

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



EDUCAÇÃO

Contribuições teóricas,
proposições descoloniais e
relatos de experiências

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

EDUCAÇÃO

**Contribuições teóricas,
proposições descoloniais e
relatos de experiências**

Ituiutaba, MG



2025

© Jardel Silva França / Mical de Melo Marcelino / Anderson Pereira
Portuguez, 2025.

Editor da Coleção Ensino e Educação: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa e das portadas: Anderson Pereira Portuguez. Base: Imagens de sala de aula
descolonial gerada por IA. ChatGPT – DALL·E, 2025.

Diagramação: Equipe Barlavento de diagramação e ilustração.

Conselho Editorial – Grupo Ensino e Educação

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Rosselvelt José Santos

Dr. Giovanni F. Seabra

Dr. Leonardo Pedroso

Dr. Jean Carlos Vieira Santos

Profa. Claudia Neu

Dr. Antonio de Oliveira Jr.

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed M. Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucelel 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: 19.614.993.0001-10

Prefixo editorial: 87563/ Departamento 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

Telefone (34) 99689-3822



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

Educação [livro eletrônico] : contribuições
teóricas, proposições descoloniais e relatos de
experiências / Jardel Silva França, Mical de Melo
Marcelino, Anderson Pereira Portuguez
(organizadores). -- Ituiutaba, MG : Editora
Barlavento, 2025. -- (Coleção ciências humanas :
ensino e educação)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-63-3

1. Educação - Coletâneas 2. Pesquisa científica
3. Produção científica 4. Relatos de experiências
I. França, Jardel Silva. II. Marcelino, Mical de
Melo. III. Portuguez, Anderson Pereira. IV. Série.

25-276845

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.54400/978-65-87563-63-3

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



tora Barlavento

REALIZAÇÃO



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

SUMÁRIO

Classe multisseriada com aula pluridocente: retrocesso, avanço ou inovação? <i>André Hellvig da Silva, Angela Maria Andrade Marinho E Helenise Sangoi Antunes</i>	13
Da práxis à autonomia intelectual: um diálogo entre a educação popular e a saúde coletiva <i>Wendel Johnson da Silva</i>	32
Análise sobre o silenciamento presente no referencial curricular do Ensino Fundamental <i>Diego Correia Machado e Jardel Silva França</i>	47
Disciplinas eletivas: do surgimento até a chegada ao Brasil <i>Bruno Elias Rocha Lopes e Maria Rosângela Soares.</i>	64
A importância da formação de intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras) <i>José Carlos Quirino Laércio de Jesus Café</i>	73
Reels no Instagram: uma jornada de divulgação científica além das fronteiras acadêmicas <i>Pietra Rodrigues Oliveira Martins, Gustavo Luis Schacht e Vanderlei da Conceição Veloso-Junior</i>	90

“Eu sou, porque nós somos”: construções de identidade(s), identidade(s) negra(s) e negritude <i>Jardel Silva França</i>	105
Gênero, castelo, poder e ciência: ensino de História Medieval através de mangás/animes japoneses <i>Lucas Nascimento Assef de Carvalho</i>	118
As dificuldades da aplicabilidade da Lei nº 11.645 de 2008 no ensino de História: os labirintos metodológicos do Instituto Federal do Acre e da Escola Padre Antônio Diogo Feijó <i>Lucas Santos Nobre, José Lucas da Costa Costa</i>	155
Mangá como recurso pedagógico na valorização da cultura africana e afro-brasileira na Escola Wilson Pinheiro <i>Rayanderson Lima de Oliveira e Jardel Silva França....</i>	169
Trabalhando a diversidade cultural indígena alagoana em sala de aula <i>David Matheus da Silva Frade, Leticia Gabriela Santos Lima e Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos.....</i>	192
A cultura negra como lugar de produção de sentidos: uma análise discursiva da toada Boi de Negro <i>Aline Andréia Nicolli, Raiele Souza Moura e Liliane Araújo Maia Puyanawa</i>	210

Pedagogias das travestilidades, encruzilhadas e circularidades: por uma educação exuística <i>Zima Nzinga de Lima França</i>	226
Filosofia em movimento: sala de aula invertida no ensino médio <i>Laércio de Jesus Café</i>	239
Relato de experiências pedagógicas: a relevância dos direitos fundamentais na formação de futuros professores - estudo das gerações de Direitos Humanos e suas implicações <i>Ana Carolina dos Santos da Silva e Rachel Aguiar</i>	273
Extensão universitária e culturas silenciadas: filmografia africana em territórios negros de Ituiutaba <i>Anderson Pereira Portugal</i>	295
Modelo atômico de Bohr: o átomo como ferramenta de inclusão no ensino de Química <i>Alexsandro Nunes Colim</i> <i>Fernanda Monteiro Rigue</i> <i>Valesca Vargas Vieira</i>	335
A letra cursiva nos anos iniciais: obrigatoriedade ou tradição? <i>Isabela Rodrigues Silva</i> <i>Mical de Melo Marcelino</i>	364
Índice remissivo	385

Sobre as autoras, autores e equipe de organização 389



**CLASSES MULTISERIADAS COM AULA PLURIDOCENTE:
RETROCESSO, AVANÇO OU INOVAÇÃO?**

*André Hellyvig da Silva
Angela Maria Andrade Marinho
Helenise Sangoi Antunes*

CLASSE MULTISSERIADA COM AULA PLURIDOCENTE: RETROCESSO, AVANÇO OU INOVAÇÃO?

André Hellvig da Silva
Angela Maria Andrade Marinho
Helenise Sangoi Antunes

Introdução

Há décadas discute-se a importância e a necessidade da educação para todos neste País. Congressos e encontros com profissionais defensores da educação evidenciam debates cada vez mais acirrados, requerendo implementação de políticas públicas, direcionadas ao atendimento a diversidade.

Este artigo trata de uma reflexão teórica sobre as classes multisseriadas com a possibilidade de aulas pluridocentes. O questionamento levantado consiste na busca de uma resposta para saber se é um retrocesso, um avanço ou uma inovação em termos de aprendizagem e organização curricular sistematizada em um espaço pedagógico interativo e integrador devidamente mediado por docentes qualificados para atuar com essa diversidade.

Essa pesquisa bibliográfica está fundamentada em bases teóricas de autores como Vygotsky, Freire e Mitchell, e em políticas públicas brasileiras onde contrasta-se com exemplos de sucessos internacionais. Os autores fornecem uma base teórica sólida referente as políticas educacionais que atendam às especificidades das classes multisseriadas, contribuindo para a

promoção de uma educação mais equitativa e contextualizada no meio rural, o que pode ser facilmente transportado para o contexto urbano, tendo em vista a diversidade presente nas salas de aula na atualidade.

Neste caso chamamos a atenção para as classes multisseriadas, caracterizadas pela coexistência de estudantes de diferentes anos escolares em um único espaço pedagógico, que representam uma solução educacional amplamente adotada em regiões rurais e comunidades de baixa densidade populacional. Embora frequentemente associadas a desafios estruturais e pedagógicos, essas classes também oferecem oportunidades para a inovação educacional e a valorização da diversidade. Nesse contexto, a pluridocência — compreendida como a atuação conjunta de múltiplos professores em um mesmo ambiente de ensino — surge como uma estratégia promissora para superar os desafios inerentes ao processo ensino e aprendizagem e considerar o potencial pedagógico dessas turmas tendo em vista as inúmeras possibilidades de interação social e construção de conhecimentos.

Este artigo traz exemplos de experiências nacionais e internacionais na adoção da pluridocência em classes multisseriadas, abordando seus impactos pedagógicos, sociais e culturais. Fundamentado em bases teóricas de renomados e considerando algumas políticas públicas para a Educação Nacional (LDBEN), busca-se compreender a pluridocência no contexto educacional contemporâneo, num ambiente de multisseriabilidade, tendo como foco secundário, neste momento, que o currículo pensado deve modificar-se para refletir as diferentes formas presentes nas relações sociais contemporâneas, marcada pela multiculturalidade, oportunizando a Escola atual

rever práticas que, de longe, sabemos não darem conta das demandas atuais permeada pela inclusão e letramento digital.

Fundamentação Teórica

O embasamento teórico deste estudo está fundamentado em perspectivas socioconstrutivistas e emancipadoras que buscam referendar a pluridocência em classes multisseriadas como uma possibilidade inclusiva e inovadora.

Para Vygotsky, (1984) a interação social é fator central no desenvolvimento cognitivo, com ênfase na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde a colaboração entre pares e a mediação docente potencializam a aprendizagem, o que dá suporte para que a ZDP, nas classes multisseriadas, adquira dimensão ampliada, permitindo que estudantes de diferentes idades e níveis cognitivos aprendam uns com os outros, ideia essa há tempos discutida por professores e teóricos da educação, mas ainda não consolidada nas Escolas.

Na mesma esteira temos Paulo Freire (1996) que defende uma educação dialógica e problematizadora, na qual professores e alunos constroem juntos o conhecimento de forma crítica e reflexiva. Neste cenário, a pluridocência reflete esse ideal, pois permite desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores que integram diferentes áreas do conhecimento para atender às especificidades de turmas heterogêneas, o que é absolutamente normal nos dias atuais, trabalhar com as diferenças e, a partir delas criar possibilidades para que a inclusão de todos(as) os estudantes oportunize aprendizagens significativas, advindas de metodologias ativas realizadas por equipes constituídas de diferentes perfis.

Para Vygotsky (2001) conhecimentos trabalhados a partir de uma matriz curricular são científicos e aqueles conhecimentos, ditos espontâneos são originários da aprendizagem informal. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.

[...] Independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vygotsky, 2001, p. 261).

Nesta linha de pensamento, David Mitchell (2014), aborda a educação inclusiva como um processo que requer adaptações pedagógicas e estratégias colaborativas para atender à diversidade. Nas classes multisseriadas, a pluridocência já oferece uma solução prática para o desenvolvimento de abordagens inclusivas, promovendo a igualdade de oportunidades para todos que estão aprendendo de forma interativa e integrada, podendo o lúdico ser um diferencial favorecendo diferentes tipos de letramentos como por exemplo: letramento ambiental, musical, corporal, cultural, digital entre tantos outros.

De acordo com esta proposição, Moran (2013) enfatiza a importância da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e da flexibilização curricular¹ para criar ambientes de ensino

¹ Flexibilização Curricular aqui entendida como nova estrutura de ensino que possibilite a reorganização dos conhecimentos sistematizados de forma que atendam a diversidade, rompendo com a hierarquização de saberes promovendo o desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem e a

inovadores e responsivos às demandas dos estudantes, o que podemos articular diretamente à pluridocência, que permite a integração de saberes formais e tradicionais, enriquecendo o processo ensino e aprendizagem no contexto do século XXI, o que vem ao encontro das ideias vigotskianas quando refere ao desenvolvimento e à aprendizagem. Vygotsky (2001) afirma que uma está ligada à outra, sendo que a aprendizagem possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que ocorrem devido o ambiente cultural. Para ele, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais em trocas com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Contudo, antes ou paralelamente ao se pensar em flexibilização curricular é preciso potencializar a formação dos professores, pois de acordo com Sacristán (2000, p.10): Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

Experiências Internacionais

A análise de experiências internacionais sobre classes multisseriadas e práticas pluridocentes revela a diversidade de abordagens e resultados obtidos em diferentes contextos:

1. Finlândia: Na Finlândia, as escolas rurais adotam classes multisseriadas como parte de um sistema

conexão entre conhecimentos e práticas ampliando a visão do estudante ao experimentar atividades pedagógicas que agregarão significado à sua formação.

educacional inclusivo. O ensino básico obrigatório abrange 9 anos (idades de 7 a 16), seguido de ensino secundário geral ou vocacional (3 anos). As classes multisseriadas concentram-se principalmente no ensino básico, em áreas rurais de baixa densidade populacional. Salovaara e Rähkä (2019) destacam que o modelo finlandês se baseia em uma abordagem colaborativa, na qual professores utilizam estratégias diferenciadas para atender às necessidades de alunos de diferentes níveis de ensino.

2. *Canadá*: No Canadá, especialmente em comunidades indígenas, o ensino multisseriado é amplamente praticado. A estrutura educacional do país inclui 12 anos de ensino obrigatório (idades de 5 a 17), com variações entre províncias. As classes multisseriadas concentram-se principalmente no ensino fundamental, atendendo alunos de diferentes níveis. Smith e Williams (2020) ressaltam que a integração de saberes tradicionais com currículos formais tem sido um diferencial, promovendo a revitalização cultural e o engajamento dos alunos.

3. *Austrália*: Em áreas rurais da Austrália, as classes multisseriadas são uma necessidade devido à dispersão populacional. O ensino obrigatório no país abrange 10 anos (idades de 5 a 15), com possibilidade de continuar até os 17 anos. Essas classes predominam em escolas remotas, abrangendo os níveis iniciais e intermediários de ensino. Estudos de Mulcahy e Morrison (2017) indicam que o país adota programas de desenvolvimento profissional para capacitar professores a lidar com as especificidades dessas turmas.

4. *Escócia*: Na Escócia, escolas em áreas remotas utilizam classes multisseriadas como uma solução prática para a falta de professores. O sistema educacional escocês inclui 11 anos de ensino obrigatório (idades de 5 a 16), com possibilidade de mais 2 anos no ensino secundário. As classes multisseriadas concentram-se no ensino fundamental, promovendo a personalização do aprendizado e a integração de recursos tecnológicos.

5. *Nepal*: Em regiões montanhosas do Nepal, as classes multisseriadas são comuns devido à escassez de recursos e professores. O sistema educacional abrange ensino básico de 8 anos (idades de 6 a 14) e secundário de 4 anos (15 a 18). As classes multisseriadas concentram-se no ensino básico, atendendo comunidades isoladas. O governo nepalês, com apoio de organizações internacionais, desenvolveu programas específicos de formação docente para esse contexto. Resultados relatados por Bajracharya e Shrestha (2020) indicam melhorias significativas nos índices de retenção escolar e no desempenho acadêmico.

6. *Portugal*: Em áreas rurais de Portugal, as classes multisseriadas são uma prática consolidada. O ensino obrigatório no país é de 12 anos (idades de 6 a 18), dividido em ensino básico (9 anos) e secundário (3 anos). As classes multisseriadas concentram-se no ensino básico, em regiões de baixa densidade populacional. Carvalho (2021) destaca que a adaptação curricular e a formação contínua dos professores são fundamentais para o sucesso dessas turmas.

Políticas Públicas no Brasil

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação rural no Brasil reflete esforços contínuos para integrar as comunidades do campo ao sistema educacional nacional, reconhecendo suas especificidades e promovendo a inclusão social. Ao revisitar, através de breves leituras, as décadas de 1930 a 1970, percebe-se que o governo brasileiro implementou iniciativas para expandir a educação nas áreas rurais, visando fixar a população no campo e com isso reduzir o êxodo rural. A criação de escolas rurais buscava atender às necessidades educacionais dessas comunidades, embora enfrentasse desafios relacionados à infraestrutura e à formação de professores, muitas vezes sem formação adequada, do ponto de vistas legal quanto a formação de professores.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 representou um marco significativo, estabelecendo a obrigatoriedade da educação básica para todos e reconhecendo as peculiaridades da educação no campo. O Artigo 28 da LDBEN determinou adaptações curriculares e metodológicas para atender às realidades das populações rurais, promovendo a valorização dos saberes locais e a adequação do calendário escolar às atividades agrícolas (Brasil, 1996), entretanto pouco foi realizado na prática.

Algumas políticas, programas (Pronea, Escola ativa, PNAIC, Mais Educação) ou projetos piloto surtiram efeito positivo, porém não foram continuados ou não tiveram infraestrutura necessária para ampliação e continuidade da oferta, haja vista que educação não é prioridade, é apenas uma bandeira política para acalmar desinformados e alienar um pouco mais a

população para que continuem massa de manobra de quem costumeiramente ocupa espaços de poder. Ou seja, Freire sempre presente: é o oprimido se tornando opressor. Freire, deixa claro que o oprimido somente se liberta se souber libertar-se do opressor (2007).

Apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, orientando a organização das instituições de ensino para atender às especificidades do meio rural (Brasil, 2002), e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispondo sobre a política de educação do campo e o PRONERA, reforçando o compromisso com a ampliação e qualificação da oferta educacional às populações rurais (Brasil, 2010), as boas práticas ficaram restritas a teoria, já que a falta de transporte e a desvalorização profissional ocasionam o desmonte de tais políticas.

Dados oficiais evidenciam o sucesso do Programa Escola Ativa, implementado nas décadas de 1990 e 2000, propondo uma abordagem participativa, combinando materiais pedagógicos diferenciados e formação continuada de professores para enfrentar os desafios das classes multisseriadas. Essa iniciativa impactou positivamente o desempenho acadêmico dos alunos em comunidades rurais, além de reduzir as taxas de abandono escolar (MEC, 2004).

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), introduzido em 2012, reforçou a alfabetização como prioridade nacional, incluindo a formação de professores para atuar em contextos multisseriados e fornecendo materiais pedagógicos adequados às especificidades de cada região, todavia foi descontinuado. Em 2013, um novo Programa, Escola da Terra, foi lançado como uma extensão do Escola Ativa, incorporando

elementos de inclusão social e maior integração com as especificidades culturais e econômicas das regiões atendidas e, mesmo promovendo redução significativa nos índices de analfabetismo funcional em regiões como a Amazônia Legal e contribuir para a melhoria das condições de trabalho docente por meio de formações sistemáticas (Oliveira; Silva, 2021), também foi cessado.

O fato é que em âmbitos estadual e municipal, temos exemplos diversos de programas complementaram as políticas nacionais que podem ser referência inicial para que se possa projetar a educação em classe multisseriada com aula pluridocente.

Temos o exemplo de Minas Gerais, com o Programa de Apoio às Escolas Rurais (PAER) introduziu medidas como transporte escolar adaptado e redes de colaboração entre professores, resultando em melhorias nos níveis de alfabetização (SEE-MG, 2018) e, no Ceará, o município de Sobral que implementou estratégias inovadoras de gestão, integrando escolas multisseriadas à rede pública e alcançando crescimento nos índices de desempenho em leitura e escrita (SME-Sobral, 2020).

Conforme Maria Inês Marcondes, a formação docente específica para o contexto multisseriado e trabalho com diferentes letramentos a partir de metodologias ativas é de grande valia. Em suas pesquisas, ela aborda a necessidade de preparar professores para lidar com as particularidades das escolas multisseriadas, promovendo práticas pedagógicas que atendam às diversidades regionais e culturais (Marcondes, 2012), tendo em vista a necessidade da mediação docente neste processo, pois conhecimentos científicos ou sistematizados e conhecimentos espontâneos “surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no

processo de experiência pessoal da criança” (Vygotsky, 2001, p. 263).

De acordo com Libâneo a necessidade de políticas públicas que considerem as particularidades de uma educação multisseriada, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade é essencial para o êxito de qualquer nova proposição. Em suas obras, ele discute a importância de uma pedagogia crítica que valorize os conteúdos sociais e culturais dos alunos, adaptando o ensino às realidades locais e fortalecendo a gestão democrática nas escolas rurais (Libâneo, 1992).

Diante do exposto, Libâneo (2004) corrobora que, para Vygotsky, as relações entre a cognição, o mundo social e a cultura se destacam pela relevância dos fatores contextuais para o pensamento. “O desenvolvimento cultural individual pressupõe a inserção dos indivíduos numa atividade sociocultural específica, a qual implica as relações interpessoais na aprendizagem, ou seja, a participação” (Libâneo, 2004, p. 63).

Análise Crítica

As classes multisseriadas e a pluridocência, embora apresentem avanços, enfrentam desafios significativos no Brasil. Para Santos (2018) a falta de formação específica para professores limita a capacidade de atender à diversidade presente nessas turmas. Além disso, Silva e Andrade (2020a, 2020b) destacam que a sobrecarga docente, a infraestrutura escolar inadequada, a carência de recursos pedagógicos e os conflitos relacionados à “divisão” de responsabilidades podem comprometer a eficácia do modelo pluridocente, tendo em vista que investimentos em formação continuada, suporte institucional

e inovação pedagógica são imprescindíveis para superar esses entraves e consolidar as classes multisseriadas como uma alternativa viável e eficaz.

Ainda assim, experiências internacionais demonstram que, com políticas adequadas, as classes multisseriadas podem alcançar resultados positivos. Parente (2014) analisa que, em países desenvolvidos, a multisseriação é frequentemente uma opção pedagógica, associada a currículos flexibilizados e centrados no aluno cujas metodologias pautadas na aprendizagem individualizada adotam abordagens colaborativas, com professores utilizando estratégias diferenciadas para atender às necessidades de alunos de diferentes níveis de ensino.

A integração de saberes tradicionais com currículos formais pode promover com mais facilidade a revitalização cultural e o engajamento dos alunos, já que a multisseriação pode ser usada como uma ferramenta para promover a inclusão e a valorização dos saberes locais. A educação que tem na ética, na cidadania e na democracia, pilares referenciais, humaniza as relações da vida e é humanizada por elas.

Apesar dessas evidências, no Brasil, a implementação efetiva de modelos pedagógicos inovadores ainda esbarra na falta de continuidade das políticas públicas e na escassez de recursos destinados à educação e a formação docente, seja ela inicial ou continuada. Programas como o Escola Ativa e o Escola da Terra ilustram o potencial das políticas educacionais, mas sua descontinuidade e aplicação limitada comprometem os resultados esperados. É fundamental que se invista em diagnósticos locais e no fortalecimento de programas que promovam a inclusão e a qualidade da educação em contextos multisseriados a curto, médio e longo prazo. Portanto, para além de considerar as experiências internacionais, o Brasil deve qualificar as políticas

nacionais, valorizando a formação e a carreira dos professores, a flexibilização curricular e a melhoria da infraestrutura escolar. Somente assim será possível transformar as classes multisseriadas em espaços de aprendizagem efetivos e inclusivos, capazes de atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

Considerações finais

Historicamente as classes multisseriadas são vistas como soluções provisórias em regiões rurais. Todavia elas revelam um potencial significativo para promover uma educação inclusiva e de qualidade quando associadas à prática pluridocente. A análise deste trabalho mostra que, com o apoio de políticas públicas bem estruturadas aliada a formação docente é possível transformar essas salas de aula em espaços dinâmicos de aprendizado não constituindo retrocesso e sim um avanço que pode ser uma inovação educacional, se bem conduzida.

Experiências mencionadas ao longo deste artigo evidenciam que a multisseriação pode ser uma escolha pedagógica efetiva, desde que sustentada por abordagens colaborativas, currículos flexíveis e respeito às particularidades culturais e sociais. Esses exemplos fornecem lições valiosas para o Brasil, que enfrenta desafios históricos relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, à escassez de recursos didáticos e à descontinuidade de políticas educacionais.

Para Affonso (2008), o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e cotidianos são opostos, porém relacionados de maneira mais profunda, pois o desenvolvimento do conhecimento cotidiano da criança deve alcançar um específico nível para que ela possa apreender o conhecimento

científico e tomar consciência disso. Portanto, aprendizado e desenvolvimento estão associados desde o primeiro dia de vida do indivíduo (Vygotsky, 2000). Dessa forma, o aprendizado pode estar além do desenvolvimento real ou faixa etária, esclarecendo que o desenvolvimento potencial pode ser alcançado antes, o que teoricamente embasa essa inovação potencializada pela pluridocência em classes multisseriadas junto a contextos urbanos. Ao mesmo tempo, que a diversidade inerente às classes multisseriadas pode ser explorada como uma oportunidade pedagógica única, permitindo que alunos de diferentes idades e níveis aprendam juntos, favorecendo a cooperação e a troca de saberes, já que sabemos que, quando bem implementados, é possível melhorar indicadores de alfabetização e reduzir o abandono escolar. Para que estas ideias se efetivem, é crucial que os cursos de formação docente combatam o instrucionismo tão presente nas salas de aula da atualidade, tanto em nível superior quanto na Educação Básica. Mais do que verbalismos, narrativas e teorias que não se configuram em práxis, precisamos com urgência refutar os baixíssimos índices de aprendizagem. Para que isso aconteça, defendemos a prática de um currículo² flexibilizado e fortemente embasado, trabalhado de forma aprofundada, cuja ênfase leve os estudantes a fazer pesquisas e intervir no meio onde estão inseridos de modo a co-elaborar e cooperar no sentido de (trans)formar o local.

Contudo, superar os desafios exige um compromisso conjunto entre governos, comunidades escolares e sociedade civil. Entre os grandes desafios sociais do Brasil está o

² Currículos escolares pautados na justiça, portanto em direitos sociais, políticos e humanos, e implementados a partir da consideração de três dimensões: do conhecimento como estratégia de produção da vida digna; do cuidado com todos sujeitos do currículo e da convivência democrática e solidária desde a escola (Redhumani, 2021).

enfrentamento da desigualdade social-educacional por meio da superação dos baixos índices educacionais para além de tantos outros como a miséria, a fome e a falta de trabalho digno. Investimentos em infraestrutura, tecnologias e formação de professores são indispensáveis para consolidar as práticas multisseriadas e pluridocentes no Brasil. Além disso, é necessário promover uma visão de longo prazo, com políticas que respeitem as especificidades regionais e garantam a sustentabilidade das iniciativas. Assim, as classes multisseriadas e a pluridocência, longe de serem um retrocesso, podem se tornar instrumentos poderosos para alcançar a equidade educacional, valorizando a diversidade e promovendo uma educação significativa para todos os estudantes. O sucesso desse modelo dependerá do alinhamento entre teoria e prática, garantindo que as experiências positivas se tornem a norma e não a exceção, onde a Escola rural, através da pluridocência em ambiente multisseriado pode oportunizar a transformação dos conhecimentos cotidianos, por meio de atividades pedagógicas interativas e integrativas, através de construções e conversações sobre assuntos relevantes ao contexto social onde estão inseridos.

Referências

AFFONSO, Dalva Mariana. *Uso de um objeto de aprendizagem no ensino de ciências tomando-se como referência a teoria socioconstrutivista de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de São Paulo, Bauru, 2008. Disponível em:
https://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_

MEST/DIS_MEST20080529_AFFONSO%20DALVA%20MARIANA.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

BAJRACHARYA, R.; SHRESTHA, S. Multigrade teaching in Nepal: A case study. *Educational Review*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

CARVALHO, L. Educação rural em Portugal: desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 34-52, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da atividade*. Educar em Revista, nº 24, p. 113-147, 2004

LIBÂNEO, J. C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONDES, M. I. Políticas educacionais, concepções pedagógicas e identidades profissionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/25473>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MEC. *Escola Ativa: Guia Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MITCHELL, David. *What really works in special and inclusive education*. New York: Routledge, 2014.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Papyrus, 2013.

MULCAHY, D., & MORRISON, C. Re/assembling ‘innovative’ learning environments: Affective practice and its politics. *Educational Philosophy and Theory*, 1–10, 2017. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1278354>.

OLIVEIRA, J. F.; SILVA, R. M. Programa Escola da Terra: avanços e desafios na educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, n. 1, p. 45-62, 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Editora Artmed. Porto Alegre, 2000.

SALOVAARA, Hanna; RÄIHÄ, Pasi. Collaborative teaching in Finnish rural schools. *International Journal of Educational Development*, v. 66, p. 56-65, 2019.

SANTOS, Cláudia. Os desafios da pluridocência em contextos de vulnerabilidade. *Educação e Sociedade*, v. 39, n. 141, p. 987-1006, 2018.

SEE-MG. *Programa de Apoio às Escolas Rurais (PAER)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018.

SILVA, João; ANDRADE, Helena. Conflitos e desafios na implementação da pluridocência. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 30, n. 2, p. 112-130, 2020a.

SILVA, João; ANDRADE, Maria. A sobrecarga docente nas classes multisseriadas: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2020b.

SME-Sobral. *Relatório Anual de Gestão Educacional*. Sobral: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SMITH, John; WILLIAMS, Sarah. Multigrade teaching in Indigenous communities: Challenges and opportunities. *Canadian Journal of Education*, v. 43, n. 2, p. 120-145, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**DA PRÁTICA À AUTONOMIA INTELECTUAL:
UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR
E A SAÚDE COLETIVA**
Wendel Johnson da Silva

DA PRÁXIS À AUTONOMIA INTELECTUAL: UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A SAÚDE COLETIVA

Wendel Johnson da Silva

Introdução

A Educação Popular em Saúde (EPS) trata-se de uma abordagem que visa transformar humana a realidade por meio da construção social do conhecimento e da participação ativa das comunidades perpassando a linguagem tecnicista de per se (Mota; Streck, 2019). Neste capítulo, particularmente, explorarei as contribuições da EPS no que diz respeito à promoção da autonomia intelectual e do fortalecimento dos indivíduos em suas comunidades (Rios; Caputo, 2019).

Inicialmente, farei uma introdução contextualizando a temática, de modo que se possa apresentar sua definição, histórico e importância no âmbito da saúde. Em seguida, abordaremos os conceitos fundamentais para esta discussão, quais sejam, práxis e autonomia intelectual, a fim de destacar sua relevância no contexto da Educação Popular em contraste com o campo da Saúde Coletiva.

Ademais, propõe-se a discussão sobre como essa abordagem, a EPS, se configura como uma ferramenta de empoderamento e emancipação intelectual, já que os indivíduos tendem a exercer sua autonomia na busca por um setor de saúde mais justo, emancipatório e igualitário.

Cotidianamente, no cenário brasileiro, é corriqueiro que o usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) se sinta perdido ao tentar entender conceitos complexos da área (Acioli, 2020), já que a linguagem técnica e os termos pouco usuais no cotidiano podem tornar a compreensão sobre bem-estar e vida saudável como uma tarefa desafiadora (Lima *et al*, 2020). Diante desse cenário, faz-se imprescindível uma abordagem que torne a oferta de cuidado mais compreensível para todos, como se preconiza na aplicação da Educação Popular no âmbito da saúde. Por sua vez, a EPS se refere a uma abordagem que intenta levar o conhecimento sobre saúde para além dos muros das instituições acadêmicas e dos jargões científicos. Originalmente, a EPS tem suas raízes na América Latina, onde ganhou força nos movimentos populares de saúde da década de 1970, com o advento da Reforma Sanitária (Dias; Amarante, 2022; Ramos, 2020; Mota; Streck, 2019).

Segundo Acioli (2020), a Educação Popular em Saúde desafia o modelo tradicional de educação, o qual coloca o conhecimento nas mãos de poucos especialistas, o que se contrasta com o campo da Saúde Coletiva, uma vez que ele reconhece que todos têm o direito de compreender e participar ativamente das decisões que afetam a sua saúde (Rios; Caputo, 2019).

A Educação Popular em Saúde Coletiva valoriza a experiência e o conhecimento das comunidades locais, a fim de fomentar uma abordagem horizontal, segundo a qual todos são protagonistas na construção do conhecimento e na busca por um

quadro hígido mais justo e equitativo (Cruz; Silva; Pulga, 2020). Trata-se, por conseguinte, de uma maneira de empoderar as pessoas, dando-lhes ferramentas para tomar decisões informadas sobre a sua saúde e buscar mudanças sociais.

Práxis e Autonomia Intelectual: Conceitos e Fundamentos

A princípio, o termo práxis pode parecer meio confuso. Na verdade, é um conceito bastante simples, mas não simplista. De acordo com Haddad e Pierro (2021), a práxis refere-se à integração entre teoria e prática, ou seja, a ação informada pela reflexão crítica. Na EPS, por sua vez, ela se mostra como uma metodologia indispensável, visto que fomenta a quebra de obstáculos que cerceiam o conhecimento teórico e a aplicação prática, de modo que recorda que o conhecimento só é verdadeiramente útil quando é colocado em ação, e se torna factível, isto é, quando é usado para transformar a realidade e melhorar a saúde das pessoas (Ramos, 2020).

Já a autonomia intelectual, por outro lado, pode-se dizer da capacidade de pensar criticamente e de forma independente, ou seja, de questionar, de buscar conhecimento além do que é oferecido prontamente pelo molde pedagógico vigente (Morel; Pimentel, 2023), já que esboça a habilidade de o ator social ser crítico em relação ao que se lhe é apresentado como verdade absoluta, além de subsidiar a possibilidade do indivíduo se tornar um agente ativo no processo de construção do conhecimento de forma, outrossim, decolonial (Mota; Streck, 2019).

Desse modo, como preconizava Paulo Freire, a Educação Popular em Saúde insta desenvolver a autonomia intelectual das pessoas, incentivando-as a pesquisar informações, a questionar os

discursos dominantes e a se envolver ativamente na produção e disseminação do conhecimento tornando viável a emancipação mormente no que diz respeito à situação de saúde vivenciada (Haddad; Pierro, 2021; Falkenberg *et al*, 2014).

Conforme Gomes e Merhy (2011), a Educação Popular em Saúde apresenta-se embasada por princípios e valores que refletem a sua natureza emancipatória. Nesse sentido, faz-se mister a valorização da participação ativa, o diálogo horizontal, o respeito à diversidade e a luta pela justiça social mormente através da implementação das tecnologias leves utilizadas no setor de saúde (Moreira *et al*, 2021).

Nesse sentido, a implementação desses princípios, a Educação Popular em Saúde Coletiva torna palpável o empoderamento das pessoas, capacitando-as a tomar decisões informadas sobre a sua saúde, a participar ativamente dos processos de cuidado e a buscar mudanças sociais (Barbosa; Mühl, 2016).

Convém salientar, ademais, à luz da exposição de Moreira e colaboradores (2021), que, por meio da Educação Popular em Saúde, mostra-se forçoso admitir que os atores são instigados a tornar-se agentes ativos na promoção da sua própria saúde e no cuidado comunitário, de modo que se fortalece tanto o empoderamento individual - o que capacita as pessoas para tomar decisões informadas sobre a sua saúde - quanto o empoderamento coletivo - incentivando a participação comunitária e a busca por melhorias nas condições de saúde.

Nesse ínterim, pode-se oferecer ferramentas epistemológicas que fomentem a reflexão crítica, o que torna indubitável que a Educação Popular em Saúde contribui para a construção de cidadãos mais conscientes e saudáveis, capazes de

enfrentar os desafios do sistema de saúde e de lutar por uma sociedade mais justa e equitativa em coletividade (Mota; Streck, 2019; Ramos, 2020).

A EPS como ferramenta de promoção à cidadania

A Educação Popular em Saúde Coletiva desempenha um papel fundamental na construção da cidadania ativa, o que aponta, outrossim, para a participação social, ela fortalece a voz das pessoas e as capacita a exercerem os seus direitos de forma informada e responsável, à margem da alienação proposta pelo modelo vigente (Falkenberg *et al*, 2014).

Destarte, ao invés de serem apenas espectadoras passivas do sistema de saúde, os usuários se tornam agentes ativos, capazes de questionar, propor e participar das políticas e práticas de saúde (Barbosa; Mühl, 2016).

Por conseguinte, deve-se coligir que a Educação Popular em Saúde Coletiva oferece as ferramentas necessárias para que cada indivíduo possa se tornar um cidadão participante e crítico, através de metodologias e estratégias relativas à percepção do indivíduo como ator social (Moreira *et al*, 2021).

De um lado, há diversas estratégias que podem vir a ser utilizadas para incentivar a participação social na área da saúde através da Educação Popular. A propósito, convém recordar a criação de espaços de diálogo e troca de experiências, a formação de grupos de discussão e reflexão ou até mesmo a realização de oficinas e capacitações para participação e usuários (Morel; Pimentel, 2023), de forma que tais estratégias pretendem incentivar a participação ativa das pessoas, valorizando o

conhecimento popular e a troca de saberes (Haddad; Pierro, 2021).

Contribuições da EPS na promoção da Participação Social

Por outro lado, mostra-se rotunda a importância da formação de Agentes Comunitários de Saúde (ACS), comprometidos com a Educação Popular em Saúde. Por exemplo, quando se trata de promover a saúde e o bem-estar nas comunidades, faz-se necessário ter agentes de saúde bem treinados e dedicados ao trabalho que devem exercer.

Assim, os agentes servem de ponte entre os profissionais de saúde e a comunidade, garantindo que a informação e os recursos são efetivamente comunicados e acedidos (Borges *et al*, 2023).

Em síntese, com a incorporação dos princípios da Educação Popular na sua formação, os agentes de saúde tornam-se ainda mais equipados para interagir com os membros da comunidade, compreender as suas necessidades e trabalhar em colaboração para obter resultados de saúde sustentáveis e factíveis (Malfitano; Lopes, 2009).

Para Borges e colaboradores (2023), são inúmeras as experiências e práticas bem sucedidas na formação de agentes de saúde utilizando a Educação Popular no campo da Saúde Coletiva.

Tais iniciativas abraçam os princípios de participação, capacitação e aprendizagem baseada no diálogo, através de workshops, exercícios de dramatização e projectos de envolvimento comunitário, os agentes de saúde têm a

oportunidade de desenvolver as suas competências de pensamento crítico, expandir o seu conhecimento sobre questões de saúde e melhorar a sua capacidade de mobilizar as comunidades para mudanças positivas (Morel; Pimentel, 2023).

Assim, são possibilidades de experiências que não só contribuem para o crescimento pessoal e profissional do ACS, mas também têm um impacto profundo no contexto que os rodeia.

A promoção de saúde utilizando a metodologia da EPS apresenta-se enquanto abordagem eficiente para melhorar a saúde e o bem-estar da população (Ramos, 2020). Tal quadro aponta que esta estratégia capacita a formação da consciência coletiva, bem como insiste em capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Convém clarificar, portanto, como a promoção de saúde com educação popular pode impactar positivamente a sociedade.

A princípio, contrastar a promoção de saúde com a educação popular esclarece que seu embasamento repousa sob a perspectiva da compreensão de que a saúde trata-se de um direito humano fundamental no molde hodierno (Moreira *et al*, 2021).

Educação Popular em Saúde Coletiva: a convergência

Depreende-se, então, que tal interpretação da realidade significa que todas as pessoas têm o direito de ter acesso a informações e recursos para melhorar sua saúde, de modo que a EPS capacita as pessoas a tomarem decisões informadas sobre sua saúde e a adotarem comportamentos saudáveis, compartilhando-os tanto interna quanto externamente ao seu contexto de vida e prática (Morel; Pimentel, 2023).

Demais, de acordo com Gomes e Merhy (2011), a Educação Popular envolve a participação ativa da comunidade no processo de promoção da saúde, isto é, os atores sociais são encorajados a compartilhar seus conhecimentos, experiências e preocupações, e a trabalhar em conjunto para resolução das demandas e necessidades de saúde.

Por conseguinte, insta a presença do diálogo e da colaboração, uma vez que as comunidades podem identificar e implementar intervenções eficazes a fim de tornar palpável a saúde de seus membros, além dos que estão à margem, mas relacionados diretamente, como vizinhos ou amigos (Falkenberg *et al*, 2014).

Nesse sentido, uma das principais vantagens da promoção de saúde com educação popular é a sua abordagem holística para a saúde, isto é, em vez de tratar apenas sintomas ou doenças específicas, taí metodologia reconhece que a saúde também se mostra como influenciada por múltiplos determinantes sociais, econômicos e ambientais (Morel; Pimentel, 2023), sendo urgente, por conseguinte, uma promoção de saúde que pretenda abordar esses determinantes de forma integrada, visando a saúde integral das pessoas e das comunidades (Rios; Caputo, 2019).

Tal interpretação da promoção de saúde com recorrência à educação popular também facilita a acessibilidade aos serviços de saúde, porquanto no mais das vezes, as pessoas desconhecem os serviços disponíveis ou enfrentam barreiras para acessá-lo – como custos elevados ou falta de transporte (Morel, 2021).

Entretanto, para Dias e Amarante (2022), se se recorre ao método da educação popular, as comunidades podem ser informadas sobre os serviços de saúde disponíveis e sobre os seus direitos em relação à saúde. Além disso, os participantes são

capacitados a exigir serviços de qualidade e a se tornarem defensores de seus próprios direitos à saúde (Malfitano; Lopes, 2009).

Por fim, outro aspecto importante da promoção de saúde com educação popular é o fortalecimento da capacidade da comunidade de aprendizado na prática cotidiana (Cruz; Silva; Pulga, 2020), de modo que com a proposta da participação de cada indivíduo em processos educativos, têm-se formado que eles se tornam mais capacitados para tomar decisões sobre sua saúde, tanto individualmente como coletivamente (Ramos, 2020), visto que adquirem habilidades de autocuidado e podem ensinar outras pessoas em suas comunidades sobre práticas saudáveis. Isso cria um ciclo de capacitação contínua, onde o conhecimento e as habilidades são compartilhados e multiplicados (Haddad; Pierro, 2021).

Conclusão

Em síntese, os impactos da Educação Popular na Saúde Coletiva vão além do conhecimento individual e da mudança de comportamento. Dessa forma, com o envolvimento das comunidades no processo de aprendizagem e tomada de decisão, a Educação Popular cria um sentimento de apropriação e capacitação, o que conduz a melhorias sustentáveis na saúde geral e na qualidade de vida dos atores envolvidos, desde o aumento do acesso aos serviços de saúde até o desenvolvimento de iniciativas lideradas pela comunidade que abordam os determinantes sociais da saúde. Assim, os impactos são de longo alcance e têm o potencial de criar mudanças duradouras.

Além disso, a promoção de saúde com EPS também pode contribuir para a redução das desigualdades em questões híginas, de modo que envolvendo comunidade e abordar os determinantes sociais da saúde, recorrendo à educação popular, tende a superar barreiras como a falta de acesso a cuidados de saúde e a desigualdade no acesso a recursos.

Isso é especialmente relevante em países onde existem desigualdades significativas na saúde e nas condições de vida, que é o caso do Brasil.

No entanto, os esforços para implementar eficazmente a Educação Popular em Saúde Coletiva não estão isentos de desafios. Por exemplo, o financiamento limitado, a falta de apoio institucional e a resistência à mudança nos sistemas de saúde existentes podem impedir o progresso.

Contudo, com o crescente reconhecimento dos benefícios e sucessos da Educação Popular, como aponta a literatura, há uma mudança crescente no sentido de abraçar esta abordagem. Assim, a exemplo das mudanças políticas, pode-se, outrossim, fomentar parcerias entre a academia e organizações comunitárias e fornecer formação e apoio contínuos aos profissionais de saúde, a implementação da Educação Popular em Saúde Coletiva pode tornar-se uma realidade.

Desse modo, a conscientização sobre os fatores de risco intenta manter os comportamentos saudáveis, sobretudo entre comunidades, o que deságua na redução da incidência de doenças crônicas, como diabetes e doenças cardiovasculares.

Como se viu, a abordagem holística se mostra mais econômica e eficiente a longo prazo, de modo que evita custos financeiros associados ao tratamento de doenças por visar a prevenção. A partir da utilização destes esforços da aplicação da

EPS no âmbito da saúde, pode-se criar um futuro no qual a saúde e a educação se fortaleçam para capacitar as comunidades e promover acesso universal e cuidado equânime, como preconiza a Constituição Federativa do país que atualmente está vigente.

Referências

ACIOLI, Sonia. Radicalizar as práticas de Educação Popular e Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, p. e200536. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/9RztGJbJHPQyV4RMYmgMnRR/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BARBOSA, Manuel Gonçalves; MÜHL, Eldon Henrique. Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 789-802, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/BrhHZp9JM3WqT7wqDQYgNSx/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BORGES, Daniely Casagrande; SOLKA, Anna Caroline; ARGOUD, Vanessa Klimkowski; AYRES, Greyce de Freitas; CUNHA, Andreia Ferlini. Círculo de Cultura como estratégia de promoção da saúde: encontros entre educação popular e interdisciplinaridade. *Saúde em Debate*, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 228–238, 2023. Disponível em:

<https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/6897>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; Maria Rocineide Ferreira da; PULGA, Vanderleia Laodete. Educação Popular e Saúde nos processos formativos: desafios e perspectivas. *Interface -*

Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 24, p. e200152, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/YVGkQJHk8pbwtrPkCTtvQSm/a/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DIAS, João Vinícius dos Santos; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. Educação popular e saúde mental: aproximando saberes e ampliando o cuidado. *Saúde em Debate*, São Paulo, v. 46, n. 132, p. 188-199. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/sN8NWvCCgYzhM9ZPNkbtptSG/abstract/?lang=pt>. Acesso 12 dez. 2023.

FALKENBERG, Mirian Benites., et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 03, p. 847-852, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/kCNFQy5zkw4k6ZT9C3VntDm>. Acesso 12 Dez. 2023.

GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. *Cadernos de Saúde Pública*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 7-18, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/csp/a/wcTZ5tX8K43XdxzxVgGKfkp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 42, p. e255872, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxX8Qjr/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIMA, Luanda., et al. Perspectivas da Educação Popular em Saúde e de seu Grupo Temático na Associação Brasileira de

Saúde Coletiva (ABRASCO). *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2v. 25, n. 7, p. 2737, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ZngBvSLW4q5MNkXVdjpzxpj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MALFITANO, Ana; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação popular, ações em saúde, demandas e intervenções sociais: o papel dos agentes comunitários de saúde. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 79, p. 361-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FpW37t85m4XQKxgLNgC6G7P/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MOREL, A. P.; PIMENTEL, S. K. Muitos mundos, muitas educações; educação popular, descolonização epistêmica e outras questões contemporâneas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 36, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/5trtHbkbysVMgmXPms7sNQm/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MOREL, Ana Paula Morel. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Brasília, v. 19, p. e00315147, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/pnVbDRJBcdHy5K6NSc4X65f/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MOTA, João Colares da Mota; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Paraná, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MOREIRA, Sarah Lins de Barros; PAIXÃO, Thamires Vitória Arcanjo da; LOPES, Alyssia Daynara Silva; DANTAS, Hallana Laisa de Lima. Ações de educação em saúde no enfrentamento da COVID-19; projeto de extensão universitário. *Gep News*, Maceió, v. 5, n. 1, p. 450–454, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/download/12951/9009/49985&ved=2ahUKEwjJ4KnD5ZSLAxVgFLkGHX0OLKIQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw13_f8HWS CDECTYGrUsDU12. Acesso em: 12 dez. 2023.

RAMOS, Márcia Mara. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 32, n. spe, p. 233-238, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/WPR54yqbyXJWP43hdQG4XmJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina. Para Além da Formação Tradicional em Saúde: Experiência de Educação Popular em Saúde na Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 43, n. 3, p. 184-195, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/VyxrdWd8fvqsxR8RVbKgmh/>. Acesso em: 12 dez de 2023.



**ANÁLISE SOBRE O SILENCIAMENTO
PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Diego Correia Machado
Jardel Silva França*

ANÁLISE SOBRE O SILENCIAMENTO PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Diego Correia Machado
Jardel Silva França*

Introdução

Este trabalho é a culminância de uma proposta da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino de História do curso de licenciatura plena em história da Universidade Federal do Acre (UFAC), observando as experiências e vivências no âmbito escolar por acadêmicos no intuito de inseri-los na realidade educacional do sistema de educação brasileiro. Este trabalho trata de uma observação da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 na sala de aula de uma escola do ensino básico, regida pela análise do Referencial Curricular de História da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre para o Ensino Fundamental, procurando identificar mesmo meios que possam proporcionar subsídios para que nos professores sejamos capazes de inserir essa temática silenciada, levando essa discussão para sala de aula, as relações etno-raciais e cultura indígena já que as reformulações da LDB tornou da obrigatória desde educação básica.

