aberto*. Brasília, v.1, n.73, p.1-161, jul., 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acessado em: 15 de ago. de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cadernos CEDES [online]. 2009, v. 29, n. 78, pp. 201 – 215. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>>. Epub 10 Nov. 2009. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acessado 14 de outubro de 2022.

GONÇALVES, Renata. *A história das creches*. Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm> . Acessado em: 12 de set. de 2022.

LANS, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Summus, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Célia Maria. *A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola*. Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 13 set. 2022.

MINAS GERAIS (Estado). *RESOLUÇÃO CEE Nº 472, de 19 de dezembro de 2019*. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/13229-resolucao-472>. Acessado em: 30 de ago. de 2022.

MINAS GERAIS (Estado). *RESOLUÇÃO CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022*. N.1260.01.0132006/2021-85 /2022. SEI 1260.01.0132006/2021-85. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%CC%A7a%CC%83o%20486.pdf>. Acessado em: 30 de ago. de 2022.

MINAS GERAIS (Estado). *LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CATAS ALTAS DA NORUEGA*, 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/arqui/OneDrive/Documentos/Material%20de%20Estudo%20e%20Leis%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Lei%20Org%C3%A2nica%20Catas%20Altas%20da%20Noruega.PDF>. Acessado em: 02 de ago. de 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Educação Infantil e Gestão Democrática: Desafios do cotidiano para a garantia dos*

direitos das crianças. Comunicações Piracicaba, v. 26, n. 3. Unicamp. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br › article › download>. Acessado em: 15 de ago. de 2022.

NADAL, Paula. *Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas*. Nova Escola Gestão [S.I.: s.n.] abril de 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-liderancanas-escolas>. Acessado em: 05 de set de 2021.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *Gestão Democrática na Educação Infantil*. RPGE, v.21, n. 1. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9991/6598/27547>. Acessado em: 16 de ago. de 2022.

NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho Vila. MELO, José Carlos de. *A gestão da educação e seu papel na qualidade da educação infantil*. Revista Humanidades e Inovação, vol. 8, n 34. Palmas: Unitins, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/articloe/view/1532#:~:text=Dessa%20forma%2C%20aborda%20as%20dimens%C3%B5es,a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20integral%20da%20crian%C3%A7a>. Acessado em: 14 de set. de 2022.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. MARANHÃO, Damares. ABBUD, Ieda. ZURAWSKI, Maria Paula. FERREIRA, Marisa Vasconcelos. AUGUSTO, Silvana. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 1ª edição. São Paulo: Biruta, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.243-251,

jul./dez. 1998. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4947255/mod_resource/content/1/PARO%2C%20V.%20H.%20%282007%29.%20O%20princ%C3%ADpio%20da%20gest%C3%A3o%20escolar%20democr%C3%A1tica%20no%20contexto%20da%20LDB.%20p.%2073%20-%2081..pdf Acessado em 15 de ago. de 2022.

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS: PANORAMA GERAL DA GERAÇÃO DE ENERGIA FOTOVOLTAICA NO BRASIL, UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Talyson de Melo Bolleli
Frederico Fabio MAuad*

Introdução

No atual cenário mundial, em que há uma acelerada e robusta cadeia de produção e consumo, existe uma elevada e contínua demanda por energia, a qual só tende a crescer ano após ano. Em paralelo, correm as tão discutidas e reivindicadas questões sociais. De fato, o futuro da vida no planeta depende do contínuo consumo de energia, mas também da proteção ambiental, principalmente.

O consumo de energia, assim como qualquer outra ciência, não é algo estático. Nos últimos anos houve mudanças em seu padrão, em que reduziram-se as taxas de crescimento de combustíveis fósseis e aumentaram-se a taxa de crescimento no consumo de fontes renováveis. Isso indica dois possíveis movimentos: desenvolvimento da paridade competitiva das fontes renováveis e políticas de sustentabilidade.

Em alguns aspectos, diante do aumento da expressividade das fontes renováveis, o cenário brasileiro tende a ser similar ao cenário mundial. Sendo assim, a energia solar fotovoltaica ganhou força nos últimos anos na matriz elétrica do país, porém

de forma mais acanhada devido à grande disponibilidade de outros recursos energéticos para geração de energia elétrica, como o grande potencial e capacidade hidráulica.

O desenvolvimento da fonte solar no Brasil, na última década, foi amparada por incentivos do governo que contribuíram para o aumento da demanda à taxas elevadas, a cada ano que passa. A geração fotovoltaica de energia elétrica contribui então para o aquecimento da economia, com surgimento de muitas empresas e geração de empregos. Contribui ainda nos âmbitos social e ambiental, ao proporcionar o acesso de milhões de brasileiros à energia elétrica e reduzir impactos ao meio ambiente ao diminuir a emissão de gases poluentes, respectivamente. Estes são alguns exemplos, dentre os mais variados benefícios que o emprego e evolução da geração FV trouxeram ao Brasil.

Diante de tantos benefícios e da queda constante dos preços da tecnologia fotovoltaica, cria-se a ilusão de que esta fonte não encontra problemas para se desenvolver no país. Para tanto, existem levantamentos e estudos sobre os mais diversos cenários, que buscam considerar as melhores tomadas de decisão para o desenvolvimento da fonte.

Este trabalho, baseado no que foi exposto neste capítulo, tem por objetivo expor o histórico e a situação atual do cenário brasileiro da energia solar fotovoltaica, baseados em características técnicas, econômicas, sociais e ambientais, do Brasil. Para tal, parte-se da apresentação do cenário energético e elétrico mundial.

Panorama brasileiro da geração fotovoltaica

O Brasil, privilegiado com um dos melhores recursos solares do mundo, finalmente despertou para as vantagens da geração distribuída solar fotovoltaica. O atraso, no entanto, ainda é evidente nos números, já que existem atualmente menos de 85 mil sistemas no País, frente a um universo de mais de 84 milhões de consumidores que poderiam se beneficiar com a tecnologia. (SAUAIA; KOLOSZUK, 2019)

O avanço da tecnologia fotovoltaica tem contribuído para a geração de aproximadamente 25 mil postos de trabalhos, nos últimos anos no Brasil. A Associação Brasileira de Energia Solar Fotovoltaica (ABSOLAR), em 2019, projetou a criação de mais de 15 mil novos empregos com salários acima da média do país, somente referente à geração distribuída (SAUAIA; KOLOSZUK, 2019).