Neste trabalho fica evidenciada a ideia de que o professor pode sim levar o aluno a desconstruir seus pré-conceitos, a ter um novo olhar, através das transversalidades que os conteúdos no permitem dialogar, ocorrendo assim a construção e

enriquecimento do conhecimento humano, partindo de um processo de criação de novas identidades e valorização da cultura do outro, favorecendo momentos de diálogo com novas formas de se dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. É neste aspecto que podemos observar a efetividade da aplicação da exigência de estudos no âmbito escolar no ensino fundamental acerca da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” pela Lei 11.645/2008 que segue a linha de pesquisa do eixo temático História e cultura indígena ao qual o grupo de educandos estagiários iriam desenvolver em suas práticas na escola.

Dentro das práticas de atividades do Estágio Supervisionado, podemos destacar que o professor precisa se planejar para desenvolver uma proposta pedagógica e metodológica que proporcione uma discussão que leve os alunos à reflexão para que eles percebam que cada cultura tem seu valor, e que dentro de um contexto diferente fazem sim parte desse processo histórico da formação de um cidadão para a vida pública. Mesmo que o currículo silencie a temática o professor tem que encontrar meios de levar esse conteúdo, não apenas por esse ser obrigatório na grade curricular de ensino, mas por este ser de grande relevância social para os alunos, a comunidade escolar e a sociedade, trazendo um maior conhecimento da realidade social daqueles que são marginalizados há tanto tempo, como as comunidades indígenas.

A escrita deste trabalho também dar-se-á na justificativa de que os movimentos que lutam pela inclusão das suas demandas nas políticas educacionais, pressionando o Estado pelo atendimento educacional que leve em consideração sua realidade, devem ser valorizados dentro dos Referenciais Curriculares, superando os preconceitos e desafios da educação escolar. Nesta perspectiva, vemos que o cenário dessas lutas coloca o Estado

brasileiro diante do dever de uma construção efetiva de políticas e práticas que permitam a inclusão da História Indígena e Afro-brasileira no Curricular Escolar, uma vez que os trabalhos acerca dessa temática carecem de avanços mais significativos, apesar da urgência de um discurso de política curricular. Logo, com foco na educação escolar oferecida a partir dos Referenciais Curriculares para a temática da História Indígena podemos investigar o processo de produção da política curricular do ensino fundamental II, observando que este grupo apresenta um processo histórico culturalmente diferenciado, e possui características que lhes são peculiares, implicando uma análise mais atenta e sensível as suas histórias e modos de vida nas propostas de educação da rede de ensino e das unidades escolares, trazendo a presença dos alunos e professores para o debate.

O ponto de partida será um breve contexto histórico da educação brasileira para entendermos como chegamos à uma Lei de Diretrizes e bases da educação que responsabiliza o estado pela oferta de uma educação básica gratuita. Em seguida pontuar-se-á as diretrizes propostas pela LDB para o ensino fundamental. Por fim analisar-se-á, de maneira breve, as práticas de analisar no Caderno de Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do Estado do Acre a inserção de temas referente Referencial curricular do 8º e do 9º ano que ainda silenciam a temática indígena, a fim discuti e se refletir sobre a relevância deste currículo para o avanço dos discentes como seres sociais, trazendo a interferência desse silenciamento no desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado.

A Educação Brasileira no contexto histórico

O Brasil vive hoje um grande dilema educacional, viu-se, nos últimos anos, inúmeras reformas nacionais mudarem a dinâmica social, dentre essas reformas, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sendo constantemente alterada. A título de exemplo, temos a polêmica Lei da reforma do Ensino médio, lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que causou estranheza em muitos estudiosos por ter, entre outras coisas, dado abertura para que pessoas não licenciadas possam ministrar aulas no ensino técnico e profissionalizante, o que se leva a pensar qual o modelo de educação que será ofertado aos alunos por professores que são preparados apenas para treinar trabalhadores, sem lhes conceder a devida consciência crítica e o saber mais aprofundado nas áreas profissionais.

Ao se pesquisar sobre a educação da colônia aos dias atuais, podemos ver que este tema geralmente é utilizado pelos governos como uma forma de manipulação das massas. De alguma forma, a educação brasileira sempre carregou consigo a característica de estar carregada de interesses. No Brasil Colônia, os jesuítas procuravam imprimir no povo uma cultura religiosa, de maneira que as populações se submetessem facilmente às regras da corte, à hierarquia. Paiva (2007) descreve a educação jesuítica da seguinte forma: “As letras deveriam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social” (p. 43). No período seguinte tenta-se organizar uma educação baseada no moldes europeus, influenciada pelos ideais da revolução francesa, onde se combate o absolutismo monárquico mas pouco se investe, de fato, para que a educação seja um caminho para a quebra da barreiras sociais. Ela é vista como uma forma de civilizar as

massas, assim, buscava-se ofertar uma educação às diversas classes sociais, mas Villela (2007) propõe que:

[...] “derramar a instrução por todas as classes” não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de “adiantamento”, mas apenas que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágio mais avançados da “civilização” (Villela, 2007, p. 103).

O período republicano, em suas diversas fases, também apresentou e apresenta interesses “ocultos” no campo educacional. As oligarquias buscavam alfabetizar o povo, pois assim dariam ao país o progresso desejado, melhorar a imagem do país seria, ao mesmo tempo, intensificar o próprio poder, trazendo além uma mão de obra qualificada e preparada.

Diante do exposto até aqui, percebermos a forma como a educação foi usada como instrumento de poder, contudo, não se podem negar os avanços educacionais ocorridos ao longo da história. Isso seria negar o importante papel histórico que os inúmeros reformadores educacionais tiveram, mesmo que estivessem de alguma forma, influenciados pelo jogo de poder. O manifesto dos pioneiros da educação, datado do ano de 1932, foi um dos inúmeros protagonistas no campo do avanço educacional, ele requereu uma educação pública, laica, de qualidade, que se associasse à vida social e nos dias atuais, podemos ver que a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional trouxe à luz, em seu texto, muitas reivindicações do manifesto outrora citado, além de delinear, de maneira mais clara e coerente, a forma como se daria a oferta de uma educação nacional.

Por fim, destaca-se que o advento dos PCN não resultou em respostas diretas às demandadas das salas de aula. Em face dessa lacuna e pela exigência legal que impõe aos Estados a

formulação de suas próprias diretrizes, atendendo de forma mais próxima as especificidades da sociedade local, visando um melhor desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem das áreas de conhecimentos gerais, em especial o ensino de História.

Conhecendo o currículo do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade das lei 10.639/2003 e lei 11.645/03

As diretrizes curriculares Nacionais para o ensino fundamental apresentam-se como lei que deve ser seguida nacionalmente, são metas obrigatórias no que se refere à currículo e seleção de conteúdos a serem trabalhados no interior das salas de aula do sistema nacional de ensino. Os parâmetros curriculares nacionais, embora sejam apenas diretrizes, não sendo obrigatório o seu cumprimento, também despontam como importante documento para a elaboração da proposta curricular dos estabelecimentos de ensino, uma vez que os parâmetros imprimem qualidade às aulas. Entretanto, esse viés também deixa de lado algumas especificidades de certos conteúdos da história local, uma vez que se leva em consideração o global, o macro, em detrimento de uma maior inserção de conhecimentos gerais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB 9.394/96), norteou o currículo escolar, mas deixando muitas lacunas. A proposta de ensino da LDB tem por objetivo proporcionar a formação para a cidadania, mas isso só será possível a partir do momento que o aluno tenha um conhecimento da realidade que o cerca. Pois segundo Silva, é através do aprendizado escolar que a criança toma consciência de pertencer a um grupo de iguais. Para uma educação inclusiva, onde todos os alunos possam se sentir inseridos de fato na

sociedade é preciso que a educação dê conta de assegurar muitas coisas, uma delas são seus direitos básicos.

Com isso, entendemos que é na escola que os alunos percebem que vivem em uma sociedade e que nesta sociedade não são todos iguais e é preciso que esta mesma escola ensine aos alunos que as diferenças não tornam um grupo superior ou inferior. Como bem aponta Silva:

Através das práticas educacionais, dos conhecimentos destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade. Pouco a pouco tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais. Por contraposição descobrem que algumas das características físicas, idiomas, costumes, modo de pensar das quais elas comungam são diferentes das de outras pessoas e de grupos humanos [...] (Silva, p.168).

Com esse currículo extremamente eurocêntrico era preciso assegurar, também, que as outras etnias existentes no Brasil fossem estudadas e valorizadas; foi nesse contexto que em 2003 foi sancionada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, alterando assim a LDB. Essa conquista foi resultado de muita luta dos movimentos negros e indígenas espalhados pelo país. Mesmo com essa obrigatoriedade, ainda está longe de ser aplicada na sua integridade nas salas de aula por vários motivos: seja porque os professores a ignoram, a negligência de muitos gestores das escolas ou não estão preparados para abordar, além essa temática ser silenciada no referencial e no próprio livro didático.

Logo, podemos identificar as contradições da relação educação e sociedade em seu movimento histórico, uma vez que consideramos os percursos do sistema de educação brasileiro, que em seu currículo valorizava e grande parte as visões eurocêntricas, deixando de lado o particular e local, uma vez que sempre foi negada a História Indígena e Afro-brasileira como fator importante para a composição nacional. Em parte, o Referencial Curricular, além de silenciar o movimento do âmbito da prática que procura, na visão dos gestores, dar alguns passos no sentido de readaptar as orientações curriculares no intuito de um trabalho de valorização às especificidades e características da história indígena e afro-brasileira, também acaba por selecionar conteúdos, uma vez que se considera o contexto atual de globalização em que se encontra a sociedade, o que acaba por fazer o trabalho docente ainda mais difícil e desafiador.

Dentro do âmbito escolar em que se efetivam as práticas de ensino votadas pra a aplicação das leis que regem o ensino da cultura indígena e afro-brasileira, onde podemos destacar os desafios da prática dessa política curricular na visão dos gestores que atuam no sistema básico de ensino, é importante dar destaque para a prática docente, com a articulação do global e local, onde podemos apontar que Silva afirma que “a cultura local de formas diversas faz suas interpretações da onda global, revisitando e reativando seus estilos de vida, suas crenças, seus valores, seus princípios” (2007, p. 86).

Assim sendo, as práticas docentes devem levar em conta os percursos históricos de cada povo, seja indígena ou afro-brasileiro, com vistas a valorizar suas especificidades locais. No âmbito escolar, os Referenciais Curriculares devem estabelecer articulações não apenas de conhecimentos teóricos globais que dizem respeito ao âmbito nacional, mas estes também têm como

desafio dialogar com as especificidades culturais do alunado que dizem respeito aos próprios valores sociais locais, sua cultura, sua estrutura social, suas atividades econômicas, sua ancestralidade, sua territorialidade, memória social, suas práticas educativas e a dimensão com o sagrado.

É de grande importância observarmos qual é o lugar e a forma como às especificidades quilombolas são tratadas na política curricular do ensino fundamental II, bem como os desafios da prática dessa política curricular na visão dos gestores que atuam em escolas de ensino básico. Podemos destacar que o contato com as especificidades das leis foi essencial para a realização deste processo investigativo, uma vez que, a documentação possibilita a compreensão do lugar e da forma como são tratadas as particularidades presentes no documento curricular, tanto em âmbito escolar como das Secretaria de Educação, buscando compreender os desafios da prática da política curricular. Nessa perspectiva, com a análise dos materiais utilizados pela escola podemos verificar o silenciado no discurso das políticas curriculares, onde principalmente a temática da História Indígena e Afro-brasileira são deixadas de lado.

Portanto o professor deve utilizar recursos que auxiliem esses alunos no processo de aprendizagem eficaz, que possa desconstruir conceitos errôneos defendendo a diversidade cultural. A utilização dos Referenciais Curriculares em âmbito escolar demonstra as lacunas deixadas pelo projeto político vigente, no qual o discurso oficial pode ser identificado no contexto das relações políticas, uma vez que se considera que as políticas curriculares consistem num processo que articula lógicas globais e locais, o que demanda uma análise relacional para a abordagem da interação entre o global e o local na política escolar. Nesta perspectiva entendemos que a política curricular

da Secretaria de Educação materializada na proposta curricular do ensino fundamental II está em articulação e interação com influências de elementos do global e do local. Portanto, tais políticas são, neste sentido, híbridas e resultado da intersecção entre essas duas forças, onde se faz necessário uma maior articulação com as realidades encontradas em cada instituição de ensino.

Podemos observar que as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado do Ensino de História se realizam em uma grande articulação com as especificidades dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental II, trazendo a concepção de uma melhor adequação com a realidade escolar a partir das relações entre acadêmicos e alunos das salas de aula de cada ano. conteúdo abordado durante a realização da experiência docente. É neste se tido que as políticas internas da escola passam a ter como base os Referenciais Curriculares, norteando a organização da educação do ensino fundamental, uma vez que este documento aponta a organização das disciplinas, dos conteúdos e dos conhecimentos sociais para a formação escolar dos alunos da rede de ensino básico.

Ao analisarmos qual o espaço e a maneira que as especificidades da História Indígena e Afro-brasileira tem dentro dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, podemos identificar que a estrutura da proposta curricular traz em seu corpo uma grande generalização, onde cabe ao docente da disciplina de História desenvolver formas pela qual possam surgir possibilidades de valorização da cultura e história indígena e afro, pretendendo a difusão universal do saber preconizado pelas sociedades moderna.

A partir disso podemos inferir que a cultura escolar pode dialogar com as generalidades advindas da onda global presente nos Referenciais Curriculares que direcionam o processo de ensino e aprendizagem das especificidades da História. Logo, a cultura local do ambiente escolar de formas diversas faz suas interpretações da onda global que está presente nos Referenciais Curriculares, onde o trabalho dos docentes deve aplicar as leis que regem o ensino da cultura indígena e afro-brasileira, onde se torna possível práticas de valorização, revisitando e reativando seus estilos de vida, suas crenças, seus valores, seus princípios.

Tomando os referenciais curriculares como determinante das práticas docentes no ambiente escolar, podemos discutir então a possibilidade de se proporcionar aos alunos um momento de aperfeiçoamento dos seus estudos, procurando um espaço de reflexão acerca dos conteúdos abordados em sala de aula, visando uma melhor compreensão do ensino de História vinculado à ação rumo à cidadania, bem como na valorização de temáticas que são comumente esquecidas, tais como a história indígena e afro-brasileira.

O fato de que na maioria das vezes a escola não reconhece a diversidade da população a ser atendida, faz com que seja necessária uma busca por parte dos educadores e da comunidade escolar de um maior reconhecimento da diversidade e buscar formas de acolhimento, exigindo então disponibilidade, informações, discussões e reflexões acerca das práticas de ensino. Podemos ver que a escola busca a construção de um currículo escolar que venha a contribuir para a consolidação de conhecimentos universais e a proposta curricular visa trazer a inserção dos alunos no processo de ensino de forma mais eficaz possível. Nesse sentido, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica o profissional da

educação deve ter domínio dos saberes de sua área, com ampla e sólida formação.

Análise do referencial curricular do ensino fundamental

Durante o desenvolvimento das práticas do Estágio Supervisionado V e VI, podemos destacar que a análise do referencial teórico e o caderno de Orientação curriculares do Ensino fundamental ocorreram em umas das aulas teóricas, onde cada grupo deveria observar e analisar se o referencial silenciava ou não nosso eixo temático. O que foi de suma importância, pois através dele conseguiríamos saber como encaixar nosso eixo temáticos dentro dos objetivos e conteúdos ministrados em nossas aulas e desenvolver propostas pedagógicas que abordassem o tema mesmo que o conteúdo não tivesse explícito.

Podemos observar nos conteúdos ao qual se apresentam como conhecimentos gerais dentro dos planos de aula e planos de cursos utilizados pela escola para o processo de ensino, mas que apesar da obrigatoriedade o nosso referencial curricular ainda existem lacunas abertas, que precisam ser trabalhadas. Fica evidente que o professor que decide como ministra os conteúdos silenciados para seus alunos, ou continua a silenciá-los ou elabora propostas pedagógicas que insiram o conteúdo dentro de seu planejamento. O fazer pedagógico exige análise, o planejamento das aulas, atividades, trabalhos e avaliações que possibilitem que os assuntos que estão silenciados nos conteúdos no livro didático sejam discutidos dentro do ambiente escolar, principalmente destacando-se o desenvolvimento de práticas docente durante o estágio supervisionado para o ensino de História.

As leis que visam a inclusão de temáticas que são comumente esquecidas nos referenciais curriculares têm por objetivo trazer maior valorização para a interdisciplinaridade, promovendo a inserção de conteúdos gerais. Entretanto, tais políticas se inserem numa realidade social que é complexa, ambígua e contraditória, na medida em que é constituída por discursos, subjetividades e significados que não podem ser meramente quantificados, enfocando-se então para a questão da importância do conhecimento da realidade escolar por parte dos futuros profissionais da educação, objetivando uma aproximação da vida escolar cotidiana.

Por fim, evidencia-se o grande descontentamento ante a política educacional brasileira e ante a maneira como vem sendo implantada a reforma educacional no país, tanto nos aspectos gerais como nos especificamente relacionados com a educação, esquecendo das especificidades da realidade dentro do âmbito escolar, uma vez que se considera que os conteúdos selecionados são de caráter uniformes e homogêneos para todas as escolas da rede de ensino, deixando de lado a história local e indígena, bem como as características da cultura afro-brasileira. Portanto, a proposta curricular posta em prática de trazer em seu corpo práticas que possibilitem a construção de conhecimentos que levam em conta o diálogo com as diferenças de formas de pensar e formas de agir dos mais variados tipos de pessoas.

As propostas curriculares devem apresentar um diálogo com a realidade do ambiente da sala de aula, trazendo para seu discurso os principais personagens dessa relação, construindo cada vez mais possibilidades de se ter a consolidação de práticas de valorização das diferentes culturas, atendendo as exigências educacionais da sociedade que é marginalizada.

Considerações finais

Pela observação dos aspectos analisados, conclui-se que, a realidade da sala de aula muito diverge entre teoria, leis, referencial e prática se divergem, sendo imprescindível a intervenção do professor para que de fato seja deixado assuntos tão importantes não sejam silenciados na sala de aula. Salienta-se que, a partir do estágio supervisionado nos acadêmicos vivenciamos a importância da prática docente para exatidão da profissão, o contato na prática com a sala de aula, alia-se, aos conhecimentos teóricos dos estudos realizados nos referenciais curriculares, na academia. O contato com esta realidade nos possibilitou vivenciar a postura do educador no âmbito escolar e ver como ela reflete na realidade escolar. Neste contexto essas análises favorecerá em nossa formação enquanto profissionais docentes.

Fica claro que a escola o livro didático e ate mesmo o discurso de alguns professores perpetuam o preconceito quando define um padrão de ensino que valoriza uma cultura elitizam padrões europeus e que serve como instrumento ideológico de perpetuação política e econômica de grupos dominantes em detrimento dos outros grupos étnicos menosprezando a cultura do outro.

Nesta análise fica evidente que professor precisar ter novas praticas pedagógicas que transforme o olhar de seus alunos, onde haja enriquecimento do conhecimento humano que eles percebam que cada cultura tem seu valor, assim promovendo uma transformação de ideias antes preconceituosas, em ideias respeitosas; onde o assunto antes silenciado, passa promover

situações claras de reflexão e aprendizagem que alcance não só a vida escolar, mas a social deste aluno.

Em nossas práticas vivenciadas em âmbito escolar buscamos verificar a todo momento se a interdisciplinaridade aplicada a disciplina de Histórias trazia a efetivação do processo de construção mútuo e se dentro dos parâmetros estabelecidos pelas secretarias de educação possibilita aos professores e aos alunos transformar as informações teóricas fornecidas em conhecimentos práticos no cotidiano escolar.

As práticas docentes desenvolvidas em âmbito escolar se baseiam a partir de políticas públicas plurais que contemplem as diversidades culturais, utilizando-se dos aportes legais das leis 11.645/2008 e 10.639/2003. Os Referenciais Curriculares devem criar possibilidades que sejam orientadas por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da educação de crianças e jovens, uma vez que dessa forma, o âmbito legal tem prescrito às políticas curriculares o dever da garantia de uma escola com um currículo flexível e aberto.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Referencial curricular de história*. Rio Branco, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm - Acesso 18 de Março de 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-Educação 2016, 2017. [online] Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434.pdf>> Acesso em 18/03/2024.

Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2010. Ministério da educação/ secretária da educação continuada, alfabetização e diversidade.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C.V. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.43-59.

SILVA, Tomaz Tadeu . *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ.: Vozes,1995.



**DISCIPLINAS ELETIVAS:
DO SURGIMENTO ATÉ A CHEGADA AO BRASIL**

*Bruno Elias Rocha Lopes
Maria Rosangela Soares*

DISCIPLINAS ELETIVAS: DO SURGIMENTO ATÉ A CHEGADA AO BRASIL

*Bruno Elias Rocha Lopes
Maria Rosângela Soares*

Introdução

O cenário educacional atual exige respostas criativas e flexíveis para atender às demandas de uma sociedade que se transforma rapidamente. Dentro desse contexto, as disciplinas eletivas têm ganhado espaço como uma ferramenta essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e personalizada, valorizando os interesses dos estudantes e fomentando o protagonismo juvenil. Este capítulo se debruça sobre as disciplinas eletivas, analisando sua importância, seus fundamentos teóricos e os desafios de implementação no Brasil e no mundo.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como as disciplinas eletivas podem atuar como um elemento-chave na flexibilização do currículo escolar e no desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, definimos como objetivos específicos:

1. Traçar os fundamentos históricos e teóricos que sustentam as disciplinas eletivas.
2. Apresentar experiências nacionais e internacionais no campo das disciplinas eletivas, destacando seus avanços e limitações.

3. Identificar os principais desafios enfrentados na implementação dessas disciplinas no contexto educacional brasileiro.
4. Sugerir diretrizes práticas para potencializar o uso das disciplinas eletivas no ambiente escolar.

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica que contempla autores clássicos e contemporâneos, documentos institucionais e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também analisamos experiências de diferentes países para ampliar a compreensão sobre como essas práticas se desenvolvem em contextos diversos, permitindo uma abordagem comparativa que enriquece as reflexões deste estudo.

A justificativa para a escolha do tema reside na relevância das disciplinas eletivas como uma estratégia pedagógica capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e conectado às demandas atuais. Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de escolher temas que dialoguem com seus interesses e aspirações, essas disciplinas contribuem não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Este capítulo, portanto, busca aprofundar a discussão sobre as disciplinas eletivas, explorando suas raízes históricas, seu potencial transformador e os desafios que precisam ser enfrentados para sua consolidação como prática pedagógica no Brasil. Ao longo do texto, apresentamos reflexões, exemplos práticos e sugestões que possam contribuir para gestores, professores e pesquisadores interessados em transformar o ambiente educacional.

Surgimento das Disciplinas Eletivas e sua organização ao redor do mundo

A busca por uma educação mais personalizada e conectada aos interesses e às necessidades dos estudantes tem levado à adoção de novas práticas e metodologias pedagógicas. Nesse cenário, as disciplinas eletivas aparecem como uma solução inovadora para fomentar o desenvolvimento de competências específicas e estimular o protagonismo juvenil. A introdução dessas disciplinas no ensino médio, ainda que recente em muitos contextos, representa uma mudança significativa na organização curricular, valorizando a autonomia estudantil e flexibilizando os caminhos de aprendizagem (Silva, 2018).

O conceito de disciplinas eletivas remonta às reformas educacionais do século XIX, que visavam romper com o ensino tradicional, marcado por uma estrutura curricular rígida e fragmentada. Pensadores como Johann Heinrich Pestalozzi e John Dewey defendiam uma educação mais humanista e centrada nos interesses individuais, abrindo caminhos para propostas pedagógicas mais flexíveis (Dewey, 1938).

Com o avanço das teorias construtivistas no século XX, a oferta de disciplinas eletivas ganhou força. Teóricos como Piaget e Vygotsky reforçaram a ideia de que o estudante deve ser ativo na construção do próprio conhecimento, tornando a personalização do currículo uma estratégia alinhada a essa perspectiva. Nesse contexto, as escolas passaram a buscar formas de organização curricular que promovessem maior autonomia e engajamento por parte dos estudantes (Piaget, 1970).

Eventos históricos, como a Segunda Guerra Mundial e o período pós-guerra, também influenciaram a expansão das disciplinas eletivas. A necessidade de formar cidadãos críticos, aptos a lidar com um mundo em transformação, levou à adoção de modelos educacionais mais flexíveis. Assim, as disciplinas eletivas passaram a ser vistas como uma oportunidade para os estudantes explorarem interesses específicos e desenvolverem habilidades relevantes para o mercado de trabalho (Dewey, 1938).

A implementação das disciplinas eletivas varia entre diferentes contextos ao redor do mundo. Em países como Suécia e Finlândia, essas práticas já estão consolidadas, oferecendo ampla diversidade de opções aos estudantes. Por outro lado, em países como França e Alemanha, a introdução das disciplinas eletivas tem ocorrido de forma mais gradual (Sahlberg, 2009).

Na Ásia, a diversidade cultural impacta diretamente as abordagens adotadas. Por exemplo, na Coreia do Sul e no Japão, as disciplinas eletivas costumam priorizar a preparação para exames e o fortalecimento das bases acadêmicas tradicionais (TUAN, 2012). Em comum, observa-se uma tendência global de alinhamento entre educação e mercado de trabalho, com as disciplinas eletivas sendo usadas para promover a cidadania global, a sustentabilidade e a interculturalidade (Unesco, 2017).

A forma de avaliação das disciplinas eletivas também varia bastante. Enquanto algumas instituições optam por provas e trabalhos escritos, outras valorizam projetos, apresentações em grupo e processos de autoavaliação, dependendo dos objetivos da disciplina e do perfil dos estudantes (Black & William, 1998).

Disciplinas eletivas no Brasil: contexto e desafios

No Brasil, as disciplinas eletivas ganharam espaço com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a necessidade de flexibilizar o currículo e ampliar o repertório formativo dos estudantes (Brasil, 2018). Apesar disso, sua implementação enfrenta desafios consideráveis, como a carência de recursos, a formação insuficiente de professores e a resistência de alguns setores da comunidade escolar (Silva, 2018). Além disso, as diferenças regionais e estruturais do sistema educacional brasileiro dificultam a aplicação de políticas uniformes (Libâneo, 2004).

A oferta de disciplinas eletivas exige uma reorganização pedagógica que passa pela criação de projetos consistentes, matrizes curriculares flexíveis e pela formação continuada dos professores. É essencial que as escolas estabeleçam critérios claros para a escolha das disciplinas, garantindo que estejam alinhadas aos interesses dos estudantes e que promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao século XXI (Sacristán, 2000).

Entre os principais benefícios das disciplinas eletivas estão o aprofundamento em áreas de interesse, o aumento da motivação e a possibilidade de desenvolver habilidades como autonomia, criatividade e colaboração. Contudo, é fundamental que elas sejam entendidas como parte integrante de uma transformação pedagógica mais ampla, e não apenas como complementos ao currículo tradicional (Perrenoud, 2000).

Para que essa transformação aconteça, é imprescindível que os professores sejam capacitados a utilizar metodologias ativas e estratégias interdisciplinares, estimulando o engajamento

dos estudantes e a criação de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Luckesi, 2008).

Considerações finais

As disciplinas eletivas surgem como um recurso poderoso para transformar o currículo escolar, tornando-o mais dinâmico, significativo e conectado aos interesses e às realidades dos estudantes. Ao oferecer oportunidades para que cada aluno escolha temas alinhados às suas preferências e aspirações, essas disciplinas não apenas enriquecem a trajetória acadêmica, mas também fortalecem habilidades essenciais, como autonomia, criatividade e trabalho em equipe.

Contudo, a implementação efetiva das disciplinas eletivas no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. A formação continuada dos professores, a estrutura física das escolas e a diversidade de contextos educacionais são fatores que demandam atenção e planejamento. Para que essa prática se consolide de forma equitativa e transformadora, é fundamental que políticas públicas claras, formação docente adequada e projetos pedagógicos bem estruturados sejam priorizados.

Este capítulo buscou evidenciar que as disciplinas eletivas vão além de uma simples reorganização curricular; elas representam uma ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, relevante e conectado às demandas do século XXI. Ao reconhecer o potencial dessas disciplinas, reafirmamos o papel transformador da escola em um mundo que exige cidadãos críticos, criativos e preparados para lidar com os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Esperamos que as reflexões apresentadas ao longo do texto inspirem gestores, professores e pesquisadores a ampliar o debate e buscar soluções práticas que promovam o fortalecimento das disciplinas eletivas. Mais do que uma inovação curricular, elas são um convite à transformação pedagógica, capaz de colocar os estudantes no centro do processo educacional, valorizando suas escolhas e construindo uma educação que faça sentido para cada um deles.

Referências

BLACK, P.; WILLIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. *Pedagogia da sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2008.

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2013.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAHLBERG, P. *The Finnish Phenomenon: How Finland produced the world's best students*. Teachers College Press, 2009.

SILVA, M. C. A. *As disciplinas eletivas no ensino médio: uma análise das possibilidades e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TUAN, H. L. *The impact of elective courses on students' academic achievement in Taiwan*. *Asia Pacific Education Review*, v. 13, n. 3, p. 407-418, 2012.

UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: A learning framework*. Paris: UNESCO, 2017.



**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

*José Carlos Quirino
Laércio de Jesus Café*

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

*José Carlos Quirino
Laércio de Jesus Café*

Introdução

A educação inclusiva no Brasil está regularizada nos princípios de uma educação para todos e esses princípios estão fundamentados em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, Convenções Internacionais e legislações específicas que abordam a Educação Especial e Inclusiva. Todos estes documentos recomendam que o trabalho nesta modalidade de ensino promova o processo de aprendizagem de estudantes de acordo com suas necessidades.

Incluir o estudante com deficiência auditiva na rede regular de ensino é uma ação que necessita de uma atenção específica que vai desde o espaço físico, a preparação adequada das aulas, a formação específica do professor, além das condições materiais. O planejamento das aulas necessita ser diversificado, no sentido de analisar as necessidades formativas dos estudantes surdos, de modo que o corpo docente, oportunize ao aluno conhecer o máximo dos conteúdos curriculares.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para apreender as mensagens e os movimentos, especialmente das mãos, para transmiti-la.

Portanto, é de indispensável a formação de docentes neste campo de conhecimento para o sucesso da inclusão escolar.

O objetivo deste capítulo é analisar a importância da formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir deste objetivo fez-se necessário descrever os desafios e as possibilidades deste ensino, identificar as dificuldades que os professores encontram em relação a esta a aprendizagem desta língua.

Ao encontrar dificuldades no trabalho com pessoas surdas ou com baixa audição, o docente deve construir saberes e competências para a sua ação de ensinar. Devem-se conhecer os conteúdos estabelecidos no currículo e em seguida procurar elementos culturais imprescindíveis à sua aprendizagem. Os professores devem ter a responsabilidade de planejar aulas com dinamismo e prudência, para que mais tarde possa ajustar a estes estudantes a aquisição do conhecimento.

Em relação a aprendizagem de estudantes surdos é relevante que sejam trabalhadas estratégias e adaptações que beneficiem o desenvolvimento destes alunos, deste modo, o modelo inclusivo sustenta-se em uma prática pautada na solidariedade e no respeito mútuo às diferenças pessoais, cujo ponto fundamental está na importância de a sociedade aprender a coexistir com as diferenças.

Este texto apresentou-se como uma revisão de literatura que tem função fundamental no trabalho acadêmico, pois é por meio dela que o pesquisador estabelece seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. Por meio da revisão de literatura, reporta-se e avalia o conhecimento causado em pesquisas anteriores, destacando conceitos, métodos, resultados, discussões e conclusões ressaltantes para o trabalho.

Desenvolvimento

Segundo Rodrigues (2020), na história da educação de estudantes com deficiência, pode-se observar que, até alguns anos atrás, constatava diversos paradigmas de natureza excludente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Na trajetória da Educação Especial, era notável a exclusão dessas pessoas como cidadãos plenos, observando-se desde o impedimento do seu convívio em sociedade, sem poderem usufruir de espaços comuns de convivência social, a ações que segregavam esses indivíduos às salas de aulas da Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, Inciso III, traz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96, no seu art. 60, define que “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.

Deste modo, a escola precisa se reorganizar para oferecer uma educação de qualidade que atenda a todos sem distinção, mas encontra dificuldades diversas desde a estruturação física até os procedimentos de ensino, para atender toda clientela, entre as quais as pessoas com deficiência ou outros transtornos que necessitam de atendimento educacional especializado.

Conforme Barboza, Lima e Porto (2018), quando se trata do processo de inclusão de alunos com alguma deficiência, nota-se que a apropriação desse aluno como um sujeito de direito na escola tem produzido algumas mudanças na política pública para que uma escola de ensino comum seja um lugar de produção de conhecimento e aprendizagem para todos os alunos inclusive os alunos inclusos.

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter.

Fraga et al. (2017) destacam que a Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino.

Todavia, na atualidade, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7 *apud* Camargo, 2017).

Fraga et al. (2017) apresenta que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conceitua a Educação Especial como sendo uma modalidade de

ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A presença de alunos com deficiência é uma realidade atual nas escolas de ensino regular, todavia, é necessário criar possibilidades de se conseguir avanços significativos desses estudantes na educação através de adequação das práticas pedagógicas. Quando o ambiente escolar alcançar a aprendizagem de todos, o trabalho educativo se tornará mais completo e favorecerá o desenvolvimento.

Fraga et al. (2017) cita que a escola regular deve ir adaptando recursos materiais e se preparando profissionalmente por meio da formação docente para receber de maneira adequada e acolhedora todos os sujeitos que necessitem da educação especializada, pois a Educação Especial pode ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, formando um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

A Educação Inclusiva, segundo Camargo (2017), estabelece um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Conforme Correia e Fernandes (2016), num olhar centrado sobre a intervenção com alunos com deficiência, a ideia de inclusão como um processo que implica, sempre que possível, a inserção desses alunos na classe regular, na qual devem receber todos os apoios adequados às suas especificidades. Estes apoios

pressupõem um conjunto de recursos e de serviços especializados que a escola e a família devem oferecer de forma a responder às capacidades e necessidades dos alunos.

De acordo com Camargo (2017), aplicando o conceito de Educação Inclusiva ao estudante, público-alvo da Educação Especial, tem-se uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido aluno, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência, ou seja, é uma educação voltada para atender as crianças e/ou estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação. Esse atendimento é realizado tanto em escolas especiais, quanto nas regulares, visando o contato desses com os demais alunos (Fraga et al., 2017, p. 45).

Para Rodrigues (2020), de grande importância para o processo de inclusão dentro dos ambientes da escola, a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir dos anos 2000, favoreceu debates nos mais variados espaços como cursos de Formação Continuada, Projetos Político Pedagógicos, reuniões com a comunidade escolar, entre outros. Ainda existem muitos aspectos na sua implementação que devem ser discutidos, avaliados e esclarecidos junto aos profissionais da Educação para que os objetivos de uma educação inclusiva sejam realmente alcançados.

Deste modo, a inclusão escolar deve ser observada como um direito fundamental de todo cidadão, deficiente ou não. Esse processo deve acontecer em todas as modalidades de ensino da Educação Básica até o Ensino Superior. Para tanto, a sociedade e governantes devem se reestruturar para promover as condições para a participação absoluta de seus integrantes. Isso está coligado, especialmente, ao respeito à diversidade e às respostas às necessidades particulares de cada indivíduo.

Abreu (2014) destaca que foi na década de 80 que em decorrência de um movimento formado por especialistas, acadêmicos e principalmente por surdos que a perspectiva da educação de surdos baseada na preferência do oralismo sofreu uma mudança significativa. Esse movimento, respaldado por pesquisas na área linguística, apontou novos caminhos na forma de educação do alunado surdo, de modo que, por meio do Decreto Lei Nº 10.436 de 24/04/2002 houve a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como pode ser constatado em seu art. 1º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Para Praça et al. (2011), o surdo ainda esbarra em muitos preconceitos, como o de que ele tem algum déficit de aprendizagem, ou que ele não tem a mesma capacidade e raciocínio de um aluno ouvinte. É importante que tanto a

comunidade escolar quanto a sociedade como um todo, fiquem esclarecidas de que o surdo possui uma limitação: a falta do sentido da audição, porém, isso não o impede de aprender os conceitos das diferentes disciplinas.

Rautenberg (2017) descreve que no caso dos alunos que tenham alguma limitação auditiva, primeiro é necessário pensar na diferença existente entre os termos surdez e deficiência auditiva que é apresentada em algumas literaturas. O indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva. O indivíduo surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Segundo Praça et al. (2011), diante do fato de estudantes surdos virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à Libras mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na Libras. Se o aluno chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

De acordo com Rautenberg (2017), para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue, Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa

e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Segundo Rodrigues e Alves (2012), o aluno surdo se depara em sala de aula com professores desconhecedores das suas potencialidades e limitações. Esses professores na maioria das vezes, não são falantes de Libras, não entendem que tipo de limitações que a falta ou a baixa audição trazem para o desenvolvimento sociocognitivo do surdo. A Libras é a língua natural do surdo e é primordial para seu desenvolvimento como ser humano e a visão é o seu meio de interação e aquisição de conhecimentos.

É imprescindível que o professor conheça a estrutura linguística da Libras, para poder ensinar de uma forma que o intérprete possa traduzir o saber ao aluno surdo de uma maneira mais direta, de forma que o intérprete seja apenas uma ponte entre o professor e o aluno surdo e não um transformador de saber. Uma das principais dificuldades observadas para que ocorra a aprendizagem pelos alunos surdos está na linguagem utilizada pelo professor, isto é, na preparação desse profissional que vai receber esses alunos.

O papel do professor na inclusão escolar é de extrema importância para que ocorra um processo real de inclusão dos alunos que apresentam alguma limitação física e mental e que necessite de atendimento especial e, conseqüentemente dos demais profissionais comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem em detrimento das deficiências.

Segundo Rodrigues e Alves (2012), o surdo hoje é uma pessoa que tem seu direito linguístico respeitado e resguardado por lei. Porém, a falta de conhecimento sobre a leitura do mundo pelo surdo, bem como a falta de conhecimento em Libras e sobre a cultura surda dificultam a elaboração de trabalhos. O preparo do professor para atender ao surdo deve ser de forma ampla e não apenas de ensino de língua, embora este seja o ponto de partida.

Carvalho et al. (2017) apresentam que a educação inclusiva visa oferecer recursos pedagógicos específicos e, ao mesmo tempo, recursos de integração social, que respondam às necessidades de cada educando, conforme a sua deficiência. A escola inclusiva necessita dialogar com as diferenças, na qual seus sujeitos precisam aprender juntos, independentemente de suas características, origens, condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas ou emocionais, econômicas ou socioculturais.

A escola deve apresentar processos que construam práticas pedagógicas para atender o sujeito escolar com deficiência. É manifesto a necessidade de modificação de concepção e de paradigma no campo da escola, na formação de professores e na orientação e informação aos familiares, para que a inclusão seja percebida em seu verdadeiro objetivo e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto regular de ensino possa de fato acontecer.

Picanço, Andrade Neto e Geller (2021) mencionam que no caso do ensino inclusivo, é imprescindível a presença do intérprete de Língua de Sinais, porém o professor não pode transferir a sua responsabilidade para esse profissional. Cabe ao professor o papel de ensinar, não ao intérprete, que deve ser visto como mediador nesse processo.

Segundo Quadros (2004), o intérprete da Libras é a pessoa que sendo conhecedora deste conjunto de formas gestuais, apresenta a habilidade de interpretar em tempo real ou com um pequeno espaço de tempo da Libras para a Língua Portuguesa ou desta para a Libras. A tradução compreende a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo.

Damazio (2009) destaca que a ação desse profissional o leva a interagir, a conservar relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez, baixa audição e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é mediar a comunicação.

Para Quadros (2004), o intérprete de Libras, ao mediar à comunicação diferentes estudantes, necessita observar princípios éticos no cumprimento de suas funções, percebendo que não pode interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado. Entende-se que, sendo o intérprete uma pessoa com habilidades, competências e construção identitárias próprias, não é ético que o profissional adote uma postura neutra, como se sua atividade fosse apenas uma atividade mecânica.

Silva (2015) aponta que a atuação do intérprete no ambiente escolar, na perspectiva inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele intercede à comunicação entre docentes e estudantes, entre os pares, familiares, comunidade e demais funcionários da escola. Com relação à sala de aula, deve-se sempre analisar que este espaço compete ao professor e ao educando e que a liderança no processo de aprendizagem é desempenhada pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade.

Almeida e Córdula (2017) assinalam que não compete ao intérprete a responsabilidade de ensinar disciplinas aos estudantes com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta, evitando-se sempre que o sujeito escolar dependa completamente do intérprete.

O intérprete de Libras consciente de todas as suas funções, papéis e compromissos profissionais traz como responsabilidade operar como difusor dos conhecimentos que apresenta sobre Libras e comunicação entre pessoas com surdez e ouvintes. Ele deverá saber o valor e limites de sua intervenção no ambiente escolar, para oferecer explicações e orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos (Quadros, 2004).

Portanto, o intérprete de Libras é um profissional imprescindível no processo de inclusão escolar, pois pode movimentar gestores e professores para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento escolar para todos os estudantes, indistintamente.

Compete à escola e aos professores encontrar modos de construir práticas pedagógicas para atender todos os estudantes. A intervenção pedagógica não se conduz a algum tipo de sintoma, todavia a capacidade para movimentar a modalidade de aprendizagem. Uma proposta pedagógica inclusiva deve ressignificar a escola e o estudante como um sujeito capaz de desenvolver-se.

Conhecendo melhor a estudante, o trabalho pedagógico pode ser direcionado conseguindo assim a aprendizagem do educando. Todavia, faz-se necessário que alunos, professores, família e especialistas proponham um trabalho baseado no diálogo, interação e aprendizagem, com vistas a expansão de

atividades que se baseiem em diferentes estratégias de ensino, materiais e recursos disponíveis na escola.

Considerações finais

A inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola regular solicita capacitação e preparação por parte do corpo docente e toda escola. No que se refere aos professores existe o desafio de participarem de processos formativos particulares com foco na docência para estudantes surdos, além do aprendizado da Libras e o trabalho com o intérprete de Libras, o que seguramente contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam ao estudante com deficiência auditiva aprender de fato.

Estudantes com surdez ou limitação auditiva necessitam de um espaço estimulador e de professores que trabalhem em conjunto com o intérprete de Libras, mas que sobretudo, apresentem conhecimento das particularidades e das diferentes ferramentas que contribuam com seu processo de ensino-aprendizagem no sentido de trazerem suas potencialidades plenamente desenvolvidas. A partir de uma cultura de inclusão é que os alunos surdos poderão ser incluídos como sujeitos sociais, reconhecidos em suas capacidades de aprender e aprimorar seus conhecimentos

Ao planejar as aulas o professor deve atentar-se para as habilidades e priorizar a potencialidade de seus estudantes que trazem alguma deficiência auditiva. As atividades não precisam ser inteiramente adaptadas, contudo, o professor necessita saber comunicar-se com os alunos, seja por meio da Libras ou de repetições dos gestos a serem efetivados pelos educandos. Outro

fator relevante para a inclusão refere-se à presença do intérprete nas aulas, no sentido de instituir novas formas de comunicação.

Referências

ABREU, J. A. *Ensino de Física e surdez construindo conceitos e criando sinais*. 2014. 63 fls. Monografia (Licenciatura em Física) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

ALMEIDA, S. M. S.; CÓRDULA, E. B. L. O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). *Revista Educação Pública*, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso: 01 ago. 2022.

BARBOZA, R. J.; LIMA, N. C.; PORTO, E. L. O processo de inclusão e a aprendizagem do aluno com Síndrome de Asperger. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*, Ano XVII, n. 30, jan. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 jul. 2022.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciênc. educ. (Bauru)*, 23 (1), jan./mar., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso: 30 jul. 2022.

CARVALHO, M. A. A. S. et al. A formação de professores para educação inclusiva. *Anais do XII Educere* - Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba/PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf. Acesso em 30 jul. 2022.

CORREIA, A. M.; FERNANDES, P. Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *INTERRITÓRIOS* - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, v.2, n.3, 2016.

DAMAZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado* - Pessoa com Surdez. Curitiba: Cromos, 2007.

FRAGA et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.

PICANÇO, L. T.; ANDRANDE NETO, A. S.; GELLER, M. O Ensino de Física para Surdos: o Estado da Arte da Pesquisa em Educação. *Rev. bras. educ. espec.*, 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sv54VxBKcTHBn66kWPq6dyL/>. Acesso: 05 ago. 2022.

PLAÇA, L. F. et al. As dificuldades para o ensino de Física aos alunos surdos em escolas estaduais de Campo Grande/MS. *Anais do VIII ENPEC* - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas Grande/MS, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0085-1.pdf. Acesso: 20 jul. 2022.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de*

sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>.

Acesso em 10 jul. 2022.

RAUTENBERG, E. *As dificuldades no ensino de física para alunos surdos*. 2017. 72 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, UFSC, Florianópolis/SC, 2017.

RODRIGUES, M. A.; ALVES, E. O. Ensino de Física para surdos: a elaboração e utilização de recursos midiáticos como processo formativo. *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, Teresina/PI, 2012.

RODRIGUES, M. R. Um breve histórico da Educação Inclusiva: Características do atendimento educacional especializado. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 10, v. 13, p. 164-174, out. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/caracteristicas-do-atendimento>. Acesso: 10 jul. 2022.

SILVA, H. C. *Inclusão do aluno com deficiência auditiva na escola comum: tradução ou ensino?* 2015. 36 fls. Monografia (Especialização). Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, UnB/UAB, Cruzeiro do Sul/AC, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15717/1/2015_HosanaCabralDaSilva_tcc.pdf. Acesso: 01 ago. 2022.



**REELS NO INSTAGRAM:
UMA JORNADA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
ALÉM DAS FRONTEIRAS ACADÊMICAS**

*Pietra Rodrigues Oliveira Martins
Gustavo Luis Schacht
Vanderlei da Conceição Veloso-Junior*

REELS NO INSTAGRAM: UMA JORNADA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ALÉM DAS FRONTEIRAS ACADÊMICAS

*Pietra Rodrigues Oliveira Martins
Gustavo Luis Schacht
Vanderlei da Conceição Veloso-Junior*

Introdução

Em meio à constante evolução do cenário educacional e científico, a divulgação dos resultados científicos emerge como uma poderosa ferramenta para desvendar as complexas interações entre a natureza e o nosso cotidiano. As temáticas abordadas abrangem uma vasta gama de tópicos, desde os processos fisiológicos que permeiam o corpo humano até os ciclos biogeoquímicos que governam o meio ambiente (Rodrigues *et al.*, 2021).

O alcance da divulgação científica estende-se ainda ao fascinante universo do desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias, exercendo influência tanto nos processos industriais quanto nas práticas voltadas à sustentabilidade. Neste panorama, surge a imperatividade de não apenas adotar os métodos tradicionais de disseminação científica, mas também de explorar as potencialidades das redes sociais.

As redes sociais, além de seu papel nas mídias tradicionais, tornaram-se canais cruciais de comunicação entre a sociedade e as instituições produtoras de conhecimento científico, bem como entre os próprios cientistas (Mendes e Maricato, 2020).

Criada em 2010, a rede social Instagram hoje desfruta de uma adesão massiva do público, sendo reconhecida como um dos aplicativos mais utilizados globalmente (Souza e Figueiredo, 2021). Nakashima et al. (2020) afirmam que:

Em 2017, o Instagram ultrapassou a casa dos 700 milhões de usuários ativos, e no Brasil conta com cerca de 35 milhões de usuários interessados no potencial de compartilhamento de imagens e vídeos a partir dessa mídia social. O Instagram mobiliza um público jovem, na sua maioria entre 18 e 29 anos, que movimenta mais de 95 milhões de imagens por dia. (Nakashima *et al.*, 2020, p. 99-112).

A trajetória ascendente das redes sociais, particularmente do Instagram, como uma plataforma dinâmica e interativa, ganhou maior proeminência com a introdução dos *reels em 2019*. Estes constituem um recurso que possibilita a criação e o compartilhamento de vídeos dinâmicos, os quais são exibidos diretamente em um *feed* específico, visível mesmo por pessoas que não seguem a página, enquanto os *posts* englobam todas as outras formas de publicação que não se encaixam na categoria de *reels* (fotos, *cards*, entre outros).

A relevância do acesso à informação científica na chamada "Era da Informação" é inegável, mas, paradoxalmente, persiste uma significativa parcela da população mundial com dificuldades de acesso à informação. Este cenário contribui para o distanciamento entre pesquisadores (cientistas) e o público em geral (sociedade). É nesse contexto que a comunicação científica

(CC) e a divulgação científica (DC), categorizadas por Bueno (2010), emergem como ferramentas cruciais para a aproximação entre o conhecimento especializado e o público leigo.

Na esfera da Comunicação Científica (CC), Bueno (2010) identifica duas modalidades distintas. A primeira refere-se à interação com o público intrapar, composto por pesquisadores da mesma área de conhecimento. Isso abrange discussões especializadas, como debates entre físicos sobre tópicos como Física da Matéria Condensada ou Mecânica Quântica. A segunda modalidade está voltada para o público extrapar, compreendendo comunicações entre pesquisadores de diferentes áreas de atuação que compartilham diálogos sobre temas como Biotecnologia, Físico-química, Ensino de Ciências, entre outros.

Na esfera da Divulgação Científica (DC), ainda conforme o autor mencionado anteriormente, observa-se a aplicação de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para disseminar informações científicas, tecnológicas ou associadas à inovação, visando atingir o público leigo. Essa abordagem busca tornar acessíveis conceitos complexos, proporcionando uma ponte entre a linguagem especializada da ciência e a compreensão do público não especializado.

Com isso, este capítulo propõe-se a investigar e analisar, a partir da experiência do perfil @bichosdomorro, vinculado a um projeto de pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), de que forma os *reels* no Instagram podem potencializar a divulgação científica. A análise dos resultados obtidos desde a introdução dos *reels* em 2023, na página do Instagram, oferecem *insights* valiosos sobre o impacto dessa estratégia. Ao considerar a influência crescente dos *reels* como ferramenta de divulgação, destacamos seu potencial para reduzir

o distanciamento entre a comunidade científica e a sociedade em geral.

O perfil @bichosdomorro no Instagram foi criado como parte integrante do projeto Bichos de Morro – Educação Ambiental e Biogeografia ao alcance das mãos, uma iniciativa de extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Este projeto se destaca por abranger tanto uma vertente dedicada à pesquisa científica quanto uma frente voltada para a divulgação científica.

A Extensão Universitária é um processo educativo, artístico, cultural e científico que integra de maneira inseparável as atividades de ensino e pesquisa, possibilitando uma relação transformadora entre a Universidade e os diversos setores da sociedade.

Além disso, essas pesquisas não apenas contribuem para a produção de conhecimento aplicado, mas também desempenham um papel crucial na disseminação e compartilhamento de descobertas científicas com o público em geral.

Ao conectar a pesquisa de extensão à divulgação científica, o programa fortalece a ponte entre a academia e a sociedade, promovendo uma compreensão mais ampla e acessível da ciência, seus impactos e aplicações práticas. Essa abordagem integrada enriquece a experiência educativa, estabelece uma maior interação entre a academia e a comunidade, e fortalece a relevância social da pesquisa universitária.

Metodologia

O Instagram do projeto Bichos do Morro está ativo desde setembro de 2021, sendo que as etapas metodológicas deste trabalho estão focadas no aprimoramento dos recursos visuais e audiovisuais para a divulgação científica nesta plataforma. O Instagram oferece diversas formas de compartilhamento, incluindo publicações no *feed*, vídeos no *reels*, *stories* e vídeos no IGTV.

Após a definição de um cronograma para os dias e horários das publicações, bem como o formato específico (*feed*, *reels*, *stories* e IGTV), foi utilizada a plataforma Canva para criar conteúdo visual e audiovisual. Os materiais foram elaborados de maneira atrativa, dinâmica e científica, passando por uma revisão cuidadosa para corrigir possíveis erros conceituais e gramaticais antes de serem compartilhados no Instagram.

Posteriormente a publicação das postagens no Instagram, realizou-se um acompanhamento detalhado dos compartilhamentos, curtidas e alcance, utilizando as métricas disponíveis na própria plataforma social, conhecida como *Insights*. Essa análise baseou-se nas configurações específicas da rede, proporcionando uma visão abrangente do desempenho das divulgações.

Os *Insights*, enquanto ferramenta crucial, desempenham um papel fundamental na avaliação das contribuições do material de divulgação científica desenvolvido. Através dessas análises, foi possível extrair dados relevantes, como faixa etária do público-alvo, quantidade de curtidas e o alcance efetivo das publicações. Vale mencionar que os dados utilizados foram coletados durante 2022 e 2023, para fins comparativos.

Adicionalmente, para uma abordagem mais abrangente, todos os *posts* e *reels* da página @bichosdomorro foram considerados na análise comparativa. Dessa forma, a eficácia da estratégia de divulgação científica foi cuidadosamente avaliada com base nos resultados obtidos, proporcionando uma compreensão mais profunda do impacto e alcance das publicações.

Resultados e discussão

Desde a implementação dos reels na página do Instagram em julho de 2023, houve a divulgação de sete vídeos nesse formato, os quais alcançaram, em média, 826 contas distintas no Instagram. Esse incremento representa uma significativa ampliação em comparação com a média de alcance das publicações realizadas no *feed* (ou apenas *posts*) desde a criação da página, que mantinha uma média de 209 contas alcançadas, conforme dados obtidos através da média aritmética dos dados fornecidos pelo Insights de cada publicação (figura 1).

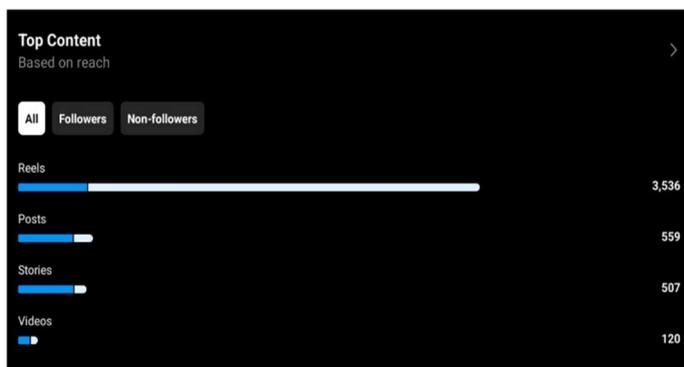
A análise mais detalhada desses dados revela nuances interessantes. A discrepância marcante no alcance destaca não apenas o interesse aprimorado dos seguidores por assistir vídeos, mas também a atenção de pessoas que ainda não seguem a página - visto que estes representam mais de 75% da audiência de contas alcançadas na página -, evidenciando o impacto da ferramenta reels na ampliação do alcance e na atração de novos públicos (figura 2).

Figura 1: Gráfico da relação de contas alcançadas entre posts feed e reels na página do Instagram. Posts em azul claro e reels em azul escuro.



Fonte: Insights da plataforma Instagram, (2023).

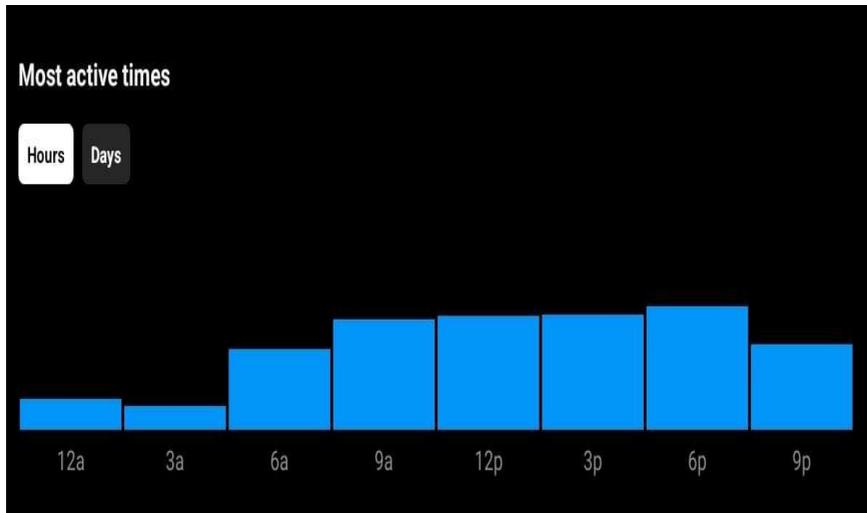
Figura 2: Gráfico da relação de conteúdos da página do Instagram com maiores alcances entre seguidores (em azul) e não seguidores (em cinza).



Fonte: Insights da plataforma Instagram, (2023).

Além disso, identificamos variações significativas no alcance individual de cada vídeo, o que pode indicar preferências individuais da audiência por conteúdos específicos ou maior visualização em horários mais específicos. Observou-se uma maior atividade na página do Instagram nos horários entre 9 e 18 horas (Figura 3).

Figura 3: Gráfico da relação de horários com mais atividade da página do Instagram.



Fonte: Insights da plataforma Instagram, (2023).

Concomitantemente, registramos um aumento na média de curtidas nas postagens. Enquanto os *posts* obtinham, em média, cerca de 35 curtidas, os *reels* conquistaram uma média de

68 curtidas (Figura 4). Essa diferença destaca não apenas o aumento na visibilidade, mas também a maior interação e engajamento por parte da audiência, indicando uma resposta mais positiva a esse formato específico de conteúdo.

Figura 4: Gráfico da relação de curtidas entre posts e reels na página do Instagram. Posts em azul claro e reels em azul escuro.



Fonte: Insights da plataforma Instagram, (2023).

Neste contexto, os *reels* do Instagram emergem como uma ferramenta de comunicação crucial, especialmente entre a audiência jovem. Desde a criação do projeto, 43,8% da audiência pertencia à faixa etária de 25 a 34 anos, e 17,3% estava na faixa de 18 a 24 anos. Em 2023, esses números registraram uma mudança, com a participação da faixa etária de 25 a 34 anos reduzindo para 37,5%, enquanto a faixa de 18 a 24 anos aumentou para 21,6%.

Além disso, o projeto, em 2022, conquistou visibilidade internacional em países como Argentina, Estados Unidos e Chile, representando, respectivamente, 1,2%, 2% e 2,8% da audiência. No entanto, em 2023, houve uma significativa redução no alcance global, com o Brasil dominando 99,3% da audiência, seguido por Portugal e Estados Unidos, ambos com 0,3%. Essa diminuição pode ser atribuída à publicação exclusiva em português dos *reels*. O Instagram oferece uma ferramenta de tradução de legendas, além da opção de capturas de tela para que o Google Leens possa traduzir o conteúdo, facilitando assim a compreensão de publicações em fotos com textos.

A ascensão da popularidade dos *reels* revela um potencial significativo do mesmo para a divulgação científica, proporcionando aos pesquisadores não apenas uma audiência mais ampla, mas também uma oportunidade de impactar positivamente a percepção pública da ciência. Essa tendência ascendente não só valida a estratégia de utilização dos *reels* como meio de comunicação, mas também aponta para a necessidade contínua de inovação e adaptação às preferências em constante evolução da audiência digital.

Ao traduzir conceitos complexos em conteúdos acessíveis, os *reels* desempenham um papel fundamental na disseminação da ciência (Martins *et al.*, 2022). A divulgação científica, portanto, é crucial na construção de uma sociedade informada e engajada. Esta prática transcende a mera transmissão de conhecimento técnico, atuando como uma ponte entre a academia e o público em geral. Ao explorar a teoria por trás da divulgação científica, é fundamental compreender os desafios e as oportunidades inerentes a essa interação.

No âmbito teórico, a divulgação científica pode ser vista como um processo dinâmico de tradução, onde conceitos complexos são transformados em uma linguagem acessível, sem perder a precisão e a essência. (Bueno, 2010). Nesse sentido, a escolha cuidadosa da linguagem, exemplos e meios de comunicação torna-se uma tarefa delicada, visando não apenas informar, mas também envolver e inspirar.

Além disso, a teoria por trás da divulgação científica deve contemplar a necessidade de combater a desinformação e o ceticismo público. Com a ascensão das redes sociais e da rápida disseminação de informações, é crucial estabelecer estratégias eficazes para comunicar a ciência de maneira clara e cativante, sem comprometer sua integridade.

A abordagem interdisciplinar é outra dimensão teórica relevante na divulgação científica. A colaboração entre cientistas, comunicadores e especialistas em mídia é essencial para criar narrativas envolventes e relevantes. A ciência, quando apresentada de forma contextualizada e relacionada às preocupações cotidianas, torna-se mais acessível e atrativa para o público leigo.

Em última análise, a divulgação científica deve evoluir em sintonia com as transformações sociais e tecnológicas. Ao compreender as nuances teóricas por trás desse processo, é possível aprimorar nossas práticas de comunicação, construindo uma sociedade que valoriza e compreende a importância da pesquisa científica em nosso mundo em constante evolução.

Considerações finais

Em face do exposto, a análise da experiência do perfil @bichosdomorro no Instagram, vinculado a um projeto de pesquisa da UFRB, destaca de forma evidente o impacto positivo e a potencialidade dos *reels* como ferramenta inovadora na divulgação científica. O aumento constante da popularidade dos *reels* ressalta a importância contínua de se inovar e adaptar às preferências da audiência digital, uma vez que a dinâmica do consumo de conteúdo está sempre em evolução.

A faixa etária da audiência desempenha um papel crucial nesse cenário, revelando insights valiosos sobre as preferências e interesses específicos de diferentes grupos demográficos. Além disso, a internacionalização do projeto amplia ainda mais seu impacto, ultrapassando fronteiras e alcançando audiências diversas ao redor do mundo. A análise dos padrões de visualização dos *reels* proporciona uma compreensão aprofundada sobre como o conteúdo é consumido, destacando momentos de maior interação e áreas de oportunidade para otimização. Essa abordagem analítica permite ajustes estratégicos, garantindo que o conteúdo atenda de maneira eficaz às expectativas e demandas da audiência.

Em consonância com a discussão teórica sobre divulgação científica, a experiência do perfil @bichosdomorro no Instagram ilustra vividamente a aplicação prática dos princípios teóricos discutidos anteriormente. Os *reels* do Instagram, ao transmitirem informações complexas de forma mais acessível, consolidam-se

como uma ferramenta para divulgação e comunicação científica. Sua capacidade de alcançar públicos diversificados, aliada à análise estratégica dos padrões de visualização, reforça sua relevância como plataforma de comunicação e divulgação científica eficaz e impactante na era da informação digital.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), pelo apoio financeiro, através do Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), que permitiu a realização deste trabalho.

Referências

BUENO, W. da C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. esp., p. 12, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>. Acesso: 06 dez. 2023.

MARTINS, P. R. O.; CERQUEIRA, R. N. de; SCHACHT, G. L.; JUNIOR, M. V. C. A.; VELOSO-JUNIOR, V. da C. *Divulgação Científica em Redes Sociais*: estudo de caso sobre o projeto “Bichos de Morro”. In: RECONCITEC , 8., 2022, Cruz das Almas, Bahia. Anais. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, p. 680, 2022. Disponível em: https://ufrb.edu.br/ppgci/images/reconcitec2022/Anais_da_REC_ONCITEC_2022__VIII_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso: 20 dez. 2023.

MENDES, M. M.; MARICATO, J. de M. Das Apresentações Públicas às Redes Sociais: apontamentos sobre divulgação científica na mídia brasileira. *Comunicação & Informação*, Goiânia, Goiás, v. 23, p. 16, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/49959>. Acesso em: 07 dez. 2023.

NAKASHIMA, R. H. R.; VAS, B. B.; PICONEZ, S. C. B. “Uma Imagem Vale Mais que Mil Palavras!”: produção de narrativas digitais com o Instagram. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 8, n. 3, p. 99-112, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p99-112>. Acesso em: 06 dez. 2023.

RODRIGUES, M. F. dos R; JESUS, E. C. de; GAMES, P. D.; COSTA, F. de J. Um Clube de Ciências virtual em tempos de pandemia: o uso da rede social Instagram como uma possível ferramenta para a divulgação científica . *The Journal of Engineering and Exact Sciences*, v. 7, n. 4, p. 10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/jcecvl7iss4pp13292-01-10e>. Acesso em: 06 dez. 2023.

SOUZA, L. M. de; FIGUEIREDO, R. S. Desdobramentos Pedagógicos da Utilização do Instagram para a Promoção da Educação Ambiental. *Revista Interdisciplinar Sulear*, ano 4, n. 9, p. 138-152, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/359>. Acesso em: 06 dez. 2023.



**“EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS”:
CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE(S),
IDENTIDADE(S) NEGRA(S) E NEGRITUDE**

Jardel Silva França

“EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS”³: CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE(S), IDENTIDADE(S) NEGRA(S) E NEGRITUDE

Jardel Silva França

Introdução

As aulas de Teorias Linguísticas lecionadas no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, no decurso do primeiro semestre letivo da pós-graduação, no ano de 2021, em modalidade de ensino remoto, me possibilitaram pensar sobre a questão da minha identidade e como a criei dentro de espaço social e acadêmico no qual estou inserido como pesquisador desde a Licenciatura em História, que é o Grupo de Pesquisas Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

Assim, para dar início à reflexão, é necessário compreender, que a construção das identidades parte de um aspecto individual, em que, por meio da atuação de sistemas simbólicos, seus significados e significantes, produzimos e damos sentido à nossa existência enquanto sujeitos individuais e sociais (Silva, 2014). Logo, me compreendo como jovem, homem, negro, cisgênero, homossexual, Licenciado em História,

³ Filosofia Ubuntu, do povo africano Zulu, que traz em seu significado a importância das relações das pessoas, umas com as outras, da cooperação coletiva, do crescimento mutuo (Silva, 2021).

pesquisador da educação para as relações étnico-raciais, amazônida ocidental natural do Acre.

Ao nascermos, somos envoltos de símbolos e signos sociais que “validarão” a nossa existência enquanto indivíduos. Nos são atribuídos nome, sobrenome do pai e da mãe, uma cultura, no qual são ensinados os costumes e valores do grupo social, tudo isso se faz necessário para “marcamos a diferença! [...] mostrar que existimos, porque somos indivíduos diferentes do dos demais presentes, passados e futuros.” (Munanga, 2012, p. 09).

Acrescendo a esta ideia Stuart Hall (2019, p. 24) reforça que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não de algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” e que essa identidade está em constante mudança, se fazendo e refazendo ao longo da trajetória de vidas dos sujeitos e sujeitas a partir das suas relações com o meio social.

Até o momento das referidas aulas do mestrado, não havia pensado sobre tais assuntos referentes a essa temática, mas ao refletir como fui construindo minha identidade enquanto uma pessoa negra, fui levado ao ano de 2016, quando iniciei meu Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: políticas de promoção de igualdade racial na escola⁴ e ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁵, no qual fui bolsista

⁴ O trabalho de conclusão do aperfeiçoamento “Novas metodologias para a aplicação da lei 10.639/03 na escola: brincadeiras afro-brasileiras” foi publicado na Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na educação básica, no ano de 2023.

⁵ Meus anos no Pibid geraram dois artigos: “Formação docente: narrativas e experiências com as leis 10.639/03 e 11.645/08 no Pibid/História/Ufac” e

durante os anos de 2016 e 2017. Foram nesses ambientes que passei a estudar e a compreender um pouco sobre ser negro, os embates políticos e as lutas do movimento negro em busca de uma sociedade igualitária, que a educação de qualidade atenda a todos os grupos étnicos na sua totalidade e ensinando todas as culturas, cultivando o respeito à diferença. Nesse sentido, me compreendo como produto de movimento contínuo transformador face aos conflitos de inquietações reacionárias do meio em que habito, pois, sobre o “locus” educacional, Gomes destaca ser:

espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnicos-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora. (Gomes, 2020, p. 25).

Isto porque, as instituições escolares são campos de intenso debates e disputas entre grupos étnicos que buscam exercer e demonstrar poder por meio da educação. Os conhecimentos ensinados no seio das escolas serão reproduzidos e aplicados dentro da sociedade, ou seja, os valores de determinado grupo será o moldador da conduta cívica e moral das pessoas. No meio desses embates, por meio das representações e de sistemas simbólicos coletivos é que constituem as identidades, no qual, possibilita uma maior articulação de diálogos reivindicatórios (Silva, 2014).

“Literatura e libertação: o ensino de história afro-brasileira no Pibid-história Ufac, ambos publicados na Revista em Favor de Igualdade Racial (Refir).

Após a conclusão do aperfeiçoamento mencionado, continuei meus estudos em torno da temática negra. Anos mais tarde, em 2020, integrei o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)⁶. Esse vínculo me possibilitou ampliar meus estudos acerca das temáticas, participar de formações como ouvinte e preceptor, ampliei meus contatos com outras instituições e com o apoio do Neabi ingressei no mestrado. A trajetória da construção da minha identidade negra se coaduna com a conceituação proposta por Bauman (2005) e Munanga (2020), que veem a produção da identidade como conectivo de grupos humanos.

Assim, a trajetória da construção identitária não é restrita ao meu local de nascimento ou a aspectos físicos (sem os desconsiderar), mas indo além de fatores biológicos, se fundamentando em ideias, princípios, valores sociais, culturais, políticos, unindo-os em uma “comunidade fundida por ideias”. (Bauman, 2005, p. 17). A negritude ou identidade negra não se fixa apenas nos aspectos biológicos do negro, suas ações se apresenta como um levante ao olhar subalternizador que é lançado ao negro diariamente pela sociedade construída sobre as pedras alicerçadas do racismo. Nas palavras de Kabengele Munanga:

⁶ O Neabi é um grupo de pesquisa e unidade administrativa de mesmo nome e inserida dentro do organograma da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), procedimento único e diferente dos demais grupamentos de pesquisadores vinculados à Ufac. Vale ressaltar que as ações como a especialização *lato-sensu* em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola e Laboratório da Observatório da Discriminação Racial (LabODR) foram etapas embrionárias para a criação do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac).

A negritude não se refere apenas à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (Munanga, 2020, p. 19).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac) é um espaço possibilitador de diferentes reflexões sobre as várias identidades ali construídas, pois aqueles sujeitos que lá estão seguem com um mesmo objetivo: o de arquitetar uma sociedade antirracista, onde todos possam ter pleno gozo dos seus direitos. Mas, seus componentes são bem heterogêneos, demonstrando assim ser a luta por uma sociedade antirracista feita em suas distintas instâncias e abordam múltiplos temas nas variadas áreas, indo do Direito, História, Medicina Veterinária, Psicologia, Letras à Educação.

De tal modo, o Neabi, em seus múltiplos colaboradores de diversos perfis e formações, nos reporta à perspectiva dos nossos corpos diariamente atravessados por inúmeras “comunidades de ideias e princípios”, abundantes identidades, responsáveis pela moldagem de nossa própria identidade (Bauman, 2005). E a respeito da pluralidade de identidades que temos contato diariamente Bauman diz que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (Bauman, 2005, p. 19).

A construção das identidades coletivas se dá a partir da classificação dentro do mundo simbólico social, distinguindo assim como aspectos diferentes (Silva, 2014). Marcar a diferença é necessário no processo de construção da identidade, cujas nossas pautas, lutas e levantes ganham significado nos cenários nacionais. Tangente ao construir a partir das diferenças, Silva diz:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio de exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”). (Silva, 2014, p. 51).

A identidade nacional do Brasil pode ser considerada uma identidade homogeneizadora, pois a partir desse rótulo, são designados os valores culturais do grupo dominante. Sendo no caso brasileiro um padrão, seguindo caracteres de uma sociedade branca, cisgênero, patriarcal. Além disso, esse modelo emudece as culturas consideradas inferiores, negatizando, as empurrando para a “margem da história” (Cunha, 2006), silenciando-as parcialmente ou completamente. Em contraposição, os movimentos sociais – entre eles o movimento negro – reivindicam publicamente que suas histórias (cultura) sejam integradas à história oficial e às estruturas nacionais da educação brasileira.

A recorrência a antecedentes históricos é um dos fatores essenciais para a criação de uma identidade (Munaga, 2012; Silva, 2014). Ao falarmos em identidade negra, recorreremos ao passado ancestral africano, no qual buscamos por meio desse

retorno à África, construímos nossa história de forma positivada, em que mostramos além do que foi contado pelo colonizador, desconstruindo um imaginário desumanos por eles pregado. Nesse sentido, Munanga (2014) aponta:

a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção e uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (Munanga, 2014, p.10-11).

Para pensarmos na construção da identidade negra, é importante voltarmos nosso olhar para a escola, pois é dentro desse espaço que construiremos nossas identidades enquanto indivíduo e sujeito que vive em sociedade. A respeito disso, Nilma Lino Gomes afirma que:

o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnicos-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora. (Gomes, 2017, p. 25).

Na busca pela implementação de conteúdos e conhecimentos que abordam temáticas negras, Gomes (2017) nos recorda “são saberes construídos nas lutas por emancipação” de onde depreende-se que:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito dos conhecimentos emancipatórios produzidos pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (Gomes, 2020, p. 16-17).

O Movimento Negro, na perspectiva de Gomes (2020), expressa variadas formas organizacionais de negros e negras que objetivam a superação do racismo na sociedade, bem como a busca de formas valorativas positivas dos corpos negros.

No que se concerne à educação étnico-racial, foi sancionada a Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003, essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Segundo Silva; Rocha:

a lei busca positivar a história e a cultura africana e afro-brasileira a partir de conteúdos já existentes no currículo, como exemplo: a resistência à escravização dos negros africanos no Brasil e seus descendentes, a contribuição social, econômica e política da população negra na sociedade brasileira, bem como a influência cultural dos negros na formação da “identidade nacional”, língua(gens), dança, religiões, comidas, tradições, entre

outros conteúdos podem e devem ser trabalhados na sala de aula, pois é a partir desses conteúdos que serão (re)moldadas identidades e são temas como esses que irão influenciar crianças e adolescentes na construção de (pré)conceitos sobre um determinado povo. (Silva; Rocha, 2020, p. 07).

Assim, a lei propõe que nos apropriemos de saberes necessários para superação do preconceito, do racismo e da discriminação racial, promovendo assim, uma educação antirracista. Essa educação nas palavras de Silva; Costa (2018):

É aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças. (Silva; Costa, 2018, p. 25).

A educação é essencial para estabelecer as bases da sociedade (Lessard; Carpentier, 2016), com isso, a sociedade vê na instituição escolar uma forma de introduzir seus valores éticos, políticos e econômicos. E neste contexto, para compreender tais bases, nos cabe remetermos a Pereira (2013) analisando a formação do movimento negro contemporâneo, cujas vertentes decorrem da desconstrução das ideias apregoadas na primeira metade do XX, em que o Brasil era apresentado no EUA como “paraíso racial”, acrescido do “mito da democracia racial”. Dentro desse contexto, o autor Gilberto Freyre muito contribuiu para a construção dessa ideia de relação amigável entre as raças, ainda mais em sua obra “Casa Grande e Senzala”, onde aponta

aspectos positivos da mestiçagem⁷. Suas ideias tiveram grande relevância para a construção da identidade brasileira e fortalecimento de muitos estereótipos.

Diante disso, as leis que promovem a igualdade racial se apresentam como formas de desconstruir esses mitos raciais e construir de forma positivada a imagem do negro. É por meio delas que construiremos um desejo valorativo dentro da criança negra que muitas vezes não aceita ou não se reconhece como tais, pois é desenvolvido dentro dela o imaginário de que tudo que remete ao negro é algo que não presta. Isso pode ser visto na língua, na história apresentada nos livros didático, nos filmes, novela em que em sua maioria o negro ou negra é sempre apresentado como o ladrão, o empregado, o subalternizado, nunca como alguém de poder.

Considerações finais

Pensar as construções identitárias dentro do espaço escolar é de suma importância, considerando que é neste ambiente que são ensinados os saberes sociais, cívicos e políticos.

Nosso compromisso enquanto mediadores do saber é apresentar as histórias que foram silenciadas pelo colonizador, mostrando o multiculturalismo brasileiro, nossa descendência de reis e rainhas da África, de vastos reinos, que contribuimos com os saberes da humanidade, que ensinamos os pensadores ocidentais, mostrando as várias maneiras de pensar o mundo e a

⁷ Vale ressaltar que em sua obra o autor suaviza, generalizando muitas questões, do período escravocrata. Isso se deve muito ao seu lugar histórico de pertencimento, tendo em vista que é fruto da ‘Casa Grande’.

vida, pois só assim iremos nutrir em nossas crianças a vontade e desejo de compreendermos e vivermos a nossa herança negra .

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília: Senado Federal, 2003.

CUNHA, E. *À margem da História*. Martin Claret, 2006.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina 2019.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas Educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. *Revista da ABPN*, v.4, n.8, jul-out. 2012, p. 06-14.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. – 4.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PEREIRA, A. A. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

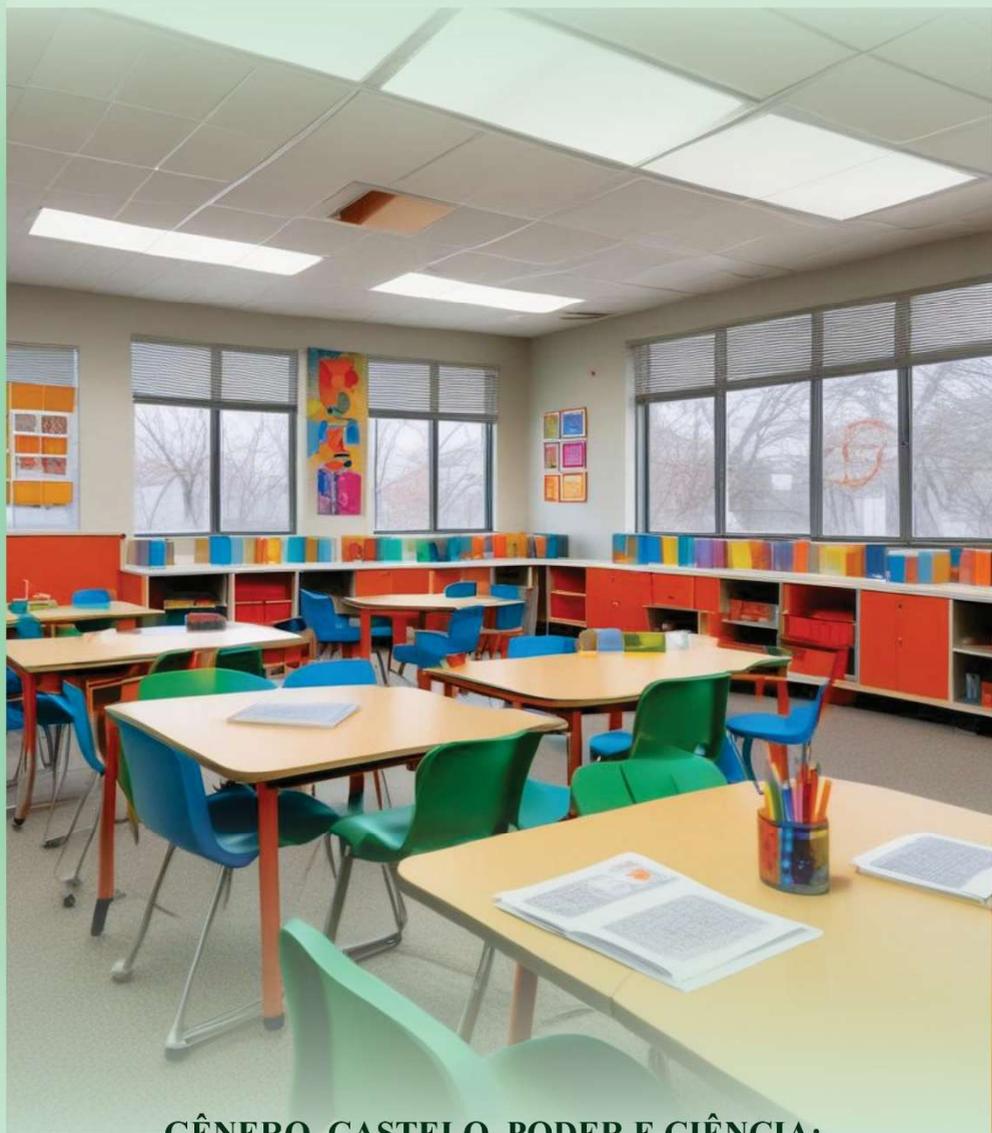
SILVA, A. Q.; COSTA, R. S. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03.

Revista Em favor da Igualdade Racial. Rio Branco – Acre, v.1, n.1, p.17-35, fev/jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993/1164>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SILVA, E. “Filosofia Ubuntu” – “Eu sou porque nós somos”. *Cativar na escola*: blog de uma pessoa em “metamorfose”, 21 abr. 2021.

SILVA, A. Q.; ROCHA, F. R. L. Formação de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. *Revista Em favor da Igualdade Racial*. Rio Branco – Acre, v.2, n.3, p. 02-13, ago/jan 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400/2117>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



**GÊNERO, CASTELO, PODER E CIÊNCIA:
ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL ATRAVÉS
DE MANGÁS/ANIMES JAPONESSES**

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

GÊNERO, CASTELO, PODER E CIÊNCIA: ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL ATRAVÉS DE MANGÁS/ANIMES JAPONESSES

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar como os mangás/animes japoneses de Overlord (Maruyama *et al*, 2014), Claymore (Yagi, 2002) e Orbe (Uoto, 2020) podem ser utilizados no ensino de história medieval tanto para educação básica, quanto superior, conforme os assuntos trabalhados em sala de aula. Os referenciais teóricos partem de Bloch (2001), Bittencourt (2008), McCloud (2006), Pimenta (1997 e 2003), Carvalho (2024) Ribeiro (2013) e Feijó (2013) a fim de pensar história, análise literária, educação e docência.

A metodologia foi construída durante a pesquisa com o mangá One Piece (Oda, 1997) – objeto de estudo da monografia defendida em maio de 2024 – e dos minicursos ministrados sobre racismo, transfobia, homofobia e igualdade de gênero – usando o mesmo quadrinho e outras obras – durante as atividades da Semana em Favor de Igualdade Racial (Sefir) realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) nos anos de 2022 e 2023.

Contextualizando rapidamente os mangás

O início dos quadrinhos japoneses se dá através dos pergaminhos feitos em papel de arroz durante o século XI e XII. Os Emakimonos – como eram chamados – reproduziam as cenas do “Teatro das Sombras” (Oricom Shohatsu), que mais tarde seriam a base para desenvolver o elemento estético narrativo dos mangás atuais.

São considerados os primeiros registros de escrita e ilustrações japonesas com foco no entretenimento, cuja intenção era retratar o comportamento das classes sociais ilustrando/representando seus personagens como animais antropomorfizados, tanto que na imagem abaixo podemos observar coelhos e sapos humanoides dançando.

Figura 1: Emakimono.



Fonte: Drawing (2020).

⁸ Detail from a Chōjū-giga scroll, illustrating a fable. Disponível em: <https://fineartdrawinglca.blogspot.com/2020/06/emakimono-and-other-hand-scroll-images.html>. Acesso em: 26 out. 2024.

Do Emakimono em diante os mangás vão se construir como narrativas gráfico-visuais e textuais por conta da junção entre kanjis – escrita japonesa formado por ideogramas – e ilustrações organizadas em quadros visando chamar atenção dos leitores tanto pela imagem, quanto pelo texto, pois:

[...] 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 XVIII em diante as técnicas de ilustração vão passar por uma série de evoluções, principalmente entre 1854 e 1877 após o fim do isolamento de 200 anos estabelecido pelo xogunato Tokugawa. O estabelecimento da relação político-econômica com os Estados Unidos abriu portas para entrada de novos materiais gráficos fazendo os quadrinhos japoneses passarem por um processo de expansão, difusão e consolidação.

Na década de 90 os mangás, que já disputavam mercado com as histórias em quadrinhos norte-americanas, chegam ao Brasil pelas obras Akira” de Katsuhiro Otomo e “Lobo Solitário” (Kozure Ookami) de Kazuo Koike. Ainda no mesmo período a editora Conrad alimentou a febre dos quadrinhos japoneses no país traduzindo e publicando alguns títulos como por exemplo Samurai X, Dragon Ball e Cavaleiros do Zodíaco, que inclusive foram reproduzidos na televisão brasileira na rede Manchete.

Outros clássicos como Sailor Moon, Sakura Card Captors e Inuyasha marcaram presença em território brasileiro.

Esqueletos, guerreiras bestiais e cientistas: apresentando-os

“Overlord” é um quadrinho japonês publicado pela Kadokawa Shoten na revista seinen Comp Ace no dia 26 de novembro de 2014, classificado no grupo dos gêneros fantasia, ação e aventura. O mangá tem autoria de quatro pessoas sendo Kugane Maruyama na escrita, So-Bin elaborando design de personagens, adaptação/ilustração feitas por Hugin Miyama e Satoshi Oshio no roteiro. A obra foi finalizada em 25 de maio de 2023 com 19 volumes.

Figura 2: Capa do 1º volume de Overlord.



Fonte: Editora JBC (2015).

Em 2015 o estúdio Madhouse ficou responsável pela produção do anime, entregando três temporadas. Atualmente a animação está sendo distribuída no seu catálogo tanto pela plataforma de streaming Crunchyroll, quanto Netflix.

A história gira em torno do protagonista, cujo nome é desconhecido, mas que dentro do jogo online Yggdrasil é chamado de Momonga, cujo personagem é um esqueleto necromante. Ele está online no último dia de funcionamento do servidor para despedir-se dos seus companheiros de guilda – uma organização militar/comercial desse jogo digital construída junto com amigos virtuais – mas após a data de desligamento percebe que não saiu do jogo.

Ao longo da trama Momonga junto com os personagens não jogáveis (NPCs) de sua organização interagem com as esferas políticas, econômicas, culturais e sociais de um mundo que possui disputa territorial entre bestas humanoides, uma teocracia de magos, reinos comerciantes e um império cuja a força prevalece.

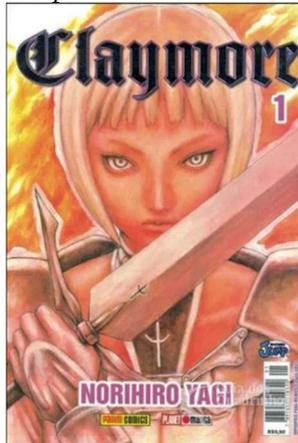
Em 2002, Norihiro Yagi lança “Claymore” pela editora Shueisha, sendo serializado pela revista Weekly Shonen Jump, enquanto no Brasil o mangá foi distribuído pela Panini entre 2009 e 2015. A obra finalizou com 27 volumes em 2014.

Claymore nos apresenta a narrativa de um mundo medieval que constantemente é assolado por demônios chamados Youmas. Devido a capacidade deles em adquirir forma humana, constantemente infiltram-se nas cidades para causar morte e destruição. Com o objetivo de combater essa ameaça crescente, a “Organização” treina mulheres com espadas de duas mãos⁹ – que

⁹ Claymore. Utilizada em combate durante os séculos XV e XVI, seu nome vêm do gaélico escocês que significa espadão. Disponível em:

leva o nome do seu destacamento – e as fortalecem usando carne e sangue de Youma.

Figura 3: Capa do 1º volume de Claymore.



Fonte: Blogbbm (2023).

Clare ou Claire – depende da tradução – é a protagonista da obra e considerada pela membros da Organização, fruto da geração mais fraca dos híbridos. Quando criança era maltratada por um Youma, porém foi salva por Teresa, uma antiga guerreira claymore, que mais tarde seria sua mestra e o motivo de sua entrada voluntária no grupo. A obra possui um anime disponível na Crunchyroll.

Por último entre os anos de 2020 à 2022 o mangá ilustrado e roteirizado por Uoto, “Orbe: sobre os movimentos da terra”, foi publicado no Japão pela editora Shogakukan na revista Big

<https://www.cutelariabv.com.br/espada-bv-claymore-aco-cirurgico>. Acesso em: 28 out. 2024.

Comic Spirits em 8 volumes. Em solo brasileiro, a obra iniciou sua circulação em julho de 2024 através da Panini. O anime é produzido pelo estúdio Madhouse e está disponível para assistir na Netflix com episódios lançados semanalmente

A obra tem por protagonista o garoto de 12 anos chamado Rafal que é considerado um prodígio, pois já foi aprovado para ingressar em uma universidade, almejando estudar teologia. Sua personalidade é de uma pessoa bastante racional e busca ao máximo evitar conflitos comportando-se da forma como as pessoas ao seu redor desejam/queiram.

Figura 4: Capa do 1º volume de Orbe.



Fonte: Panini (2024).

Essa história que se passa na Europa medieval em um país não especificado, dominado politicamente e culturalmente por uma igreja não nomeada, ganha novos rumos quando Rafal conhece um homem acusado de heresia pela instituição religiosa

por conta da sua ideia sobre heliocentrismo. Por conta do seu amor profundo pelas estrelas, o protagonista inicia uma pesquisa em cima dessa hipótese com objetivo de descobrir sua veracidade, mesmo ela sendo contrária a teoria vigente – e “absoluta” – da terra como centro do universo.

Representação ou represent(ações)

Antes de explicar como mangás/animês japoneses podem ser usados no ensino de história, é preciso entender a forma que seus temas estão representados dentro dos quadrinhos/telas. Uma narrativa não é construída sem a intenção do autor(a) para alcançar seu público-alvo, pois eles empregam em seus textos, ilustrações, quadros e kanjis, elementos das esferas culturais, sociais, políticas e econômicas pertencentes. Chartier (1991) conceitua representação como sendo uma maneira de diferenciar vários registros do passado – ou seus símbolos de progresso, contemporâneo e porvir – constituídos por pessoas e suas interpretações ao longo da história.

Por exemplo, nas três obras mencionadas para sua aplicabilidade em sala de aula, temos representações de gênero, política, poder bélico, economia, ciência, religião, militarismo, autoritarismo, cultura, entre outras possibilidades que podem ser encontradas conforme o objetivo de quem lê ou pesquisa.

Carvalho (2024) em seu trabalho monográfico explica que representações, sejam elas históricas ou sociais, podem ser compreendidas como processos relacionados as vivências de indivíduos e/ou grupos somados a elementos narrativos, interação com as esferas citadas a cima e comunicação. Elementos esses

que resultam em um conhecimento reproduzível em linguagens como textos, diálogos, jogos, músicas e ilustrações os quais gerarão novas interpretações sobre uma mesma temática em seus respectivos públicos-alvo a partir da familiarização com o conteúdo trabalhado/abordado.

Porque e como ensinar história a partir de mangás japoneses?

Considerando que Bloch (2001) explica a história como uma busca cujo objeto de pesquisa são os homens – termo usado pelo autor tanto para sexo masculino quanto feminino – tendo por ênfase “homens no tempo” (sujeitos de ação), estudar o passado constitui-se a partir das interações deles com as esferas políticas, sociais, culturais e econômicas. As produções artísticas e intelectuais já “abandonadas”, e aquelas hoje em evidência, são frutos desse processo por exemplo.

Os mangás escritos e ilustrados por homens e mulheres – uma ação – farão parte da história/passado como elemento cultural, característica social em comum com outros indivíduos/grupos, itens de mercado ou ferramenta ideológica, 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 (McCloud, 2008, p. 150).

Feijó (2013) reforça essa ideia da mensagem/representação presente nos mangás e sobre nossa interpretação construída através da leitura, ao dissertar sobre as três possibilidades que 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 pela problemática apontada pela professora Pimenta (1997) ao discutir sobre a formação de professores. A pesquisadora aponta que nos cursos de formação, ao desenvolverem um currículo distanciado da realidade das escolas, rígido, “burocrático”, sem tato quanto as contradições presentes na vivência da educação escolar, não contribui para conceber uma nova roupagem para o profissional docente. Principalmente por conta 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).

Esse processo de transformação das tecnologias – hoje presente em quase, se não, todas as salas de aulas – tem exigindo dos docentes um conhecimento maior para administrar diferentes dinâmicas culturais, sociais, políticas e econômicas dentro de um mesmo ambiente. Por exemplo o telefone celular permite uma troca imensa de informações, bem como acesso a diferentes tipos de estudos sobre uma mesma temática. As pesquisas para trabalhos que antes eram feitas em espaços como bibliotecas, estão “acessíveis” na palma da mão.

Por conta desse cenário alunos do ensino básico, médio e superior da cidade de Rio Branco, por exemplo, conseguem ler e/ou assistir Jujutsu Kaisen, Dandadan, Overlod, One Piece, Naruto Shippuden, Claymore, Mashle, Dragon Ball, Bleach, Spy x Family entre outras obras através de sites, grupos em redes sociais, fóruns, plataformas de streaming e assim por diante. A internet em pleno século XXI, somado às características de uma globalização, não respeita limites impostos por fronteiras ou territórios, logo até quem não gostas de mangás e animes, em algum momento já ouviu falar sobre eles.

“Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (Pimenta, 2003, p. 269) e por isso escolhi mangás. Não somente para um ensino de história que acompanha as novas tendências, pois lida-se com uma geração nascida na cultura das mídias, mas também objetivar o uso de novas ferramentas em sala de aula que proporcionem um retorno por parte do aluno sobre o conteúdo trabalhado partindo da sua familiarização com essas obras.

Matriz Curricular

Considerando o uso dos mangás para ensino de história medieval, tomei por base a ementa da disciplina – que leva o mesmo nome – ministrada no 2º período do curso de graduação Bacharelado em História da Universidade Federal do Acre e o currículo de referência do Acre: Etapa Ensino Médio¹⁰, visando fazer um levantamento dos conteúdos trabalhados em sala que são abordados nos quadrinhos japoneses citados anteriormente.