Da perspectiva ambiental, o país conta com uma das matrizes energéticas mais limpas do planeta e tende a evoluir mais neste sentido com a energia fotovoltaica. Pois, além da crescente busca por um desenvolvimento sustentável, que tende a proteger cada vez mais as riquezas naturais do Brasil, existe a busca por um sistema elétrico mais confiável, seguro, limpo, acessível e barato. Tudo isso é possível através de muitas características favoráveis ao Brasil, como um dos melhores potenciais de irradiação solar do mundo, por exemplo.

Aspectos da geração elétrica solar fotovoltaica

A grande disponibilidade hídrica do Brasil fez com que a fonte hidráulica dominasse grande parcela da matriz elétrica brasileira e faz com que continue a expandir sua capacidade instalada. A fonte hidráulica que, no período de 2018 a 2019, foi a principal contribuinte para a expansão de 4,5% na capacidade instalada de geração elétrica do Brasil. Contudo, a energia solar foi a fonte que apresentou o maior aumento na potência instalada em 2019 ,com crescimento de 37,6% em relação a 2018. Em 2018, em relação a 2017, a energia solar quase alcançou 100% de aumento (EPE, 2020a).

Capacidade instalada

Em 2015, a capacidade instalada de geração elétrica no Brasil a partir da energia solar era de apenas 21 MW e representava 0,27% da capacidade instalada da energia eólica (7.633 MW), naquele momento (EPE, 2020a).

O maior salto da capacidade instalada da energia solar ocorreu em 2017, partindo de 24 MW para 935 MW. Em 2018 esse valor quase dobrou e atingiu 1.798 MW instalados (EPE, 2020a).

Em 2019 a energia solar chegou a 2.473 MW de potência instalada, sendo 2 GW instalados em geração distribuída e 473 MW em geração centralizada. A capacidade instalada em energia solar fotovoltaica já representava 16% da capacidade eólica (15.378 MW). Neste mesmo ano, do total de 170.118 MW instalados no Brasil, a energia solar representou a parcela de 1,5% (EPE, 2020a).

A tabela 1 apresenta a capacidade instalada por fonte em 2018 e 2019, em ordem decrescente da taxa de crescimento no período (EPE, 2020a):

Capacidade Instalada por Fonte em 2018 e 2019 (MW).

FONTE	2018	2019	% Aumento
Solar	1.798	2.473	37,6%
Eólica	14.390	15.378	6,9%
Hidrelétrica	104.139	109.058	4,7%
Térmica	40.523	41.219	1,7%
Nuclear	1.990	1.990	0,0%
TOTAL	162.840	170.118	4,5%

Tabela 1 - Fonte: Adaptado de EPE (2020a)

Geração de energia elétrica

Destaque de crescimento na capacidade instalada em 2019, a energia solar fotovoltaica (incluindo a geração distribuída) foi também a fonte que mais cresceu na geração, atingindo 6.655 GWh, aumento de 92% referente a 2018, quando sua produção foi de 3.461 GWh (EPE, 2020a).

Para questão de comparação, com uma energia renovável que também cresce no país, a energia eólica apresentou de 2018 para 2019 um aumento de geração de 7.510 GWh (15,5%) (EPE, 2020a). Desta comparação, surgem indagações a respeito de cada tipo de fonte, pois mesmo com todo o investimento e incentivo que a energia eólica se deleita, ela não conseguiu se aproximar do

crescimento de uma energia com menos incentivos e que, diferentemente, ficou de fora do Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica (PROINFA) (SAUAIA; KOLOSZUK, 2018). Apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - Geração de Energia Elétrica por Fonte em 2018 e 2019.

Fonte: Adaptado de EPE (2020a).

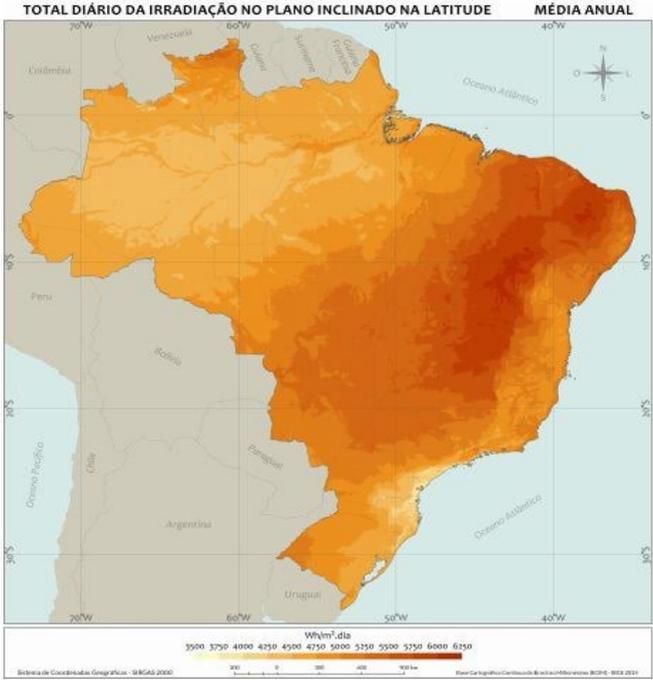
FONTE	2018	2019	% Aumento
Solar Fotovoltaica	3.461	6.655	92,2%
Eólica	48.475	55.986	15,5%
Gás Natural	54.622	60.448	10,7%
Carvão Vapor	14.204	15.327	7,9%
Nuclear	15.674	16.129	2,9%
Hidrelétrica	388.971	397.877	2,3%
Biomassa	52.267	52.543	0,5%
Outras	14.429	14.438	0,1%
Derivados Petróleo	9.293	6.926	-25,5%
TOTAL	601.396	626.328	4,1%

Potencial fotovoltaico

O Brasil apresenta um elevado potencial de recurso solar para geração de energia elétrica e se destaca no mundo. Para fins de comparação, o Brasil, com seu lugar menos ensolarado, poderia produzir mais energia elétrica que a Alemanha com seu lugar mais ensolarado, este porém, não deixa de ser referência em incentivos na área (PEREIRA et al., 2017). Esta desigualdade,

deve-se aos altos índices de radiação, que variam 4 e 6,4 kWh/m² no Brasil (TOLMASQUIM, 2016). A figura 1 ilustra os índices de irradiação no país:

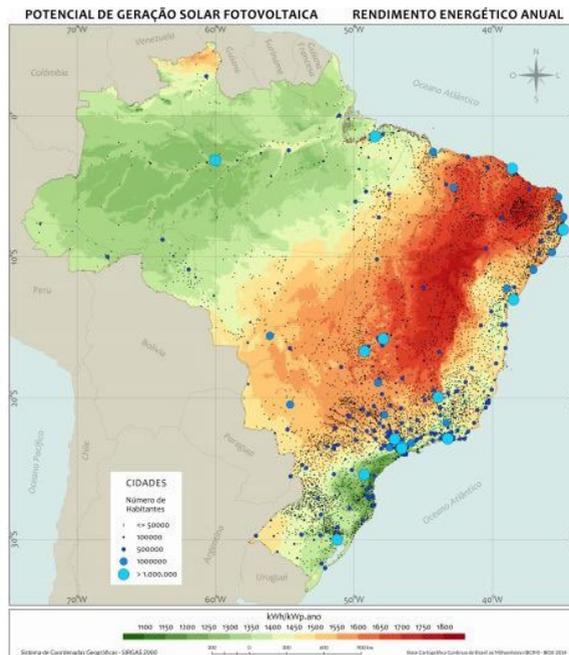
Figura 1 - Total diário da irradiação no plano inclinado na latitude - média anual



Fonte: Pereira et al. (2017)

Os índices de irradiação por si só, não definem a real eficiência da geração de sistemas fotovoltaicos, que depende também da temperatura que os módulos atingem, pois temperaturas muito elevadas reduzem sua eficiência. Sendo assim, a fim de projeto, utiliza-se o estudo de rendimento energético que já considera essa e outras variáveis. O mapa do potencial de geração solar fotovoltaica, da figura 2, apresenta o rendimento energético anual máximo em KWh para cada KWp instalado (PEREIRA e al., 2017).

Figura 2 - Mapa do potencial de geração solar fotovoltaica - Rendimento energético anual para todo o Brasil.



Fonte: Pereira et al. (2017).

O potencial brasileiro de geração fotovoltaica é muito superior ao consumo de energia elétrica no país. Seria possível produzir o dobro de energia de Itaipu, utilizando módulos fotovoltaicos numa área de mesmas dimensões que o reservatório da hidrelétrica de 1.350km² . E neste cenário, seria produzida metade da energia elétrica consumida pelo

Brasil através de tecnologia fotovoltaica, já que Itaipu fornece 25% de toda energia elétrica consumida no território nacional (RUTHER, 2004).

Uma comparação com a geração eólica demonstra também o grande potencial da geração fotovoltaica no Brasil. Somente a instalação fotovoltaica hipotética no lago de Itaipu do exemplo anterior corresponderia a aproximadamente 60% do potencial de geração eólica de todo o Brasil (RUTHER, 2004, p.76).

Enquanto a geração distribuída é pulverizada por todo território, a geração centralizada fotovoltaica, de grandes usinas, são comumente instaladas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste por terem os maiores rendimentos médios anuais, como mostra o mapa da figura 2 (PEREIRA, et al., 2017). Sendo assim, deve-se haver o equilíbrio do tipo de fonte a ser utilizada em cada região, a fim de otimizar a produção de energia elétrica e aproveitar o potencial de cada lugar (RUTHER, 2004).

Geração centralizada

Esse modo de geração é representado pelas usinas fotovoltaicas (UFV) de grande porte (dezenas e centenas de MWp) que demandam grandes áreas para instalação das estruturas, que são fixadas ao solo. No Brasil, como dito

anteriormente, são comumente instaladas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, por serem regiões com maior potencial de irradiação solar. Existe também o movimento de criação de usinas mais ao Sul do país, por apresentarem ótimo rendimento anual e estarem mais próximas dos grandes centros consumidores, e assim oferecer suporte estratégico ao Sistemas Interligado Nacional (SIN) (PEREIRA et al., 2017).

O ano de 2014 foi marcado na história da energia solar fotovoltaica do Brasil, ao ocorrer a primeira contratação de energia gerada por UFVs, em leilões do governo federal no Ambiente de Contratação Regulada (ACR) (ABSOLAR, 2014). Recentemente nesses leilões, aconteceram as contratações em lotes que ultrapassaram 1 GW (PEREIRA et al., 2017).

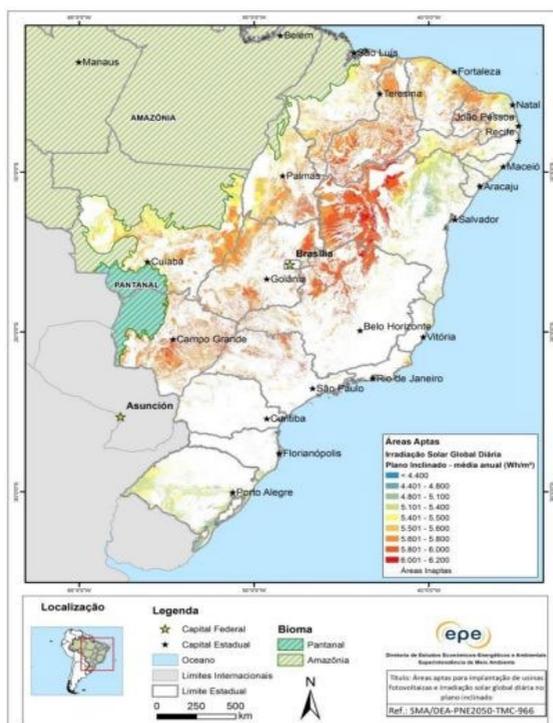
A estimativa do potencial técnico de aproveitamento fotovoltaico de grande porte consistiu em um mapeamento das áreas aptas às instalações em todo território brasileiro, com exceção dos biomas Amazônia e Pantanal. (TOLMASQUIM, 2016, p.389)

Há estudos para o levantamento de áreas aptas à implantação de grandes usinas fotovoltaicas no território brasileiro. Dentre as principais considerações, estão as áreas com declividade inferior à 3% (LOPEZ et al., 2012), áreas com área útil maior que 500 m² (DENHOLM; MARGOLIS, 2008), áreas que não são protegidas por lei (indígenas e Mata Atlântica), e áreas antropizadas (que já foram utilizadas pelo homem) (PEREIRA et al., 2017).