Tabela 1: Assuntos trabalhados em sala de aula

Ensino Médio (Acre) ¹¹	Graduação (Ufac)
Feudalismo, Renascimento e Iluminismo (Competência específica I / EM13CHS105 / 1º ano)	Processos históricos, problemáticas e temáticas históricas da Idade Média (séculos V-XV)
Transição do feudalismo ao capitalismo e Mercantilismo (Competência específica III / EM13CHS301 / 1º ano)	Abordagens das relações culturais, sociais e econômicas entre Ocidente e Oriente Europeu
Teocentrismo na Idade Média e Reformas religiosas (Competência específica V / EM13CHS501 / 1º ano)	Ocidente Medieval: a constituição do feudalismo e suas relações simbólicas, econômicas e sociais, as expressões de sua expansão, contradições e crise.

¹⁰ Elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC).

¹¹ Competências específicas são estabelecidas a partir da Base Nacional Curricular Comum. Funcionam como objetivos a serem alcançados pelos alunos.

Absolutismo (Competência específica VI/ EM13CHS603 / 1º ano)	A Igreja e o imaginário Medieval
O papel da mulher na sociedade, uma longa história pela conquista de direitos iguais (Competência específica V / EM13CHS504 / 2º ano)	Mentalidade Medieval

Fonte: SEE/AC e Ufac (2024)

Absolutismo através da magia, demonização feminina e heliocentrismo: ensinando história medieval

A discussão sobre o uso de mangás em sala de aula inicia-se com “Overlord”. Momonga agora preso em um mundo medieval, tendo como aliados apenas os NPCs de sua guilda que adquiriram racionalidade, solicita uma busca por humanos na região com objetivo de encontrar outros jogadores de Yggdrasil. Contudo a nova região é habitada apenas por humanos, criaturas mágicas, bestas selvagens e magos, players não são encontrados nesse mapa.

Pensando sobre o que fazer nesse novo mundo, enquanto dialogava com um dos NPCs – Demiurge – o protagonista decide honrar a memória dos seus amigos jogadores espalhando sobre a nova terra o poder militar e político da organização Ainz Ooal Gown, contudo ele não está mais em um ambiente virtual, portanto seu expansionismo passará por cima de seres vivos. É interessante essa postura adotada por ele, pois ao longo dos

capítulos/episódios veremos Momonga criticando as atitudes dos reis e teocratas¹².

Cosandey (2023) explica que tratando-se do absolutismo, não importa se é legitimado pela religião, belicismo – ou no caso da obra “Overlord” – magia, “As modalidades de representação subentendem o conjunto, oferecendo a imagem de um rei cuja própria sacralidade é a justificativa de sua autoridade”. O que justifica as aparições de Momonga sempre sentado em um trono.

Figura 5: Momonga na sala do trono da guilda.



Fonte: Reddit.

¹² Sendo que o mesmo, durante o processo de dominação territorial tomou um país destruindo suas estruturas políticas, econômicas e sociais, matou o rei já rendido, e estabeleceu um reino mágico, alcunhando-se como “Rei Feiticeiro”.

Aparições essas que com exceção das cenas de combate, são bastante frequentes dentro da obra, visando reforçar a ideia de superioridade dele em relação aos outros – postura bastante comum nas monarquias, basta observar as pinturas das famílias reais francesas, inglesas, alemãs, russas e portuguesas – e uma contradição, pois ele é um esqueleto necromante, representando a morte, na posição que apenas Deus ou Deuses, os que dão a vida, consagram.

Para além das questões do absolutismo, “Overlord” também trata outros assuntos relacionados ao período medieval, seja dentro da trama principal ou das suas subtramas, como o mercantilismo através do mercado de poções curativas de alta eficiência, a mulher dentro do contexto político, econômico e militar, classes nobres e feudalismo¹³.

Inclusive, tratando-se do feudalismo, esse assunto é abordado na obra através de Momonga quando ele, em vez de separar apenas uma ou várias propriedades de terra, torna o vilarejo de Karn e a grande floresta de Tob em um grande feudo para produção de ervas medicinais que são ingredientes para as poções curativas¹⁴ comercializadas por ele. Tirando os elementos mágicos dessa dinâmica, a relação de suserano e vassalo é semelhante com a do século V¹⁵, pois:

¹³ Recordo que por se tratar de uma obra fictícia, o tempo e espaço são distópicos, permitindo o(s) autor(es) misturar(em) elementos históricos de diferentes períodos. Isso também se aplica aos outros dois mangás que serão mencionados neste capítulo.

¹⁴ Produzidas por um artesão que reside no vilarejo.

¹⁵ Vale mencionar que a forma como Momonga administra Karn, colocando o vilarejo para ser produtor apenas de poções curativas de alta eficiência também se assemelha com o sistema de Plantation das colônias norte-americanas.

Não se deve, portanto, confundir senhorio e feudo, ainda que freqüentemente tenham estado juntos. O primeiro era a base econômica do segundo este a manifestação político-militar daquele. O senhorio era um território que dava a seu detentor poderes econômicos (senhorio fundiário) ou jurídico-fiscais (senhorio banal), muitas vezes ambos ao mesmo tempo (Júnior, 2001, p. 47).

Tanto que a população de Karn em nenhum momento se veem como membros do reino feiticeiro, eles apenas se consideram trabalhadores braçais, ferramentas, para serem usadas por Momonga em prol dos seus interesses econômicos e políticos, como uma forma de agradecê-lo por ter salvado o vilarejo de um ataque da Teocracia Slane.

Essa relação de proteção e trabalho soa familiar ao pensarmos na pirâmide que nos é apresentada durante o ensino fundamental quando estudamos Idade Média, conforme imagem a baixo.



Figura 6: Pirâmide social do feudalismo.

Fonte: História Maestro (Pinterest)¹⁶.

¹⁶ Castelo Feudal. Esquema de pirâmide extraído de texto publicado no site Cola da Web (<http://www.coladaweb.com/historia/sociedade-feudal>) de autoria de Patrícia Barboza da Silva e Claudia Machado da Silva. Acesso em: 23 nov. 2024.

Saindo da disputa pelo trono e dominação territorial para uma caminhada longa pelas estradas europeias em busca das bruxas de olhos prateados¹⁷, protagonismo feminino não é o único achado dentro dessa história. Como já apresentado, a obra tem por personagem principal a garota Claire que segue com o seu proposito de matar os monstros Youmas. Ao longo da sua jornada ela encontra algumas “irmãs” de espada fazendo a trama se desenrolar em diferentes estâncias, pois cada uma carrega um conflito pessoal distinto.

Conflito esse que vem à tona quando as mesmas estão perdendo o controle sobre seus poderes e acabam se transformando nos monstros que juraram caçar.

Figura 7: Guerreira claymore Roxanne transformada.



Fonte: Claymore Wiki Italia.

¹⁷ Uma alcunha dada as guerreiras claymores por conta dos cabelos e olhos.

Como é possível observar na figura a mulher que já teve cabelos loiros em tom pálido e olhos prateados – principais traços físicos das claymores – agora possui a aparência completa de um demônio. Para além de um viés filosófico sobre “tornar-se aquilo que tanto despreza”, esse efeito colateral presente nos híbridos de humano e youma criados pela Organização pode também ser interpretado como a representação da demonização do ser feminino durante a Idade Média¹⁸.

O Pecado Original amalgamou o discurso da hierarquia ontológica entre os sexos e expandiu a visão androcêntrica da vida, favorecendo a disseminação de um imaginário que relacionou a mulher ao mal, ao que Nogueira (1995, p. 80), acrescenta que “o pensamento misógino medieval fazia tudo para ressaltar a malignidade natural da fêmea e sua predestinação para o mal”. A associação entre a mulher e a serpente no Paraíso parece ter contribuído com a possibilidade de relação entre humanos e demônios, afirmando definitivamente a mulher como mensageira do demônio (Boureau, 2016). Assim, à mulher foi atribuída uma imagem negativa e a capacidade natural de causar mal, localizando-a em uma batalha espiritual como inimiga de Deus (Barros, 2024, p. 223-224).

Ao ponto de que mesmo as guerreiras lutando em prol de proteger a raça humana dos youmas, são desprezadas por possuírem força descomunal, inteligência elevada, fortes propriedades regenerativas e voracidade no combate – traços de seres sobrenaturais – portanto, vistas como demônios, principalmente após perderem o controle e se transformarem, conforme discutido anteriormente. Vale mencionar que ao longo

¹⁸ Na obra essa ideia fica explícita ao ver Claire, a 1º claymore que temos contato, chegando em uma cidade na qual população procura evitá-la, em alguns momentos expressa medo e até aversão por ela.

da obra, apenas é mencionado a existência de claymores do sexo masculino durante a geração de Isley – a primeira a ser criada – e da guerreira Riful em diante apenas mulheres.

O motivo dessa escolha foi a descoberta durante os experimentos com carne youma que mulheres eram mais suscetíveis/vulneráveis ao efeito colateral de se transformarem, batizado de “despertar ou ser despertado”, após um grande uso dos seus poderes. Originando seres mais fortes cujo potencial bélico é superior ao da sua versão híbrida.

Além disso, devido a essas características não podem ser tuteladas por homens pobres ou detentores de títulos através do casamento¹⁹, logo são uma ameaça para a dominação cultural, social, política e militar do sexo masculino, portanto vistas também como monstros²⁰. Optiz (1990) quanto ao cotidiano da mulher no final da Idade Média, explica que:

A repressão específica das mulheres por meio dos casamentos combinados baseia-se muito mais na redução da sua existência a uma vida ao lado de um homem, reduzida aos interesses e necessidades deste, no controle da sexualidade e do corpo femininos e na deformação psíquica da esposa, encarada como uma estranha (Optiz, 1990, p. 363).

¹⁹ A Organização, responsável pelos experimentos dos híbridos é liderada somente por homens. Logo, ainda existe tutela masculina sobre as bruxas de olhos prateados.

²⁰ Por exemplo o filme “Em nome da Rosa” explicita um pouco dessa ideia quando apresenta a personagem de Valentina Vargas. Uma garota sem nome, marido ou tutela masculina dentro de um monastério que é tratada pelos monges como a raiz de todo mal, responsável pelo pecado e corrupção do homem.

É interessante destacar as contradições presentes na construção das guerreiras claymore onde: elas são mais fortes que qualquer outro ser humano independente do sexo, mas justamente foram escolhidas por causa da vulnerabilidade ao efeito colateral. Defendem a população dos youmas, porém são discriminadas e tratadas como bruxas, demônios ou monstros por conta de suas habilidades e da cor diferente dos olhos e cabelo. Como explica Lima *et al* (2019, p. 1) “[...] criou-se um estereotipo de medo, aversão e inferioridade para o gênero feminino”.

Para encerrar a discussão referente aos assuntos “papel da mulher na sociedade e mentalidade medieval”, trago novamente a obra “Overlord”, pois nas aventuras de Momonga também temos uma alta participação de mulheres – tanto humanas, quanto humanoides – mas em um cenário na qual estão bestializadas ou com aparência caricata.

Figura 8: Plêiades de Nazarick e seu chefe.



Fonte: Som231 (r/Overlord – Reddit).

Dentro da Grande Tumba de Nazarick, a guilda criada por Momonga e seus amigos, existe um grande destacamento de empregadas que cumprem funções domésticas, contudo entre elas existem seis com habilidades em combate, as quais eram consideradas a última linha de defesa da organização em caso de ataque inimigo.

São guerreiras em suas respectivas classes de combate²¹ e desde o início da expansão militar, política, econômica e social do protagonista, desempenham funções como espionagem, assassinato, infiltração e até mesmo damas de companhia.

Conforme é possível observar na figura 8, ao centro vemos um homem de cabelos brancos e terno, o NPC Sebas Tian, líder das plêiades e 6 mulheres – três em cada lado – de diferentes tamanhos e corpos²². Contudo ao visualizarmos suas sombras é possível notar silhuetas monstruosas de lobisomem, robô, gosma, dragão, inseto, ser com garras grandes e uma sem cabeça, que representam a verdadeira forma desse grupo.

Em termos gerais, pode-se verificar que o corpus a servir de base para delinear a noção de monstruosidade na Idade Média é muito vasto, especialmente em referência ao horror à natureza feminina. Além das narrativas de viagem, contos, mitos, lendas e textos literários, o assunto se estende por obras de cosmografia, tratados didáticos (como os de Solino ou de Santo Isidoro de Sevilha, por

²¹ Atiradora, espadachim, suporte e assim por diante.

²² Da esquerda para direita temos: Lupusregina Beta, cabelos vermelhos trançados / CZ2128 Delta, de tapa olho / Solution Epsilon, loira com roupa curta / Narberal Gamma, cabelos escuros / Yuri Alpha, de óculos / Entoma Vasilissa Zeta, de coques. Todas possuindo como sobrenome letras gregas, fazendo alusão também ao mito das plêiades.

exemplo), tratados de história natural zoológicos ou pseudozoológicos (como o famoso *Physiologus* [O naturalista] que, a par das suas inúmeras versões em várias línguas, derivou-se nos conhecidos bestiários), súmulas enciclopédicas (como as de Albertus Magnus, Vincent de Beauvais, Thomas de Cantimpré e Bartholomeus Anglicus, intelectuais dos séculos XII-XIII, entre outros), súmulas teológicas (como a de São Tomás de Aquino, do século XIII), crônicas diversas e muito mais. E foi dentro desse corpus geral que se situaram importantes referências e trechos que tratavam da mulher em forma de monstro (Fonseca, 2018, p. 155).

Por último, além das bestas associadas ao ser feminino, essa ideia de “corpus” também é explicitada na obra através das expressões faciais das personagens. Tanto em algumas das plêiades, quanto na NPC Albedo – a conselheira – faces caricatas ganham os quadros e telas quando as mesmas estão expressando prazer, desprezo, sarcasmo ou alegria.

Figura 9: Albedo durante uma discussão.



Fonte: Outarel (r/Overlord – Reddit).

Esse traço caricato não está presente somente nas mulheres que fazem parte do grupo de Momonga, na qual todas são monstros disfarçadas de humanas ou híbridas. A princesa do reino de Re-Estize, filha de pais humanos, esboça expressões caricatas sempre ao planejar uma estratégia ou quando engana pessoas que a consideram apenas uma garota mimada e burra²³.

Figura 10: Princesa Renner após revelar sua estratégia política ao irmão do meio.



Fonte: Clatalissa (Pinterest).

²³ Esse “corpus” de monstro é tão presente na personagem que após trair seu pai, o rei de Re-Estize, colaborando com sua morte e apoiando Momonga desde o início de sua expansão sobre o reino, a mesma não hesitou em permitir sua transformação em um demônio como sinal de sua lealdade ao reino feiticeiro.

Em “Claymore” um processo semelhante acontece durante os combates, onde as guerreiras expressam e apresentam traços bestiais, conforme é possível observar na figura 11. Quanto mais intensa for à luta, maior as expressões de youma presentes nos rostos das garotas.

Figura 11: Claire usando os poderes de youma.



Fonte: Kaiba AMV's (YouTube).

Jara (2015) entende o rosto como sendo uma interposição entre o eu e o outro. Atua como uma espécie de fronteira, por ser “infinitamente mais revelador do que outras partes do corpo” (p. 15), pois segundo ela nossos olhos vão admirar roupas e o conjunto que estão representando, mas a nossa atenção irá nas regiões mais expostas como mãos, rosto, pés dependendo do calçado e assim por diante. Portanto, uma face com traços ou expressões consideradas “demoníacas” / “bestiais” estigmatiza o ser feminino em algo não humano.

Encaminhando-se para o final dessa curta viagem, tomamos rumo para o Reino P, local onde a história do mangá “Orbe: sobre os movimentos da Terra” se passa²⁴.

“Para obter pão, você fornece a moeda. Para obter direitos, você fornece impostos. Para obter remuneração, você fornece trabalho. Então o que você deve fornecer para obter a verdade do nosso mundo?” É a frase que abre a obra. Ela foi proferida por um inquisidor – mais tarde descobrimos seu nome, Nowak – que estava no momento em questão torturando um pesquisador acusado de heresia ou uma pessoa relacionada a ele para obter informações, não fica explícito.

É interessante a colocação sobre “obter a verdade do mundo”, pois para Nowak ela refere-se as pessoas que ele tortura para obter confissões²⁵, enquanto para Hubert – o primeiro pesquisador apresentado – é entender a beleza, ordem e funcionalidade de um cosmos que a Igreja não compreende. O anime em seu primeiro episódio nos apresenta o reino de P e um período específico, século XV, que nessa época:

O pensamento que predominava no campo ideológico e intelectual era teológico. Doutrinas de cunho socialistas, comunistas e anarquistas da época eram consideradas heresias. A Igreja e o Estado estavam presentes para punir tais grupos ou doutrinas que contradiziam os valores fundamentais da fé (Souza *et al*, 2011, p. 67-68).

²⁴ Por conta de direitos autorais, o mangá de Orbe não está disponível de forma gratuita para leitura. Meu contato com a obra foi através do anime que se encontra no catálogo da Netflix. Contudo como os animes são adaptações dos quadrinhos, o material para análise é válido.

²⁵ Que também acaba diretamente contribuindo para a manutenção do poder e controle da Igreja.

Ordem política e intelectual predominante ao ponto de que na escola onde Rafal estuda ele fala “A teologia é a área acadêmica mais elevada”, durante a explicação sobre o porquê deixou de lado a astronomia como área de formação na universidade. Depois é explicado pelo personagem – de forma subjetiva – que o outro motivo dessa decisão se baseia em não querer problemas, especificamente com a Igreja, agir de forma racional para viver em segurança, mesmo que para isso fosse preciso abandonar sua paixão pelas estrelas.

Ao longo do episódio, seja pela introdução, quanto pelo decorrer das cenas, fica implícito o controle social, político e cultural da Igreja, pois enquanto Rafal caminhava pela praça, pessoas estavam ao redor da execução pública de “hereges” como se fossem um evento “comum”. Ao buscar Hubert – que havia sido acusado de heresia, mas estava perdoado por confessar seus crimes – a pedido do seu pai adotivo, vemos as cicatrizes no rosto e olhos, evidenciando a violência do processo inquisitório.

Ferreira (2011) explica que a violência excessiva por parte dos inquisidores não deveria ser uma ocorrência comum, mas o “fervor pela destruição da heresia confundia o ódio à mesma com o desprezo pelo herege” (p. 7-8). Em “Orbe” isso fica explícito quando Nowak fala que ser acusado pela segunda vez leva a pena de morte – apesar da Igreja durante a Idade Média evitar essa conduta, priorizando a conversão dos criminosos – e nos métodos de torturas com supostos informantes²⁶.

Durante a caminhada com Hubert, Rafal acaba sendo chantageado por ele, depois do mesmo confessar que mentiu

²⁶ A liberdade conferida a grupos por determinado núcleo de poder gera o sentimento de impunidade, tanto que Nowak não se importa em andar com as mangas de sua bata sujas de sangue.

durante a inquisição, pois deseja seguir com sua pesquisa e precisa da ajuda dele, especificamente dos seus olhos para observação noturna, já que os seus estão fracos e machucados. Tomado pela curiosidade o garoto encontra-se com o pesquisador em um vale²⁷, faz as anotações, entrega para ele e ambos debatem sobre sua pesquisa/teoria.

Ao fim da discussão, mesmo após Rafal explicar que “Deus colocou a terra no centro, é um bom senso”, pois a teoria aceita pela Igreja é o modelo geocêntrico, o pesquisador responde:

Por outro lado, o Sol permanece parado e os planetas se movem em sequência. O cosmos obedece a uma ordem única, o bom senso é derrubado, a Igreja se enfurece e a razão e beleza se tornam uma coisa só. Essa é minha pesquisa. Eu acho que podemos chamar de heliocentrismo (Hubert)²⁸.

A teoria do Heliocentrismo foi sistematizada por Nicolau Copérnico no século XVI. Cem anos depois do período abordado pela obra, o que tem relação com a fala de Hubert na segunda noite de observação sobre a grande quantidade de tempo necessária para comprovar sua pesquisa.

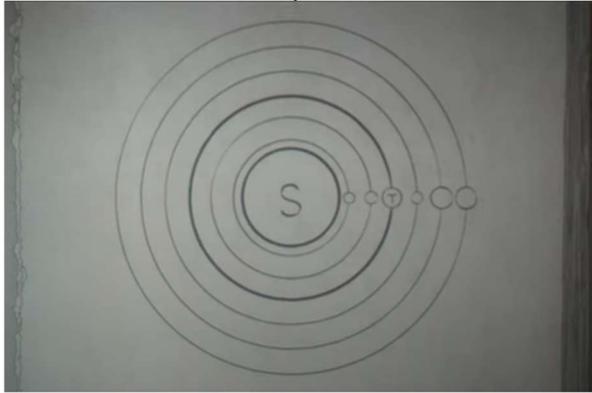
Rafal sai da observação curioso, instigado e com sua mente tentando imaginar um sistema racional e belo, pois assim que chega em casa começa a desenhar vários e vários modelos para tentar representar a teoria heliocêntrica, até que adormece sobre um, conforme podem ver abaixo, após seguir se questionando sobre continuar ou não com esses pensamentos

²⁷ O qual Hubert menciona ser o seu local preferido para observações, pois as montanhas e vale alinhados lembram as três estrelas da constelação de Orion.

²⁸ Fala proferida pelo personagem no final do primeiro episódio da animação.

“hereges”²⁹. Notem inclusive que todos os círculos estão perfeitamente desenhados.

Figura 12: Modelo Heliocêntrico desenhado por Rafal.



Fonte: Netflix.

A ideia do racional e belo presente em ambas as construções dos personagens tem origem no entendimento grego de que:

A ordem cósmica é perfeita e, por isso, a alma cósmica não corre o risco de se corromper. É nesta imagem que o homem deve resgatar o seu equilíbrio, isto é, quando se compreende como parte integrante do cosmo, como ser que participa do divino através da parte imortal da alma que lhe confere a sua existência mortal. Com isso, ele será também capaz de passar da desordem à ordem, de

²⁹ Algo presente durante o debate de Rafal com Hubert é a ideia da ação divina durante a criação do cosmos, pois o mesmo afirma que a Terra foi colocada no centro do universo como um presente de Deus para o homem. Questionar isso seria uma afronta ao sagrado, contudo o pesquisador rebate que entender a criação e sua complexidade também era um gesto de adoração e contemplação.

estabelecer o equilíbrio, as proporções, entre as partes que compõem o corpo social (Lopes, 2014, p. 6).

Tanto que durante a segunda noite de observação, Rafal ainda segue questionando o Heliocentrismo e sua viabilidade, ao debater com Hubert sobre as lacunas da teoria, bem com o erro de afrontar a Igreja com essa “heresia”, o pesquisador responde “um erro não tira a importância da resposta”, porque para ele esse estudo – assim como seu futuro resultado – traria esse equilíbrio, essa ordem para um mundo onde novos entendimentos são taxados de blasfêmias.

O pesquisador encerra sua participação na obra sendo preso pela segunda vez, após confessar ter sido ele quem desenhou o esboço de sistema solar para poupar a vida de Rafal, pois Nowak achou as anotações do garoto enquanto procurava irregularidades na conduta de Hubert³⁰. Ele se despede do jovem entregando seu cordão e deixando com o mesmo a responsabilidade de queimar sua pesquisa, ação essa que ele não consegue realizar, tomando a decisão de seguir com os estudos para provar a teoria heliocêntrica³¹.

Por fim, além das questões referentes ao assunto do Teocentrismo na Idade Média e a ação da Igreja nesse período, o mangá de “Orbe” também abre espaço para discutir outros assuntos presentes na esfera política, social, cultural, econômica e militar da época, como Nowak – o inquisidor – que não é celibatário, mas sim um antigo mercenário autorizado pelo bispo

³⁰ Por ter sido acusado de heresia, mesmo se retratando, alguns passos do pesquisador estavam sendo vigiados pelo inquisidor para saber se ele não cairia novamente em “tentação” e continuaria sua pesquisa.

³¹ Spoiler, Rafal acaba por não conseguir dar continuidade a pesquisa de Hubert. Esse trabalho acaba sendo passado para outro personagem que viria a aparecer na história 10 anos depois.

para inquirir, e também a dinâmica da personagem feminina, apresentada no terceiro volume, que estava insatisfeita com o mundo no qual ela e demais mulheres são proibidas de estudar.

Considerações finais

A globalização diminuiu em grande proporção as fronteiras e territórios físicos. Com o advento da internet a cultura de um povo não se limita mais somente as séries, revistas, filmes, músicas, roupas e comida distribuídas por veículos específicos, pois através do smartphone conseguimos acessar todo esse conteúdo.

Antigamente para assistirmos um anime era preciso ligar a TV no canal da rede Manchete em horário específico, geralmente no fim da tarde. Ler um quadrinho japonês? Somente na versão física, mas no Acre por exemplo, nem todas as bancas de revista/jornal tinham para venda. Atualmente conseguimos ler mangás muito próximos das suas datas de lançamento no exterior, em vez de esperarmos meses até chegar no Brasil, assim como também assistimos animes simultaneamente com o Japão através das plataformas de streaming.

Levando em conta a facilidade para acessar esse conteúdo – quando não disponível de forma gratuita, os fãs mobilizam-se para uma distribuição sem monetização, mas desde 2021, sites especializados nesse serviço estão sendo derrubados por conta dos direitos autorais – Ribeiro (2013) explica que dentro do ofício docente: “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), objetivando uma disciplina de

história medieval capaz de prender a atenção dos discentes, mas também para estimulá-los quanto ao gosto e busca pelas demais áreas de ensino como ciências políticas, relações étnico-raciais, psicologia e afins.

As obras citadas neste texto também podem ser utilizadas para discutir autoritarismo, tipos de liberdade, distopia, capitalismo, globalização e dificuldades da pesquisa científica.

Sendo assim, por conta da imersão digital em que vivemos no século XXI e a precarização do ensino de história, bem como suas demais vertentes, promovida por lideranças políticas as quais visam o desmantelamento da educação, dinamizar o ensino através de conteúdos já familiarizados pelos alunos, ou que pode vir a ser familiarizado, contribui no processo de compreensão dos assuntos estudados em sala de aula.

Referências

BARROS, Valquiria. Demonização do feminino e misoginia a partir do movimento de caça às bruxas. *Revista Prâksis*, [S. l.], v. 1, p. 219–237, 2024. DOI: 10.25112/rpr.v1.3500. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/3500>. Acesso em: 25 nov. 2024.

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.

BLOGBBM. *Panini traz de volta o mangá “Claymore”*. Biblioteca Brasileira de Mangás, 03 dez. 2023. Disponível em:

<https://blogbbm.com/2023/12/03/panini-traz-de-volta-o-manga-claymore/>. Acesso em: 28 out. 2024.

BLOGBBM. *Mangá Aberto*: “Orbe: Sobre os Movimentos da Terra”. Biblioteca Brasileira de Mangás, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://blogbbm.com/2024/07/31/manga-aberto-orbe-sobre-os-movimentos-da-terra/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CARVALHO, Lucas Nascimento Assef de. *Navegando pelas ondas em One Piece de Eiichiro Oda*: representações de autoritarismo e liberdade. Orientadora: Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque. Rio Branco, 2024. 136 f. Disponível em: https://www.academia.edu/122395821/NAVEGANDO_PELAS_ONDAS_EM_ONE_PIECE_DE_EIICHIRO_ODA_REPRESENTAÇÕES_DE_AUTORITARISMO_E_LIBERDADE. Acesso em: 09 nov. 2024.

COSANDEY, Fanny. Absolutismo: um conceito não substituído. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, p. 933-954, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/4rMqfjrwT5WqNkdcTSz45Ld/?format=pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CLAYMORE WIKI. Claymore. *Conceitos, Espécies*. Disponível em: <https://claymore.fandom.com/pt-br/wiki/Claymore>. Acesso em 25 nov. 2024.

EDITORAJBC. *Overlord (mangá)*. Mangás, coleção. Disponível em: <https://editorajbc.com.br/mangas/colecao/overlord-manga/>. Acesso em: 28 out. 2024.

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.

FERREIRA, Aline Guedes. *Inquisição Católica: em busca de uma desmistificação da atuação do Santo Ofício*. In: Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais – Salvador, agosto 2011. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/simposioinquisicao/wp-content/uploads/2012/01/Aline-Ferreira.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. Raízes do horror medieval ao malefício demoníaco do feminino: alguns casos exemplares. *Itinerários* – Revista de Literatura, Araraquara, n. 47, p. 151-168, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/12319>. Acesso em: 25 nov. 2024.

JARA, Daniela Andrade. *A beleza do rosto feminino construído pela moda: em cena a coleção “The Horn of Plenty” de Alexander McQueen*. Orientadora: Maria Ogécia Drigo. Sococaba, 2015. 119 f. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/comunicacao-e-cultura/dissertacoes/2015/daniela-jara.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

JÚNIOR, Hilário Franco. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2021. Disponível em: <https://rhistoriadora.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/hilario-franco-jr-a-idade-media-pdf.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LIMA, Thaís; *et al.* A demonização da mulher: uma repressão do feminino na baixa idade média e na modernidade. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, Campinas, SP, n. 27, p. 1–1, 2019. DOI: 10.20396/revpibic2720191654. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/1654>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LOPES, Ideusa Celestino. Giordano Bruno: entre o geocentrismo e o heliocentrismo. *Griot: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–25, 2014. DOI: 10.31977/grirfi.v9i1.603. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/603>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARUYAMA, Kugane; *Et al. Overlord*. Comp Ace. Tóquio: Kadokawa Shoten, 2014.

MCCLLOUD, 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.

OPTIZ, Claudia. *O cotidiano da mulher no final da Idade Média (1250-1500)*. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.). *História das Mulheres no Ocidente*. São Paulo: Ebradil, 1990.

ORB: ON THE MOVEMENTS OF THE EARTH. Direção: Kenichi Shimizu. Japão, 2024. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81765022>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, São Paulo, Vol. III, p. 5-14, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em 07 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. *Docência no ensino superior: construindo caminhos*. In book: *Formação de*

educadores: desafios e perspectivas (p. 267-278). São Paulo: Editora UNESP. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333614428_Docencia_no_ensino_superior_construindo_caminhos. Acesso em: 07 out. 2024.

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.

SEE/AC. *Currículo de referência único do Acre: educação de excelência para todos – ensino médio*. Secretaria de Estado de educação, cultura e esportes. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 22 set. 2024.

SOUZA, Ney de; *Et al.* Aspectos da inquisição medieval. *Revista de Cultura Teológica*, v. 19 - n. 73 - jan/mar 2011. DOI: 10.19176/rct.v0i73.15354. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/1535>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SPIDER145. *Orbe: Sobre Os Movimentos da Terra, de Uoto. Spider HQs e Afins*, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://spider145hqs.com/2024/08/01/orbe-sobre-os-movimentos-da-terra-de-uoto/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

UFAC. História Medieval. *Portal do Ementário*. História, Currículo. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=20819>. Acesso em: 22 set. 2024.

UOTO. *Orbe*: sobre os movimentos da Terra. Big Comis Spirits.
Tóquio: Shogakukan

YAGI, Norihiro. *Claymore*. Monthly Shonen Jump. Tóquio:
Shueisha, 2002.



**AS DIFICULDADES DA APLICABILIDADE DA
LEI Nº11.645 DE 2008 NO ENSINO DE HISTÓRIA:
OS LABERINTOS METODOLOGICOS DO INSTITUTO
FEDERAL DO ACRE E DA ESCOLA
PADRE ANTÔNIO DIOGO FEIJÓ**

*Lucas Santos Nobre
José Lucas da Costa Costa*

AS DIFICULDADES DA APLICABILIDADE DA LEI Nº11.645 DE 2008 NO ENSINO DE HISTÓRIA: OS LABIRINTOS METODOLÓGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE E DA ESCOLA PADRE ANTÔNIO DIOGO FEIJÓ

*Lucas Santos Nobre
José Lucas da Costa Costa*

Introdução

O ensino de história é um dos principais pilares da formação dos jovens como parte integrante e consciente da sociedade, os tornando membro efetivo em um meio social, político e histórico. Tendo em vista essa importância, é necessário que as diretrizes que regem esse ensino sejam construídas de forma que possam alcançar todas as camadas que essa disciplina abraça e assim possibilitar ir além do ensinar por ensinar.

Dada tal importância, é necessário abordar temáticas como o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que por muito tempo sofreu com o apagamento de uma sociedade e de um ensino eurocêntrico, mas que, na verdade, foram e são parte essencial na construção da identidade e da sociedade brasileira.

Dessa forma a Lei Nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) é alterada em 2008 através da Lei Nº 11.645/08 que sanciona a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas nas

escolas de ensino fundamental e médio, seja elas públicas ou privadas. Mas mesmo com a Lei N° 11.645/08, fica o questionamento se o ensino dessa temática é abordado de forma assertiva e eficiente.

Em Rio Branco – Acre a população indígena é de 1.827 indivíduos segundo o censo de 2011³², considerando esse quantitativo de somente um dos municípios do Estado do Acre é de se esperar que essa população tenha sua História e Cultura ensinada nas salas de aulas, pois são partes de uma mesma comunidade, e assim estaríamos trabalhando para a construção de uma sociedade menos intolerante e preconceituosa.

Estabelecer estes ensinamentos dentro das instituições de ensino é uma obrigatoriedade do Estado e do educador, embasado pelas Leis citadas da constituição da nação brasileira. Mas mesmo com esses direitos é de se pensar que o Estado, as instituições, os educadores e os alunos passam por dificuldade ao tentar aplicar a Lei N°11.645 de 2008, sejam por falta de uma formação que possibilita empregar o ensino dessas histórias e culturas de maneira correta, seja por resistência das escolas ou dos próprios alunos.

Buscando entender as dificuldades e os acertos dos professores ao empregar tais temáticas em seu plano de curso, esse projeto procura entender se é possível a aplicação da Lei de forma eficiente dentro do ensino de História, analisar as metodologias empregadas pelos educadores, bem como os impactos que a falta do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena causam na formação desses jovens da educação básica.

³² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Pensando em realizar uma análise estruturada e precisa, a pesquisa aqui apresentada se delimitará em duas instituições de ensino de Rio Branco–AC, sendo uma da rede federal, o Instituto Federal do Acre, e outra da rede estadual, a Escola Padre Antônio Diogo Feijó. Através da realização de entrevistas com dois professores que estão inseridos em diferentes contextos de ensino e social.

Ao abordar essa temática não só estaremos expondo as problemáticas que existe ao tentar aplicar a Lei N°11.645 de 2008 que garante o ensino da História e da Cultura desses povos, mas também estaremos compreendendo a importância na formação social, cultural e políticas dos alunos da educação básica, e através dos resultados abrir diálogos que contribuam para a melhoria desse ensino, e assim diminuir os preconceitos pelo qual esses povos são diariamente vítimas.

Conhecendo as instituições: Instituto Federal do Acre – IFAC

No dia 10 de outubro de 2024, os pesquisadores José Lucas da Costa Costa e Lucas Santos Nobre se apresentaram ao Instituto Federal do Acre – Ifac/Campus Rio Branco para autorização da realização da pesquisa de campo dentro do Instituto. A instituição fica localizada no bairro Xavier Maia. A conversa inicial se deu com o Prof. Me. João de Lima Cabral, da área de História, coordenador do Neabi/Ifac e coordenador do setor de cultura.

Na conversa, foi apresentada a proposta da pesquisa, a qual o professor ficou amplamente interessado por trabalhar efetivamente com as leis N°11.645 e N°10.639 de 2003. Com essa primeira conversa, já ficou evidente que o Instituto Federal

do Acre conta com uma boa estrutura para tentativa da aplicabilidade da lei. Após esse momento, o professor assinou a autorização para que pudéssemos estar entrevistando ele, assim como acesso a todo o Instituto.

Com a efetuação da parte burocrática, o Professor João de Lima Cabral nos levou para uma visita guiada por todo o campus, onde conhecemos todos os laboratórios, como os de informática, arte, música, biologia, química e física. A biblioteca conta com um bom acervo que abrange as três modalidades de ensino que o Instituto oferece, que são o ensino básico, técnico e superior. Outro espaço interessante é o Neabi/Ifac, nele é possível encontrar uma extensa coleção de literaturas que abordam a temática do ensino antirracista, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Solicitamos que todos os títulos e fontes sejam inseridos seguindo o seguinte modelo.

A entrevista: Professor João de Lima Cabral³³

Após o momento inicial, voltamos para a sala do Neabi/Ifac onde começamos a entrevista com o Prof. Me. João de Lima Cabral. A entrevista consistiu em 8 (oito) perguntas que abordaram a lei N°11.645/2008. As perguntas foram elaboradas de forma simples, mas objetivas, sempre tendo em mente as metodologias usadas no projeto, onde o pilar foi a história oral. Outro aspecto adotado na elaboração das perguntas foi uma formulação que pudesse ser aplicada em qualquer instituição de ensino, seja ela o ensino básico, técnico e superior.

³³ CNPq. João de Lima Cabral. *Currículo Lattes*, 13 set. 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8370294397492384>. Acesso: 22 fev. 2025.

A entrevista foi realizada pelo pesquisador José Lucas da Costa Costa, que apresentou o tema da pesquisa ao professor. Das perguntas feitas, foram escolhidas 4 (quatro) para uma breve discussão. A primeira pergunta foi “Como a Lei Nº 11.645/2008 é compreendida por professores de História das suas Instituições?”, onde o entrevistado respondeu de forma complexa, mas com uma linguagem simples e objetiva. A conversa durou cerca de 10 minutos, onde em seguida foi transcrita para que fosse possível uma melhor análise.

Resposta do Prof. João de Lima Cabral ao primeiro questionamento:

Então, no Ifac, a gente tem uma particularidade, que é o nosso Neabi. Então, nós temos o grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas, que ele abriu exatamente na aplicação da Lei nº 10.000 e na Lei nº 11.000. A Lei nº 11.000, por exemplo, ela trata sobre o ensino médio, o fundamental, e essa obrigatoriedade das questões da cultura afro-brasileira e indígena na escola, em caso do IFAC, no Instituto Federal de Educação (Cabral, 2024).

É possível ao analisar na resposta do entrevistado que o Instituto Federal do Acre – Ifac tem uma vantagem em relação a outras instituições, como o citado Neabi que trabalha diretamente com o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Na visão dos pesquisadores, a implementação desse núcleo é de fundamental importância para a aplicação da lei Nº11.645/2008, o que contrasta diretamente com a resposta do segundo entrevistado que veremos no subtópico seguinte.

A segunda pergunta é bastante importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela trata da dificuldade de se aplicar a lei nas instituições de ensino. É por meio da resposta dela que serão pensadas as possíveis propostas de melhorias para

a produção de cartilhas a serem distribuídas em Rio Branco–AC. A pergunta é “Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores na implementação dessa lei?”, a qual o professor entrevistado respondeu:

Bom, as dificuldades, vão desde a concepção, por nós sermos o Instituto Federal, que trabalha com a formação técnica, os professores da área técnica acreditam que seja mais responsabilidade da área básica, mais particularmente o da História, sociologia, trabalhar o sistema. Então, acaba que muitas vezes a gente tem dificuldade em fazer com que os professores de administração, por exemplo, um professor da área de Engenharia, venham a participar das atividades, porque eles entendem que a formação curricular deles é mais para a parte técnica, mas, em uma questão de concepção, os institutos federais têm que, na sua oferta discutir, esse tipo de tema. Então, para nós, não é um tema transversal, é um tema obrigatório, no currículo de qualquer curso nosso, seja ele integrado, subsequente ou cursos superiores (Cabral, 2024).

A análise mostrou que a dificuldade do Instituto não se encontra na estrutura física e nem nos recursos didáticos, mas sim na aceitação de professores de outras áreas, principalmente das ciências exatas e do ensino técnico. Como dito pelo professor, devido essa dificuldade um dos principais objetivos dele e de outros professores que trabalham a temática é conseguir meios para que os professores relutantes da lei e parte da administração participem de forma efetiva das atividades e aplicabilidade da lei, seja feito por meios de eventos ou formações.

Ao ser perguntado sobre “De que maneira a formação acadêmica dos professores influencia a aplicação da lei?”, o professor João de Lima Cabral enfatizou o avanço que houve na

formação de profissionais da educação nas questões raciais, mas que apesar disso muito desse avanço foi na questão teórica, o que definitivamente é importante. A reflexão que fica é no aspecto político e social, onde o entrevistado enfatiza que as políticas públicas deveriam andar de mãos dadas com a teoria, pois não há como aplicar os conhecimentos sem uma base material que forneça apoio.

Então, eu acho que houve um avanço, do ponto de vista da formação de professores em debates sobre as questões raciais. Então, você perceba, que desde a construção, por exemplo, dos próprios neabis, nas universidades e institutos, a gente já tem um aprofundamento teórico mais condizente com o que o Estado brasileiro precisa, essas questões de que o racismo não é uma questão meramente ideológica, e ele também não é uma questão de cunho social. Ele é uma questão de política pública, enfim, de combate a agressões, uma série de situações (Cabral, 2024).

Como podemos ver em apenas 3 (três) das 8 (oito) perguntas feitas na entrevista, a temática da aplicabilidade da Lei Nº11.645 de 2008 é complexa. Não basta ter somente a lei, é necessário haver uma formação continuada partindo da graduação no ensino superior e indo para o ensino básico. Dessa forma, estaria sendo realizado um círculo perfeito do ensino das temáticas. Mas não é somente na formação que garante o melhor ensino, é também necessária uma estrutura física e teórica que consiga fornecer tudo necessário para o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Conhecendo as instituições: Escola Padre Antônio Diogo Feijó

O segundo instituto de ensino na qual a pesquisa foi aplicada é a Escola Padre Antônio Diogo Feijó, que fica localizada no bairro Floresta. O procedimento de pesquisa foi o mesmo executado no Instituto Federal do Acre – Ifac, onde os pesquisadores José Lucas da Costa Costa e Lucas Santos Nobre se apresentaram ao Prof. Me. Jardel Silva França e explicaram a proposta da pesquisa e a importância de ser realizadas pesquisas com a temática das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Com a apresentação da proposta, o Prof. Me. Jardel França mostrou-se muito interessado em contribuir com a pesquisa. Na conversa, o professor expôs seu currículo, o que deixou evidente aos pesquisadores que o entrevistado possui uma vasta formação na área temática da pesquisa, o ensino proposto na lei Nº11.645 de 2008. E assim foi assinada a carta de apresentação para realizar a pesquisa de campo e a autorização do uso da entrevista.

Em seguida, os pesquisadores foram conhecer o espaço estrutural da escola Padre Antônio Diogo Feijó, que possuem uma arquitetura mais antiga das escolas da década de 2010. A escola tem, num pátio amplo, salas de aula padrão com quadro branco, uma biblioteca pequena, uma coordenação e um estacionamento. Diferente do Instituto Federal do Acre – Ifac, a Escola Diogo Feijó não possui uma estrutura moderna. Analisando criticamente, é compreensível as diferenças estruturais entre as instituições, pois o Ifac é um órgão de nível federal e recebe recursos financeiros altos.

A entrevista: Professor Jardel Silva França³⁴

Após conhecer os espaços físicos da escola, partimos para a entrevista, que consistiu na mesma metodologia e perguntas utilizadas com o professor João de Lima Cabral. A conversa durou cerca de 10 minutos, onde o Prof. Me. Jardel Silva França respondeu às 8 (oito) perguntas de forma sucinta, demonstrando um vasto conhecimento da temática abordada, o que resultou em um diálogo fluído entre o pesquisador Lucas Santos Nobre e o professor entrevistado.

Para uma análise preliminar, adotamos a ideia de abordar as 3 (três) primeiras perguntas do questionário, o que foi feito com a análise da entrevista do Ifac, dessa forma teremos um bom ponto de vista inicial do que é e como é trabalhado a lei N° 11.645 de 2008 nas duas instituições de ensino empregada na pesquisa. Após esse momento, será realizada uma análise comparativa das entrevistas e a reflexão dos pesquisadores.

Como se seguiu na entrevista anterior, uma das perguntas feita ao professor Jardel França foi “quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores do DIOGO FEIJÓ em relação a lei N° 11.645 de 2008?”, a qual ele respondeu:

Eu acredito que a falta de um letramento racial já é problemático, a gente tem que trabalhar a lei 10.000, que é uma lei mais antiga, pela lei de 2003, e falta um pouco mais de formação desses profissionais que já atuam na sala de aula há um bom tempo e não tiveram essa formação dentro da sala de aula durante as suas preparações (França, 2024).

³⁴ CNPq. Jardel Silva França. *Currículo Lattes*, 18 fev. 2025. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4052689310655127>. Acesso em: 22 fev. 2025.

O professor Jardel França, em sua resposta, expôs que a falta de um letramento racial na formação dos educadores é por si só problemático. Nessa resposta, voltamos àquele debate da “fronteira simbólica”, onde refletimos que, sem uma formação inicial, o educador não consegue aplicar a lei Nº11.645/2008 de forma eficiente. Os pesquisadores entenderam em suas análises, através da comparação das duas entrevistas, que esse questionamento da formação e letramento racial é o cerce do problema, e que somente com políticas de lei voltadas para um ciclo contínuo de ensino é que a lei será 100% efetiva.

Dando seguimento à entrevista, os pesquisadores perguntaram ao professor Jardel França “De que maneira a formação acadêmica dos professores influencia nesta aplicação?”, sua resposta foi curta e categórica.

Como eu disse, eu já trabalho com professores que já tem mais de 20 anos de sala de aula e eles não tiveram essas formações desenvolvida para temática indígena, temática negra dentro da sala de aula durante as suas graduações que dificulta a implementação, já que a falta desse letramento é visível dentro da nossa instituição. (França, 2024)

O professor Jardel França, em sua resposta, volta a enfatizar a importância da formação dos educadores, dando exemplo de professores de carreira extensa de 20 anos que não passaram por cursos, pós-graduação ou qualquer outro sistema de letramento racial. Esse fator contribui para uma certa dificuldade de aceitação desses profissionais, o que podemos analisar de forma comparativa com a resposta da entrevista anterior, onde o professor João Cabral comenta sobre a falta de aceitação das áreas técnicas e de exatas. Os pesquisadores em suas análises acreditam

que as falas dos entrevistados devem-se às suas formações e trabalhos na temática abordada nas leis.

Considerações finais

A Lei N°11.645 vigora desde 2008 e mesmo com observações parciais é possível averiguar que a sua aplicabilidade ainda passa por muitas dificuldades após 16 anos de existência, com isso pesquisas que abordem a execução da lei nas instituições de ensino se tornam cada vez mais importante, pois levantam a questão para o nível de debate ao expor a aceitação das gestões da educação, dos professores e dos alunos, bem como suas maiores dificuldades ao ter que abordar a temática, que muitas das vezes fazem sem ao menos ter uma formação complementar.

Ao levar a questão da lei para uma discussão estaremos abrindo para que pessoas de todas as áreas de conhecimento, sejam educadores, pesquisadores e até mesmo a comunidade possa estar contribuindo para possíveis soluções e metodologias que ajudem para uma melhor aplicabilidade da lei, e o mais importante, os povos indígenas e afro-brasileiro poderão falar e ensinar suas histórias e culturas que estão presente em diversos aspectos da sociedade brasileira contemporânea.

Portanto, o professor de História tem em suas mão um importante e difícil papel, o de lembrar a relevância que esses povos tem em nossa história e sociedade, portanto cabe a todos está sempre evidenciando e melhorando todas as metodologias, os debates e principalmente a interação social, histórica e política entre todos os povos e suas culturas, pois somos uma sociedade intercultural em todos os sentidos.

Agradecimentos

Agradecemos a orientação da Prof. Dra. Vanessa Generoso Paes, na qual foi essencial para a realização dessa pesquisa. Agradecemos ao Prof. Me. João de Lima Cabral e Prof. Me. Jardel Silva França.

Referências

BEZERRA, Deisiane da Silva Bezerra; SILVA, Edson. Análise e percepções sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica. *Revista de estudos indígenas de Alagoas – Campiô*, Palmeira dos Índios, v. 1, n.1, p. 20-32. 2022.

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

BRASIL, *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: L11645. planalto.gov.br. Acesso: 5 set. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso: 5 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

LIMA, Geórgia Pereira; NOBRE, Lucas Santos. Migrações, culturas, (in)tolerância religiosa nas Amazôniaas. *Das Amazôniaas*, v. 6, n. 2, p. 82-96, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/7018>. Acesso: 06 jan. 2025.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto. 2007.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa* [livro eletrônico] /Sidnei Nogueira. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160 p.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins. Implicações da Lei nº 11.645/2008: algumas reflexões sobre o Ensino de História. *Manduarisawa*, v. 4, n. 2, p. 74-94, 2020.



**MANGÁ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA
VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E
AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA WILSON PINHEIRO**

Rayanderson Lima de Oliveira

Jardel Silva França

MANGÁ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA ESCOLA WILSON PINHEIRO

Rayanderson Lima de Oliveira

Jardel Silva França

Introdução

Este trabalho tem por objetivo principal promover o conhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira entre os estudantes do 9º Ensino Fundamental, Anos Finais, da Escola Rural Wilson Pinheiro, por meio da criação de uma estória em formato de mangá. Entendendo a necessidade de promover a valorização e o entendimento da cultura afro-brasileira. Neste sentido, o projeto enveredado para a escrita deste texto visou o enfrentamento pela falta de aprofundamento sobre a história, tradições, contribuições e os desafios enfrentados pela comunidade afro-brasileira. Como proposta didática, efetivamos a criação de um mangá que pudesse explorar essa cultura de maneira envolvente, acessível e visualmente estimulante, o que levou a uma abordagem educativa para o tema.

Através dessa abordagem, o trabalho teve como objetivos específicos, a compreensão sobre as contribuições significativas da cultura africana e afro-brasileira para a sociedade; a valorização dos diversos saberes na construção do conhecimento

e de uma sociedade mais inclusiva e igualitária; o combate à discriminação racial e a promoção da diversidade cultural; capacitação dos alunos, buscando incentivar as suas expressões criativas e habilidades de pesquisa, além de fortalecer a autoestima e a identidade cultural daqueles que têm raízes afro-brasileira.

Para o desenvolvimento do projeto, utilizou-se o referencial teórico, apresentado no Curso de Especialização Educação das Relações Étnico-Raciais e História da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, direcionando o projeto para uma abordagem decolonial (Quijano, 2005), desafiando as estruturas de poder e conhecimentos impostas pela colonialidade. E para oferecer um diálogo a respeito da utilização da linguagem visual em uma concepção decolonial, foram utilizados autores que trazem esse debate de forma significativa, como: Stuart Hall (2016), “Cultura e representação”, apresentando as complexidades da construção de uma identidade, mostrando como o contexto social, a cultura e o indivíduo estão interligados nesse processo multifacetado. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, traz um debate em torno da importância de haver um diálogo intercultural, que possa valorizar a diversidade das matrizes culturais que fazem parte da sociedade brasileira. E para entender o conceito de decolonialidade, é apresentado ao debate, Catherine Walsh (2019). “Interculturalidade e decolonialidade do poder”.

Como passo inicial da prática pedagógica na escola Wilson Pinheiro, foi explicitado aos alunos, alguns conceitos básicos das relações étnico-raciais, e para esse objetivo, foi utilizado a autora, Nilma Lino Gomes (2005), com a obra “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações

raciais no Brasil: uma breve discussão”, onde a autora mostra o papel dos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, além de discutir a complexidade do conceito de identidade e a agregação de pretos e pardos na categoria racial negra, o racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial. Como forma de reflexão sobre a importância do projeto para a educação, realizou-se um diálogo com o texto da Nilma Lino Gomes (2003), “Cultura negra e educação”, da Revista Brasileira de Educação, que mostra a importância da cultura negra na educação brasileira. E de forma complementar, é importante destacar o autor Amilcar Araújo Pereira (2011), trazendo aspectos importantes da história do movimento social negro no Brasil e como esse movimento teve um papel crucial na criação da Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino da cultura Afro-brasileira nas escolas.

A partir da Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 9394/1996, a educação como um todo, passou a ter um papel de fundamental importância na elaboração de práticas de ensino/aprendizagem que incorporasse de fato a temática “História e cultura Africana e Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, além da inclusão no calendário escolar, do Dia Nacional da Consciência Negra. Por tanto, o professor sendo o interlocutor mais próximo do aluno, faz com que ele tenha um papel importante na efetivação desta lei. Contudo, há a necessidade de analisar, discutir e entender essa aplicabilidade na educação no campo, desde as diferenças culturais e sociais dos educandos que participam do ambiente escolar, das dificuldades que o aluno, professor, gestão e a própria estrutura da escola, enfrentam no seu dia-a-dia letivo, e a partir dos apontamentos, discutir sobre métodos e práticas pedagógicas inovadoras que possam ser incorporados nas escolas.

Trazer as reflexões sobre o papel do professor na efetivação da Lei n. 10.639/2003, valorizando a cultura africana e afro-brasileira, através de um recurso pedagógico que aproxime o aluno ao conhecimento proposto, e algo de fundamental importância, para promover uma educação inclusiva, criativa, visualmente estimulante, buscando trazer o protagonismo do aluno, o que desenvolve o seu senso crítico e sua autonomia na busca por mais conhecimento.

Reflexão: linguagem visual e abordagens decoloniais nos processos de ensino e aprendizagens na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece diretrizes importantes para a educação brasileira, trazendo em destaque, a necessidade de uma formação integral, considerando a diversidade cultural, social e histórica do país. Com base nisto, a utilização de recursos pedagógicos que promovam uma educação que valorize a pluralidade cultural e desafie as narrativas coloniais, se faz necessário no sistema educacional. E para tal ação, a utilização da linguagem visual e uma abordagem decolonial no processo de ensino/aprendizagem aparecem como elementos cruciais para construção de novos saberes.

Para o desenvolvimento de materiais pedagógicos que utilizem a linguagem visual com uma ferramenta na construção de saberes e práticas pedagógicas, é importante entender como essas linguagens se estruturam e se desenvolvem, além de compreender que essas construções podem trazer diversos significados. Stuart Hall, em *Cultura e Representação* (2016), discute sobre como as representações culturais podem desempenhar um papel fundamental na construção das

identidades. E para a cultura, a linguagem se torna essencial, como um armazenador de valores em seus diversos significados. Parra Hall (2016), “A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos” (Hall, 2016, p. 18).

Por tanto, em uma sociedade onde a linguagem traz esse papel de acumulação de valores e práticas, apresentar uma perspectiva que possa dialogar com as diversas culturas em seus mais amplos significados, se faz importantíssimo, principalmente as culturas consideradas marginalizadas, ou sem significância, pois essas culturas como, a Africana, Afro-brasileira e indígena, precisam ter seu lugar de direito como integrantes dessa construção de práticas sociais, assim como é dito por Hall (2016), “a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade” (Hall, 2016, p. 20), ou seja, não há uma prática dominante, com uma cultura sobrepondo a outra, mas sim, uma compartilhamentos das diversas práticas que formam uma sociedade.

Contudo, é preciso entender que por mais que as diversas práticas sociais criem as possíveis culturas existentes, não é negável que sempre haverá uma disputa de significados, uma cultura tentando se sobrepor sobre as outras. Portanto, a utilização da linguagem visual como um meio de disputa de significados e o questionamento de representações culturais hegemônicas, muitas vezes baseadas em uma visão eurocêntrica do mundo, tem sua importância, pois o professor pode expor os alunos a diferentes narrativas e representações culturais, e a partir de um direcionamento coloca-los como protagonistas, na construção

desta prática, o que pode acarretar em suas próprias práticas sociais, ou seja, suas próprias culturas expostas, com isso, proporcionando um significado para esse aluno.

E para que propostas como essa possam ser desenvolvidas, os educadores precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas, entendendo que é importante proporcionar saberes que reflitam a diversidade cultural brasileira além de promover o respeito às diferentes identidades étnico-raciais. Silva (2007), destaca a importância de uma educação que promova o reconhecimento e a valorização das relações étnico-raciais, e como dito pela autora:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (Silva, 2007, p. 491).

Silva (2007), destaca que a sociedade brasileira sempre teve em sua construção multicultural, desde de 1500, período no qual, segundo a autora, houve uma indicação de existência de uma organização social e política. Portanto, grupos com culturas, línguas e organizações sociais distintas, como por exemplo, a dos povos indígenas e os povos africanos escravizados, trazidos de forma compulsória, tinham suas próprias experiências, práticas, que exerciam seus valores igualmente importantes aos outros.

Assim como Silva (2007), propõe uma educação que valorize as diversas culturas, valorizando e reconhecendo as relações étnico-raciais, existentes na sociedade brasileira, Caherine Walsh, em “Interculturalidade e decolonialidade do poder” (2016), se dispõe a uma reflexão sobre a necessidade de um “pensamento outro” que desafie as estruturas de poder colonialistas ainda presentes na sociedade. Como citado pela autora:

Nessa construção conceitual, tanto a partir do olhar da UINPI, quanto do projeto político maior, a interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas socio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação (Walsh, 2019, p. 18).

Sendo, assim, a partir desta ideia, no contexto educativo, isto implica não apenas em incluir os conteúdos culturais diversos, mas, sobretudo, desenvolver saberes que critica e questiona as bases sobre as quais os conhecimentos são construídos. E a linguagem visual, nesse sentido, pode ser uma ferramenta poderosa para desconstruir imaginários coloniais. E para desconstruir tais concepções não é uma tarefa fácil, pois a sua sistematização se deu desde a colonização e imposição de suas práticas sociais sobre as outras, não de maneira desordenada, com uma grande ajuda da ciência, que a partir do XVI, traz uma nova categorização da espécie humana.

Foi a partir da colonização, que nasce uma sistematização e classificação social e universal dos indivíduos da espécie. Sendo essa classificação, a primeira categoria social da dita

“modernidade”. O que incentivou um novo tipo de controle e domínio social, que explora os indivíduos, considerados inferiores, que não se encaixam nessa tal “modernidade”. Segundo Quijano (2005):

O colonialismo é uma experiência muito antiga. No entanto, somente com a conquista e a colonização ibero-cristã das sociedades e populações da América, na transposição do século XV ao XVI, foi produzido o construto mental de “raça”. Isso dá conta de que não se tratava de qualquer colonialismo, mas de um muito particular e específico: ocorria no contexto da vitória militar, política e religioso-cultural dos cristãos da contra-reforma sobre os muçulmanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa. E foi esse contexto que produziu a ideia de “raça” (Quijano, 2005, p. 19).

E o combate a este colonialismo, só é possível, a partir de propostas pedagógicas, que possibilite a construção de saberes e práticas educacionais, que confrontem esse conhecimento enraizado na sociedade brasileira, que desenvolva o pensamento crítico do aluno, e o faça repensar sobre as práticas sociais que o cercam, que ele se sinta parte desta prática, desenvolvendo assim, saberes locais que aproximem os alunos desses conhecimentos construídos.

Elaborando a prática pedagógica

Observando a necessidade de trazer de forma mais didática o conhecimento acerca da história da cultura afro-brasileira, bem como, o valor que ela traz com relação as várias identidades existentes na sociedade brasileira, foi elaborado um projeto que proporcionasse tudo isso, de forma mais interativa e

dinâmica para os alunos do 9º ano, do fundamental II, buscando conciliar algo de interesse pessoal, com o conteúdo a ser transmitido para eles, que está dentro do currículo escolar de história. Com isso, analisando o interesse dos alunos por animes e mangás, que remetem a cultura japonesa, foi desenvolvido toda a estrutura do projeto.

Nos dias atuais, os animes e mangás, estão em bastante evidência, fazendo parte de grande parte do cotidiano dos alunos das escolas brasileiras. E não é algo dos últimos anos. As mídias audiovisuais japonesas, fazem parte do dia a dia do brasileiro desde a década de 1960, como apresenta Giovana Carlos (2010):

No Brasil, desde os anos 60 os audiovisuais japoneses eram exibidos em canais abertos. Naquela década, 9 séries foram exibidas, pulando para 24 nos anos 70, e 38 no decênio seguinte. A partir dos anos 90, assim como na Europa, acontece um boom com Cavaleiros do Zodíaco seguido de Dragon Ball, que impulsionariam mais tarde a publicação de mangás. Somente entre os anos 2000 e 2001, a TV brasileira contava com 34 animês e live actions em transmissão⁵. Em 2005, nascia no país o canal pago Animax voltado exclusivamente para os desenhos animados japoneses. O primeiro mangá publicado em solo brasileiro foi Lobo Solitário, em 1988. Por dez anos quase não se lançou mais nada, porém a virada aconteceu com o sucesso dos animês citados anteriormente. A editora Conrad lançou em 2000, os dois títulos e um ano depois a JBC entrou no mercado com mais quatro mangás. Em março de 2009 foi possível encontrar 135 títulos de mangás no mercado nacional [...] (Carlos, 2010, p. 4).

Inicialmente, foi apresentado a proposta do projeto para os alunos, que logo se interessaram pela ideia da criação do mangá. Posteriormente, foi debatido com os educandos, em como

seria a criação deste mangá. Para auxiliar no projeto, foi utilizado algumas aulas de um canal do youtube de nome, Diogo Camargo, e de autor de mesmo nome, que traz de forma fácil e descontraída, vídeos sobre desenho, escultura, stop motion, dentre outros assuntos sobre o mundo da arte.

Figura 1: Imagem da primeira aula sobre a confecção de uma estória em mangá.



Fonte: Oliveira, 2023

As aulas voltadas para o projeto, ocorreram em conciliação com os horários de história, durante os meses de setembro ao início de dezembro de 2023. Aproveitando os conteúdos programáticos do quarto bimestre, que envolvem as discussões e análise das causas da violência contra as populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+, camponeses, pobres etc.), a partir do objetivo apresentado: “Cultura de paz (negros, indígenas, mulheres, LGBT,

camponeses, pobres e todos os demais)” (Acre, 2023. p. 27-28), foi possível desenvolver o projeto e transmitir o conteúdo do bimestre.

Foi possível perceber, o interesse dos alunos em conhecer mais da cultura afro-brasileira, à medida que o projeto foi avançando, os debates acerca da importância da cultura afro-brasileira no ensino em sala de aula foram se desenvolvendo, houve pesquisas em sala de aula, e individualmente, por parte dos alunos em casa.

Houve a possibilidade de debater sobre as religiões de matrizes africanas, de forma crítica e democrática, em sala de aula. Alunos que fazem parte da religião como o candomblé, puderam dar suas contribuições, trazendo um pouco das suas vivências, mesmo que de forma simples sobre os rituais e entidades religiosas que fazem parte dessa religião.

Em consonância com a lei 10.639/2003, foi elaborado um projeto que visa, a efetivação da mesma, de forma envolvente, acessível e visualmente estimulante. E para a construção desse trabalho, foi necessário dialogar com autores que tratam da temática de forma aprofundada, crítica e transformadora, no quesito, práticas das relações étnico-raciais. Neste ponto, primeiramente é preciso citar, o trabalho da Nilma Lino Gomes (2005), em sua obra, “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, trazendo de forma discursiva, conceitos importantes, que precisavam ser explicitados aos alunos, para que os mesmos, pudessem serem introduzidos na temática de forma consciente, crítica e construtiva, buscando entender a vasta diversidade de perspectivas em torno de termos relacionados a temática racial.

Como parte dos conceitos debatidos no projeto, foi possível trazer uma reflexão sobre a Identidade Negra, buscando entender que raça e identidade são vistas como construções sociais, e com isso, influenciadas por fatores históricos, culturais e políticos, não por diferenças biológicas naturais. Assim como dito pela Nilma Gomes (2005):

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. [...]. Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidades, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (Gomes, 2005, p. 42).

Outro conceito trabalhado em sala de aula, ligados ao projeto, foi o conceito raça, que por muitos dos alunos, foi visto como algo com pouco significado, sempre direcionado a cor da pele, de forma bem simplista. Os alunos não conseguiam se aprofundar sobre o tema de forma mais crítica, e isso, não é algo isolado, os alunos não conseguem desenvolver o conceito raça de forma crítica e social. Nilma Gomes (2005), expressa isso no seu texto, dizendo que o termo “raça”, sempre que é perguntado a alguém, como resposta, muita das vezes é levado pra algo negativo sobre o outro, ou a pessoa não tem o conhecimento para falar sobre o seu significado. E a Nilma, explicita que a isso, deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país. (Gomes, 2005, p. 45).

E pensando nisso, foi colocado em pauta, o conceito de racismo, e suas implicações na vida social. Nilma Gomes (2005), diz que a questão do racismo é algo bastante complexo, onde ela diz que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Além dos conceitos apresentados, foi preciso refletir sobre o “porquê” da valorização da cultura afro-brasileira na escola, tentar passar aos alunos, a importância de valorizar essa cultura, que é riquíssima, e que influenciou diretamente na construção da identidade nacional do Brasil. Para isso seja efetivado de fato, a escola tem um papel importantíssimo nesse processo de transmissão do conhecimento para as próximas gerações. Assim como dito por Nilma (2003):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. [...]. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (Gomes, 2003, p. 77).

Por tanto, foi discutido em sala de aula, sobre essa representação no negro, na história brasileira, trazendo, não apenas ou, unicamente, o negro como vítima, passivo no processo histórico do Brasil, mas também, como protagonista na luta e resistência aos modos de opressão estabelecidos em seu tempo, as comunidades Africanas e afro-brasileira, que vieram e se estabeleceram no território nacional.

E para auxiliar nesse debate, foi utilizado o texto de Amílcar Araújo Pereira (2011), mostrando essa efetiva luta dos movimentos negros na história do Brasil. Através do texto foi possível entender junto com os alunos, sobre os aspectos da história do movimento social negro no Brasil, destacando a importância da educação e da reavaliação do papel do negro na história do Brasil, e como esses movimentos influenciaram diretamente na criação da Lei n. 10.639/2003. Como disse Almicar Araújo Pereira (2011):

Acredito que, ao problematizar o forte caráter eurocêntrico tão presente na construção histórica da disciplina História em nosso país e ao tornar possível a complexificação dos currículos e a inserção de diferentes histórias e culturas nos cotidianos escolares [...]. Mas, para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação no cotidiano escolar de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores, “agentes da lei”. Algo que tem se mostrado um verdadeiro desafio (Pereira, 2011, p. 43).

Nilma Gomes (2003), traz uma preocupação, onde a discussão sobre cultura na educação possa se limitar a elogiar as diferenças ou simplesmente, se concentra apenas nos estudos curriculares, pois assim, perderia a oportunidade de explorar a profundidade e a vasta riqueza que o conceito de cultura pode oferecer ao pensamento educacional. Em seu texto, Nilma

ênfatiza a importância de reconhecer a cultura como uma força viva que molda as vivências e interações humanas.

Práticas pedagógicas e resultados

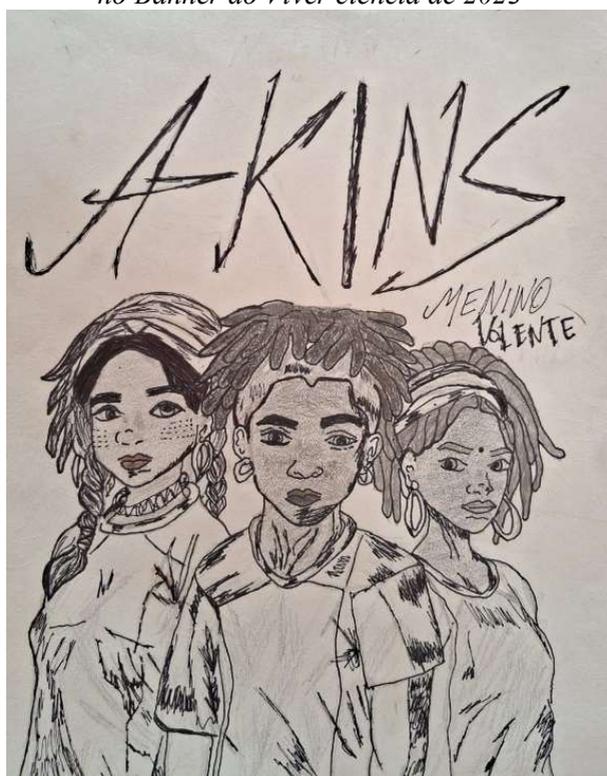
Após todo levantamento e estudo a respeito de como trabalhar a valorização da cultura africana e afro-brasileira no mangá, foi dado início a criação do mangá, organizando a estória, criando e ambientando os personagens, o que foi bastante gratificante de mediar. Houve a participação de um aluno do 7º ano, para a criação artística de todo o mangá. Toda a turma foi dividida em grupos, dentre eles estavam, os roteiristas, historiadores e os artistas na criação da arte de todo o projeto.

O objetivo final do projeto foi a sua exposição no Viver Ciência de 2023, onde foram selecionados quatro alunos para a apresentação na exposição do evento. Foi possível ver nos olhos dos alunos, o sentimento de dever cumprido. O projeto foi apresentado no turno da manhã, onde contou com a participação de todo o corpo docente da escola e Gestão escolar, que ajudou em todo o processo de elaboração do projeto, até o momento de logística, na locomoção dos alunos até o local do evento. Foi confeccionado diversos exemplares do mangá, que foram distribuídos ao público que parava para prestigiar a apresentação dos alunos da Escola Estadual Wilson Pinheiro.

Foi possível observar a empolgação por parte do público, em ver o mangá que foi desenvolvido, o que trouxe grandes inspirações para alunos que se interessaram pelo projeto. Foi possível ver outras mentes criativas, que insistiram em mostrar os seus projetos pessoais, dentre elas, uma aluna da Escola Lourenço Filho, disse que tinha um sonho de vender uma estória

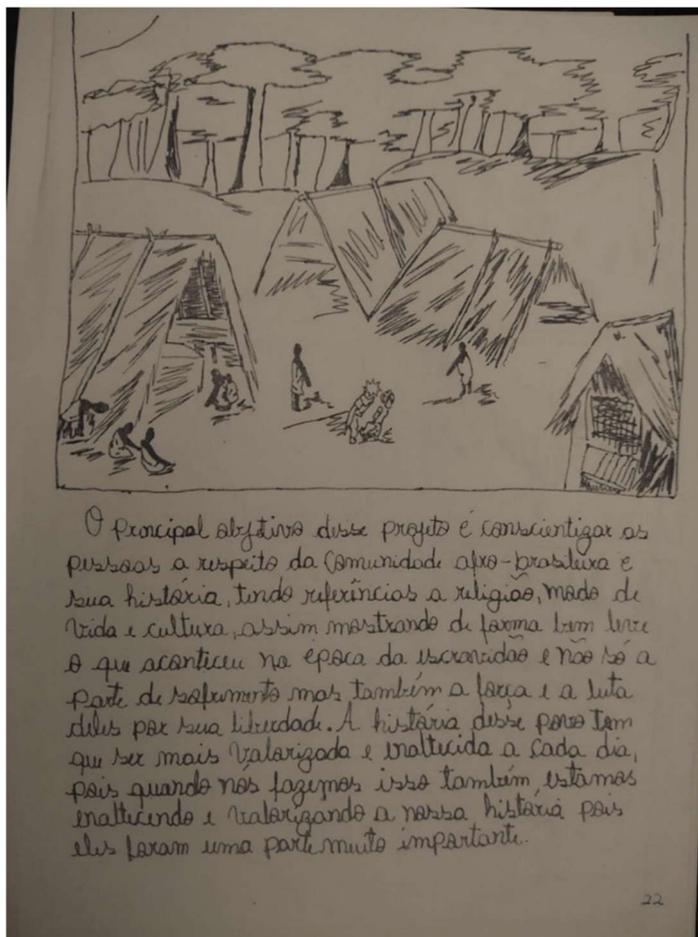
em mangá para a Netflix, e ver o seu trabalho na plataforma de Streaming. É gratificante ver que o trabalho que foi desenvolvido, inspirou ainda mais outros alunos, além de transmitir uma estória que evidencie e valorize a cultura afro-brasileira de forma criativa e cativante.

Figura 2: Imagem conceitual criada por um aluno do 7º ano, utilizado no Banner do Viver ciência de 2023



Fonte: Oliveira, 2023

Figura 4: Última página do mangá, com um texto elaborado por uma aluna do 9º ano



Fonte: Oliveira, 2023.

Considerações finais

A realização deste projeto, nasceu a partir, do meu interesse pessoal nas mídias audiovisuais japonesas, que fizeram parte da minha infância e ainda fazem na minha vida adulta. E observando o dia a dia em sala de aula, foi possível ver o constante crescimento do interesse desse nicho, nas escolas, e unido a isso, foi pensando um projeto que pudesse ajudar na valorização da cultura africana e afro-brasileira, de forma que desenvolvesse a criatividade, e ao mesmo tempo, trouxesse um aprofundamento no conhecimento sobre a cultura, arte, lutas e resistências dos povos africanos e afro-brasileiro no Brasil.

Para que o projeto fosse desenvolvido, foi necessário o apoio da gestão da escola, e os colegas professores, que deram total apoio ao trabalho. Foi possível mostrar, que um projeto como esse pode ser desenvolvido em sala de aula, sem fugir dos conteúdos programáticos do bimestre ou semestre, e que isso, estimula a autonomia desses alunos, na busca por mais conhecimento, progredir o senso crítico, a criatividade, o trabalho em equipe, entre outros.

A partir desse processo de troca de saberes, e de uma vivência pedagógica, foi possível aproximar ainda mais o professor do aluno, o conhecimento da prática e autonomia dos educandos, direcionados ao objetivo principal que é construir processos de ensinamentos e aprendizagens que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, sobre uma perspectiva decolonial a partir da linguagem visual.

Referências

ACRE. *Proposta de plano de curso do ensino fundamental anos finais*. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, 2023.

BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 20 ago. 2024.

CARLOS, Giovana S. A cultura pop japonesa no contexto da cibercultura. In: *Simpósio Nacional ABCiber*, 3, 2009, São Paulo. Eixo temático “Entretenimento, práticas socioculturais e subjetividade”, do III Simpósio Nacional da ABCiber. São Paulo, 2009. CARLOS, Giovana S. Identidade(s) no consumo da cultura pop japonesa. *Lumina: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora*, Juiz de Fora, vol.4, nº 2, p. 3-12, dezembro de 2010.

CAMARGO. Diogo. Como criar um Mangá. *YouTube*, 10 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgzSAyNBgO0&t=571s>.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003. P. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDjbx/c/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 20 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. *Cultura e representação* / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260p.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras* / Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa; Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” – DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, p. 25-45, 17 out. 2011.

SILVA, Ary Batista. *Mangás e Animês: A cultura pop japonesa no Brasil*. Universidade Estadual de Montes Claros, São Francisco. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/35051435/Mang%C3%A1s_e_anim%C3%AAs_a_cultura_pop_japonesa_no_Brasil>. Acesso em: 22 set. de 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amalia Espejo. Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas. IN: KOMINEK, Andrea

Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Org.). *Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30 n. 3. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 20 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 ago. 2024.



**TRABALHANDO A DIVERSIDADE CULTURAL
INDÍGENA ALAGOANA EM SALA DE AULA**

David Matheus da Silva Frade

Leticia Gabriela Santos Lima

Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos

TRABALHANDO A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA ALAGOANA EM SALA DE AULA

David Matheus da Silva Frade
Leticia Gabriela Santos Lima
Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos

Introdução

O multiculturalismo é apresentado como um tema transversal na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o que indica que professores, das diversas disciplinas escolares, devem buscar, em algum momento do ano letivo, incorporar a temática no seu conteúdo ordinário, a fim de se discutir a diversidade cultural presente na sociedade. Este trabalho é fruto de um projeto de intervenção focado na diversidade cultural indígena de Alagoas, como uma proposta de debate multicultural na escola.

Compreende-se que, ao longo da história brasileira, os povos originários foram menosprezados, em se tratando do seu protagonismo na construção étnica e territorial do país e, mesmo com a lei 11.645/2008, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito escolar, ainda há um grande esvaziamento da temática nos livros e materiais didáticos na rede de educação brasileira e, quando estes são abordados, ocorre-se de forma caricaturada, estereotipada e racista. A partir dessa necessidade, este trabalho objetivou identificar a percepção dos alunos de uma escola estadual, localizada no município de Maceió-AL, no que se refere aos povos indígenas de Alagoas. Ou

seja, buscou-se captar elementos que apontam para a compreensão da diversidade indígena alagoana, a partir do ponto de vista dos alunos, questionando-se os estereótipos a respeito desses povos.

Para isso, procedemos com uma exploratória que balizou uma ação interventiva em sala de aula, com os alunos do 7º ano de uma escola estadual, da Cidade de Maceió - Alagoas, localizada nas proximidades da Universidade Federal de Alagoas. O projeto fez parte das atividades desenvolvidas pela disciplina de PRACC 5: Temas Transversais em Geografia, do curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas.

Referencial Teórico

Para compreender o que seria o multiculturalismo, é importante partirmos de um conceito mais amplo de cultura. Santos (2006) compreende a cultura mediante duas concepções: a primeira remetendo à cultura como todos os aspectos de uma realidade social; e a segunda, referindo-se mais especificamente ao conhecimento, ideias e crenças de um povo. Nesse sentido, devemos pensar a primeira concepção como um conjunto amplo que abrange todos os aspectos de uma realidade social, por isso, a cultura vai envolver tudo que caracteriza a existência social de um povo. A segunda concepção é mais restrita e concentrada no conhecimento, ideias e crenças, bem como nas formas como esses elementos se manifestam na vida social. Como exemplo, o Brasil é frequentemente reconhecido por sua "cultura nacional", caracterizada por elementos como o samba, o carnaval e a

imagem de um povo caloroso. No entanto, essa visão generalista não reflete a complexidade da experiência cultural brasileira. Longe de ser um sistema uniforme, o Brasil é um país composto por uma vasta diversidade de expressões regionais, étnicas e sociais que coexistem e interagem no seu território.

No entanto, não devemos nos esquecer de que essas concepções também se relacionam. Dessa forma, na perspectiva de Santos (2006) percebe-se que a cultura deve ser compreendida como um processo dinâmico, constituído por múltiplas camadas e influências que coexistem em uma sociedade. Para este mesmo autor, tal pluralidade é essencial para compreender-se a natureza complexa das interações culturais, como ocorre no Brasil, onde diferentes formas de expressão se entrelaçam, contribuindo para a formação de uma cultura nacional que é, ao mesmo tempo, única e diversa.

Outro aspecto fundamental a se considerar é o que o Espaço Geográfico também exerce suas influências por contextos culturais, como preceitua Claval (2021). Nesse sentido, compreendemos que a cultura tem o poder de moldar a percepção e o uso do espaço, visto que esse espaço não é apenas um dado físico, mas também um produto das práticas culturais e simbólicas. Para Claval (2021), a cultura influencia como os indivíduos e as sociedades interpretam e organizam o espaço ao seu redor, desde a configuração dos ambientes urbanos até as representações simbólicas de diferentes lugares. Quer dizer que o espaço é vivido e compreendido de maneira única por diferentes grupos culturais. Corrêa (2009) argumenta que a cultura não é apenas um reflexo do espaço, mas também um fator ativo que molda e transforma os ambientes geográficos, para ele, a cultura é um conjunto de práticas, valores e simbolismos que são integrados e vividos no espaço. Um dos tópicos-chave discutidos

por Corrêa (2009) é a ideia de que a cultura e o espaço estão em uma relação de constante interação. As práticas culturais, como festas, rituais e tradições, são muitas vezes responsáveis por configurar o uso do espaço e a organização das cidades. Por outro lado, as características do espaço, como sua localização e configuração, também influenciam a forma como as práticas culturais se desenvolvem.

Outra noção importante é a de identidade cultural, aqui compreendida como uma relação da fonte de significado e experiência de um povo, e o seu sentimento de pertencimento (Santos, 2011). Esse autor ainda esclarece que a formação da identidade cultural está ligada ao choque entre identidade e alteridade, visto que a construção de pertencimento a um povo significa, muitas vezes, reconhecer o não pertencimento a outro.

Mas o que seria a diversidade cultural? Segundo Sanfelice e Bassani (2020), a diversidade cultural pode ser compreendida como a coexistência de múltiplas formas de expressão cultural dentro de uma sociedade. Bernard (2005) reforça a noção de que a diversidade cultural deve ser entendida como uma multiplicidade de formas de expressão cultural que caracterizam diferentes grupos sociais e sociedades.

Em relação à questão da diversidade cultural na escola, Bavaresco e Tacca abrem nossos olhos, ao apontar a mesma como “responsável pelo desenvolvimento material e cultural da humanidade” (2016, p. 61). Precisamos entender que a escola é um ambiente onde se discute a pauta da diversidade, seja ela racial, cultural ou social, justamente por ser um espaço de grande socialização, vital para a formação cidadã dos indivíduos em meio à sociedade. Desse modo, entende-se que a escola tem o dever de discutir as pluralidades “como um produto da ação humana” (Bavaresco e Tacca, 2016, p. 64). Compreendemos o

compromisso da escola em tratar da diversidade na medida em que entendemos que

É preciso refletir sobre quem são os sujeitos da diversidade. Como observamos na Proposta Curricular por muito tempo, vários grupos sociais foram impedidos de ter o acesso à escola, porém, hoje a grande maioria desses grupos conseguiram conquistar seu espaço, mas ainda sofrem com preconceitos e discriminação (Bavaresco e Tacca, 2016, p. 64).

Diante disso, como reconhecer o diferente, sem lhe tirar o direito da igualdade? Isso vai ocorrer justamente com as políticas públicas educacionais, principalmente na construção da inclusão social. Com isso, a Constituição Federal de 1988 é um marco dessas políticas ao assegurar a educação de qualidade para todos, bem como a dignidade da pessoa humana, sem qualquer forma de discriminação. A lei federal 10.639/2003 marca a luta antirracista com a introdução do multiculturalismo na escola, bem como a lei federal 11.645/2008, sendo ambas essenciais para tratar do negro e do indígena na escola. No entanto, não devemos nos limitar a apenas essa interpretação. Devemos abrir os olhos para a inclusão de todos aqueles que, historicamente, foram excluídos e marginalizados pela sociedade, portanto,

O menino de rua, aquele marginalizado por nós mesmos, o pobre, o rico, negro e branco, o que gosta da disciplina de Português e não de Matemática. Incluir aquele que tem sua dignidade ferida; aquele que foi excluído pelo sistema; aquele que existe apenas como um corpo presente, mas não tem oportunidade de viver, de mostrar o que sabe, de apenas ir além. Incluir é proporcionar ao indivíduo a liberdade de ser ele mesmo, de assumir sua própria identidade e isso também é dever da escola (Bavaresco e Tacca, 2016, p. 65).

Ademais, devemos também pensar nessa diversidade cultural como a relação entre identidades e assim a cultura toma diversas formas pelo espaço (Meira, 2016). Ao apresentar a diversidade cultural, precisamos levar em consideração a construção dessa diversidade no nosso país, visto que o Brasil possui uma grande diversidade étnica, mas não podemos esquecer que a sociedade brasileira é marcada por relações de desigualdades raciais, tendo sido, essas relações, mantidas por meio de regimes políticos ao longo dos anos (Meira, 2016). O que buscamos apresentar é a importância de se levar a pauta da diversidade cultural para a sala de aula, visto que não basta apenas apresentar aos alunos uma diversidade da cultura brasileira. É também necessário considerar o(s) contexto(s) da construção social em que essa diversidade foi constituída.

Visto isso, chegamos ao conceito de multiculturalismo que, para Schneider e Lucas (2009) ajuda-nos a compreender o pluralismo das culturas e dos grupos que definem as sociedades ocidentais da atualidade. Vera Maria Candau (2008), uma das maiores pensadoras do multiculturalismo como uma proposta educacional, no Brasil, propõe reinventar a educação para trazer um ensino significativo diante dos contextos sociais e políticos atuais:

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais (Candau, 2008, p. 13)

Com isso, Candau (2008) traz o multiculturalismo como uma proposta educacional pois, segundo ela, não é viável uma educação fora dos processos culturais do contexto em que se situa. Portanto, não é possível uma educação “desculturalizada”,

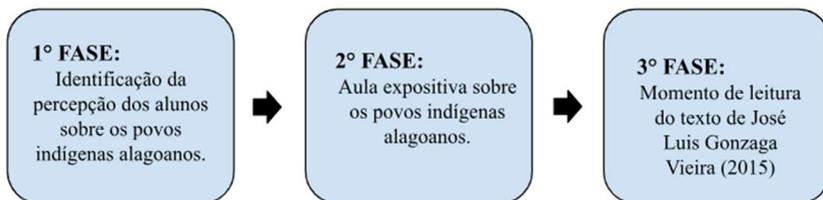
visto que educação e cultura estão totalmente articulados um ao outro (Candau, 2008).

Diante dessas discussões, buscamos trabalhar a diversidade cultural na perspectiva multicultural com alunos da educação de base da rede pública de Maceió-AL, a partir da proposta que segue.

Projeto Escolar: Apresentando a Cultura Indígena de Alagoas

Este projeto foi desenvolvido com alunos do 7º ano do ensino fundamental, no dia 06/11/2024. Objetivou compreender a diversidade cultural indígena em Alagoas, a partir do ponto de vista de alunos, o que nos levou a questionar estereótipos a respeito desses povos, visando a uma medida de combate à discriminação racial e à inclusão do respeito às diferenças na escola, de modo mais específico, objetivou-se: 1) identificar a percepção de alunos em relação aos povos indígenas em Alagoas; 2) compreender e apresentar tópicos sobre a diversidade cultural indígena de Alagoas; e 3) contribuir para o debate sobre o respeito à diversidade cultural na escola pesquisada. Para isso, realizamos uma intervenção *in loco* e, em aproximadamente três horas com os alunos, procedemos com algumas etapas, como apresentado no fluxograma abaixo (figura 1):

Figura 1: Fluxograma das etapas do projeto.



Fonte: elaboração própria, 2024.

No primeiro momento do projeto, realizamos um levantamento rápido (em torno de 15 minutos) para identificar o que os alunos entendem sobre cultura alagoana; e se os mesmos têm o conhecimento da presença indígena no estado de Alagoas, assim como qual seria o ponto de vista deles a respeito desse tema. Com isso, os resultados foram utilizados em todo o desenrolar da intervenção em sala de aula.

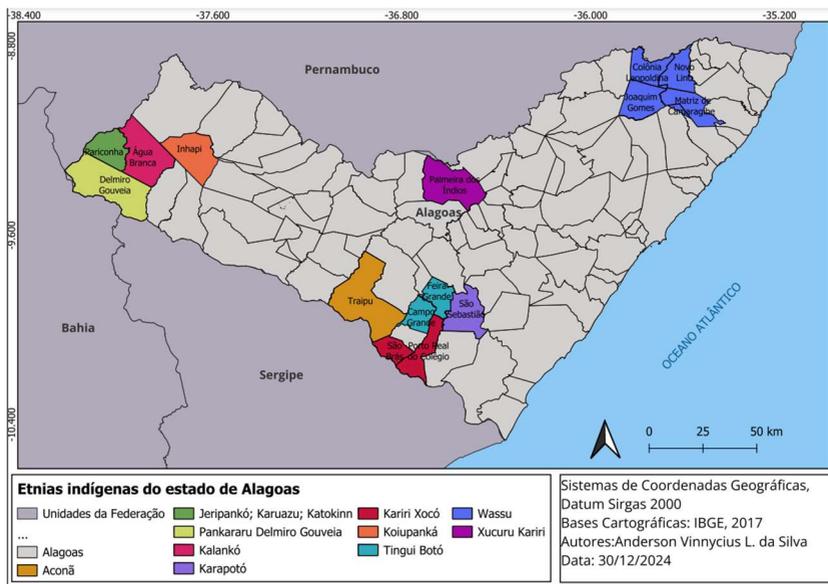
Em um segundo momento, fizemos uma apresentação geral sobre tópicos da cultura indígena em Alagoas, ou seja, etnias, religiões, tradições, ritos, história, etc., com uma ênfase maior em algumas etnias específicas, a partir dos resultados logrados na etapa anterior da aula. Esta etapa teve a duração de 1 hora de aula expositiva, entremeada por debates com os alunos. Vale lembrar que a intervenção escolar foi pensada detalhadamente para a desconstrução de estereótipos, principalmente aqueles levantados por eles mesmos, na etapa anterior. Tal ação, foi essencial para o desenvolvimento de todo o projeto interventivo.

Por último, trabalhamos com os alunos o livro “Povos Indígenas”, de Jorge Luis Gonzaga Vieira (2015), que trata da trajetória de luta e resistência indígena no território alagoano. Tal obra foi escolhida como base para o projeto, justamente por trazer uma historiografia e etnografia dos povos originários de Alagoas, mostrando seus modos de vida, dentre outros vários aspectos. Procedemos resumindo alguns textos do livro, referente às seguintes etnias: Jiripancó, Koiupanká, Katokinn, Karuazu, Tingui-botó, Wassu, Kariri-xocó e Xucuru-kariri. Embora no estado de Alagoas tenha a presença de 12 etnias (que estão especializadas no mapa 1, abaixo) sendo 11 delas já reconhecidas pela FUNAI, e uma outra que ressurge, em 2013, no sertão alagoano, do Pankararu de Delmiro Gouveia (Vieira, 2015), trabalhamos apenas essas oito etnias, levando-se em consideração a quantidade de alunos em sala e, por isso, fizemos a escolha destas, de modo que abrangessem uma maior amplitude possível do(s) território(s) indígena(s) alagoano(s).

Dividimos a sala em oito grupos, e cada grupo trabalhou especificamente com uma dessas etnias, realizando leituras de textos designados, que poderiam ser referentes a algum ritual de um povo específico, ou até mesmo a alguma história de resistência. Cada grupo fez uma leitura em voz alta dos textos, para que toda a turma pudesse aprender um pouco sobre as etnias em questão; posteriormente a cada leitura, o conteúdo era discutido juntamente aos mediadores da ação.

Todo esse processo foi pensado, em sala de aula, na universidade, e tutorado pelo docente da disciplina PRACC 5. mediante a realização de várias pesquisas e levantamentos, para que, após isso, realizássemos a aplicabilidade na escola. Seguem os resultados obtidos.

MAPA 1 - Municípios com presença de etnias indígenas no estado de Alagoas.



Fonte: Silva, 2024

Resultados e Discussões

Na primeira fase do projeto buscamos identificar a percepção dos alunos no que se refere à cultura dos povos indígenas que habitam o estado de Alagoas, para que essas informações serviram como guia para o desenrolar da aula. Para isso, fizemos um breve levantamento, descrito e comentado a seguir.

Ao serem questionados sobre o que sabiam acerca da cultura alagoana, as respostas foram bem diversas. Os alunos falaram sobre praias, forró, são joão, sotaque, culinária (como o cuscuz, a macaxeira), etc. A turma não mencionou nada referente aos povos indígenas que estão presentes no estado, apenas características culturais nordestinas que atravessam o estado e nada específico de Alagoas, a exemplo de pratos típicos, como o sururu que, inclusive, tem origem indígena (Bezerra, 2019). Isso nos trouxe indícios de que a escola está sendo falha na construção de debates sobre a cultura alagoana, o que é essencial para o reconhecimento da identidade cultural dos próprios alunos da instituição, visto que a escola deve estar intimamente ligada aos valores culturais da comunidade ao seu entorno, como preceituam Silva *et al* (2019), reforçando a necessidade de se trabalhar esses valores com os alunos.

Os estudantes também foram questionados se já ouviram falar sobre os povos indígenas e se sabiam da presença deles no estado de Alagoas. Toda a turma enfatizou que sabiam de algumas coisas que viram na aula de artes e que conheceram alguns artesanatos apresentados pelo professor da disciplina, mas que, até então, sabiam que existiam indígenas apenas na Amazônia. Isso evidencia o esvaziamento da temática étnico-racial em materiais didáticos, como relatado por Frade e Santos (2023) ou, ainda, a forma como são retratados, quando são lembrados, o que é pedagogicamente controverso, e enfatiza ainda mais a necessidade de se utilizar materiais didáticos com conteúdo mais regionalizado, para uma abordagem mais próxima da realidade vivida pelos alunos.

Diante disso, faz-se necessário compreender o que Cida Bento nos alerta sobre a omissão da resistência indígena na história:

Essa omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva [...] já que interesses podem moldar a cognição e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer (Bento, 2022, p. 39).

Na terceira pergunta solicitamos, aos alunos, comentários sobre alguma tradição indígena. As respostas foram que os indígenas “[...] se pintavam e dançavam em volta de fogueiras [...]”, que eles “[...] viviam no mato [...]” e, ainda, que “[...] faziam várias festas e comidas estranhas [...]”. Essas respostas evidenciam reflexos do racismo enraizado na sociedade brasileira em relação aos povos originários, mostrando mais uma vez as consequências negativas que trazem diante do lugar que os livros didáticos colocam esses povos na sociedade (Bonin, 2015), excluindo-os de seu grande protagonismo em meio às dinâmicas socioespaciais brasileiras. Tal situação nos faz questionar ainda mais sobre a efetivação da lei federal 11.645/2008 nas escolas alagoanas, que tem como objetivo “[...] diminuir as visões estereotipadas e as formas de discriminação e preconceito na sociedade [...]” (Cigolini e Silva, 2020).

Ao longo das discussões, foram levantados alguns comentários estereotipados, referentes aos indígenas, pelos alunos, o que deixava evidente a marca de uma construção racista, que a educação brasileira vem (re)produzindo sobre os povos originários há séculos. No decorrer dessa experiência didática, os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre esses estereótipos, na medida em que foram apresentados a questões de etnias,

mostrando aos alunos por que os povos indígenas se configuram como um grupo étnico e o que seria de fato o conceito de etnia. Também fizemos a diferenciação entre terras indígenas e aldeias, sendo estas muitas vezes associadas como sinônimos e que, no entanto, não são. Terras indígenas são aquelas tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, e que os mesmos os detém por direito constitucionalmente assegurado; já as aldeias, de acordo com a legislação brasileira, são um aglomerado populacional de categoria inferior a vila, como afirma Cavalcante (2016).