Esse levantamento resultou no mapa de áreas aptas à implantação de UFVs no território brasileiro, da figura 3, bem como estimou o potencial fotovoltaico de 70 MWp/ km² (DENHOLM; MARGOLIS, 2008). Considerando a faixa de

melhor irradiação solar, de 6 à 6,2 kWh/ m² , foi estimado o potencial de instalação de 307 Gwp em centrais de geração fotovoltaica, que resultaria em 506 TWh de energia elétrica, gerada por ano (PEREIRA e al., 2017).

Figura 3 - Áreas aptas para instalação de UFVs



Fonte: Pereira et al. (2017).

Em 2015 houve a maior contratação: 1,74 GW, sendo no 1º LER (Leilão de Energia de Reserva) e 2º LER, contratados 822,6 MW e 913,1 MW respectivamente. As contratações posteriores ocorreram nos Leilões de Energia Nova A-4 (-LEN A 4), porém em volumes menores, registrando o menor deles em 2019, de 203,7 MW. Houve também nesse período, a queda do preço médio do MWh que em 2013 era de US\$103, para US\$17,62 dólares em 2019 (SAUAIA, 2019).

Geração distribuída

Com ideal contraposto à geração centralizada, a geração distribuída é, de maneira simplificada, a produção energética mais próxima de onde será consumida. Há também sua caracterização a partir da conexão à rede, capacidade instalada, tecnologias e localização. Segundo o PRODIST (Procedimentos de Distribuição de Energia Elétrica no Sistema Elétrico Nacional) a geração distribuída é composta por qualquer central geradora que esteja diretamente ligada à rede de distribuição ou através de instalações de consumidores (ZILLES et.al., 2012).

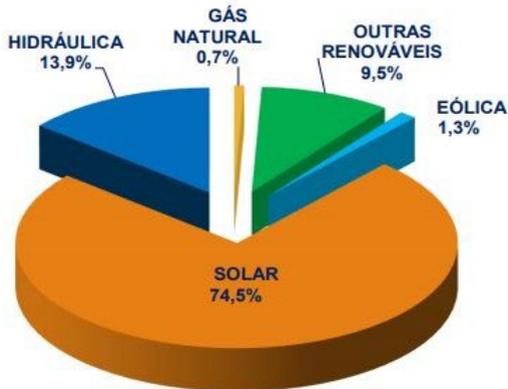
No Brasil, a microgeração (potência instalada de até 75 kW) e minigeração (acima de 75 kW e menor ou igual à 5MW) distribuídas são garantidas pela Resolução Normativa ANEEL nº 482/2012, a qual possibilita que o consumidor produza sua própria energia elétrica fotovoltaica, ou de outras fontes renováveis, além de possibilitar que injete o excedente na rede elétrica (ANEEL, 2015).

Os estímulos à geração distribuída se justificam pelos potenciais benefícios que tal modalidade pode proporcionar ao sistema elétrico. Entre eles, estão o adiamento de investimentos em expansão dos sistemas de transmissão e distribuição, o baixo impacto ambiental, a redução no carregamento das redes, a minimização das perdas e a diversificação da matriz energética (ANEEL, 2015, on-line).

Um estudo feito pelo EPE, quanto à capacidade de geração distribuída com instalações fotovoltaicas em telhados residenciais e considerando a irradiação da localidade e dados do Censo IBGE 2010 (PEREIRA et al, 2006), mostra que as regiões de maior capacidade de geração são as mais povoadas, por conter mais domicílios e conseqüentemente, mais área de telhados. A quantidade de área útil para a instalação de módulos fotovoltaicos, acaba por ser mais significativa, quanto ao potencial fotovoltaico da região, que a irradiação solar (TOLMASQUIM, 2016). O resultado geral para o território brasileiro, foi de um potencial fotovoltaico residencial médio de 32,8 GW e uma capacidade de geração de 287,5 TWh/ano de energia elétrica fotovoltaica (LANGE, 2012). A figura 4 mostra a parcela de cada fonte na geração distribuída em 2019 (EPE, 2020d).

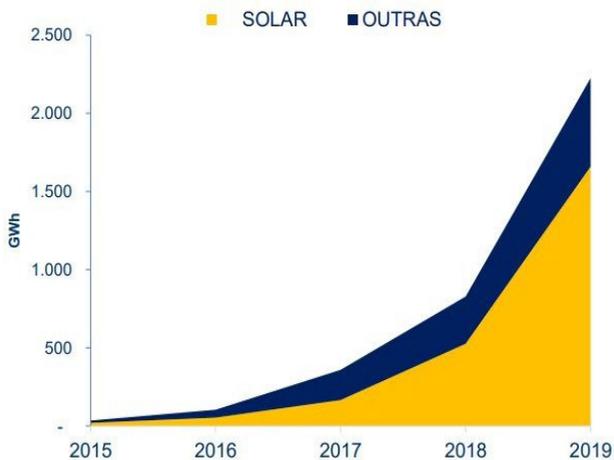
Em 2018 foi registrado a geração total de 828 GWh referente à micro e minigeração, já em 2019 foi registrado produção de 2,23 TWh, representando aumento de 169% nesta forma de geração. A energia solar fotovoltaica, em 2019, foi destaque entre as outras fontes e responsável por 74,5% da geração destes mais de 2 TWh de energia elétrica.

Figura 4 - Participação por fonte na geração distribuída em 2019.



Fonte: EPE (2020d).

Figura 5 - Evolução da energia solar, frente a outras, na geração distribuída



Fonte: EPE (2020d)

A energia solar é, desde 2015, a principal fonte na geração distribuída e em 2019, chegou aos números de 1.659 GWh de geração de energia elétrica e 1.992 MW de potência instalada. Pode-se conferir a evolução na geração desta fonte em comparação à outras na figura 5, e a capacidade instalada na tabela 3 (EPE, 2020d).

Tabela 3 - Capacidade Instalada, por fonte, para geração distribuída.

Fonte	2018	2019
Solar	562,3	1.992,1
Hidráulica	58,9	96,7
Térmica	38,1	63,0
Eólica	10,3	10,4
Capacidade disponível	669,6	2.162,1

Fonte: EPE (2020d)

Aspectos de mercado, econômico e político

Uma das principais barreiras para a popularização da energia solar fotovoltaica no Brasil têm sido os custos de investimento associados a essa tecnologia, quando comparada com outras tecnologias de geração de eletricidade convencionais ou mesmo mais recentes, como o caso da geração eólica (TOLMASQUIM, 2016).

Mesmo com a energia solar fotovoltaica apresentando reduções significativas nos preços ao decorrer do tempo e tornando-se uma fonte mais competitiva (TOLMASQUIM, 2016), os sistemas fotovoltaicos apresentam elevados custos de implantação (RIOS, I; RIOS, E., 2017). A ausência de incentivos gera desvalorização destes sistemas, o que barra o crescimento da demanda por esta fonte renovável de energia (RIOS, I; RIOS, E., 2017).

Incentivos e legislação

No Brasil, em 2012, foi lançada a Resolução 482 da ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), um importante passo para a proliferação em todo país da micro e minigeração distribuída onde a energia fotovoltaica foi a que mais se proliferou.[...] A Resolução 482 derrubou grandes barreiras no que tange a geração própria de energia, porém não foi o suficiente para incentivar a adoção deste sistema de geração na iniciativa privada. Foi somente com a publicação da Resolução 687 da ANEEL, que foi uma revisão da Resolução 482, que a geração distribuída ganhou força em todo o país. (RIOS, I.; RIOS, E., 2017, p.119)

Um dos principais incentivos que atraiu, e ainda atrai, consumidores à geração distribuída, ao instalarem painéis fotovoltaicos, é o sistema de compensação de energia através do sistema de net-metering, estabelecido na Resolução Normativa 482 de 2012, da ANEEL, a qual define condições para a micro e minigeração distribuída se conectarem à rede de distribuição (NASCIMENTO, 2017).

O sistema net-metering consiste no balanço de energia gerada e consumida, sendo assim, ao se produzir mais ou menos energia elétrica do que foi consumido, gera-se um crédito junto à concessionária ou abatimento parcial da fatura de energia elétrica (EPE, 2012). Em 2016, com a revisão da Resolução 482 da ANEEL, surge a Resolução 687 que trouxe maiores benefícios ao sistema de compensação de energia, sendo eles (RIOS, I.; RIOS, E. 2017):

- Aumento do prazo para utilização dos créditos, junto à concessionária, de 48 para 60 meses;
- Autoconsumo remoto: a energia gerada por uma unidade pode ser utilizada como crédito em outra unidade consumidora, desde que ambas estejam sob serviço da mesma concessionária;
- Geração compartilhada: possibilidade do compartilhamento dos créditos com outros clientes, sob serviços da mesma concessionária.

Ainda sobre o sistema de net-metering, a figura 6 apresenta o aumento de unidades consumidoras com geração fotovoltaica, com um grande salto em 2016 a partir do estabelecimento da Resolução Normativa 687, devido aos benefícios e incentivos já citados acima (NASCIMENTO, 2017).

Figura 6 - Unidades consumidoras com geração fotovoltaica.



Fonte: Nascimento (2017).

Outras medidas de destaque, dentre as demais criadas entre governo e concessionárias, são o Sistemas de Cotas, Feed-in Tariff e o Programa de Desenvolvimento da Geração Distribuída de Energia Elétrica (ProGD). A primeira obriga que exista, em uma quantidade mínima a se estabelecer, a participação de energias renováveis na contratação de energia por concessionárias, para o atendimento ao seu mercado e, dentro deste sistemas de cotas, há o mecanismo que obriga a inserção da energia fotovoltaica ao portfólio das energias renováveis (EPE, 2012).

O Feed-in Tariff (FIT) ou Tarifa-prêmio, é um mecanismo de incentivo que obriga a distribuidora a adquirir a energia fotovoltaica, gerada pelo consumidor, mediante uma tarifa superior à qual o consumidor paga, ficando o subsídio a cargo do governo, a quem repassa aos consumidores em geral (EPE, 2012).

O ProGD, programa estabelecido pela portaria N°538 de 2015, pelo Ministério de Minas e Energia, estimula a geração distribuída por unidades consumidoras, a partir de fontes renováveis, com destaque da geração FV (OLIVEIRA, O.; OLIVEIRA, R.; GOMES, R., 2017). Ainda sobre o ProGD, Oliveira et al.(2017, p.383) sugere que “A expectativa dessa iniciativa é fomentar investimentos de até R\$100 bilhões e que 2,7 milhões de estabelecimentos residenciais, comerciais e industriais gerem sua própria energia até 2030”.

Complementando a lista de incentivos do setor, pode-se apresentar os principais incentivos, dos listados por SILVA (2015, p.8):

- Descontos nas tarifas de uso do sistema de transmissão (TUST) e distribuição (TUSD). A REN 481/2012 da ANEEL, garante 80% de desconto, na TUST e TUSD da fonte solar, nos 10 primeiros anos de funcionamento da usina que tenha entrado em funcionamento até 31 de dezembro de 2017, e que tenha as características impostas pela Lei N° 9.427, de 1996, a qual estabelece descontos, de no mínimo 50%, na TUST e TUSD de centrais de geração solar com potência inferior a 30 MW. Empreendimentos de fonte solar que tenham iniciado a geração após 1 de janeiro de 2018 e os que completarem 10 anos de funcionamento, terão os descontos de 50%.

- Venda Direta a Consumidores: O §5° do art. 26 da Lei n° 9.427, de 26 de dezembro de 1996, estabelece que produtores de energia de fonte solar ou qualquer outra fonte renovável, desde que tenham potência injetada de até 50 MW, possam vender sua energia, com carga entre 500 kW e 3 MW, a consumidores especiais (que não podem ser considerados consumidores livres, que compram diretamente das usinas, por não atenderem as características para tal) sem que haja o

intermédio da distribuidora. Além disso, há descontos na TUSD para consumidores livres que compram energia de fontes renováveis.

- Isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) sobre equipamentos (exceto inversores e medidores) destinados à geração fotovoltaica e eólica, garantida pelo Convênio nº101, de 1997, do Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ).

- A Lei nº 11.488, de 15 de junho de 2007, instituiu o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento da Infraestrutura (REIDI), o qual suspende por 5 anos, para projetos aprovados no Ministério de Minas e Energia (MME), a Contribuição para o Programa de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP) e suspende também a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), sobre a venda e importação de máquinas, aparelhos, instrumentos e equipamentos novos, materiais de construção e de serviços, todos para obras de infraestrutura, a incluir de usinas FV.

Podem ser encontrados mais incentivos fiscais e tributários, com isenção de impostos ou redução de alíquotas, em vários níveis da cadeia do setor fotovoltaico.