Posteriormente continuamos explanando sobre questões de pajelanças, organizações sociais, sendo estes temas apresentados de modo explicativo, para que os alunos pudessem conhecer aspectos do modo de vida indígena pertinentes ao território alagoano. Ao longo da apresentação, houve interação livre, para que os educandos tirassem dúvidas sobre questões que tivessem visto nas mídias, o que foi essencial para debater sobre os estereótipos produzidos e reproduzidos socialmente, que se configuram como uma marca colonial sobre os povos originários.

O projeto se mostrou efetivo em seus objetivos, principalmente por apresentar a diversidade cultural indígena aos alunos e quebrar percepções estereotipadas, apresentadas por eles, que refletem toda uma construção social do país. Os alunos se mostraram participativos e interessados em aprender a temática.

Considerações finais

O relato de experiência nos evidencia que, mesmo diante de determinações legais, como aquela trazida pela lei 11.645/2008, ainda existe uma grande lacuna no que se refere à presença e contribuição dos povos indígenas no imaginário social de alunos. No entanto, a intervenção realizada, mostrou-se como uma importante ferramenta para promover a compreensão da diversidade cultural presente na sociedade brasileira, com foco nos povos indígenas de Alagoas.

Através da abordagem do multiculturalismo na educação, buscamos não apenas apresentar aspectos de etnias indígenas aos educandos, mas também desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados. A participação ativa dos alunos nas atividades, bem como o interesse demonstrado pelo tema, evidenciam que há grande potencial para se ampliar a discussão sobre a diversidade cultural em suas atividades escolares.

A experiência ainda evidenciou a importância e a necessidade de um maior diálogo entre universidade e escolas, para promoção de atividades que fomentem um processo de ensino-aprendizagem, significativo para comunidades escolares no entorno da universidade. Além de ser uma grande experiência para cursos de licenciatura, o ambiente escolar, ainda possibilita uma valiosa contribuição para alunos, professores e gestores das escolas.

Dessa forma, dentro de uma perspectiva multicultural, a partir da análise dos diversos conceitos de cultura e identidade cultural, observamos que a construção de um espaço de inclusão e respeito à diversidade deve ser uma preocupação constante na educação por uma valorização da diversidade brasileira.

Referências

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: uma reflexão. *Unoesc & Ciência - ACHS*, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/8511>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARD, François de. Por uma definição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo (Org.). *Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

BEZERRA, Edson. *Manifesto Sururu: por uma antropologia das coisas alagoanas*. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2019.

BONIN, Lara Tatiana. Encarte Pedagógico I: Culturas Indígenas na Sala de Aula. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Brasília, n. 372, jan./fev. 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim372_JanFev_Encarte-2015.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

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

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Terras Indígenas: Aspectos Históricos da Construção e Aplicação de um Conceito Jurídico. *História*, São Paulo, v.35, n.75, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/XRTp9SKrKRwMV6D4MjHPMsp/?lang=pt>. Acesso em: 03 de jan. 2025.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre a Geografia Cultural. *IHG DIGITAL*, Porto Alegre, 16 de nov., 2009. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos.html>. Acesso em: 20 de jan., 2025.

CLAVAL, Paul. A abordagem cultural na Geografia: outra compreensão do espaço. *Revista franco-brasileira de geografia*, São Paulo, n.52, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/39797>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

FRADE, D. M. da S; SANTOS, P. C. L. dos. Novo Ensino Médio em Alagoas: o esvaziamento dos temas étnico-raciais no ensino da Geografia. *Anais Eletrônicos*. IV Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) do Nordeste - 2023 (COPENE), ISSN 23585250. Disponível em: <https://www.copenenordeste2023.abpn.org.br/anais/trabalhos/lista>. Acesso em: 15 de dez., 2024.

MEIRA, Francieli de Oliveira. *O Ensino de Geografia nas Escolas Indígenas de Nioaque/MS*. 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANFELICE, Gustavo Roese; BASSANI, Patrícia Scherer. *Diversidade cultural e inclusão social*. Editora Feevale, 2020.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim/ MS, V.2, n.4, p. 141-157, jul/dez. 2011. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2024.

SILVA, Lidia Marques da. et al. O Ensino de Geografia e a Construção da Identidade Cultural no Espaço Escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. *Anais [...]* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-conedu>. Acesso em: 15 de dez., 2024.

SCHNEIDER, Bruna Dallepiane; LUCAS, Douglas Cesar. Multiculturalismo: Identidades em Busca de Reconhecimento. *Revista Direito em Debater*, v. 18, n. 31, p. 35-58, Jan - Jun., 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/640>. Acesso em: 03 de Jan., 2025.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. *Povos Indígenas*. Maceió: CESMAC, 2015.



**A CULTURA NEGRA COMO LUGAR DE
PRODUÇÃO DE SENTIDOS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA TOADA BOI DE NEGRO**

Aline Andréia Nicolli

Raiele Souza Moura

Liliane Araújo Maia Puyanawa

A CULTURA NEGRA COMO LUGAR DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA TOADA BOI DE NEGRO

Aline Andréia Nicolli

Raiele Souza Moura

Liliane Araújo Maia Puyanawa

Introdução

O presente texto apresenta resultados de um trabalho que objetiva problematizar a Cultura Negra como espaço de construção de sentidos fundamentados em escolhas ideológicas e interesses sociais. Dessa forma, tratar da Cultura Negra pressupõe, inicialmente, reconhecer que sua presença, em solo brasileiro, resulta da chegada de africanos trazidos para cá para servirem como mão de obra escravizada.

Figueiredo (1976) aponta que, a partir da segunda metade do século XVIII, mais de 53.000 escravizados africanos entraram na Amazônia pelo Porto de Belém. Eles representavam mão de obra escravizada espalhada pela Amazônia para realizar serviços domésticos, integrar bandas marciais, ser porteiro do legislativo, trabalhar nas construções navais, nas olarias, nos serviços urbanos e de transporte, enfim, os serviços que lhes eram atribuídos por seus possuidores, tais como amassadeiras de açáí ou vendedora de tacacá, pedreiros, ferreiros, carpinteiros, escultores, torneiros, alfaiates e tecelões. Africanos provenientes de diferentes regiões do Continente Africano e, por isso, com

diferentes origens étnicas, o que justifica a presença de uma vasta e ampla formação cultural afro-brasileira.

Além disso, tratar da Cultura, de forma geral, ou ainda da Cultura Negra, de forma específica, exige compreender que seus impactos se apresentam em duas grandes frentes, quais sejam: (a) coletivamente e (b) individualmente, uma vez que ela “pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos” (Gomes, 2003, p. 77).

Na esteira do exposto, tem-se que coletivamente a Cultura Negra insere em território brasileiro outras expressões artísticas, até então, desconhecidas, que se juntam à Cultura Indígena, da época, para ampliar a diversidade e a pluralidade cultural existente. Além disso, fortalece o surgimento de miscigenação cultural e, com ele, sob a influência europeia tem-se também o preconceito cultural. Individualmente, no entanto,

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural (Gomes, 2003, p. 79).

Dessa forma, considerando os diferentes elementos expostos, em relação à Cultura, à Cultura Negra, a Diversidade e a Pluralidade Cultural e, da mesma forma, o Preconceito Cultural advindo desses processos, é que teórica e metodologicamente propõe-se identificar os sentidos que emergem no texto da toada Boi de Negro, expressão da Cultura Negra, no Norte do Brasil.

Boi de Negro, toada lançada em 2018, composta por Ralrison Nascimento, Moises Colares, Frank Azevedo, Ricardo Linhares e Ericky Nakanome. Integra o álbum intitulado “Sabedoria Popular uma Revolução Ancestral”, que reuniu as toadas cantadas nas apresentações do Boi Caprichoso. Boi Caprichoso, conhecido como Touro Negro, foi fundado em 1913, pelas mãos de famílias nordestinas, Cid e Gonzaga, e traz uma história carregada de memória afetiva, ancestralidade cultural, defesa da floresta e traz a essência da vida na Amazônia sustentável (Secretaria de Cultura, 2022).

Para tanto, os sentidos presentes num determinado discurso, enquanto objeto de estudo, estão para além do simples significado das palavras, uma vez que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (Pêcheux, 1975, p. 10).

Caprichoso: o boi do Boi de Negro

A ilha de Parintins, no Amazonas, está localizada a 420 km de Manaus, é conhecida nacionalmente pela realização do Festival Folclórico de Parintins. O festival é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e é marcado pela diversidade da cultura brasileira, que tem como base elementos das culturas indígena, africana e europeia. (Secretaria de Cultura, 2022)

As apresentações simbolizam uma disputa a céu aberto entre duas agremiações folclóricas, a do Boi Garantido, representado pelas cores vermelho e branco e a do Boi

Caprichoso, que defende as cores azul e branco. A festa tem o enredo ditado pelos dois bois concorrentes que tomam o Bumbódromo como um palco para se apresentar como numa grande encenação teatral. Durante o espetáculo, cada boi mostra um pedaço da história e da cultura que originou o Bumbá, as características do seu boi, o folclore amazonense e as crenças brasileiras em um tema a ser discutido.

Culturalmente, a relevância da festa está na consolidação da memória nordestina, que migrou para a floresta amazônica durante o chamado “Ciclo da Borracha” e se fundiu com as culturas tradicionais da região. Nela é reverenciada a natureza e exaltada as histórias das culturas indígenas, caboclas, quilombolas e ribeirinhas.

Além disso, cabe destacar que, o Festival Folclórico de Parintins celebra o mito das três raças, mas há certa assimetria nas representações dos três grupos étnicos, o protagonismo é exercido pelos personagens brancos e indígenas, por muito tempo a presença negra se resumia a Mãe Catirina e Pai Francisco sendo representados de forma caricata e por vezes por meio do blackface, importante mencionar que eles dois ainda não pontuam como item na avaliação dos jurados durante a competição entre os bumbás (Nakamone, 2019).

Atualmente esse cenário está sendo modificado e, por isso, ao buscar analisar a presença da Cultura Negra na referida festa popular, realizada na região norte do Brasil, utilizamos a análise da toada Boi de Negro, com a finalidade de compreender como a Cultura Negra é discursivizada na atualidade. Registra-se, no entanto, de início, que críticos indicam a espetacularização do indígena brasileiro no festival, repercutindo uma imagem distorcida da realidade dos povos e estimulando o surgimento de um novo olhar sobre os indígenas da Amazônia e de suas culturas,

partindo para uma reconstrução de novos valores da identidade regional, já que o espetáculo não só oculta, como disfarça o sofrimento dos índios urbanos e os distancia da miséria ainda presente em muitas aldeias.

Depois, Nakamone (2019) sinaliza a invisibilidade negra no festival, mesmo que a história da lenda aponte a origem para Mãe Catirina e Pai Francisco, dois negros escravizados, que mataram o boi favorito do patrão, quando o amo do boi soube, solicitou a um pajé para ressucitá-lo, dando início à festa. A narrativa apresenta três grupos étnicos, o negro, branco e o indígena, numa representação simbólica do mito das três raças tão difundido na cultura popular brasileira.

Da mesma forma, em se tratando da Cultura do Povo Africano, de acordo com Nakamone e Silva (2021, p. 77).

[...] mesmo que se reconheça a participação negra no boi-bumbá de Parintins, ainda se ‘estranha’ quando tópicos que tiram o povo negro desse ‘protagonismo amorfo’ aparecem no enredo bumbalesco, inclusive, reivindicando um contraditório retorno da Amazônia aos bois, a qual estaria, de alguma forma e com parco embasamento teórico, sendo vilipendiada.

Por outro lado, segundo o pesquisador João Melo (2021), o evento contribui com a memória nacional, repensando, questionando e desconstruindo preconceitos arraigados nas festas populares que enriquecem o folclore brasileiro e são formadas pela miscigenação das culturas indígena, africana e portuguesa. Em Parintins, segundo Melo (2021) os dois bois têm a participação negra na sua constituição, inclusive como ato religioso, envolvendo a resistência às religiões de matrizes africanas, o racismo estrutural e todo o contexto do nosso passado colonial, ao mesmo tempo tão presente nos dias atuais. Antes, a

figura do branco colonizador, silenciava e calava a negritude local.

Por fim, nas palavras de Irian Butel (2021), historiadora e pesquisadora da cultura dos bois de Parintins, os espetáculos de 2017 a 2019, enfatizaram, com muita propriedade e força, a presença negra nas manifestações culturais e na festa de Parintins.

Boi de Negro: a toada

O Caprichoso se consagrou campeão do 53º Festival Folclórico de Parintins, em 2018. O Touro Negro somou 1.259,10 pontos. O boi garantiu o bicampeonato com o tema: Sabedoria Popular: uma revolução ancestral. Como citado anteriormente, Boi de Negro foi uma toada que compôs o álbum Sabedoria popular uma revolução ancestral, e a qual transcrevemos abaixo, vejamos:

Afro brasileiro, vindo de além mar
Desembarcou nas senzalas do Brasil colonial
Cultura africana transfigurada em mitos
Nas lendas e histórias se fez o Bumbá meu boi Ginga boi,
de Zulu a Zumbi
Gira boi, afro-parintin
Resistência de um povo Brasil
Ginga boi, de Zulu a Zumbi Gira boi, afro-parintin
Resistência de um povo Brasil Maracá, pandeirão,
tamborinho Meu tambor é de fogo, é de onça Maracá,
pandeirão, tamborinho Meu tambor é de fogo, é de onça
E dança o miolo de baixo do mito popular
Yorubá, Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
Sangue África na minha dança e na minha festa

Yorubá, Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
 Sangue África na minha dança e na minha festa
É o saber ancestral nascido de ventre África
Parido, plantado, roubado e negado
 É o canto, é brado, manifesto
 Que tremula o tambor e pulsa regando esse chão É a festa
 de cabanos, de terreiro, rua e quintal
 É arte, luta, resistência e revolução Afro brasileiro, vindo
 de além mar
 Desembarcou nas senzalas do Brasil colonial Cultura
 africana transfigurada em mitos
 Nas lendas e histórias se fez o Bumbá meu boi
 Ginga boi, de Zulú a Zumbí
 Gira boi, afro-parintin
 Resistência de um povo Brasil Ginga boi, de Zulú a Zumbí
 Gira boi, afro-parintin
Resistência de um povo Brasil
 Maracá, pandeirão, tamborinho Meu tambor é de fogo, é
 de onça Maracá, pandeirão, tamborinho Meu tambor é de
 fogo, é de onça
 E dança o miolo de baixo do mito popular
 Yorubá, Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
Sangue África na minha dança e na minha festa
 Yorubá, Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
Sangue África na minha dança e na minha festa
 Boi de santo, boi de negro Boi de cid, brasileiro
 O batuque, o gingado Cantoria, pai Francisco Gazumbá,
 catirina
 E dança o miolo de baixo do mito popular
 Yorubá, Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
 Sangue África na minha dança e na minha festa Yorubá,
 Ijexá, é Zabumba, Boi-bumbá, Bumba meu boi
Sangue África na minha dança e na minha festa
Sangue África (grifos nossos)

Boi de Negro: sentidos construídos, ideologia e interesses sociais

Iniciaremos a presente seção indicando que na análise de discurso, “a palavra é tratada em movimento, pois como prática da linguagem, no estudo do discurso, observa-se o homem falando” (Orlandi, 2009, p.15)

Por isso, a análise do discurso, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2003).

Nessa perspectiva, e com o intuito de identificar os sentidos que podem emergir, se considerarmos aspectos ideológicos e de interesses sociais, na toada Boi de Negro transcrevemos abaixo os versos que optamos analisar, vejamos:

Bloco 1.

Afro brasileiro, vindo de além mar [...] Cultura africana transfigurada em mitos

Nas lendas e histórias se fez o bumba meu boi [...]

Bloco 2.

É o saber ancestral nascido de ventre África Parido, plantado, roubado e negado [...]

Bloco 3.

Resistência de um povo Brasil [...]

Sangue África na minha dança e na minha festa [...] Sangue África.

Da análise dos versos apresentados acima pode-se, a nosso ver, inferir que emergem sentidos referentes ao seguinte:

Bloco 1: (a) A Cultura Afro-Brasileira que se faz pela escravização de Povos Africanos em território brasileiro; (b) A Cultura Africana que se faz incorporar à Cultura Brasileira por diferentes mecanismos;

Bloco 2: (c) A Produção e a Tradição da Cultura do Povo Africano; (d) As Causas e Consequências da Escravidão para a Cultura Africana e

Bloco 3: (e) O Movimento de Resistência que se faz pela Produção e Divulgação da Cultura Africana.

Isto posto, cabe lembrar que, segundo Orlandi (2006, p.17),

O discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Desse modo, temos a relação entre língua e ideologia afetando a constituição do sujeito e do sentido que, por sua vez, se constituem ao mesmo tempo. É pelo fato mesmo de dizer que o sujeito se diz, se constitui.

Sim, é pela materialidade do discurso que os Povos Africanos se fazem *representar* [ou se vê representar]. É pela Cultura e, mais especificamente, da Música que se torna possível a divulgação da história, das lutas e dos movimentos de *resistência* travados junto à sociedade brasileira. É pela Cultura, ou mais especificamente, pela música como representação dela que as *vozes* dos Povos Africanos ecoam, que a negação e o

silenciamento que lhes são historicamente inculcados se fazem ouvir. É por meio da Cultura e, mais especificamente, da Música que os Povos Africanos fazem resistência e com ela, ou por ela, mantêm-se *resiliente* numa sociedade racista e discriminatória.

Nesse contexto, tem-se a ideologia que, segundo Pêcheux (1975, p. 24), assume a função de “fazer com que os agentes da produção reconheçam seu lugar nestas relações sociais de produção”. Dessa forma, o sujeito não é origem ou fonte do dizer, ele o é pelas condições de sua exterioridade, pela história, pela convivência, pelas interações, pelas ações e posições que assume, inclusive, como agente de resistência.

Assim sendo, de um lado, no Dicionário Aurélio, tem-se Resistência como “Ato ou efeito de resistir”; “Capacidade que uma força tem de se opor a outra”; “Capacidade que o ser humano tem de suportar a fome e a fadiga”; “Defesa contra uma investida”; “Recusa do que é considerado contrário ao interesse próprio”; “Não aceitação da opressão”; “Qualidade de quem é persistente”; “Movimento de luta nacional contra o invasor”; “Qualidade do que é firme, resistente e durável, solidez”. De outra banda, no contexto Mil. e Polít. “Resistência e o movimento de luta nacional contra o ataque do inimigo, para manter a posição ocupada.”

Diante do exposto, faremos a opção por defender o significado apresentado no Dicionário Aurélio, em sua conotação Política, quando assume RESISTÊNCIA como “Movimento de luta nacional contra o ataque do inimigo, para manter a posição ocupada.” Entendemos que é com essa conotação que ela significa na toada Boi de Negro, uma vez que foi, e ainda é, desta forma que, a nosso ver, os Povos Afro-brasileiros fazem RESISTÊNCIA.

Resistência pelo movimento e pela luta contra o inimigo para manter, e se manter, numa posição ocupada originalmente. Resistência, por vezes, e poderíamos dizer, na maioria das vezes, de forma solitária, invisibilizada, precarizada e descaracterizada. Resistência porque foram, e ainda são, subjugados, marginalizados e enganados. Resistência em defesa de suas Histórias, de suas Vidas e de suas Culturas. Resistência para manter as garantias constitucionais já conquistadas. Resistência para demandar do poder público o básico: Direito à Diferença, Saúde, Educação, Igualdade, Proteção, Representatividade e Segurança Jurídica. Resistência contra o racismo, o preconceito, a violação de direitos das mulheres, a falta de acesso à alimentação nutritiva e às investidas saqueadoras da terra, da cultura e da história.

Resistência que fez surgir o Movimento Negro e garante a sobrevivência, bem como a apropriação de conhecimentos e a continuidade de suas identidades, valores e tradições culturais. Resistência que, na obra de Celestino de Almeida (2011), indica a necessidade Indígena de se tornarem sujeitos ativos dos processos de ressocialização e catequese, tornando-os parâmetro para a sobrevivência étnica.

Resistência que se faz pela Cultura e, mais especificamente, pela Música, uma vez que nelas o sujeito do discurso se faz histórico, social e descentrado, nos termos defendidos pela análise de discurso. (Orlandi, 2006).

Considerações finais

Considerando as análises realizadas foi possível perceber, primeiramente, que o Festival Folclórico de Parintins é um agente arte-educativo amazônico potente e com notável visibilidade. Tal visibilidade ocorre não somente pela expressiva quantidade de torcedores que formam a nação azulada do Boi Caprichoso e da nação encarnada do Boi Garantido, bem como de turistas que se fazem presentes nos três dias de festa, mas pela transmissão televisionada e disponibilizada permanentemente em redes sociais diversas. (Silva, 2023, p. 2).

Da mesma forma, enquanto agente artístico e educativo o Festival pode se tornar, especialmente, pelas toadas que o constituem, como visto da análise dos versos do Boi de Negro, enredo do Boi Capichoso, no Festival de Parintins, em 2018, uma ferramenta para a promoção, divulgação e problematização do processo de escravização de Povos Africanos em território brasileiro; da História da Cultura Africana que se faz presente em território brasileiro por diferentes mecanismos, bem como das causas e consequências da escravidão para a Cultura Africana e da importância do Movimento de Resistência que se faz por meio de sua produção e divulgação.

Além disso, a problematização do Festival e das toadas que o representam, de forma específica, ou ainda, da Cultura Negra, de forma geral, pode, a nosso ver, garantir aquilo que segundo Gomes, (2003) permite ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética. Por isso, é imprescindível enfatizar que os bois de Parintins como um patrimônio brasileiro

podem educar e ter o condão de transformar consciências.” (Silva, 2023, p. 19)

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BOI de NEGRO. Autoria: Boi Caprichoso, 2018. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caprichoso-boi-bumba/boi-de-negro/>. Acesso: 06 set. 2024.

BUTEL, Irian. *Os Bois Bumbás de Parintins: novos olhares*. Autobiografia. Rio de Janeiro e Manaus: Editora UEA, 2021.

FIGUEIREDO, Napoleão. Presença africana na Amazônia. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 2, n. 12, 1976. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20781>.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, nº 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso: 06 set. 2024.

NAKANOME, Ericky da Silva; SILVA, Adan Renê Pereira da. Caprichoso, o Boi de Negro: dos terreiros de axé, nosso brado de fé! *Revista Educação e Humanidades*. Volume II, número 2, jul-dez, 2021. p. 129-153. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8541>. Acesso: 06 set. 2024.

NAKANOME, Ericky da Silva. “Três raças” e um boi-bumbá para duas reflexões sobre a necessidade do protagonismo da cultura afro-brasileira no Festival Folclórico de Parintins. *Revista*

Ensino de Ciências e Humanidades. Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Vol IV, Número 1, Jan-Jun, 2019, p. 367-381.

OLIVEIRA, Bruno Ribeiro, SANTOS, Davi dos; LIMA, Gabriel Truccolo de. Música negra como resistência: África, Brasil e Estados Unidos. *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, n.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/63150/3694> 3. Acesso: 06 set. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: formação e circulação dos sentidos. Pontes, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2003.

PONTES, Marcio Miranda. A influência da cultura africana na música brasileira. Blog Sabra, 2021. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/influencia-africana/>. Acesso: 06 set. 2024.

PÊCHEUX, Michael. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1975.

SECRETARIA DE CULTURA. *Caprichoso e Garantido*: Rivalidade de gerações com identidade cultural. Manaus, 2022. Disponível em: <https://cultura.am.gov.br/caprichoso-e-garantido-rivalidade-de-geracoes-com-identidade-cultural>. Acesso: 06 set. 2024.

SILVA, Adan Renê Pereira da. Festa do povo negro: protagonismo africano no Boi-bumbá Garantido de Parantins. *Revista Foco*. Curitiba, v.16. n.3 e1395, p.01-21, 2023.

Disponível em:
<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1395>.
Acesso: 06 set. 2024.



**PEDAGOGIAS DAS TRAVESTILIDADES,
ENCRUZILHADAS E CIRCULARIDADES:
POR UMA EDUCAÇÃO EXUÍSTICA**

Zima Nzinga de Lima França

PEDAGOGIAS DAS TRAVESTILIDADES, ENCRUZILHADAS E CIRCULARIDADES: POR UMA EDUCAÇÃO EXUÍSTICA

Zima Nzinga de Lima França

Introdução: memória, esquecimento e abandono

A memória é um artifício contra toda e qualquer opressão sistêmica. O esquecimento é responsável pela desorientação dos sujeitos e manutenção do poder. O ato de não lembrar a história, sem estabelecer o linear narrativo, permite que outras instâncias (regidas não pela encruzilhada da temporalidade ou contradições da territorialidade) avancem para o controle e permanência das estruturas hegemônicas. A insistência numa pedagogia que não cause “desequilíbrio” ou “estranheza” e que faça “desobedecer” as normas coloniais, afirmado por Maria Clara Araújo dos Passos (2022), evidencia o pacto com o deslembrar das identidades, agendas e práticas de diversos grupos minoritários políticos.

O continente africano é construído por diversas etnias, pluralidades religiosas e estratificações sociais. Com a experiência da colonialidade, diversos grupos passaram a organizar-se taticamente ou formar frágeis alianças com colonizadores para guerrear uns contra os outros. Os tukolor optaram por alianças com os franceses, enquanto os mandingas, liderados por Samori Turé, escolheram o confronto. Os ashanti lutaram e resistiram às tropas britânicas, ao passo em que os bajandas aliaram-se aos ingleses contra os banyoros. Diversos

conflitos entre tais grupos remontam a História Pré-colonial, sendo o combate intragrupos utilizado como estratégia europeia ao fragilizar sociedades pelo seu cerne: isto é, conhecendo desde seus costumes, línguas, saberes seculares e táticas de guerra. A colonialidade no continente africano foi responsável não somente pelo tráfico de 10-20 milhões de africanos ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII. A ela também deve ser atribuído o esquecimento forçado das práticas de africanidade milenarmente construídas pelos ancestrais, consequência dos séculos de opressão, morte e teorias racializantes. Contudo, a brancura europeia não pode prever a insistência da escuridão, sua expansão silenciosa dentro de um cosmos geopolítico negro: o esquecimento imposto jamais trouxe aos afrodescendentes o completo abandono de si (Brasileiro, 2022).

Há um provérbio entre os povos de língua akan que diz “se wo were fi na wosan kofa a yenki”, podendo ser traduzido como “não é tabu voltar atrás e buscar o que se esqueceu”. Deste provérbio punge o conceito de “Sankofa”, sendo “sanko” traduzido como “voltar” e “fa” como “buscar”, “trazer”. Dentro da experiência da colonialidade, refém das temporalidades e espacialidades que a governam, o corpo acessa a ancestralidade através das memórias, religiosidades e oralituras, reivindicando e modificando a realidade que está inserido. O corpo, portanto, transforma-se na cultura, ao considerar que esta jamais morre, mas permanece na epiderme das sociedades, paralelamente reinventando-se. Buscar aquilo que foi seu e acabou esquecido em alguma encruzilhada ou retornar para o ponto de partida e caminho primevo jamais será vergonhoso. E nesta, toma-se a vergonha como desumanização dos corpos negros em diáspora, sentimento responsável pela estigmatização e estagnação da alma: a vergonha foi introjetada compulsoriamente por um

superego desregulado de uma sociedade com tendências europeizantes.

Considerar a experiência colonial como um ponto de partida para a construção de rotas de fuga e abertura de caminhos, não reduzindo a historicidade da diáspora africana no território brasileiro apenas às violências aqui vivenciadas, é a principal encruzilhada deste ensaio. É necessário memorar para não esquecer-se. E se preciso abandonar, despachar, deixar para trás, para se seguir em frente, assim será feito. Ao considerar o contexto afro-diaspórico, nota-se o uso de diferentes instituições e estruturas como organizadoras do pensamento, alinhadoras de corpos e práticas. Se fomos ensinados a esquecer de quem somos, também podemos ser estimulados à memória, à lembrança, ao retornar ao passado: um convite para ser realizado um movimento sankofa.

A primeira encruzilhada: desafios para uma educação exuística

Na obra *Cotas raciais* (2022) de Livia Sant'Anna, excepcionalmente o capítulo “Um pequeno (porém, firme) passo rumo ao nosso sonho de liberdade” nota-se a ponderação das políticas públicas implementadas na sociedade brasileira, com um recorte marcadamente político e racial. Refletindo acerca das conquistas dos Movimentos Negros (aqui compreendendo a pluralidade da população negra brasileira, a partir de processos culturais singulares jamais homogeneizados) e tendo a ampla difusão do debate dentro da sociedade civil, é notório que a crítica ao sistema de cotas está profundamente ligada ao discurso elitizado e meritocrático. Isto é, dentro de parte do imaginário

público e senso comum ainda transitam opiniões que confrontam a legitimidade política e social deste dispositivo legal.

A implementação de políticas de cota possibilitou o maior número de ingressantes negros no Ensino Superior. A canção “Capítulo 4, Versículo 3” do grupo de rap Racionais MC’s, lançada no álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997), traz apontamentos acerca da presença negra nos espaços supracitados. Nos versos teremos: “Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros”. Estes dados dos anos 90 contrastam com as análises das próximas duas décadas, obtendo-se após a data implementação e aplicabilidade num real aumento de discentes pretos e pardos na esfera acadêmica. Dito isto, refletir sobre ingresso é também valer-se de estratégias para permanência nestes espaços elitizados e naturalmente excludentes.

Em “Pedagogia da circularidade” o autor Tássio Ferreira evidencia o quanto a instituição “escola”, apontada como primeiro ingresso à sociedade e desenvolvimento das relações humanas, atravessada por cultura, religiosidades, fatores econômicos etc, é tomada por ritmos e fluxos de permanência colonial. A autora Maria Clara Araújo dos Passos (2022) também nos indica o quanto uma corporeidade travesti racializada, seja na posição docente ou discente, modifica e traz a “pedagogia do corpo” para determinadas espacialidades. Considerando os atravessamentos que a escola e universidade oportunizam a cada sujeito, e que ainda, determinadas sujeitas e suas subjetividades não são validadas pelo próprio sistema educacional, de que maneira seguiremos para uma educação libertadora? E ainda, como pensarmos uma educação exuística dentro deste cenário? O único caminho aberto apresenta-se em um viés interseccional, com recortes de gênero, sexualidade, racialidade e classe social.

A questão da identidade apresenta-se encruzilhada com elementos subjetivos, produzidos por meio da linguagem e discursividade. A concepção de identidade para Hall (2006), por exemplo, é conceituada como fragmentada, isto é, considerando o sujeito pós-moderno e sua mobilidade, as identidades na chamada “modernidade tardia” não se unificam, mas se fraturam, rompem-se, reinventam-se. Tratando-se da Educação das Relações Étnico-Raciais e Estudos de Gênero, a compreensão da identidade assume papel primário para o processo de letramento de pessoas brancas e negras ou cisgêneras e trans. Portanto, considerando as conceituações de letramento preconizadas por Street (2006), isto é, que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e personalidade (definidas pelo autor como *personhood*), mostram-se indissociáveis do desenvolvimento pleno dentro das academias e escolas.

Essencialmente no cenário pós-pandemia, notou-se um aumento na evasão universitária e escolar permitido pelas fissuras de um sistema que inviabiliza o pertencimento de discentes dissidentes. De que maneira os estudantes negros ou trans envolvem-se nas práticas de letramento acadêmico/escolar? Quais suas expectativas dentro de uma espacialidade ainda guiada por lógicas coloniais? A Universidade se reorganiza para criar ambientes de acolhimento para estes corpos? Há reservas de bolsas exclusivamente para pesquisadores e estudantes negros ou trans? Tais questionamentos são feitos, para assim se pensar a aplicabilidade destas reflexões na vida cotidiana.

A Universidade se consolida como um espaço de produção de conhecimentos e intelectualidades amplamente divulgada para a sociedade. Sendo financiada economicamente por esta elite intelectualizada, organiza e dissemina formas e práticas de conhecimento a partir de seus critérios e percepções.

É retomado esta esfera, dado aos transites possíveis e realizados nela. Ainda com diversos avanços nas políticas públicas e ingresso de cotistas, pondera-se o amplo enegrecimento dos espaços, bem como a permanência negra e trans efetivada. Considera-se ainda as políticas públicas como primeiros passos para uma sociedade mais igualitária, guiada pela compreensão da equidade e individualidades/identidades sociais. Como pontua Tássio Ferreira “A Lei n. 10.639/2003, isoladamente, não representará efeito real no processo de ensino e aprendizagem na educação básica brasileira”.

A segunda encruzilhada: epistemologia exuística

Na encruzilhada o docente torna-se aprendiz, de modo que esta é a única que detém completude em si mesma: o aprendiz buscará eternamente aprender, a encruzilhada sempre ensinará aqueles que nela permanecerem ou nesta escolheram caminhar. No texto “Pedagogia da encruzilhada: Exu como educação” do autor Luis Rufino, destaca-se a influência da cultura iorubana na diáspora africana, sendo abordados temas como educação, comunicação, linguagem, corporeidade e ética. É proposto uma perspectiva educativa referenciada nos domínios do orixá, especialmente Exu, como base teórico/metodológica na Pedagogia das Encruzilhadas. A obra é responsável ainda pela crítica de obras coloniais que regem a educação moderna como forma de “regulação”, buscando emancipação por meio de reflexões éticas/estéticas historicamente desconsideradas pela razão dominante.

Exu, como portador do axé de Olorun, é também o fiscalizador da ordem das existências. Exu pratica a ordem fazendo desordem, é o caos criativo. Assim, o seu caráter enquanto fiscalizador está diretamente implicado naquilo que concebemos como uma ética responsável. A meu ver, a interdição de Exu pelo projeto mundo ocidental é um dos principais fatores para a produção de experiência humana (educação) calçada no monoculturalismo, na escassez e na miséria. A educação que nos é ofertada como modo dominante no Novo Mundo deve ser lida como parte da agenda curricular do colonialismo. Essa forma descomprometida com a vida, pois é contrária à diversidade, à imprevisibilidade e às possibilidades, é fiel à produção de seres acomodados na semântica colonial. (Junior, 2018, p. 272).

No universo da cultura yorubá e suas influências na diáspora africana, surge a Pedagogia das Encruzilhadas, um projeto fundamentado em Exu, que desafia a lógica educacional colonial. Este artigo reflete sobre a pluralidade da educação, propondo uma abordagem ética e estética. Critica a educação como instrumento de regulação, jamais libertadora e emancipadora, revelando sua constante manutenção colonial. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma agenda política que enfrente a colonialidade na educação, promovendo uma visão étnico-racial ampla, uma educação intercultural e pedagogias decoloniais dos Estudos de Gênero. A Pedagogia das Encruzilhadas, ao trazer Exu como força motriz, desafia as normas, promovendo a ética e coletividade no processo educacional.

O texto “Pedagogia da circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi” destaca a escola como uma instituição que, historicamente, molda os indivíduos de maneira castradora, ceifadora e deformadora. O

autor Tássio Ferreira aborda a imposição de valores distantes da realidade dos estudantes, tendo a escola nos últimos séculos descontextualizado informações e ignorando raízes ancestrais. A análise de Foucault destaca a escola como uma espécie de prisão, onde corpos são docilizados e transformados para se adequarem a padrões descontextualizados. A disciplina é discutida como um mecanismo de sujeição do corpo, que resulta em uma corporeidade deslocada e distante de si mesma. A influência da ideologia laboral e o papel da escola na ocupação do tempo livre são abordados, destacando a falta de espaço para reflexão e ressignificação do aprendizado. Neste percurso, a educação transdisciplinar, aqui compreendida sinonimamente como “educação exuística”, dialogicamente encontra-se com a mencionada “antipedagogia”, isto é, um conjunto heterogêneo de discursos que questionam as práticas educacionais convencionais.

Considerações finais

A Educação das Relações Étnico-raciais avançou substancialmente na última década. O autor Antonio Sérgio Alfredo Guimarães em “Racismo e antirracismo no Brasil” (2009) aponta que o elemento “cor” no Brasil entrelaçou-se por muito tempo com a imagem de “raça”. Priorizou-se o discurso da cor para referir-se a determinados grupos minoritários no Brasil, recusando-se a materialidade das desigualdades raciais e suas implicações teóricas. De todo modo, este signo direcionou os estudos étnicos e raciais, ainda que não o seja apenas.

Na arbitrariedade dos signos e suas construções, a palavra enuncia o ideológico, suas representações, diferenças culturais e relações de poder. Logo, a cor existe pois dentro da discursividade ideológica ela assume algum significado. Desta maneira, "cor" também passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para aquilo que postumamente foi nomeado como "raça". O debate racial expandiu-se, de modo a incluir novos aportes teóricos e caminhos metodológicos, como o desenvolvimento de cartilhas, obras e dispositivos legais para tal.

Historicamente "cor" e "raça" tornam-se signos que podem configurar ponto mobilizador na construção da identidade e do não-ser atribuído ao africano escravizado pelo colonizador europeu. Isto é, como já preconizado por Frantz Fanon (2008, p. 26) "uma zona do não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida", construída dentro de uma lógica e estrutura colonial, cruelmente estabelecida para subalternizar/eliminar através da racialização. A categoria "raça", portanto, está intrinsecamente ligada à experiência colonial e suas tecnologias modernas.

A identidade negra, elaborada como contradiscurso à branquitude, estabelece-se dentro de um espaço-tempo colonial. Contudo, a escuridão da pele não surge na modernidade: advém fundamentalmente da intimidade ancestral com o Sol. Para Castiel Vitorino Brasileiro em Quando o sol aqui não mais brilhar: a falência da negritude (2022) esta escuridão é equiparada a escuridão do Universo, realocada numa nova temporalidade e espacialidade. Deste modo, a elaboração de uma nova história será responsável por transfigurar a hegemonia estabelecida. É reconhecer, sobretudo, que o mito da raça é perecível, podre e fede (Brasileiro, 2022, pág. 26).

A retomada por uma educação exuística deve ser vista como uma encruzilhada. Evoca-se também a imagem das ruas, pois é nestas que percebe-se a permanência de entrecruzamentos de caminhos abertos. É nelas que podemos realizar o abandono, jamais o esquecimento, de tudo aquilo que não nos pertence, das mitologias inventadas em processos de outremização (MORRISON, 2019, p. 43). Somente neste território fértil haverá espaço para os ensinamentos e trocas acerca dos processos educativos que ainda atravessam a realidade brasileira, ao considerar marcadores como gênero e raça. Como afirma Tássio Ferreira:

As ensinagens afrodiaspóricas esforçam-se para que o muntu encontre seu caminho intelectual no mundo a partir da experiência viva. Para isso, o indivíduo cava fundo seu buraco para plantar a sua árvore, com segurança de que a raiz terá espaço para firmar e se expandir na busca por nutrientes. Enraizado, o aprendiz tem condições de ser árvore e reconectar o ciclo (Ferreira, 2020, p. 75).

É apenas considerando as subjetividades dos sujeitos/indivíduos envolvidos discursivamente dentro do espaço-tempo que nele residem que a educação se tornará essencialmente emancipatória, revolucionária e política. Reforçando suas trajetórias, percursos e caminhos, o ser aprendiz também participa da construção exuística. Uma encruzilhada jamais é formada por apenas um sentido, ela sempre será mais que dística, dialogal, múltipla. Este apresenta-se como um caminho aberto para uma educação transdisciplinar e epistemologicamente exuística.

Referências

ALAMOJU ASSOCIAÇÃO. Documentário Acre e sua Raiz Africana. *Youtube*, 07 de jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9gdoGGdi3tQ>. Acesso: 14 out. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRANCO, Márcio. Historiando: O Candomblé - QG DO ENEM. *Youtube*, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7enrB65eve4>. Acesso: 07 jan. 2024.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. *Tornar-se Imensurável: o mito Negro Brasileiro e as estéticas macumbeiras na Clínica da Efemeridade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo: 2021.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzóiã Kisimbiã Maza Nzambi. *Revista Teias*, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 64–77, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49511. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49511>. Acesso em: 06 jan. 2024

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogia das Encruzilhadas. *Periferia*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018. DOI 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>.
Acesso em: 06 jan. 2024.

PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS. Pedagogia das Encruzilhadas # 6 • Luiz Rufino (Educação montada por Exu), 25 MAR. 2019. *Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DID_zL26f7E. Acesso em: 07 jan. 2024

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das Travestilidades* 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.



**FILOSOFIA EM MOVIMENTO:
SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO**
Laércio de Jesus Café

FILOSOFIA EM MOVIMENTO: SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO

Laércio de Jesus Café

Introdução

A filosofia, enquanto disciplina que instiga a reflexão e o questionamento, desempenha um papel fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes. No entanto, o ensino tradicional muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos, deixando pouco espaço para a exploração ativa e a construção do conhecimento. Nesse contexto, a sala de aula invertida surge como uma abordagem inovadora, que transforma a dinâmica de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo educativo.

Neste capítulo, exploraremos como a metodologia da sala de aula invertida pode ser aplicada no ensino de filosofia no ensino médio, promovendo um ambiente de aprendizado mais interativo e reflexivo. A proposta é que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, engajando-se em discussões significativas e desenvolvendo habilidades críticas essenciais para a vida acadêmica e profissional.

O primeiro momento do capítulo abordará os princípios da sala de aula invertida, destacando suas características e benefícios. Em seguida, discutiremos a importância do pensamento crítico no contexto educacional e como a filosofia pode ser um veículo poderoso para seu desenvolvimento. O terceiro momento apresentará estratégias práticas para

implementar a sala de aula invertida em aulas de filosofia, incluindo sugestões de atividades, recursos e avaliações. Por fim, refletiremos sobre os desafios e as oportunidades que essa abordagem traz para educadores e alunos, enfatizando a importância de um ensino que valorize a reflexão crítica e a participação ativa.

Ao longo deste capítulo, esperamos inspirar educadores a repensar suas práticas pedagógicas e a adotar metodologias que não apenas transmitam conhecimento, mas que também cultivem a curiosidade, a análise crítica e a capacidade de argumentação dos alunos. A filosofia em ação é, portanto, um convite à transformação do ensino, onde cada estudante é encorajado a questionar, debater e, acima de tudo, pensar.

Princípios da sala de aula invertida

A sala de aula invertida, ou "flipped classroom", é uma abordagem pedagógica que transforma a dinâmica tradicional de ensino, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa metodologia foi popularizada por educadores como Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que, em 2007, começaram a gravar suas aulas em vídeo para que os alunos pudessem assisti-las em casa, liberando o tempo de aula para atividades mais interativas e colaborativas (Bergmann e Sams, 2012).

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de

problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc (Valente, 2014, p. 2).

Na sala de aula invertida, o aprendizado ocorre em duas etapas principais: a preparação prévia e a aplicação prática. Durante a preparação, os alunos têm acesso a conteúdos, como vídeos, leituras e podcasts, que devem ser estudados antes da aula. Essa etapa é crucial, pois permite que os alunos se familiarizem com os conceitos e temas que serão discutidos, promovendo um entendimento inicial que facilitará a participação ativa durante as atividades em sala.

Segundo Farias (2016), as metodologias ativas têm como objetivo aproximar os estudantes de desafios e problemas que estimulem suas capacidades cognitivas, permitindo que enfrentem situações reais. Esse processo visa desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, promovendo, assim, uma postura ética na sociedade. Entre as metodologias ativas, destacam-se a Sala de Aula Invertida e a Instrução por Pares, que serão discutidas a seguir. Ambas trazem mudanças significativas no ambiente de aprendizado, atuando tanto em espaços externos à escola, como a casa, quanto no ambiente escolar, como a sala de aula.

A abordagem da sala de aula invertida se destaca por suas características inovadoras que transformam a dinâmica de ensino. Sendo elas:

Preparação Prévia: onde os alunos são incentivados a se preparar antes da aula, utilizando recursos digitais que podem ser acessados a qualquer momento. Essa flexibilidade permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo, revisitando o material conforme necessário (Bishop e Verleger, 2013).

Tempo de Aula Focado em Atividades: O tempo de aula é utilizado para discussões, debates, estudos de caso e resolução de problemas. Essa abordagem promove um aprendizado mais ativo, onde os alunos aplicam o conhecimento adquirido, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas (Gannod, Burge, Helms, 2008).

Aprendizagem Colaborativa: A sala de aula invertida incentiva a colaboração entre os alunos, que trabalham juntos em atividades práticas. Essa interação não apenas enriquece o aprendizado, mas também desenvolve habilidades sociais e de comunicação, essenciais para o trabalho em equipe (Fisher e Frey, 2014).

Feedback Imediato: Durante as atividades em sala, os professores podem oferecer feedback imediato e direcionado, ajudando os alunos a corrigirem erros e a aprofundarem seu entendimento. Essa interação direta é uma das grandes vantagens da metodologia, pois permite que o professor identifique rapidamente as dificuldades dos alunos e intervenha de forma eficaz (Hwang, Wu, Chen, 2011).

Flexibilidade e Autonomia: A sala de aula invertida oferece aos alunos a flexibilidade de aprender no seu próprio ritmo. Essa autonomia no aprendizado estimula a responsabilidade e a autogestão, características fundamentais para o desenvolvimento de um aprendiz independente (Bergmann e Sams, 2012).

Integração de Tecnologia: A metodologia frequentemente utiliza ferramentas tecnológicas, como plataformas de vídeo, fóruns de discussão online e aplicativos educacionais. Essa integração torna o aprendizado mais dinâmico e prepara os alunos

para um mundo cada vez mais digital (Garrison e Vaughan, 2008).

Avaliação Formativa: A sala de aula invertida permite que os professores realizem avaliações formativas durante as atividades em sala, proporcionando uma visão mais holística do progresso dos alunos. Essa abordagem permite ajustes no ensino conforme necessário, garantindo que todos os alunos avancem em seu aprendizado (Black e Wiliam, 1998).

Desse modo, a sala de aula invertida representa uma mudança significativa na forma como o ensino é concebido e praticado. Ao priorizar a preparação prévia dos alunos e o uso do tempo de aula para atividades interativas, essa abordagem enriquece a experiência de aprendizado e promove o desenvolvimento de habilidades críticas essenciais para o século XXI. No contexto do ensino de filosofia, essa metodologia se mostra especialmente valiosa, pois estimula o questionamento, a reflexão e o debate, elementos fundamentais para a formação de pensadores críticos e autônomos.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 29).

Entretanto, conforme Schmitz (2016), além de sua abordagem inovadora, a sala de aula invertida apresenta diversas vantagens que podem enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do ensino de filosofia. Uma das principais vantagens dessa metodologia é a promoção de um aprendizado mais ativo e engajado. Ao prepararem-se previamente, os alunos chegam à aula com uma base de

conhecimento que facilita discussões mais profundas e significativas. Essa dinâmica permite que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria educação, engajando-se ativamente no processo de aprendizagem (Bergmann e Sams, 2012).

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquietor, inquieto em face da tarefa que tenho a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2016, p. 27).

A interação em sala de aula, focada em atividades práticas, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, essenciais para a formação de pensadores reflexivos (Gannod, Burge, Helms, 2008). Assim, a sala de aula invertida não apenas transforma o papel do aluno, mas também enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais significativa e relevante.