Dentre as modalidades de incentivo, há o incentivo para financiamento. Esta modalidade é responsável por oferecer melhores condições e taxas de financiamento para projetos de geração de energia. Destaca-se neste cenário, o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) aos projetos de geração de energia fotovoltaica e outras fontes renováveis, tendo criado uma variedade de linhas de financiamentos como (ANEEL, 2014):

- Apoio a Projetos de Eficiência Energética (PROESCO): Financiamento de projetos que contribuam com economia e eficiência energética, e que proporcionem a substituição dos combustíveis fósseis por fontes renováveis;
- FINEM Energia: Linha de financiamento para eficiência energética;
- FINEM Capacidade Produtiva: Linha de financiamento para aumento da capacidade de geração.
- FINAME PSI (Programa de Sustentação do Investimento): linha de financiamento, do BNDES, para compra de equipamentos nacionais.

Fatores negativos no cenário político-econômico

A geração distribuída de energia solar fotovoltaica, como já discutido, tem um elevado custo de implementação, mesmo com o histórico de diminuição dos preços da tecnologia (PEREIRA, N. 2019). Esse fato é um problema, se não o maior, com que vive o setor fotovoltaico e que dificulta o seu crescimento, tendo em vista que a soma com a falta de incentivos questiona a viabilidade e desvaloriza os sistemas FV (RIOS, I.; RIOS, E., 2017).

Devido ao alto custo do sistema, é notório, a diminuição de pessoas que fazem seu uso, uma vez que, o consumidor necessitaria ter recursos financeiros suficientes para a elaboração do projeto, implantação com auxílio de pessoas qualificadas para a instalação do sistema e manutenções ao longo de sua vida útil. (CRUZ et al.,2020, p.63503)

Dificuldades em atualizar as normas e resoluções, têm atrasado o crescimento da geração distribuída que, diante da falta de infraestrutura e orçamento, dificulta que as distribuidoras adquem o sistema de distribuição quanto à proteção, qualidade e controle (BERGER; INIEWSKI, 2015).

Questões políticas e econômicas barram o crescimento do mercado de energia solar, ao buscar maneiras para tarifar a geração através de painéis fotovoltaicos, de maneira que o consumidor que gere energia só faria uso do sistema ao pagar uma tarifa. Outro fator que impacta negativamente a evolução do mercado é a energia solar fotovoltaica não ser contemplada no Programa de Incentivos às Fontes Alternativas de Energia Elétrica (PROINFA), e assim ficar de fora de projetos de incentivos econômicos (CRUZ et al., 2020). Criado pela Lei 10.762, de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PROINFA tem como objetivo incentivar a geração a partir de fontes renováveis de energia (OEI, c2014).

Questões ambientais

O Brasil, com suas características ambientais privilegiadas, possui uma das matrizes elétricas mais limpas. A grande disponibilidade de recursos hídricos, explorada há muitos anos, tornou-se a principal fonte de geração elétrica do país, diferentemente de países da Europa, onde recursos energéticos são mais escassos e surge a necessidade pela busca de combustíveis fósseis, por exemplo. Resultado disso é que o apelo pela geração de energia elétrica por fontes renováveis, pela ótica de preservação do meio ambiente, não é tão atrativo. Com isso, novas fontes de energia renováveis, como a fotovoltaica,

encontram dificuldades para evoluir no país, mesmo com seu imenso potencial de irradiação solar (ABINEE, 2012).

O principal e mais discutido benefício ao meio ambiente, que sistemas fotovoltaicos oferecem, é a não emissão de CO e CO₂ (relacionado ao efeito estufa) na geração de energia elétrica. Devido a tantas notícias e informações diárias a respeito do aquecimento global, é plausível voltar-se a atenção totalmente ao fato deste grande benefício ambiental que a energia solar proporciona, porém há mais ganhos ambientais que ela pode proporcionar e que seriam mais pesos na balança para optar-se, cada vez mais, por sistemas fotovoltaicos. Deixados de lado ou pouco discutidos, existem também fatores que impactam negativamente o meio ambiente, porém é a fonte menos agressiva (PEREIRA, N. 2019).

Dentre os benefícios no âmbito ambiental, destacam-se (PEREIRA, N. 2019):

- Possibilidade de reciclar até 97% dos materiais utilizados em sistemas fotovoltaicos ;
- Através da geração distribuída (próxima ao consumo), evita-se perdas na transmissão que gera economia de recursos energéticos, diminuindo o impacto ao meio ambiente;
- A geração distribuída por ser empreendimentos menores que UFVs e na maioria das vezes de pequeno porte, pode ser instalada em telhados de edificações ou em pequenas áreas, o que evita a utilização de grandes áreas de terra ou água, em comparação às hidrelétricas. Isso gera uma proteção ao meio ambiente, evitando desmatamentos e alagamentos de grandes áreas.
- UFVs podem ser instaladas em locais desérticos ou que agridem menos ao meio ambiente. No caso do Brasil,

devido à grande extensão territorial; diversidade de biomas e bom potencial solar no território todo; é mais fácil encontrar locais com essas características e manter alta eficiência.

Dentre os impactos negativos ao meio ambiente estão:

- Degradação ou modificação da paisagem devido ao preparo dos locais que receberão as usinas;
- Geração de resíduos e manuseio de produtos químicos, ambos arriscando a contaminação dos solos e águas;
- Impacto sobre ecossistema e fauna, também por conta do preparo do local para instalação dos painéis solares, gerando alterações estruturais no solo e no habitat natural dos animais locais;
- A construção de UFVs, traz o aumento demográfico para a região devido tanto à demanda temporária de mão de obra, quanto pelo desenvolvimento econômico local. Isso pode resultar na geração de resíduos (lixos) e poluição do meio ambiente local;
- Utilização de baterias em sistemas distribuídos off-grid, as quais podem ser agressivas ao meio ambiente nos processos de fabricação e descarte;

Um importante fator que dá segurança ao meio ambiente do Brasil é a grande extensão e o grande potencial de irradiação solar territoriais, uma vez que isso proporciona a opção de escolha de regiões para instalação de usinas solares fotovoltaicas. Assim, há a facilidade em proteger áreas julgadas importantes ao patrimônio nacional. Por essa ótica, nos estudos de potencial e eficiência de geração no país, são excluídas grandes extensões de terras, incluindo reservas indígenas ou florestais. Ainda, são

consideradas aptas, somente áreas antropizadas, as quais já foram manuseadas pelo homem (PEREIRA et al., 2017).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ABINEE. *Propostas para inserção da energia solar fotovoltaica na matriz elétrica brasileira*. [s.l.: s.n.], [s.d.]