Segundo Bishop e Verleger (2013) a metodologia da sala de aula invertida oferece flexibilidade e autonomia aos alunos, permitindo que aprendam no seu próprio ritmo e revisitem conteúdos conforme necessário, o que aumenta a motivação e adapta o aprendizado às suas necessidades individuais. Essa personalização é especialmente benéfica em disciplinas como filosofia, onde a reflexão e a análise crítica são essenciais, permitindo que os alunos se aprofundem em tópicos desafiadores. Além disso, a sala de aula invertida favorece a colaboração e a interação social, promovendo um ambiente onde diferentes perspectivas são compartilhadas e debatidas, enriquecendo o processo educativo. Essa interação não apenas desenvolve habilidades sociais e de comunicação (Fisher e Frey, 2014), mas

também fortalece o aprendizado e cria um senso de comunidade e pertencimento na sala de aula, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Outro aspecto importante da sala de aula invertida é a possibilidade de feedback imediato e direcionado. Durante as atividades em sala, os professores podem oferecer orientações e correções em tempo real, ajudando os alunos a corrigirem erros e a aprofundarem seu entendimento. Essa interação direta é uma das grandes vantagens da metodologia, pois permite que o professor identifique rapidamente as dificuldades dos alunos e intervenha de forma eficaz (Hwang, Wu, Chen, 2011). O feedback formativo não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a relação entre alunos e professores, criando um ambiente de confiança e apoio mútuo. Essa relação é crucial para o desenvolvimento de um aprendizado significativo e duradouro.

A sala de aula invertida permite que os professores realizem avaliações formativas durante as atividades em sala, proporcionando uma visão mais holística do progresso dos alunos. Essa abordagem permite ajustes no ensino conforme necessário, garantindo que todos os alunos avancem em seu aprendizado (Black e Wiliam, 1998). A avaliação contínua e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos são essenciais para garantir que cada estudante atinja seu potencial máximo. Ao integrar a avaliação ao processo de ensino, a sala de aula invertida não apenas melhora a eficácia do aprendizado, mas também promove um ambiente onde os alunos se sentem apoiados e motivados a crescer.

Bishop e Verleger (2013) ressaltam que essa metodologia representa uma ruptura significativa em relação ao modelo tradicional de ensino, que é caracterizado pela transmissão

unidirecional de conhecimento, onde o professor é o principal detentor do saber e os alunos atuam como receptores passivos. Nesse modelo, as aulas consistem em exposições teóricas seguidas por avaliações que medem a retenção de conteúdo, o que pode limitar o engajamento dos alunos e resultar em uma aprendizagem superficial, sem o desenvolvimento de habilidades críticas. Em contraste, a sala de aula invertida promove um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, permitindo que os alunos acessem o conteúdo em casa e utilizem o tempo de aula para atividades práticas e discussões significativas, transformando-os em protagonistas de sua própria aprendizagem (Bergmann e Sams, 2012).

Além de promover um aprendizado ativo, a sala de aula invertida oferece flexibilidade, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e revisitem os materiais conforme necessário, o que aumenta a motivação e personaliza a experiência educacional (Bishop e Verleger, 2013). Essa metodologia também favorece a colaboração e a interação social, aspectos frequentemente negligenciados no ensino tradicional, criando um ambiente onde diferentes perspectivas são compartilhadas e debatidas. Isso desenvolve habilidades sociais e de comunicação essenciais para o sucesso em qualquer área (Fisher e Frey, 2014). Assim, a sala de aula invertida não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos críticos e engajados, habilidades fundamentais para o século XXI, especialmente em um contexto onde a adaptação e a colaboração são cada vez mais valorizadas.

A importância do pensamento crítico

O pensamento crítico é uma habilidade cognitiva essencial que envolve a análise, avaliação e interpretação de informações de maneira reflexiva e lógica. Essa competência permite que os indivíduos não apenas absorvam informações, mas também questionem, sintetizem e apliquem o conhecimento de forma eficaz em diferentes contextos.

De acordo com Facione (2011), o pensamento crítico é um processo deliberado que requer a habilidade de identificar, analisar e resolver problemas, além de considerar diferentes perspectivas e evidências antes de chegar a uma conclusão. Essa habilidade é fundamental em um mundo cada vez mais complexo e repleto de informações, onde a capacidade de discernir entre dados relevantes e irrelevantes é crucial (Café, Simões, 2023, p. 535)

Segundo Café e Simões (2023), no contexto educacional, o desenvolvimento do pensamento crítico é vital para preparar os alunos para os desafios do século XXI. A educação tradicional muitas vezes enfatiza a memorização e a repetição de informações, o que pode limitar a capacidade dos alunos de pensar de forma independente e criativa. Em contraste, abordagens pedagógicas que promovem o pensamento crítico, como a sala de aula invertida, incentivam os alunos a questionar, debater e refletir sobre o conhecimento adquirido (Bergmann e Sams, 2012). Essa prática não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também capacita os alunos a se tornarem pensadores autônomos, capazes de tomar decisões informadas e fundamentadas.

Além disso, o pensamento crítico é uma habilidade que transcende o ambiente acadêmico e se estende a diversas áreas da vida. Indivíduos que possuem habilidades de pensamento crítico são mais propensos a se envolver em discussões construtivas, a resolver conflitos de maneira eficaz e a tomar decisões éticas e responsáveis (Paul e Elder, 2006). Em um mundo onde a desinformação e as fake news são comuns, a capacidade de avaliar criticamente as informações recebidas é mais importante do que nunca. Portanto, cultivar o pensamento crítico nas escolas não é apenas uma questão de melhorar o desempenho acadêmico, mas também de preparar os alunos para serem cidadãos informados e engajados (Café e Simões, 2022) .

Nesse contexto, a promoção do pensamento crítico deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de disciplinas como a filosofia, que naturalmente incentivam a reflexão e o debate. Ao integrar o pensamento crítico no currículo, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades que serão valiosas ao longo de suas vidas, tanto pessoal quanto profissionalmente. A sala de aula invertida, com seu foco em atividades interativas e colaborativas, se destaca como uma estratégia eficaz para fomentar essa habilidade, permitindo que os alunos pratiquem o pensamento crítico em um ambiente de apoio e encorajamento (Gannod, Burge, Helms, 2008).

Com efeito, segundo Cerletti (2009) a filosofia, por sua vez, se destaca como uma disciplina essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois oferece um espaço para a reflexão profunda sobre questões fundamentais da vida, da moralidade e do conhecimento. Ao explorar temas complexos, a filosofia desafia os alunos a questionar suas próprias crenças e a examinar as premissas subjacentes a diferentes argumentos. Essa

prática de questionamento é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica, pois permite que os alunos reconheçam a importância de avaliar as evidências e considerar múltiplas perspectivas antes de chegar a uma conclusão (Cortella, 2018).

Um dos principais métodos filosóficos que contribui para o pensamento crítico é o diálogo socrático, que envolve a prática de fazer perguntas abertas e desafiadoras. Esse método, desenvolvido por Sócrates, incentiva os alunos a pensar de forma independente e a articular suas ideias de maneira clara e coerente. Ao participar de diálogos, os alunos aprendem a identificar falácias lógicas, a avaliar a validade dos argumentos e a desenvolver suas próprias opiniões fundamentadas (Reale e Antiseri, 2000). Essa habilidade de argumentação é crucial não apenas no contexto acadêmico, mas também na vida cotidiana, onde a capacidade de debater e discutir ideias é cada vez mais valorizada.

Além de fomentar a argumentação, a filosofia promove a metacognição, que é a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento. Ao estudar filosofia, os alunos são incentivados a analisar como chegam a suas conclusões e a considerar se suas crenças são baseadas em evidências sólidas ou em suposições infundadas. Essa reflexão crítica sobre o próprio pensamento é uma habilidade valiosa que pode ser aplicada em diversas áreas da vida, desde a tomada de decisões pessoais até a análise de questões sociais e políticas (Pereira, 2015). A metacognição permite que os alunos se tornem aprendizes mais autônomos e conscientes, capazes de adaptar suas abordagens de acordo com as circunstâncias.

A filosofia também desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos e engajados. Em um mundo onde a desinformação e as fake news são comuns, a capacidade de pensar criticamente é mais importante do que nunca. A educação filosófica capacita os alunos a discernir entre informações confiáveis e enganosas, a avaliar a credibilidade das fontes e a formar opiniões informadas sobre questões sociais e políticas (Freire, 1996). Essa habilidade de análise crítica é essencial para a participação ativa na sociedade, permitindo que os indivíduos contribuam de maneira significativa para o debate público e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, essa capacidade de análise crítica não se limita apenas à avaliação de informações, mas também se entrelaça com a promoção de valores éticos e morais fundamentais para a convivência em sociedade. Ao discutir questões éticas, os alunos são desafiados a considerar as implicações de suas ações e a refletir sobre o que significa agir de maneira justa e responsável. Essa reflexão ética é crucial para a formação de cidadãos conscientes, que não apenas pensam criticamente, mas também agem de acordo com princípios éticos que promovem o bem-estar coletivo (Cortella, 2018). Assim, a filosofia se apresenta como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira reflexiva e responsável.

Essa intersecção entre pensamento crítico e ética, conforme Reale e Antiseri, (2000), tem raízes profundas na tradição filosófica, com diversos pensadores ao longo da história contribuindo significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades. Um exemplo notável é Sócrates, cuja abordagem dialética, conhecida como método socrático, incentivava a

reflexão e o questionamento. Através de diálogos, Sócrates desafiava seus interlocutores a examinar suas crenças e a buscar a verdade por meio da razão e da argumentação. Essa metodologia não apenas promoveu o pensamento crítico na Grécia Antiga, mas também influenciou profundamente a educação e a filosofia ocidental.

Outro pensador importante é Immanuel Kant, que, em sua obra "Crítica da Razão Pura", propôs a ideia de que o conhecimento deve ser fundamentado na razão e na experiência. Kant enfatizou a importância da autonomia intelectual, defendendo que os indivíduos devem ser capazes de pensar por si mesmos e questionar as autoridades estabelecidas. Essa perspectiva é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois encoraja os alunos a não aceitarem informações de forma passiva, mas a analisarem e avaliarem criticamente o que lhes é apresentado (Kant, 1996).

Assim como Kant, o filósofo brasileiro Paulo Freire também fez contribuições significativas para a educação e o pensamento crítico, mas com um foco mais voltado para a conscientização social. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire defende uma educação libertadora que estimula a conscientização crítica dos alunos sobre sua realidade social e política. Ele argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, onde alunos e professores aprendem juntos, questionando e refletindo sobre o mundo ao seu redor (Freire, 1996). Essa abordagem não apenas promove o pensamento crítico, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Estratégias práticas para implementação

O planejamento de aulas invertidas é um processo fundamental que requer uma abordagem cuidadosa e estratégica. Para iniciar, é essencial definir os objetivos de aprendizagem de forma clara e específica. Os educadores devem identificar quais conceitos ou habilidades os alunos devem dominar ao final da aula e como esses objetivos se alinham com o currículo. Uma vez estabelecidos os objetivos, o próximo passo é selecionar os conteúdos que serão disponibilizados para os alunos estudarem em casa. Isso pode incluir vídeos, leituras, podcasts ou outros recursos multimídia que apresentem os conceitos de maneira acessível e envolvente (Bergmann e Sams, 2012). A escolha dos materiais deve levar em consideração o nível de compreensão dos alunos e suas preferências de aprendizado, garantindo que todos tenham a oportunidade de se preparar adequadamente.

Além da seleção de conteúdos, o planejamento deve incluir a estrutura das atividades que ocorrerão durante o tempo de aula. É importante que essas atividades sejam interativas e promovam a aplicação prática do conhecimento adquirido. Os educadores podem optar por discussões em grupo, debates, estudos de caso ou projetos colaborativos que incentivem a participação ativa dos alunos. A elaboração de um cronograma claro, que indique o tempo dedicado a cada atividade, também é crucial para garantir que todos os aspectos do plano sejam cobertos de forma eficaz. Por fim, os professores devem estar preparados para adaptar suas estratégias com base no feedback dos alunos e nas observações feitas durante as aulas, permitindo uma abordagem flexível e responsiva ao ensino (Bishop e Verleger, 2013).

Gannod, Burge, Helms (2008), salienta que outro aspecto igualmente importante do planejamento de aulas invertidas é a comunicação clara com os alunos sobre as expectativas e responsabilidades. Os educadores devem explicar a metodologia da sala de aula invertida, destacando a importância da preparação prévia e como isso impactará a dinâmica da aula. Fornecer orientações sobre como acessar e utilizar os materiais de estudo também é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam confortáveis e confiantes em sua capacidade de participar ativamente das atividades em sala de aula. Essa transparência ajuda a criar um ambiente de aprendizado positivo e colaborativo, onde os alunos se sentem motivados a se engajar no processo educativo.

Aprendizagem invertida pode ser entendida como uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, transformando o espaço em sala de aula restante em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o facilitador guia os estudantes na aplicação dos conceitos e na participação criativa destes sobre o assunto (Schmitz, 2016, p. 42).

A implementação de aulas invertidas requer a seleção cuidadosa de atividades e recursos que estimulem o aprendizado ativo e a colaboração entre os alunos. Uma sugestão eficaz é utilizar vídeos curtos e envolventes que introduzam os conceitos principais. Esses vídeos podem ser produzidos pelo próprio professor ou selecionados de plataformas educacionais, como o YouTube ou Khan Academy. Além disso, é importante que os vídeos sejam acompanhados de perguntas reflexivas ou atividades que incentivem os alunos a pensar criticamente sobre o conteúdo apresentado. Isso pode incluir questionários online,

fóruns de discussão ou reflexões escritas que os alunos devem completar antes da aula (Bergmann e Sams, 2012).

Atividade como a realização de debates em sala de aula, onde os alunos são divididos em grupos e apresentados a diferentes perspectivas sobre um tema filosófico ou ético são valiosas. Essa abordagem não apenas promove a pesquisa e a preparação prévia, mas também estimula a habilidade de argumentação e a escuta ativa. Os alunos devem ser incentivados a fundamentar suas opiniões com base em evidências e a considerar as opiniões dos colegas, o que enriquece a discussão e promove um ambiente de aprendizado colaborativo (Fisher e Frey, 2014). Além disso, a utilização de estudos de caso pode ser uma maneira eficaz de aplicar conceitos filosóficos a situações do mundo real, permitindo que os alunos analisem e discutam as implicações éticas e morais de diferentes cenários.

Para potencializar essas atividades, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na implementação de aulas invertidas. Ferramentas como Google Classroom, Padlet e Kahoot! podem ser utilizadas para facilitar a interação e o engajamento dos alunos. Por exemplo, os professores podem criar quizzes interativos para revisar o conteúdo antes da aula ou utilizar plataformas de discussão online para que os alunos compartilhem suas reflexões sobre os materiais estudados. Essas ferramentas não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também permitem que os alunos se conectem e colaborem fora do ambiente de sala de aula, promovendo um aprendizado contínuo e colaborativo (Hwang, Wu, Chen, 2011).

Além de facilitar a interação e o engajamento, a tecnologia também desempenha um papel fundamental na avaliação e no feedback, que são essenciais para o sucesso da metodologia da sala de aula invertida. Esses componentes permitem que os

educadores monitorem o progresso dos alunos e ajustem suas estratégias de ensino conforme necessário. Uma abordagem eficaz é a utilização de avaliações formativas, que podem ser realizadas durante as atividades em sala de aula. Essas avaliações podem incluir questionários rápidos, discussões em grupo ou reflexões escritas que ajudem os professores a identificar as áreas em que os alunos estão se saindo bem e aquelas que precisam de mais atenção (Black e Wiliam, 1998). A avaliação formativa não apenas fornece informações valiosas sobre o aprendizado dos alunos, mas também os encoraja a se envolverem ativamente no processo de autoavaliação e reflexão.

Hwang, Wu, Chen (2011), enfatiza que o feedback imediato é outra prática importante na sala de aula invertida. Durante as atividades em sala, os professores devem estar disponíveis para oferecer orientações e correções em tempo real, ajudando os alunos a entenderem melhor os conceitos e a corrigirem eventuais erros. Essa interação direta é fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo, onde os alunos se sentem apoiados e motivados a melhorar. Além disso, o feedback deve ser construtivo e específico, destacando não apenas as áreas que precisam de melhoria, mas também os pontos fortes dos alunos, o que pode aumentar a confiança e a motivação.

Complementando essa abordagem, a avaliação deve incluir a autoavaliação e a avaliação entre pares, que são práticas valiosas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade. Ao refletirem sobre seu próprio aprendizado e o dos colegas, os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre o conteúdo e a considerar diferentes perspectivas. Essa prática não apenas promove a colaboração, mas também ajuda os alunos a se tornarem mais autônomos em seu aprendizado, desenvolvendo habilidades que serão valiosas ao longo de suas

vidas acadêmicas e profissionais (Gannod, Burge, Helms, 2008). Assim, a avaliação e o feedback na sala de aula invertida não são apenas ferramentas de medição, mas sim oportunidades para o crescimento e a melhoria contínua dos alunos.

Desafios e oportunidades na implementação da sala de aula invertida

A implementação da sala de aula invertida apresenta uma série de desafios que os educadores devem enfrentar para garantir o sucesso dessa metodologia. Um dos principais obstáculos é a resistência à mudança por parte de alunos e professores. Muitos alunos estão acostumados com o modelo tradicional de ensino, onde o professor é a figura central e a aprendizagem ocorre principalmente por meio de aulas expositivas. Essa mudança de paradigma pode gerar insegurança e desconforto, especialmente entre aqueles que não estão habituados a assumir um papel ativo em seu aprendizado (Bishop e Verleger, 2013). Para superar essa resistência, é fundamental que os educadores expliquem claramente os benefícios da sala de aula invertida e como essa abordagem pode enriquecer a experiência de aprendizagem.

Além da resistência dos alunos, outro desafio significativo é a necessidade de acesso a recursos tecnológicos adequados. A sala de aula invertida depende fortemente de ferramentas digitais, como vídeos, plataformas de aprendizado online e dispositivos móveis. No entanto, nem todos os alunos têm acesso a esses recursos em casa, o que pode criar desigualdades no processo de aprendizagem (Hwang, Wu, Chen, 2011). Para mitigar esse problema, as escolas devem considerar a implementação de políticas que garantam o acesso equitativo à tecnologia, como a

disponibilização de dispositivos e a criação de espaços de aprendizado digital dentro da escola. Além disso, os educadores podem oferecer alternativas de materiais impressos para aqueles que não têm acesso à internet, garantindo que todos os alunos possam participar plenamente das atividades propostas.

A falta de formação específica para os professores também pode ser um obstáculo à implementação bem-sucedida da sala de aula invertida. Muitos educadores podem não se sentir preparados para criar conteúdos digitais ou para gerenciar uma sala de aula que prioriza a interação e a colaboração entre os alunos (Gannod, Burge, Helms, 2008). Para enfrentar esse desafio, é essencial que as instituições de ensino ofereçam capacitação e suporte contínuo aos professores, promovendo o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e pedagógicas que permitam a implementação eficaz dessa metodologia.

No contexto da sala de aula invertida, o papel do professor se transforma de um transmissor de conhecimento para um mediador do aprendizado. Essa mudança é crucial, pois os educadores devem estar preparados para guiar os alunos em um ambiente onde a aprendizagem é mais autônoma e colaborativa. Como mediadores, os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizado seguro e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias, fazer perguntas e explorar diferentes perspectivas (Cortella, 2018). Essa função de mediação é fundamental para promover um diálogo construtivo e para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades críticas e analíticas.

Conforme Freire (1996), os professores devem estar atentos às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo suporte personalizado durante as atividades em sala de aula. Isso pode incluir a facilitação de discussões em grupo, a orientação em

projetos colaborativos e a oferta de feedback imediato e construtivo. Ao atuar como mediadores, os educadores podem identificar rapidamente as dificuldades dos alunos e intervir de forma eficaz, garantindo que todos tenham a oportunidade de progredir em seu aprendizado. Essa abordagem centrada no aluno não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a relação entre alunos e professores, criando um ambiente de confiança e apoio mútuo.

O papel do professor como mediador também envolve a promoção da metacognição, incentivando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizado. Os educadores podem fazer perguntas que estimulem a autoavaliação e a reflexão crítica, ajudando os alunos a se tornarem mais conscientes de suas estratégias de aprendizagem e a desenvolverem habilidades de auto-regulação (Pereira, 2015). Essa prática não apenas capacita os alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira reflexiva e responsável.

A sala de aula invertida tem o potencial de impactar significativamente o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Ao promover um ambiente de aprendizado ativo e colaborativo, essa metodologia incentiva os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo. Estudos mostram que a aprendizagem ativa está associada a um maior interesse e motivação dos alunos, resultando em um aumento no engajamento e na participação nas atividades (Bergmann e Sams, 2012). Quando os alunos são incentivados a discutir, debater e aplicar o conhecimento em situações práticas, eles se tornam mais investidos em seu aprendizado e mais propensos a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados.

A sala de aula invertida permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, o que pode ser especialmente benéfico para aqueles que enfrentam dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas tradicionais. Essa flexibilidade permite que os alunos revisitem os materiais de estudo conforme necessário, garantindo que todos tenham a oportunidade de compreender os conceitos antes de participar das atividades em sala de aula (Bishop e Verleger, 2013). Essa abordagem personalizada não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também promove a autoconfiança dos alunos, à medida que eles se tornam mais capazes de gerenciar seu próprio aprendizado.

Assim, o impacto da sala de aula invertida na aprendizagem dos alunos também se reflete no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Ao participar de discussões em grupo e atividades colaborativas, os alunos são desafiados a pensar criticamente sobre o conteúdo e a considerar diferentes perspectivas. Essa prática não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados, capazes de enfrentar os desafios do século XXI (Cortella, 2018). Assim, a sala de aula invertida não apenas transforma a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, reflexivos e preparados para o futuro.

Para que essa transformação ocorra de maneira eficaz, os professores devem estar preparados para guiar os alunos em um ambiente onde a aprendizagem é mais autônoma e colaborativa. Como mediadores, os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizado seguro e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias, fazer perguntas e explorar diferentes perspectivas (Cortella, 2018). Essa função de mediação é fundamental para promover um diálogo construtivo e

para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades críticas e analíticas.

Os professores devem estar atentos às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo suporte personalizado durante as atividades em sala de aula. Isso pode incluir a facilitação de discussões em grupo, a orientação em projetos colaborativos e a oferta de feedback imediato e construtivo. Ao atuar como mediadores, os educadores podem identificar rapidamente as dificuldades dos alunos e intervir de forma eficaz, garantindo que todos tenham a oportunidade de progredir em seu aprendizado (Freire, 1996). Essa abordagem centrada no aluno não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a relação entre alunos e professores, criando um ambiente de confiança e apoio mútuo.

Além de oferecer suporte individualizado, o papel do professor como mediador também envolve a promoção da metacognição, incentivando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizado. Os educadores podem fazer perguntas que estimulem a autoavaliação e a reflexão crítica, ajudando os alunos a se tornarem mais conscientes de suas estratégias de aprendizagem e a desenvolverem habilidades de auto-regulação (Pereira, 2015). Essa prática não apenas capacita os alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira reflexiva e responsável.

A sala de aula invertida também permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, o que pode ser especialmente benéfico para aqueles que enfrentam dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas tradicionais. Essa flexibilidade permite que os alunos revisitem os materiais de estudo conforme necessário, garantindo que todos tenham a oportunidade de

compreender os conceitos antes de participar das atividades em sala de aula (Bishop e Verleger, 2013). Essa abordagem personalizada não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também promove a autoconfiança dos alunos, à medida que eles se tornam mais capazes de gerenciar seu próprio aprendizado.

O impacto da sala de aula invertida na aprendizagem dos alunos também se reflete no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Ao participar de discussões em grupo e atividades colaborativas, os alunos são desafiados a pensar criticamente sobre o conteúdo e a considerar diferentes perspectivas. Essa prática não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados, capazes de enfrentar os desafios do século XXI (Cortella, 2018). Assim, a sala de aula invertida não apenas transforma a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, reflexivos e preparados para o futuro.

Adicionalmente, a sala de aula invertida promove um ambiente onde a curiosidade e a criatividade dos alunos podem florescer. Ao se sentirem mais à vontade para explorar ideias e questionar conceitos, os alunos desenvolvem um senso de propriedade sobre seu aprendizado. Essa autonomia não apenas aumenta o engajamento, mas também estimula a inovação e a resolução criativa de problemas. Quando os alunos são encorajados a experimentar e a se expressar livremente, eles se tornam mais propensos a se envolver em projetos interdisciplinares e a aplicar o conhecimento de maneira prática e significativa. Essa abordagem não só enriquece a aprendizagem, mas também prepara os alunos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, prontos para enfrentar os

desafios do mundo contemporâneo com confiança e criatividade. Portanto, ao refletirmos sobre o impacto da sala de aula invertida, é evidente que essa metodologia não apenas transforma a experiência educacional, mas também molda o futuro dos alunos de maneira positiva e duradoura.

Relato de experiência: implementação da sala de aula invertida

A implementação da estratégia ativa da sala de aula invertida em turmas de Ensino Médio revelou-se uma experiência tanto enriquecedora quanto desafiadora. Ao longo do ano letivo, observar a transformação na dinâmica de ensino-aprendizagem, onde os alunos passaram a assumir um papel mais ativo e protagonista em seu processo educativo foi culminante para a escrita dessa análise. A abordagem inovadora da sala de aula invertida, não apenas estimulou o engajamento dos estudantes, mas também promoveu um ambiente propício para a reflexão crítica e a troca de ideias, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento filosófico.

Durante essa jornada, diversos aspectos se destacaram e contribuíram para uma análise mais profunda da eficácia da metodologia. A preparação prévia dos alunos, aliada ao uso do tempo de aula para atividades interativas, possibilitou discussões mais ricas e significativas. Além disso, o feedback imediato e a colaboração entre os estudantes foram elementos-chave que fortaleceram a relação entre professor e alunos, criando um espaço de aprendizado mais dinâmico e acolhedor. Essa experiência não apenas desafiou as práticas pedagógicas tradicionais, mas também evidenciou o potencial da sala de aula

invertida como uma ferramenta poderosa para a formação de pensadores críticos e autônomos.

Um dos elementos mais impactantes da metodologia da sala de aula invertida foi a preparação prévia dos alunos. Ao disponibilizar vídeos e leituras antes das aulas, houve uma mudança notável na disposição dos estudantes. Muitos deles chegavam mais preparados e engajados, prontos para participar ativamente das discussões. Essa abordagem não apenas aumentou o interesse dos alunos, mas também criou um ambiente onde a troca de ideias se tornou mais rica e dinâmica.

Essa preparação inicial facilitou a compreensão dos conceitos abordados, permitindo que as aulas fossem mais interativas e produtivas. Com uma base de conhecimento prévia, os alunos puderam aprofundar-se nas discussões, fazer perguntas pertinentes e contribuir com suas próprias perspectivas. Essa interação não só enriqueceu a experiência de aprendizado, mas também promoveu um senso de comunidade e colaboração entre os estudantes, essencial para o desenvolvimento de um aprendizado significativo.

A experiência de implementar a metodologia da sala de aula invertida revelou-se extremamente positiva, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos alunos. A maioria demonstrou um interesse genuíno em participar das discussões, trazendo perguntas e reflexões sobre o material estudado em casa. Essa participação ativa não apenas enriqueceu as aulas, mas também evidenciou a importância da preparação prévia, que permitiu aos alunos se sentirem mais confiantes e preparados para contribuir. O fato de que eles se sentiram à vontade para expressar suas ideias e questionamentos foi um indicativo claro de que a abordagem adotada estava funcionando e promovendo um aprendizado mais significativo.

A dinâmica das aulas, estruturadas para serem ativas e colaborativas, foi um fator crucial para o sucesso dessa metodologia. Ao utilizar o tempo de aula para debates, estudos de caso e atividades em grupo, criamos um ambiente mais dinâmico e estimulante, onde os alunos puderam interagir e aprender uns com os outros. Essa mudança não apenas favoreceu a construção coletiva do conhecimento, mas também fortaleceu as relações interpessoais entre os alunos, promovendo um senso de comunidade e apoio mútuo. A experiência demonstrou que, ao transformar a sala de aula em um espaço de colaboração e diálogo, conseguimos não apenas aumentar o interesse dos alunos, mas também desenvolver habilidades essenciais para o seu futuro acadêmico e profissional.

A implementação da metodologia da sala de aula invertida trouxe uma nova dinâmica ao ambiente escolar, transformando a forma como os alunos interagem com o conhecimento. As discussões em grupo, um dos pilares dessa abordagem, permitiram que os alunos compartilhassem diferentes perspectivas, enriquecendo a aprendizagem coletiva. Ao se sentirem à vontade para expressar suas opiniões, os estudantes não apenas contribuíram para o debate, mas também desenvolveram habilidades essenciais, como a escuta ativa e a argumentação. Essa troca de ideias criou um espaço onde a diversidade de pensamentos era valorizada, promovendo um ambiente colaborativo que estimulava o pensamento crítico.

O feedback imediato durante as atividades foi outro aspecto crucial dessa experiência. Como professor, pude identificar rapidamente as dificuldades enfrentadas pelos alunos e oferecer orientações em tempo real. Essa prática não apenas ajudou a corrigir erros, mas também incentivou os alunos a aprofundarem seu entendimento sobre os conteúdos abordados.

O feedback construtivo foi amplamente apreciado, contribuindo para a construção de um ambiente de confiança e apoio. A relação entre alunos e professor se fortaleceu, criando um espaço seguro para a aprendizagem, onde os alunos se sentiam encorajados a explorar novas ideias e a questionar conceitos.

Entretanto, a transição para a sala de aula invertida não ocorreu sem desafios. A resistência inicial de alguns alunos em se adaptar a esse novo modelo pedagógico foi um obstáculo significativo. Muitos estavam acostumados ao ensino tradicional, onde o professor era a figura central do aprendizado, e mostraram insegurança em assumir um papel ativo em seu processo educativo. Para superar essa resistência, foi necessário um trabalho contínuo de explicação dos benefícios da metodologia e incentivo à participação. Realizar atividades que demonstrassem a eficácia da sala de aula invertida ajudou a desmistificar o novo modelo e a mostrar aos alunos que a autonomia proporcionada poderia ser uma aliada no seu aprendizado.

Com o passar do tempo, a maioria dos alunos começou a se adaptar e a valorizar a autonomia que a sala de aula invertida proporcionava. Essa mudança de mentalidade foi um marco importante na experiência, pois os alunos passaram a perceber que o aprendizado não se limitava à memorização de conteúdos, mas envolvia um processo ativo de construção do conhecimento. A capacidade de questionar, debater e colaborar tornou-se uma parte integrante da sua formação, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade.

A experiência com a sala de aula invertida demonstrou que, ao transformar a sala de aula em um espaço de colaboração e diálogo, conseguimos não apenas aumentar o interesse dos alunos, mas também desenvolver habilidades essenciais para o seu futuro acadêmico e profissional. Essa abordagem inovadora

não apenas enriqueceu a experiência de aprendizagem, mas também fortaleceu a relação entre alunos e professor, criando um ambiente educacional mais dinâmico e estimulante. A jornada de adaptação e crescimento foi desafiadora, mas os resultados positivos evidenciaram a importância de se abrir para novas metodologias e práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral dos alunos.

A análise da experiência com a implementação da sala de aula invertida revela um panorama enriquecedor e transformador para o processo de ensino-aprendizagem. A interação ativa entre os alunos, facilitada por discussões em grupo e feedback imediato, não apenas promoveu um ambiente de confiança e colaboração, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Apesar dos desafios iniciais enfrentados, como a resistência de alguns alunos à mudança de paradigma, a adaptação gradual a essa metodologia demonstrou que a autonomia e o protagonismo no aprendizado são fundamentais para a formação de estudantes mais engajados e preparados para os desafios do futuro. Essa experiência reafirma a importância de se adotar abordagens pedagógicas inovadoras que valorizem a participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e duradouro, capaz de moldar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, exploramos a importância da filosofia como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e a transformação do ambiente educacional. A filosofia não é apenas uma disciplina acadêmica, mas uma prática que pode ser aplicada em diversas áreas da vida, promovendo a reflexão, o questionamento e a análise crítica. Através da implementação de metodologias como a sala de aula invertida, os educadores têm a oportunidade de criar um espaço de aprendizado dinâmico e colaborativo, onde os alunos se tornam protagonistas de sua própria educação. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI de maneira reflexiva e responsável.

A filosofia em ação nos convida a considerar a relevância das questões éticas e morais em um mundo cada vez mais complexo. Ao discutir temas filosóficos, os alunos são desafiados a refletir sobre suas próprias crenças e valores, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacita a tomar decisões informadas e éticas. Essa prática é essencial para a formação de cidadãos engajados e responsáveis, que não apenas pensam criticamente, mas também agem de acordo com princípios que promovem o bem-estar coletivo. Portanto, a filosofia não deve ser vista como um mero conteúdo a ser ensinado, mas como uma prática vital que deve ser integrada em todas as áreas do conhecimento.

Diante das reflexões apresentadas, é fundamental que os educadores se sintam inspirados a adotar práticas que promovam o pensamento crítico e a filosofia em suas salas de aula. O

chamado à ação é claro: é hora de repensar as abordagens pedagógicas tradicionais e abraçar metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos. A sala de aula invertida é uma estratégia eficaz que pode ser implementada em diversas disciplinas, permitindo que os alunos se preparem previamente e utilizem o tempo de aula para discussões significativas e atividades práticas.

Os educadores devem se comprometer a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados a contribuir. Isso envolve não apenas a escolha de materiais e atividades que estimulem o engajamento, mas também a disposição para ouvir e considerar as vozes dos alunos. Além disso, é essencial que os professores busquem formação contínua e desenvolvimento profissional, a fim de se familiarizarem com novas tecnologias e abordagens pedagógicas que possam enriquecer sua prática.

Por fim, é importante que os educadores reconheçam o impacto que suas ações têm na formação de pensadores críticos e cidadãos responsáveis. Ao integrar a filosofia em suas práticas pedagógicas, os professores não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, que este capítulo sirva como um convite à reflexão e à ação, inspirando educadores a abraçar a filosofia como uma prática vital em suas salas de aula e a promover um aprendizado que transcenda o mero acúmulo de informações, preparando os alunos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Referências

BERBEL, N. A. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education, 2012.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. *The flipped classroom: a survey of the research*. In: ASEE National Conference Proceedings, 2013.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

CAFÉ, L. J.; SIMÕES, R. M. R. A importância do pensamento socrático para o ensino de filosofia na Educação Básica. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 69-75, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6242. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6242>. Acesso em: 03 out. 2024.

CAFÉ, L. J.; SIMÕES, R. M. R. Mapeamento da produção científica brasileira sobre a formação e o modelo das escolas polivalentes. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 76, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.AO03>. Acesso em: 03 out. 2024.

CERLETTI, A. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos e metodologia*. São Paulo: Cortez, 2018.

FARIAS, F. *Sala de aula invertida ou flipped classroom: uma análise de sua aplicação em fórum de discussão no AVA Moodle*. Monografia (Especialização em Educação a Distância). Instituto Universidade Virtual, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/fsZFeV>. Acesso em: 14 setembro 2024.

FISHER, D.; FREY, N. *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria: ASCD, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANNOD, G. G.; BURGE, J. E.; HELMS, M. *An experiment in flipping the classroom*. In: Proceedings of the 30th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 2008.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

HWANG, G. J.; WU, P. H.; CHEN, C. H. An online peer assessment system for promoting collaborative learning. *Computers & Education*, v. 56, n. 1, p. 1-12, 2011. Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/375554245_An_online_progressive_peer_assessment_approach_to_project-based_learning_a_constructivist_perspective. Acesso em: 03 set. 2024.

PEREIRA, A. *Filosofia e educação: uma abordagem crítica*. Petrópolis: Vozes, 2015.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia*. v. 1. São Paulo: Paulus, 2000.

SCHMITZ, E. X. *Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação, Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede, UFSM. 2016.

VALENTE, J. A. Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Notícias*, Brusque, 2013. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/site/docs/arquivos/noticias/2014/valente.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.



**RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS:
A RELEVÂNCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NA
FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES -
ESTUDO DAS GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS
E SUAS IMPLICAÇÕES.**

Ana Carolina dos Santos da Silva

Rachel Aguiar

RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: A RELEVÂNCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES - ESTUDO DAS GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E SUAS IMPLICAÇÕES

*Ana Carolina dos Santos da Silva
Rachel Aguiar*

Introdução

A formação de professores é um dos pilares fundamentais na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. No tocante à educação, os Direitos Fundamentais são essenciais para preparar futuros docentes para atuar de maneira crítica, cidadã e ética. No atual cenário educacional, torna-se imprescindível que os futuros docentes possuam não apenas conhecimento técnico e pedagógico, mas também uma compreensão aprofundada sobre os direitos humanos, visto que, a todo momento, esses direitos são violados das mais diversas maneiras. Além disso, a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, que vá além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos e que inclua uma preparação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, sociais e políticos. Diante disso, este relato de experiência pedagógica intitulado *A relevância dos Direitos Fundamentais na formação de futuros professores - estudo das gerações de Direitos Humanos e suas implicações* tem por objetivo geral analisar a relevância e o impacto dos direitos fundamentais na formação de professores,

evidenciando as implicações pedagógicas do estudo dos Direitos Humanos no seu contexto histórico e nas suas diversas dimensões a partir das vivências nas aulas da disciplina de graduação, optativa/eletiva, intitulada Teoria dos Direitos Fundamentais oferecida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos - NEPP-DH - da Universidade Federal do Rio de Janeiro no período de 2023/2024.

De forma específica, busca-se identificar de que maneira a abordagem dos Direitos Humanos pode contribuir para a formação docente, apresentando os desafios desse processo e revelando as múltiplas formas de transmitir o conhecimento de uma maneira mais dinâmica e fluida. Nesse contexto, será essencial discutir estratégias eficazes para integrar os princípios dos Direitos Fundamentais no ensino, seja por meio da adaptação curricular, da capacitação contínua dos educadores ou da utilização de abordagens interdisciplinares e participativas. Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que fomentem o pensamento crítico, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma cultura de paz dentro do ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Vivemos em uma sociedade marcada por significativas transformações, sejam elas no ambiente social, tecnológico ou político, na qual torna-se cada vez mais necessário se fazer a defesa dos Direitos Humanos. O avanço de discursos excludentes e da disseminação de *fake news* sobre temas relacionados aos Direitos Fundamentais reforçam a urgência de uma educação que valorize a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade. Assim, ao destacar a importância dessa temática na formação docente, este relato de experiência pedagógica contribui para a construção de um ensino mais humanizado, que prepara os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania.

A justificativa para a construção deste relato de experiência pedagógica baseia-se na necessidade crescente de fortalecer a formação de professores a partir de uma perspectiva pautada nos Direitos Fundamentais, uma formação baseada a partir de um olhar crítico sobre as demandas da sociedade, e muito além disso, formar docentes engajados e comprometidos com uma verdadeira transformação social, visto que a sociedade possui um grande déficit desses profissionais. A educação, além de seu papel tradicional de transmissão do conhecimento, deve ser um espaço de promoção da cidadania e da dignidade humana. Além disso, tal relato de experiência pedagógica mostra-se pertinente diante da necessidade de melhoria na formação de futuros docentes, portanto, refletir sobre os Direitos Fundamentais na formação de futuros professores é um caminho essencial para o fortalecimento de uma educação comprometida com os valores democráticos.

Assim, este relato de experiência pedagógica se justifica não apenas pela relevância acadêmica sobre o tema, mas também pela sua potencial aplicabilidade na resolução de desafios concretos relacionados ao tema abordado. A integração dos Direitos Fundamentais na formação docente possibilita uma atuação mais consciente e crítica dos professores, garantindo que esses profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade, promover a equidade e enfrentar os desafios impostos por uma sociedade em constante transformação. A formação docente pautada nesses princípios contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e respeitoso, onde todos os alunos tenham suas vozes ouvidas e seus direitos assegurados, independentemente de suas condições sociais, culturais ou econômicas.

Além disso, ao incorporar essa abordagem, os professores tornam-se agentes fundamentais na disseminação de valores essenciais, como a cidadania, o respeito às diferenças e a justiça social. Dessa maneira, a educação se consolida como um instrumento de transformação e emancipação, permitindo que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e uma postura ativa na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. A presença dos Direitos Fundamentais na prática pedagógica não apenas fortalece o compromisso ético dos docentes, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seus deveres e direitos, capazes de atuar de maneira responsável e engajada no mundo ao seu redor.

Dessa forma, espera-se que este estudo não apenas fomente o debate e o aprimoramento das práticas educacionais, mas também sirva como inspiração para novas abordagens pedagógicas, incentivando políticas públicas que reforcem a importância da educação para a construção de um futuro mais inclusivo e solidário. Ao valorizar os Direitos Fundamentais como um eixo estruturante da formação docente, abre-se caminho para uma escola mais participativa e humanizada, que reconhece e respeita as singularidades de cada indivíduo e trabalha ativamente para reduzir as desigualdades e superar preconceitos enraizados na sociedade. Assim, este relato busca não apenas contribuir com reflexões teóricas sobre a temática, mas também oferecer caminhos práticos para que a educação continue a desempenhar seu papel essencial na promoção da dignidade humana e da justiça social.

A importância dos direitos fundamentais em ambientes pedagógicos

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição de 1988 e desempenha um papel central na promoção dos direitos humanos e na formação de cidadãos conscientes e críticos. Os direitos fundamentais emergem como um dos pilares essenciais para a consolidação do Estado Democrático de Direito, sendo fruto de um longo processo histórico de lutas sociais e políticas. Sua origem remonta às primeiras reivindicações por liberdade e igualdade, refletindo as transformações da sociedade e a evolução das concepções de justiça e dignidade humana. A doutrina jurídica tradicional considera que os direitos fundamentais têm suas raízes nas revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII, especialmente com a Revolução Gloriosa (1688), a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789). Esses eventos foram determinantes para a positivação dos direitos individuais nas primeiras declarações de direitos, como a Declaração de Direitos de 1689 (Bill of Rights) na Inglaterra, a Declaração de Independência dos Estados Unidos, a Declaração de Direitos da Virgínia (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França. Entretanto, a concepção de direitos fundamentais não se restringe ao constitucionalismo moderno, já que as mobilizações sociais do século XIX explicitaram a necessidade de expansão de direitos para todas as camadas sociais. (Vieira Júnior, 2015).

Para Jellinek (1905), os direitos fundamentais são fruto de uma progressiva ampliação da proteção jurídica aos indivíduos, passando por diferentes fases conhecidas como "gerações de direitos". Segundo essa visão, os Direitos Fundamentais podem

ser classificados em três grandes gerações: direitos civis e políticos (primeira geração), direitos sociais, econômicos e culturais (segunda geração) e direitos difusos e coletivos (terceira geração). Essa classificação foi posteriormente aprofundada por Bonavides (2004), que destaca a interdependência entre essas categorias, enfatizando que a efetividade dos Direitos Fundamentais depende de uma abordagem integrada e em permanente debate.

Além disso, Habermas (1997) aponta que a evolução dos Direitos Fundamentais está diretamente ligada ao desenvolvimento da democracia deliberativa, na qual o reconhecimento dos direitos depende do diálogo e da participação ativa da sociedade. Essa visão reforça a ideia de que os Direitos Fundamentais não são estáticos, mas sim construções sociais que se transformam ao longo do tempo conforme novas demandas sociais surgem, como ocorre atualmente com os direitos de quarta geração, ligados à bioética, à proteção digital e ao meio ambiente.

No Brasil, a constitucionalização dos Direitos Fundamentais alcançou um patamar significativo com a Constituição de 1988 que consolidou um amplo catálogo de direitos individuais, coletivos, sociais e políticos, alinhando-se aos tratados internacionais de Direitos Humanos. Dessa forma, o surgimento dos direitos fundamentais reflete um processo contínuo de lutas e transformações, no qual a ampliação dos direitos acompanha a evolução das sociedades. Autores como Jellinek, Bonavides, Habermas, Vieira Júnior, dentre outros, demonstram que a consolidação desses direitos resulta de um embate constante entre demandas sociais e o reconhecimento jurídico, garantindo sua atualização e adaptação às novas realidades do mundo contemporâneo.

É nesse conjunto epistêmico de autores relacionados às lutas sociais que a disciplina de graduação - optativa/eletiva - oferecida na Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos - NEPP-DH - intitulada *Teoria dos Direitos Fundamentais* - versa a Introdução ao Direito Fundamental com o objetivo de proporcionar uma compreensão abrangente sobre os Direitos Fundamentais, suas dimensões e as implicações dessas gerações no campo educacional. O estudo dos Direitos Fundamentais permite que futuros professores, licenciandos em Letras, Educação Física, Pedagogia e dos cursos das ciências da natureza etc. reconheçam sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, assim como saibam ensinar seus futuros alunos a aplicarem esses conhecimentos de uma forma mais dinâmica e participativa.

A organização da disciplina na UFRJ

A disciplina é dividida em três etapas em que podemos denominar de etapa 1: teórica; etapa 2: diegética e etapa 3: reflexiva-participativa, as rodas de conversas. As etapas são progressivas e transversais, ou seja, os conteúdos vão se aprofundando à medida que se avançam as etapas de maneira relacional.

A primeira etapa consiste na apresentação do contexto histórico e das gerações dos Direitos Humanos — direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais — os futuros educadores são capacitados a aplicar esses princípios em sua prática pedagógica, promovendo uma educação inclusiva, crítica e cidadã. Utilizam-se textos bases, principalmente do autor Dicesar

Beches Vieira Júnior, em que de forma didática explicitam-se os pontos de tensões entre a constitucionalidade dos Direitos Fundamentais e os embates por meio das lutas sociais que pressionam o campo jurídico em prol da progressividade de direitos. Nessa etapa, solicita-se a escrita de um fichamento individual acerca do texto base em que as correções realizadas pela professora e monitora são essenciais para dirimir questões conceituais sobre o tema. São necessárias seis a oito aulas para que as questões sejam dissipadas. A primeira etapa é fundamental para a continuidade da disciplina, pois uma vez corrigidos os fichamentos, os alunos revisitam durante toda a disciplina seus escritos, conforme novos conceitos são apreendidos.

A segunda etapa chamada *diegética* recorre aos filmes relacionados aos temas dos Direitos Fundamentais como ferramenta para estimular discussões, reflexões sobre a luta por direitos e sua relação o meio social, temas estudados e fichados na etapa 1, propiciando um olhar mais aprofundado sobre as violações de direitos que ocorrem em nossa sociedade. A *diegese* filmica consiste em narrativas ficcionais contadas através de imagens e sons expressos nos planos cinematográficos. Ao contar uma história (*storytelling*), utilizando a arte cinematográfica, os alunos conseguem lembrar das discussões da etapa 1 promovendo amplo debate sobre o objeto filmico em si, as técnicas de fotografia, atuação, figurino, inserts (forma como a câmera filma a cena), além de propriamente a análise da narrativa que estimula a conexão com os conceitos trabalhados na Etapa 1.