ABSOLAR. *Marco histórico para o setor fotovoltaico brasileiro*.

ANEEL. *Perspectivas da energia solar e o apoio do BNDES ao setor. Seminário de micro e minigeração distribuída*. Brasília: ANEEL. 2014.

ANEEL. *Revisão das regras aplicáveis à micro e minigeração distribuída –Resolução Normativa nº 482/2012. Relatório de Análise de Impacto Regulatório nº 003/2019*. Agência Nacional de Energia Elétrica. Brasília. 2019.

BERGER, L. T. e INIEWSKI, K. *Smart Grid: aplicações, comunicação e segurança*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

DENHOLM, P.; MARGOLIS, R. M. *Land-use requirements and the per-capita solar footprint for photovoltaic generation in the United States*. Energy Policy, v. 36, n. 9, p. 3531–3543, 2008.

EPE [Empresa de Pesquisa Energética]. *Análise da Inserção da Geração Solar na Matriz Elétrica Brasileira*. Rio de Janeiro, maio/2012 (Nota Técnica).

EPE [Empresa de Pesquisa Energética]. *Nota Técnica PR 07/18 - Premissas e custos da oferta de energia elétrica no horizonte 2050. Estudos de Longo Prazo*. Rio de Janeiro, RJ:MME/EPE, 2018.

EPE [Empresa de Pesquisa Energética]. *Plano decenal de expansão de energia 2029*. Brasília: MME/EPE, 2020c.

EPE [Empresa de Pesquisa Energética]. *Relatório Síntese: ano-base 2019. BEN 2020 [Balanço Energético Nacional 2020]*. Rio de Janeiro,RJ: MME/EPE, 2020d.

LANGE, W. *Metodologia de mapeamento da área potencial de telhados de edificações residenciais no Brasil para fins de aproveitamento energético fotovoltaico*. Rio de Janeiro, RJ: Empresa De Pesquisa Energética/Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2012.

LOPEZ, A. et al. *US renewable energy technical potentials: A GIS-based analysis*. [s.l.] NREL, 2012.

NASCIMENTO, R. L. *Energia solar no Brasil: situação e perspectivas*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017

OIE. *Proinfra incentiva fontes alternativas de energia*. [s.I], c2014.

OLIVEIRA, O. G.; OLIVEIRA, R. H.; GOMES, R. O. *Energia solar: um passo para o crescimento*. REGRAD, UNIVEM. Marília-SP, v.10, n.1, p.377-389, Out. de 2017

PEREIRA, E. B. et al. *Atlas brasileiro de energia solar*. 1. ed. São José dos Campos, SP: INPE,2006.



**Sobre as autoras,
os autores e
equipe de organização**

SOBRE A EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO

Anderson Pereira Portugal

Doutor em Geografia Humana pela Universidad Complutense de Madrid. Professor do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *portuguez.andersonpereira@gmail.com*

Jardel Silva França

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Licenciado em História (Ufac). Editor Gerente da Das Amazônias – Revista Discente de História da Ufac (DAM/Ufac).

E-mail: *jardelfranca2509@gmail.com*

Mical de Melo Marcelino

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *micalmm@gmail.com*

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia Rocha Campos

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre (ProfEPT/ Ifac).
E-mail: *ana.campos@ifac.edu.br*

Bruno Elias Rocha Lopes

Mestre em Ensino de Física - Universidade Federal de Rondônia
Professor na Rede Pública do Estado de Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/0799088646776333>
E-mail: *brunoerl@gmail.com.br*

Carlos Alberto Póvoa

Professor Associado do Departamento de Geografia – UFTM,
Pós-doutor Geografia Humana - USP / Ben Gurion University
of the Negev - BGU – Israel, Coordenador do Laboratório de
Estudos sobre o Espaço e Cultura – LABEEC, Tutor do Núcleo
de Estudos e Pesquisas Israelita do Triângulo – NEPIT,
Coordenador do Grupo de Estudos Avançados Milton Santos –
GEAMS.

E-mail: *carlpovoa@gmail.com*

Cecília Santos Medina

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo, UNISAL, Paraguai. Professora do curso de Ciências da Educação do Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação, Universidad de La
E-mail: *ceci_santospy@hotmail.com*

Cenira Carvalho Chollet

Pós graduanda em: Marketing Digital (FACUMINAS); em Revisão de textos (FACUMINAS); em Produção cultural, arte e entretenimento (FACUMINAS). Graduada em administração de empresas em 2020 pela Uniasselvi. Graduada em ciências contábeis pela Uniasselvi. Escritora e empresária. Criadora e idealizadora do selo editorial Quimera Antologias. Currículo Lattes nº 3189347942038683.
E-mails: *ceniramcv@gmail.com* e *quimeraantologias@gmail.com*

Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos

Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: *daniel.vasconcelos@igdema.ufal.br*

Daniela Moreira Nogueira

Pós-Graduada Lato Sensu Especialização em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Coordenadora da Escola Estadual do Campo Agnaldo Almeida, Secretaria Estadual da Educação da Bahia.
E-mail: *dani_adarssa@hotmail.com*

Duílio Júlio Oliveira Santos

Doutor em Tecnologia Ambiental - Universidade de Ribeirão
Preto

Administrador na Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: *duiliojulio@ufu.br*

Elizeth Souza da Cruz de Melo

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de La
Integraión de Las Américas, UNIDA, Paraguai. Professora de
Língua Inglesa do Ensino Médio da Secretaria Estadual de
Educação do Amazonas, lotada no município de Itacoatiara.

E-mail: *elizeth.melo@seducam.pro.br*

Fábia Riza de Andrade Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia do
Pontal da Universidade Federal de Uberlândia

Assistente Administrativo na Universidade Federal de
Uberlândia

E-mail: *fabia@ufu.br*

Fabiane Katarina Fartolino de Almeida

Licencianda em História, pela Universidade Federal do Acre.

E-mail: *fartolinof@gmail.com*

Fernanda Monteiro Rigue

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora dos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Pontal.

E-mail: *fernandarigue@ufu.br*

Francisco da Silva Passos

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre (ProfEPT/ Ifac)

E-mail: *francisco.passos@ufac.br*

Francisco Ricardo Miranda Pintp

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Professor do curso de Medicina do Instituto de Biotecnologia, Universidade Federal de Catalão.

E-mail: *francisco_pinto@ufcat.edu.br*

Geisa Candida da Silva Gonçalves

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica Administrativa no Campus Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *geisa.goncalves@ufu.br*

Giovane Alexandre Albesyda Silva

Licencianda em Geografia pelo Instituto de Geografia e
Desenvolvimento e Meio Ambiente Universidade Federal de
Alagoas

E-mail: giovane.silva@igdema.ufal.br

Jennifer Florindo de Aguiar

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de
Uberlândia.

E-mail: jennifaguiar@gmail.com

Ícaro Uriel Brito França

Doutorando em Educação (UFTM). Mestre em Educação
(UFTM). Especialista em Educação no Ensino Médio, Técnico e
Superior (Uniasselvi/Instituto Passo Um). Especialista em
Ciência das Religiões (Instituto Passo Um) e em Supervisão e
Inspeção escolar (FAVENI). Licenciado em Pedagogia
(Faculdade Futura), em História (UFTM) e em Letras
Português-Inglês (Instituto Ibra). Bacharel em Direito
(FACHTUS).

E-Mail: uriel.icaro@gmail.com

Jessica Denise de Oliveira

Pós Graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia Sul de Minas. Professora
Concursada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no
Município de Catas Altas da Noruega – MG.

E-mail: prof.jessicadenise2023@gmail.com

José Lucas da Costa Costa

Licenciando em História, pela Universidade Federal do Acre.
Orientando, grupo pesquisa Pibid/História/Capes, 2022-2024.

E-mail: *j.lucas99fla@gmail.com*

Katiucce Muniz Moreira

Estudante de Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituituaba. Árbitra, coach e preparadora física de Rugby (Nível I) pela Word Rugby. Educadora Popular no Projeto Caburé.

E-mail: *katiuccemuniz.ed.fisica@gmail.com*

Kayque Figueiredo Machado

Estudante de Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura
Estudante de Física pela Universidade Cruzeiro do Sul

E-mail: *kayqueazul5700@gmail.com*

Kelly Borges Santos

Licencianda em Química no Curso de Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *kelly_borges@ufu.br*

Klívvia de Cássia Silva Nunes

Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos.
Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *klivia.nunes@ufu.br*

Laércio de Jesus Café

Doutor em Educação pela Universidade do Triângulo Mineiro - Uberaba. Professor do curso de Pedagogia e Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais.

E-mail: *laerciocafe@gmail.com*

Leonardo Araujo Borges

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *leonardo.borges2@ufu.br*

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Técnico em Segurança do Trabalho (Ifac). Editor de Indexação e Layout da Das Amazônias – Revista Discente de História da Ufac (DAM/Ufac).

E-mail: *lucasamazonia19@gmail.com*

Lucas Santos Nobre

Licenciando em História, pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Orientando, grupo pesquisa Pibid/História/Capes, 2022-2024.

E-mail: *lucasnobre1508@gmail.com*

Lúcia de Fátima Valente

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: *valentelucia@yahoo.com.br*

Maria Eucineide Silva de Lima

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad De La
Integracion de Las Américas, UNITBRASIL, Paraguai.
Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de
Educação do Amazonas, lotada no município de Itacoatiara
(AM).
E-mail: *mariaeucineide@gmail.com*

Maria Elba Medina Barrios

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad
Tecnológica Intercontinental, UTIC, Paraguai. Professora do
Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Ciências
da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES (Paraguai).
E-mail: *mariaelbamedinab@gmail.com*

Nadja Maria dos Santos Silva

Licencianda em Geografia pelo Instituto de Geografia e
Desenvolvimento e Meio Ambiente Universidade Federal de
Alagoas
E-mail: *nadja.silva@igdema.ufal.br*

Nelson Oliveira de Alencar

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre (ProfEPT/ Ifac)
E-mail: nelsonalencar@live.com

Nora Ney de Lima dos Santos

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de La Integraión de Las Américas, UNIDA, Paraguai. Professora de Matemática do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, lotada no município de Itacoatiara (AM).

E-mail: norals27@live.com

Rodrigo Elias Cardoso

Especialista em Filosofia, Ciência da Religião, Metodologias Ativas de Ensino e em Geografia pela Faculdade Iguaçu (FI)
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba.
Coordenador adjunto do Programa da PROEXT – UFTM
Geoparque Uberaba: Espiritismo.
E-mail: rodrigoeliascardoso@gmail.com

Rosane Lopes Moraes

Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac). Licenciada em Letras Espanhol (Ufac)
E-mail: rosane.lmoraes@gmail.com

Sandy Maria Gomes de Andrade

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assistente Administrativo da Ufac.

E-mail: *sandy.ufac@gmail.com*

Sirlene Alves de Souza Silva

Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC. Supervisora Educacional do Governo do Estado de Rondônia.

E-mail: *sirrogbella@yahoo.com.br*

Tauane Resende Luzia

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal. Assistente técnico pedagógica na escola SENAI de Ituiutaba. Membro atuante no Projeto Caburé.

E-mail: *resendetauane0@gmail.com*

Ueslei Alves da Silva

Pós-Graduado Lato Sensu Especialização em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Policial Militar na Polícia Militar do Estado da Bahia. Professor do 1º ao 5º ano no Município de Mata Grande, Secretaria Municipal da Educação de Mata Grande.

E-mail: *ueslei.silva@delmiro.ufal.br*

Vanessa Manfio

Doutora em Geografia pela UFRGS com intercâmbio na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro em Vila Real-Portugal. Pós - Doutorado em Geografia na UFSM. Integrante dos grupos de pesquisa: GEGTA e do LEPGH da UFSM, do NEAG da UFRGS e do Mikripoli. Professora da rede municipal de Nova Palma-RS.

E-mail: *vamanfio@hotmail.com*

Wagner Barros Texeira

Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. Professor associado da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

E-mail: *wagbarteixeira@hotmail.com*

Vanessa Fideles de Paula

Graduanda do Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *vanessa-fideles@hotmail.com*

Yeda Oliveira Ferreira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas, UNIDA, Paraguai. Professora Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, lotada no município de Itacoatiara.

E-mail: *yedafoliveira@gmail.com*