Figura 1: Análise do Filme *Milk: a voz da igualdade* (2018) associado aos textos trabalhados em sala

Teoria dos direitos humanos fundamentais

DRE: 122051866

O filme *Milk: A Voz da Igualdade* traz a história inspiradora de Harvey Milk, o primeiro homem abertamente gay a ser eleito para um cargo público nos Estados Unidos. Ele lutou incansavelmente pelos direitos da comunidade LGBT e por uma sociedade mais inclusiva e justa. A narrativa revela os desafios que Milk enfrentou ao longo de sua trajetória, desde a marginalização até a sua atuação política, sempre pautada pelo desejo de promover igualdade. A obra demonstra a importância de não recuar diante das adversidades e de persistir na luta pelos direitos civis, especialmente para grupos que historicamente foram excluídos.

No momento em que Milk discursa durante a parada gay, ele menciona a liberdade garantida pela Constituição Americana e uma frase gravada na Estátua da Liberdade: "Dê-me os seus fatigados, os seus pobres, as suas massas amontoadas que anseiam por respirar livres". Essa cena é especialmente simbólica, pois conecta a luta por direitos LGBT à promessa de liberdade e dignidade inscrita nos pilares fundadores da América. No entanto, essa promessa, como observamos na análise de Tosi, muitas vezes exclui aqueles que não se enquadram no padrão dominante. A história dos direitos humanos, embora pautada na inclusão, frequentemente nega a liberdade plena a minorias, e a fala de Milk ressoa como um grito de revolta contra essa contradição.

A relação com o contexto político brasileiro atual é inevitável, sobretudo quando analisamos o crescimento da Igreja Evangélica e a construção de impérios como o de Edir Macedo. A ascensão dessas instituições religiosas, com um discurso muitas vezes conservador e contrário à diversidade, ecoa as barreiras enfrentadas por figuras como Harvey Milk. O poder político e midiático dessas igrejas reforça estruturas que dificultam o avanço dos direitos das minorias, replicando, em muitos aspectos, a exclusão que Milk e sua comunidade enfrentaram. É preocupante ver como, no Brasil, esses grupos têm um papel cada vez mais influente na política, limitando a pluralidade e silenciando vozes que buscam a verdadeira igualdade.

Fonte: arquivos armazenados na nuvem da disciplina 2024.2

A atividade que é solicitada se refere à culminância de linguagens: relacionar o filme aos textos, fichamentos e debates em sala. Importante salientar que a etapa 2 é transversal à disciplina, ou seja, permeia todas as etapas planejadas. Filmes como *Milk: a voz da igualdade* (2008), *Vice* (2018), *Infiltrados na Klan* (2018), *O que é isso, companheiro?* (1997), *Espero tua (RE)volta* (2019), *Estados Unidos vs. Billie Holiday* (2021), *Cafarnaum* (2019) se fundem com as etapas 1, teórica, e etapa 3, roda de conversa, permitindo que os alunos reflitam para além dos textos acadêmicos.

E, por fim, utilizamos um método de dinâmicas participativas, as chamadas *rodas de conversas*, Etapa 3 do planejamento da disciplina, com o intuito de gerar um ambiente seguro para diversas reflexões, além de ser um momento no qual muitos alunos que não se sentem à vontade em interagir em uma aula *tradicional* conseguem participar de forma mais ativa. Nesse momento, ocorre a culminância das etapas da disciplina. Sob a organização da monitora, os alunos associam em sua quase totalidade os debates, filmes e escritos produzidos sendo instigados a pensar e agir de forma coletiva em prol da manutenção e ampliação de Direitos Fundamentais. Em todas as avaliações diagnósticas que a professora e monitora realizam, a Etapa 3, é considerada o momento de maior aprendizado.

Figura 2: foto da Roda de Conversa organizada pela monitora Ana Carolina.



Fonte: arquivo pessoal da professora Rachel Aguiar - data: 30/10/24.

A construção do programa da disciplina foi realizada com base em duas fontes principais: a alta procura da disciplina oferecida pelo Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Direitos Humanos (NEPP-DH) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a análise da literatura especializada sobre a evolução dos Direitos Fundamentais, suas gerações e suas implicações no campo educacional.

O acompanhamento da disciplina foi realizado por meio de observações participantes em sala de aula, onde foram analisados os métodos de ensino, as dinâmicas pedagógicas e a interação dos alunos com os conteúdos abordados. Dizemos observações participantes porque a todo o momento os alunos eram instigados a avaliar, com a disciplina em curso, a metodologia apresentada podendo ser feitas correções e ajustes no programa como forma de garantir impacto positivo da aplicação dessa disciplina na formação dos futuros docentes e demais profissionais.

Procedimentos metodológicos da disciplina sob o prisma da formação de professores para Educação Básica

Conforme mencionado acima, a metodologia adotada na disciplina Teoria dos Direitos Fundamentais compreende três etapas principais: i- revisão bibliográfica (teórica); ii- análise de filmes (diegética); iii- rodas de conversa. A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de explorar as gerações dos Direitos Fundamentais e sua aplicação na Educação Básica, baseando-se em textos acadêmicos e estudos relacionados aos direitos humanos e à educação inclusiva, com o intuito de estabelecer uma base teórica sólida. Em seguida, foi feita uma análise de filmes,

que foram utilizados como recurso pedagógico para encorpar a luta por direitos fundamentais, a importância da cidadania e a ampliação desses direitos. Essa etapa permitiu abordar de forma visual e crítica como esses temas podem ser integrados à formação de futuros professores, ampliando a compreensão teórica com exemplos práticos.

Posteriormente, aos debates e filmes, além das leituras dos textos são realizadas rodas de conversa com os estudantes, com o objetivo de estimular discussões sobre a aplicação dos Direitos Fundamentais na educação, sobretudo na Educação Básica. Nessas atividades, foi incentivada a reflexão crítica sobre temas como inclusão, igualdade de direitos e promoção da cidadania no ambiente escolar. Além disso, também foram realizados diversos jogos educativos, visando integrar os alunos de maneira lúdica e participativa. Realiza-se também uma avaliação diagnóstica (observações participantes) permanente a qual objetiva a aplicação de entrevistas ou questionários junto aos alunos da disciplina, com o intuito de avaliar o impacto do estudo dos Direitos Fundamentais e das gerações de direitos humanos em sua formação e prática pedagógica. Os dados coletados permitirão compreender como o aprendizado sobre esses direitos influencia o desenvolvimento de uma postura mais inclusiva e cidadã no exercício da docência.

A coleta de dados nas observações participantes foi realizada de forma qualitativa, utilizando, como instrumentos de pesquisa, a observação direta, debates em sala e discussões a partir de autores. A observação direta permitiu que o pesquisador e o docente acompanhassem de perto as interações em sala de aula, as discussões geradas pelos filmes e as dinâmicas participativas, registrando os principais aspectos relacionados ao engajamento dos alunos e à eficácia das metodologias de ensino.

Além disso, foram realizadas coletas de feedbacks com todos os alunos da disciplina, por meio de um formulário, no qual eles colocam suas percepções sobre a disciplina, críticas construtivas e ideias para implementar nos próximos semestres. Também foram analisados os planos de ensino, materiais didáticos e documentos produzidos durante a disciplina, como resumos e relatórios de atividades. Com este material, é possível repensar a cada semestre o *fazer pedagógico* por meio do retorno qualitativo das impressões e impactos dos conteúdos trabalhados na disciplina. Por isso, a cada semestre, novos rumos e novas alterações são realizadas a partir do diálogo entre a professora e monitora e alunos em cima dos dados coletados.

A educação como um direito fundamental: eixo motivador da disciplina Teoria dos Direitos Fundamentais

A educação é um direito fundamental essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, sendo um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse direito é garantido por diversas normativas nacionais e internacionais, incluindo a Constituição Federal, a qual estabelece a educação como um dever do Estado e um direito de todos. No Brasil, a Constituição de 1988 assegura a educação básica gratuita e de qualidade, prevendo que ela deva garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Além disso, políticas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto da Igualdade Racial e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam a obrigatoriedade da educação e a necessidade de políticas públicas

que garantam acesso e permanência dos egressos. A efetivação desse direito é de responsabilidade exclusiva do Estado e sua fiscalização compete à sociedade civil. A escola e a sociedade desempenham papéis fundamentais na garantia de uma educação de qualidade. O Estado deve garantir infraestrutura adequada, formação e valorização dos profissionais da educação, além de desenvolver políticas inclusivas e equitativas expansivas. Já a escola e as universidades, como espaços de formação intelectual e social, precisam oferecer um ambiente que favoreça o aprendizado, estimule o pensamento crítico, respeitando e valorizando a diversidade e a pluralidade de ideias e crenças. A sociedade, por sua vez, tem o papel de acompanhar e cobrar a implementação de políticas educacionais eficazes, além de valorizar e acompanhar o trabalho dos educadores. A participação da família e da sociedade no processo educacional também é essencial para fortalecer o vínculo entre os estudantes e o conhecimento, garantindo melhores resultados na aprendizagem ao promover uma cultura de direitos que extrapole os muros das escolas.

Apesar das garantias legais, a universalização do ensino de qualidade ainda enfrenta desafios significativos. A desigualdade socioeconômica impacta diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na escola, especialmente em comunidades vulneráveis. A falta de infraestrutura em algumas regiões, a evasão escolar, a defasagem no aprendizado e a necessidade de formação continuada para professores são problemas que afetam a qualidade do ensino, impactando o desenvolvimento social do país. Além disso, a expansão da tecnologia na educação evidencia uma nova barreira: a exclusão digital, que limita o acesso de muitos alunos a recursos educacionais modernos e torna os espaços escolares cada vez mais segregados.

Para superar esses desafios é fundamental que o poder público invista maciçamente em políticas públicas de inclusão, ampliação do financiamento da educação, programas de valorização docente e mecanismos de avaliação que garantam um ensino eficaz e acessível a todos.

Dessa forma, garantir a educação como um Direito Fundamental vai além de assegurar o acesso à escola/universidade, pois é necessário que esse acesso se traduza em um ensino verdadeiramente capaz de transformar vidas e promover a igualdade de oportunidades. Para isso, Estado, escola e sociedade precisam atuar em conjunto, fortalecendo políticas públicas e práticas educacionais que garantam que cada indivíduo possa desenvolver plenamente seu potencial e contribuir para a construção de um país mais justo e democrático.

Implicações pedagógicas dos Direitos Fundamentais na formação docente

A formação docente desempenha um papel essencial na consolidação de uma educação comprometida com os direitos fundamentais. O currículo dos cursos de licenciatura deve contemplar uma abordagem ampla dos Direitos Humanos, garantindo que os futuros professores compreendam sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, é fundamental que os conteúdos abordem não apenas aspectos teóricos e legais, mas também estratégias pedagógicas que promovam a vivência e a inclusão desses direitos no ambiente, seja na Educação Básica, seja na graduação.

Para que a educação cumpra seu papel na formação de cidadãos críticos e participativos, os métodos de ensino devem ir além da simples transmissão de conteúdos, estratégias devem ser utilizadas a fim de que a disciplina se torne mais fluida de ser apresentada e que realmente o aluno consiga se engajar de alguma maneira em associações, coletivos ou em sindicatos, por exemplo. Estratégias pedagógicas que incentivam a reflexão, o debate e a participação ativa dos alunos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã. Metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, estudos de caso e simulações de contextos sociais, são ferramentas eficazes para sensibilizar os estudantes sobre seus direitos e deveres, permitindo que compreendam a relevância dos direitos fundamentais na vida cotidiana.

O respeito aos direitos fundamentais na prática pedagógica implica garantir um ambiente escolar acessível, democrático e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Isso envolve tanto a adoção de políticas inclusivas quanto o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada na empatia e no respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa e de gênero. Assim, o professor deve estar preparado para atuar como problematizador de temas sociais, combatendo preconceitos e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento. No entanto, para que esses princípios sejam efetivamente incorporados à prática docente, é imprescindível que a formação continuada dos professores seja garantida ainda no ensino superior.

O contexto social e educacional está em constante transformação e os desafios da contemporaneidade exigem que os educadores se atualizem constantemente sobre novas abordagens pedagógicas, legislações e políticas educacionais

voltadas à promoção dos Direitos Humanos. A oferta de cursos, seminários e programas de capacitação contínua em Direitos Humanos possibilita que os professores aprimorem suas práticas e enfrentem os desafios da educação com mais preparo e sensibilidade.

Dessa forma, a formação docente deve estar pautada na valorização dos Direitos Humanos tendo o seu núcleo duro, os Direitos Fundamentais, assegurados como disciplina transversal ao curso de graduação, garantindo que os futuros professores não apenas compreendam a sua importância, mas saibam como traduzi-los em ações concretas dentro da sala de aula. Apenas assim será possível construir uma educação verdadeiramente comprometida com a cidadania, a justiça social e a transformação de sociedade plural e antirracista.

Considerações finais

A disciplina Teoria dos Direitos Fundamentais ofertada no NEPP-DH/UFRJ alcança uma série de resultados significativos na formação de futuros professores, especialmente no que diz respeito à compreensão e aplicação dos Direitos Fundamentais no contexto educacional da Educação Básica.

Primeiramente, os alunos adquirem uma compreensão profunda das gerações/dimensões de Direitos Fundamentais, abrangendo os direitos civis e políticos, os direitos sociais e culturais, e os direitos de solidariedade. Esse entendimento deverá refletir a importância desses direitos na promoção de uma educação inclusiva e igualitária, fomentando uma cultura de direitos em todos os espaços da escola. Ao explorar esses conceitos, os alunos têm condições de refletir os princípios dos

Direitos Humanos em sua prática pedagógica, criando ambientes educacionais que respeitam a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou status social.

Outro resultado importante está relacionado ao impacto dos filmes que serão utilizados para sensibilizar os alunos sobre a luta pelos Direitos Humanos, mostrando a importância de se defender a igualdade e a justiça social com base na Lei nº 13.006/2014 e no Projeto de Lei 3342/23 que respectivamente, determinam que as “[...] escolas públicas e privadas brasileiras devem exibir filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais” e Projeto de Lei que “[...] institui a Política Nacional do Audiovisual nas Escolas de Ensino Médio cujo objetivo é equipar as escolas do interior com recursos tecnológicos para que possam desenvolver produções audiovisuais”. As exibições dos filmes nacionais e internacionais procuram atender as chamadas *produções de impacto*, setor do ecossistema do audiovisual que trabalha na ótica dos Direitos Humanos. Nesse sentido, um conceito trabalhado no texto, por exemplo, pode ser analisado a partir de situações ficcionais (diegéticas) que aparecem numa obra fílmica, proporcionando uma reflexão engajada com situações problemas, nos moldes freirianos, para se pensar de que modo se pode denunciar e/ou pensar de maneira coletiva a superação de uma dificuldade ou violação posta.

As rodas de conversa e discussões em sala de aula têm papel fundamental no desenvolvimento de uma reflexão crítica entre os alunos. Durante essas atividades, os alunos se engajam ativamente nas discussões sobre como a teoria dos direitos fundamentais pode ser aplicada na prática pedagógica. A troca de ideias e experiências proporcionam uma compreensão mais profunda das implicações dos Direitos Humanos no ambiente

escolar e como os futuros professores podem trabalhar para implementar práticas inclusivas, que considerem as especificidades de cada aluno e promovam um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Face ao exposto, espera-se que o presente relato de experiências pedagógicas contribua para o debate acerca das mudanças nas práticas pedagógicas dos futuros professores, formando-os a lidar de forma mais consciente com questões relacionadas à inclusão, igualdade e cidadania no contexto educacional.

Ao compreenderem o impacto dos Direitos Fundamentais em sua formação, os alunos estarão mais preparados para integrar esses princípios em suas atividades diárias em sala de aula, criando ambientes que respeitem e valorizem os direitos dos estudantes, além de promoverem a igualdade de oportunidades a todos.

A formação de futuros professores deve ir além do ensino de conteúdos curriculares tradicionais, incorporando a compreensão dos Direitos Fundamentais e sua aplicação na educação. O relato de experiências pedagógicas demonstra que o estudo das gerações dos Direitos Humanos e o uso de recursos como filmes, jogos, rodas de conversa, dentre outras dinâmicas, podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e voltada para a promoção dos Direitos Humanos.

Diante dos desafios enfrentados na universalização do ensino de qualidade, a formação docente precisa ser constantemente aprimorada para que os professores estejam preparados para lidar com as demandas contemporâneas da educação. O ensino dos direitos fundamentais deve ser incorporado ao currículo da formação inicial e continuada dos

docentes, garantindo que eles estejam aptos a promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, o respeito e a equidade.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *Direitos fundamentais das minorias* (sob o enfoque da Lei no 9.882/99). Leme: Anhanguera Editora, 2010.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa de 1976*. 3a ed. Coimbra: Almedina, 2007.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Altera o artigo 26 da LDB para tornar obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas de ensino básico. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei 3342/2023*. Institui a Política Nacional do Audiovisual nas Escolas de Ensino Médio. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: dezembro de 2024.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

JELLINEK, Georg. *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. 1905.

VIEIRA JUNIOR, Dicesar Beches. *Teoria dos Direitos Fundamentais: evolução histórico-positiva, regras e princípios*. Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ- Rio de Janeiro, n. 28, dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rfduerj/article/view/20298> Acesso: janeiro de 2025.

Milk: *a voz da igualdade*. Direção: Gus Van Sant. Produção: Barbara Hall. Estados Unidos: Focus Features, 2008. Filme.

Vice. Direção: Adam McKay. Produção: Adam McKay. Estados Unidos: Annapurna Pictures, 2018. Filme.

Infiltrados na Klan. Direção: Spike Lee. Produção: Jason Blum. Estados Unidos: Focus Features, 2018. Filme.

O que é isso, companheiro? Direção: Bruno Barreto. Produção: Lucy Barreto. Brasil: Globo Filmes, 1997. Filme.

Espero tua (RE)volta. Direção: Eliza Capai. Produção: Mariana Genescá. Brasil: Sementes Produções, 2019. Documentário.

Estados Unidos vs. Billie Holiday. Direção: Lee Grazer. Produção: Jeff Kirschenbaum. Estados Unidos: Hulu, 2021. Filme.

Cafarnaum. Direção: Nadine Nasrallah. Produção: Anne-Dominique Toussaint. Líbano: Empire International, 2019. Filme.



**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E
CULTURAS SILENCIADAS:
FILMOGRAFIA AFRICANA EM
TERRITÓRIOS NEGROS DE ITUIUTABA**

Anderson Pereira Portugal

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CULTURAS SILENCIADAS: FILMOGRAFIA AFRICANA EM TERRITÓRIOS NEGROS DE ITUIUTABA

Anderson Pereira Portugal

Introdução

O projeto "1ª Mostra Cineáfrica de filmografia³⁵ africana em territórios negros de Ituiutaba" foi idealizado no final de 2024 quando iniciamos uma série de conversas com professores de Geografia da África com o intuito de criar uma disciplina optativa sobre o continente africano no curso de Geografia do Instituto de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

Tais conversas ocorreram com alguns poucos nomes da Geografia brasileira³⁶ e com duas professoras, uma do Benin e outra de Cabo Verde. Observamos que, em linhas gerais, a disciplina *Geografia da África* é ministrada a partir de uma

³⁵ O termo filmografia é aqui entendido como conjunto de obras filmicas e televisivas que compõe um determinado acervo. Para este projeto, selecionamos o acervo do complexo de estúdios de Nollywood (Nigéria).

³⁶ Além de serem poucas as Universidades que se preocupam com o ensino de Geografia da África, são raros os professores de Geografia interessados em pesquisar temas relacionados a este continente. Tal fato gera uma absurda falta de entendimento sobre a África, mesmo em departamentos renomados da Geografia brasileira. Tão grave quanto desconhecer a geografia africana, é reproduzir estereótipos e preconceitos próprios da Geografia eurocentrada quando o tema é o continente africano.

abordagem eurocentrada, seguindo-se os conceitos e lógicas científicas que não levam em consideração a visão de mundo dos africanos. Em outras palavras, temas como: o meio rural, o meio natural e o espaço urbano, são pensados a partir de conceitos e lógicas cunhadas predominantemente na Europa e Estados Unidos, levando a um entendimento etnocêntrico da África, o que acaba por reproduzir estereótipos e generalizações desumanizantes.

Surgiu então a ideia de se pensar em projetos de pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Descolonialidade e Território (CNPq/UFU) que permitisse um maior acesso à África pensada e representada pelos africanos. A ideia é formar um banco de textos e livros escritos por africanos sobre aquele continente, assim como representações artísticas que possam servir de base para preparação de nossas aulas desde os prismas da interdisciplinaridade e da descolonialidade³⁷.

A arte e a cultura, nesta perspectiva, foram pensadas como ferramentas de uma transformação real no modo de ver e entender o continente africano. A escultura, a pintura, a fotografia, o cinema, a arquitetura, a moda, a culinária, a dança e a literatura são expressões fáceis de serem acessadas, tanto por meio do mercado globalizado, quanto por meio da internet. Sendo assim, as expressões artístico-culturais podem ser caminhos interessantes para se compreender a África sob a ótica dos africanos e ao mesmo tempo, observar traços culturais que a diáspora incorporou à identidade cultural brasileira.

Para este ano de 2025, optamos por trabalhar uma arte africana em específico que seja acessível à população negra

³⁷ Descolonialidade

ituiutabana. Escolhemos então os filmes e séries disponíveis em plataformas de Streamings de baixo custo. Sendo assim, este projeto de extensão tem por objetivo divulgar a cultura africana por meio da exibição de 10 filmes que refletem a diversidade e as experiências do continente.

Para tanto, selecionamos 10 produções baseadas em histórias africanas que relatam o cotidiano nas grandes cidades e/ou a vida em comunidades tradicionais. As obras fílmicas foram dirigidas por africanos e africanas e as personagens foram interpretadas por atores e atrizes também desse mesmo continente.

Com essa seleção, realizaremos exibições em espaços negros e de uso da comunidade negra de Ituiutaba (MG) com o propósito de promover, além de entretenimento, diálogos e reflexões sobre a identidade Yorubá, resistência cultural, cultura urbana na África e a geograficidade que caracteriza as paisagens utilizadas como cenários.

Este projeto de extensão se justifica pela necessidade de entender o continente africano desde o prisma da população africana. Comumente, os filmes gravados por europeus e norte-americanos naquele continente são repletos de estereótipos e as tramas não refletem o mundo vivido dos africanos.

Como resultado, esperamos contribuir para: compreensão da vida na África a partir da perspectiva das representações filmográficas africanas e b) identificar elementos culturais que unem os saberes e fazeres da população africana retratada nas obras com a cultura afro-brasileira vivenciada em espaços negros de Ituiutaba.

Como resultado acadêmico, esperamos trazer os resultados das discussões para o Grupo de Estudos e Pesquisas

Sobre Cultura, Descolonialidade e Território para nele debatermos sobre o que foi possível aprender com os filmes e com o olhar dos expectadores sobre a África e, ainda, se os filmes ajudaram, ou não, a desfazer estereótipos e preconceitos. A partir dos debates, o projeto de certo impactará no ensino de Geografia da África no curso de Geografia do ICHPO/UFU e ainda permitirá a elaboração de artigos para publicação em revistas acadêmicas brasileiras e africanas e/ou em livros organizados com aderência ao tema.

Como resultado de impacto social, esperamos ofertar uma opção divertida e gratuita de lazer para as pessoas que frequentam os territórios negros de Ituiutaba. Desejamos ainda estimular a busca pelas origens de traços culturais relevantes para explicar o conteúdo africano de nossa regionalidade cultural.

Por fim, desejamos ainda incentivar a circulação dos expectadores pelos diferentes espaços negros (ou de uso da população negra em Ituiutaba. Isso é importante, pois há muitos preconceitos de caráter sociorreligioso a serem superados pela própria população afro-brasileira. Os terreiros de Umbanda e Candomblé, por exemplo, são locais mal compreendidos e tal fato se dá em função de uma série de preconceitos racistas que diabolizam a religiosidade de origem africana. Exibir filmes nestes espaços pode contribuir para que as pessoas em geral entendam que a demonização das religiões tradicionais de matriz africana é um tipo de preconceito que precisa ser superado em nossa sociedade.

Metodologia

Metodologicamente, o projeto será desenvolvido em quatro etapas: a) planejamento das ações de extensão nas comunidades; b) montagem do calendário de exposições em parceria com as comunidades negras da cidade; c) exposição das produções e d) avaliação do projeto de extensão.

Inicialmente, será realizada uma seleção de 10 filmes e séries que representem diversas facetas da cultura africana, mais especificamente a cultura Yorubá, priorizando obras que abordem questões de identidade, história e resistência. A programação da mostra incluirá exposições seguidas de debates mediados pela equipe executora do projeto de extensão e membros da comunidade, promovendo uma reflexão crítica sobre os temas envolvidos nos filmes.

Importante ressaltar que nesta primeira edição do projeto, pretendemos trabalhar com a filmografia nigeriana. Há ainda outros polos de produção cinematográfica na África (Egito, Senegal, Angola, África do Sul e outros), cuja produção será debatida em mostras futuras. Como exemplo, podemos citar a experiência de *Cinema Educacional Bantu*, que foi uma iniciativa desenvolvida nas antigas colonias britânicas na África (em especial África do Sul), especificamente voltada para a população negra, a partir de 1935. O projeto foi uma ao da administração colonial britânica com a intenso de educar as populações africanas dentro de um modelo ocidental, refletindo os interesses econômicos, os valores e as normas da sociedade britânica. Trata-se de um cinema de apagamento cultural das tradições e identidades africanas, fruto de intencionalidades imperialistas

que marcou a ação europeia na África na primeira metade do século XX.

Além de educar, o experimento de *Cinema Educacional Bantu* também serviu como meio de propaganda colonial, reforçando a ideologia de que a administração britânica era benéfica e necessária para o progresso das populações africanas. Embora o foco fosse “educacional-doutrinatório”, os filmes também tinham um aspecto de entretenimento, buscando atrair o público local e, assim, facilitar a transmissão das mensagens imperialistas.

A complexidade da filmografia africana exige um olhar aprofundado, de forma que, para nós, ficou mais fácil dividir os filmes e séries em blocos de produção para, em cada edição do projeto, abordarmos um conjunto específico de 10 produções representativas.

A produção do polo nigeriano foi escolhida neste primeiro momento, devido à facilidade de acesso aos filmes e séries, que em sua maioria encontram-se disponíveis com dublagem em língua portuguesa, tanto no *YouTube*, quanto em plataformas de *streaming*, em especial a *Netflix*. E será justamente nestas plataformas que selecionaremos os filmes e séries para exibição posterior. O critério de seleção levará em consideração os seguintes aspectos:

- Pelo menos 5 filmes ou séries deverão tratar de temas contemporâneos, urbanos, que nos dê um panorama sobre como os nigerianos que vivem nas cidades modernas se enxergam, como se representam e como produzem/reproduzem os territórios e espaços urbanos;

- Pelo menos 5 filmes ou séries deverão tratar de temas relacionados às comunidades tradicionais da Yorubalândia e da Ibolândia³⁸, que nos dê um panorama sobre como os nigerianos que vivem nas vilas e antigos reinos se enxergam, como se representam e como produzem/reproduzem territórios rurais e míticos;
- Os filmes deverão ser de origem africana, com atores, atrizes e diretores daquele continente.
- Selecionaremos apenas filmes gravados em território africano, pois é nosso interesse pensar sobre os cenários e paisagens representadas nas produções cinematográficas.

Quanto aos locais de exibição, pretendemos atuar nas comunidades da seguinte maneira: selecionar pelo menos 5 locais diferentes, onde a população negra ou afroreligiosa de Ituiutaba possa reunir para assistir e debater os filmes (auditório do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia; Fundação Cultural de Ituiutaba; Fundação Zumbi dos Palmares; Terreiros de Umbanda e Candomblé, Escolas de Capoeira e outros).

Apresentaremos um ou dois filmes em cada espaço, fazendo com que os interessados possam circular por diferentes espaços negros ou afroreligiosa da cidade. As exposições serão de acesso gratuito, resguardando-se apenas a indicação etária de cada película. Em cada espaço exibiremos um filme ou série de conteúdo tradicional e um de conteúdo contemporâneo. Assim,

³⁸ A Yorubalândia corresponde ao grande território de ocupação dos povos Yorubá: porção centro-oeste do Togo, centro-oeste do Benin e sudeste da Nigéria. Por sua vez, a Ibolândia corresponde à região do povo Ibo, que ocupa terras do sudeste da Nigéria.

desejamos debater os pontos que serão discutidos de forma dinâmica e interativa.

Quanto ao debate, pretendemos discutir os seguintes temas:

- As paisagens africanas apresentadas nos filmes;
- A África que imaginamos em comparação com a África retratada nos filmes;
- Traços culturais tipicamente africanos presentes nos filmes, que também podem ser reconhecidos como integrantes da cultura brasileira.
- Semelhanças e diferenças entre os aspectos do cotidiano urbano na Nigéria e no Brasil.

Após a finalização de todas as exposições, pretende-se registrar a experiência na forma de um relato a ser publicado. Acompanharemos e avaliaremos as atividades por meio de registros fotográficos, relatos dos participantes e avaliações qualitativas, permitindo uma análise do impacto da mostra na percepção e valorização da cultura negra na região.

Caso seja de interesse do público-alvo, outras edições poderão ser produzidas futuramente, abordando temáticas que eles julgarem pertinentes e oportunas. Mas para tanto, é necessário que a cinematografia africana seja minimamente conhecida, minimamente compreendida desde suas bases e possibilidades.

Nigéria: panorama de um país-cenário para a produção cinematográfica africana

De acordo com os dados oficiais da República Federal da Nigéria³⁹, este país é um Estado democrático e presidencialista, soberano, localizado na região da África Ocidental, reconhecido como o país mais populoso do continente africano e o sétimo mais populoso do mundo (229 milhões de habitantes). Ocupa uma área de 923 768 km² e sua geografia é marcada por uma diversidade notável em termos físicos, humanos e culturais. Sua capital é Abuja e Lagos, por sua vez, é seu principal centro metropolitano.

A Nigéria está estrategicamente posicionada na costa do Golfo da Guiné, limitando-se a oeste com Benin, ao norte com Níger e a leste com Chade, o que (em tese) acaba por favorecer tanto o comércio marítimo, quanto a integração regional. O território nigeriano apresenta uma ampla variedade de formas de relevo, incluindo planaltos, planícies fluviais e planícies costeiras. O Planalto de Jos, situado na região central, destaca-se por suas elevações moderadas, enquanto a costa apresenta-se predominantemente composta por barragens aluviais e zonas de manguezais.

³⁹ Dados disponibilizados pela Embaixada da República Federal da Nigéria em Brasília. Disponível em: <https://guiadiplomatico.com.br/guia/republica-federal-da-nigeria/embaixada>. Acessado em 02 de janeiro de 2025.

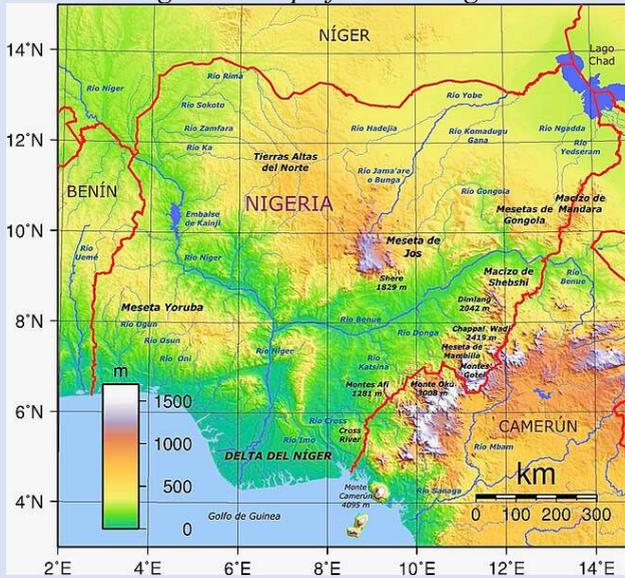
Figura 1: África Ocidental: Localização da República Federal da Nigéria.



Fonte: Sites Google.com. Acessado em 02 de jan. 2025.

A rede fluvial da Nigéria (figura 2) é dominada pelo rio Níger e seus afluentes, com destaque para o rio Benue. Além deles, destacam-se os rios Sokoto, Kaduna e Gongga, que desembocam no lago Chade, na fronteira nordeste do país. Outros rios também se destacam, possuindo papéis relevantes para a cultura local. Os rios Obá, Osun, Ogun e outros, são exemplos de drenagens de grande relevância para a religiosidade e o cotidiano da população Yorubá, principal grupo étnico que ocupa terras do país.

Figura 2: Mapa físico da Nigéria.



Fonte: Fonte: Sites Google.com. Acessado em 02 de jan. 2025.

A Nigéria apresenta clima variado, com especial destaque para o tipo tropical úmido (com uma estação chuvosa bem definida) no Sul e para a faixa semiárida no Norte (com estação seca prolongada e temperaturas elevadas), correspondendo a um tipo de clima próprio de ambientes savânicos, influenciada pelos ventos harmatã⁴⁰. A vegetação nigeriana reflete suas condições

⁴⁰ De acordo com a Enciclopédia Britânica, *O Harmattan* é um tipo de vento alísio nordeste, frio e seco, carregado com elevada quantidade de sedimentos suspensos, que varre a parte inferior do Oeste da África nos primeiros meses

climáticas, variando de florestas tropicais úmidas, manguezais e restingas no Sul às savanas e florestas xerófilas no Norte.

Soma-se a isso a rica fauna do país (hipopótamos, crocodilos, gorilas, pangolins, macacos-de-garganta-branca, calaus-de-casco-amarelo, chimpanzés, leões, leopardos, babuínos, antílopes, hienas, elefantes, etc.). Tais características físicas criam cenários naturais ricos para a criação de tramas cinematográficas nas quais a natureza em si torna-se um patrimônio rico em recursos para as produções.

Segundo Andrade (2017), a Nigéria é um país de grande complexidade cultural, possuindo mais de 250 diferentes etnias, onde predominam os povos Hausa-Fulani, Yorubá e Ibo, correspondendo à 24%, 18%, 15% respectivamente. Essa diversidade étnica é acompanhada por uma multiplicidade de línguas, tradições e práticas religiosas, refletindo, por um lado em uma rica diversidade cultural. Porém, por outro lado, a imposição de valores ocidentais de base colonial e o crescimento do islamismo, sobretudo no norte do país, provocaram (e ainda provocam) profundas transformações culturais e sociais, com o crescente apagamento das culturas tradicionais.

Suleiman (2021), que realizou um importante estudo sobre o contato dos sujeitos colonizadores com o povo Auchí, nos mostrou que a colonização impactou a Nigéria de diversas formas. Entre os séculos XVI e XVIII, período anterior à dominação britânica (imperialismo britânico) houve um crescente aporte de influências culturais europeias (Portugal, Espanha,

do ano. Disponível em: <https://britannica.com.br/>. Acessado em 02 de jan. 2025.

França, Holanda e Inglaterra) que, aos poucos criou uma ordem social extremamente caótica e hostil para a população local. Estima-se que entre 1,5 a 3 milhões de nigerianos foram escravizados entre os séculos XVI e XIX, quando o comércio transatlântico de escravizados estava em seu auge. Os números exatos variam devido à falta de registros detalhados e à natureza clandestina do comércio. Os efeitos desse comércio escravagista tiveram consequências graves na sociedade nigeriana e nas diásporas africanas.

A filmografia africana tem dado mais atenção aos impactos da era colonial e do chamado “Mercado Atlântico”. Além de apresentar os resquícios culturais dos diferentes grupos étnicos nigerianos, os filmes e séries mostram a ordem social atual (pós-colonial) de diferentes formas, retratando inclusive a vida caótica no tempo presente e nos espaços urbanos, onde se vê claramente as consequências da pobreza, do subdesenvolvimento e da luta pela construção de um país livre e democrático.

De acordo com Andrade (2017) e Ariye e Abenabe (2024), a Nigéria possui recursos naturais abundantes, especialmente petróleo e gás natural, que representam a base de sua economia. Porém, os lucros da mineração não resultam em bem-estar para a população, pois o país enfrenta problemas com a concentração de renda e desigualdade social. O país possui vastas áreas de solos férteis, agricultáveis, que são vitais para a subsistência de uma parte significativa da população.

Em 1960 a Nigéria tornou-se independente da Inglaterra, cuja dominação brutal impôs o inglês como língua oficial e estabeleceu as bases cristãs de uma suposta religiosidade

prevalente, sobretudo no sul do país. Após a independência, grupos internos lutaram entre si pelo poder, o que resultou na guerra civil que emergiu entre 1967 e parte da década de 1970. Grupos militares controlaram a Nigéria até 1999, ano em que foram realizadas eleições democráticas. Este período e suas consequências foram estudados por autores como Bamidele (2018), Basiru e Osunkoya (2019), Okoli e Ugwu (2019), Iweze e Anyanwu (2020), Omilusi (2021) e muitos outros.

Omilusi (2018) nos mostra que o país tem enfrentado gravíssimos problemas relacionados aos conflitos étnico-religiosos, com o apagamento de memórias ancestrais da religiosidade africana e inclusive o surgimento de células do terrorismo islâmico (Boko Haram), além de questões relacionadas a coesão territorial, posse e propriedade de terras, legitimidade política, questões geopolíticas regionais e globais, economia errante, entre outras questões. O déficit de representatividade dos grupos étnicos contribui para as dificuldades enfrentadas pela Nigéria.

Tudo isso, de alguma forma, tem aparecido nos filmes e séries nigerianos, mas sob um olhar dos africanos, desde prismas narrativos dos nigerianos e isso cria pontos de interesse pela filmografia desse continente. As obras nos dão ganchos de discussão importantes pois, por um lado nos mostram aspectos de uma identidade cultural resistente e, por outro lado, nos mostram o impacto da aculturação colonial sobre a atual ordem social, política e econômica do país.

Nollywood: narrativas africanas do mundo vivido

A filmografia da Nigéria tem se tornado objeto de estudo de diversos pesquisadores brasileiros, assim como tema de interesse de professores e jornalistas. Atualmente já não se pode mais dizer que este tema é novidade no meio acadêmico, pois tem crescido no Brasil o volume de Teses de doutoramento, Dissertações de mestrado, Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, artigos em congressos e periódicos etc.

Nosso primeiro contato com o tema se deu a partir da obra de Neleiro (org. 2007), um livro pioneiro, cujos capítulos tratam exclusivamente do cinema africano, abordando temas como discussões sobre abordagens ideológicas, descolonialidade, conteúdos e festivais de cinema na África. A obra foi fundamental para nossa compreensão de um modo africano de fazer cinema e outros materiais audiovisuais.

Melo (2012) e Kaye (2020) escreveram textos pensando sobre a forma como os filmes criam um imaginário coletivo sobre a África e os africanos. O olhar eurocentrado do que é a África surge como ponto de debate e a desconstrução ou reconstrução de prismas de análise se tornam prementes.

Gonzaga (2016) correlacionou o cinema e construção de identidades no contexto da pós-modernidade africana, estabelecendo os gêneros da indústria audiovisual nigeriana como seu objeto de estudo. A partir das premissas propostas por Stuart Hall e Mike Featherstone sobre as relações entre culturas locais e

globais, procurou-se compreender o porquê do sucesso de Nollywood dentro da lógica das identidades nacionais.

Harrow e Monteiro (2016) abordaram o conceito de cinema mundial e suas novas formulações, especialmente no contexto transnacional e de interações entre o global e o local, à luz dos cinemas africanos. Eles falam tanto dos filmes herdeiros do Terceiro Cinema e das cinematografias de lançamento nacional quanto daqueles que adotam uma perspectiva experimental ou vanguardista, incluindo os cinemas populares, como Nollywood.

Esses paradigmas levantam a seguinte questão: de que maneira a diversidade de práticas científicas atualmente em desenvolvimento na África, que vai desde filmes sérios e independentes até as mini-indústrias inspiradas em Nollywood, exige uma nova conceituação das noções transnacionais da globalização? Os autores destacam a importância de se adotar uma abordagem dos filmes africanos fundamentada em sistemas de valores que operam de forma isomórfica. Para tanto, é necessário desestabilizar valores normativos ao introduzir elementos considerados sem valor pelas escalas tradicionais, já que a presença dos filmes africanos desafia os critérios de valorização do que é conhecido como "cinema mundial".

Egg Segundo (2017) nos pôs a par de um panorama aterrorizante. O trabalho apresenta a análise de uma suposta influência de produções de home-vídeo nigerianas, em especial as da produtora Liberty Films, no fenômeno de estigmatização de crianças, que após a produção audiovisual foram acusadas de bruxaria e, conseqüentemente, tornaram-se vítimas de maus-

tratos, abandono, tortura e, muitas vezes, morte. Em um país onde há extremismos religiosos e apagamento de memórias ancestrais, os filmes revelam, por um lado, olhares deturpados sobre a religiosidade popular e, por outro lado, alguns outros revelam o crescente distanciamento da cultura nacional das práticas ancestrais de grupos locais. Lamentavelmente, as crianças se tornam vítimas dos estigmas criados a partir das obras filmicas.

Lima e Moraes (2017) escreveram sobre a representação da violência em narrativas africanas contemporâneas, partindo da adaptação de textos literários para o cinema. Fez-se a análise do filme *Meio Sol Amarelo* (2013), do diretor Biyi Bandele, e do romance homônimo de Chimamanda Ngozi Adichi (2006), ambos nigerianos.

Prudente e Almeida (Orgs. 2021) organizaram uma importante obra sobre o que chamaram de cinema negro, sobretudo no Brasil. Os capítulos trataram de representações negras e da negritude no cinema em seus diversos aspectos. Embora não aborde essencialmente o cinema africano, nos deu bases culturais, sociológicas e antropológicas para entender a importância da representação racial no cinema.

Esteves (2022), em sua tese de doutorado, estudou as formas pelas quais a Netflix difundiu os conteúdos audiovisuais africanos, em especial no que tange à relação do “cinemas da África” com a “audiências globais” a partir da associação da empresa com Nollywood, o polo audiovisual da Nigéria.

Nollywood é um dos maiores centros de produção de cinema do mundo em termos de volume de produção. *Nollywood* surgiu nos anos 1990 e rapidamente se tornou uma força

significativa não apenas na Nigéria, mas também em toda a África e entre as diásporas africanas. Os filmes são geralmente produzidos em um curto espaço de tempo e com orçamentos modestos. Essa abordagem permite uma produção em massa, resultando em centenas de filmes lançados anualmente.

Para a elaboração desta proposta de trabalho, realizamos uma busca de títulos na internet, em especial em plataformas de *streamings* e constatamos que Nollywood aborda uma ampla gama de temas, incluindo drama, comédia, romance e questões sociais. Os filmes frequentemente refletem a cultura, tradições e desafios da sociedade nigeriana, como corrupção, desigualdades sociais e conflitos étnicos. Com a ascensão das tecnologias digitais, a distribuição de filmes nigerianos se expandiu além do cinema, alcançando plataformas de *streaming*, DVDs e até mesmo a televisão. Isso ampliou o acesso a um público global.

Com o texto de Gonzaga (2016), aprendemos que *Nollywood* desempenha um papel importante na formação da identidade cultural nigeriana e africana. Os filmes têm a capacidade de influenciar a opinião pública e abordar questões sociais, promovendo a divulgação sobre temas relevantes e muitas vezes extremamente sensíveis. Porém, apesar de seu sucesso, a indústria enfrenta desafios significativos, incluindo pirataria, falta de financiamento adequado e infraestrutura deficiente. Além disso, questões de qualidade em relação aos roteiros são frequentemente alvo de avaliações negativas por parte dos especialistas em crítica cinematográfica.

No Brasil, observamos uma certa resistência à produção nigeriana devido à tendência de os expectadores esperarem de filmes africanos o mesmo estilo estético e padrão técnico de produções europeias e norte-americanas. Mesmo especialistas no assunto têm dificuldade de entender que os recursos tecnológicos e financeiros disponíveis na Nigéria não permitem a realização de obras “perfeitas” desde o prisma da filmografia ocidental. Tampouco é essa intenção dos diretores africanos. Uma busca realizada na internet entre dezembro de 2024 e janeiro de 2025, nos mostrou que filmes nigerianos são aplaudidos por expectadores que os assistem em eventos ou coletivos de cultura negra, mas, em contrapartida, têm seus aspectos técnicos duramente criticados pelos demais espaços sociais onde os filmes são exibidos.

Segundo críticos de cinema, faltam recursos, as técnicas de fotografia são precárias, as histórias são lacunares, os atores e atrizes são questionáveis, a estética é questionável, as cenas de batalhas são mal interpretadas, os cenários são precários e os arcos dramáticos não são convincentes. Também tecem elogios, mas estes muitas vezes se perdem, obscurecidos pelo desejo de enquadramento dos filmes nigerianos em moldes norte-americanos e europeus.,

Com isso, e com base no texto publicado por Harrow e Monteiro (2016), entendemos que para entender a filmografia Nollywood, será necessário olhá-lo com outros olhos, entendendo suas práticas, técnicas, narrativas, estilos e mensagens desde o prisma dos artistas africanos. É necessário descolonizar a crítica cinematográfica para entender a África apresentada pelos africanos.

Nollywood desafia a antiga forma de se fazer cinema na África, não apenas em termos de acessibilidade e popularidade, mas também nos temas escolhidos que inclui violência, feitiçaria e melodrama e que para muitos dos antigos diretores representa um passo atrás nas políticas emancipatórias. Diferentemente dos filmes de autor, Nollywood dá ao expectador exatamente o que eles esperam. Nollywood é popular e permite à Nigéria de recuperar a função de romper o silêncio mantido sobre suas culturas nas obras de Hollywood. Os filmes ditos populares têm o poder de dar prazer pelas representações que fazem, pois devido aos seus diferentes gêneros e estrelas, dotados de peculiaridades, projetam formas de identificação das culturas nacionais. “Alta qualidade-baixa qualidade, elite-popular, arte-negócios, politicoentretenimento, progresso-regresso, celuloide-vídeo” (KRINGS & OKOME, 2007,p.14). São essas as diferenças entre os tipos de cinema. Porém, levar a discussão somente para o lado das dualidades me parece raso. Comparado com a antiga forma de se fazer cinema na África, Nollywood pode ter defeitos técnicos, porém, os dois fazem pare de um objetivo comum: criar uma indústria africana (Gonzaga, 2016, p. 39).

Os autores anteriormente citados apontam para o fato de que *Nollywood* tem evoluído ao longo das décadas, com um aumento na qualidade de produção, direção e atuação. Festivais de cinema e prêmios internacionais reconheceram o talento nigeriano, contribuindo para uma crescente popularidade e respeito por aquela indústria.

A importância social e econômica de *Nollywood* é vasta, especialmente para a Nigéria, mas também para o continente africano e a diáspora. *Nollywood* é um dos maiores setores culturais da Nigéria, contribuindo significativamente para o Produto Interno Bruto (PIB). De acordo com a Confederação Internacional de Autores Audiovisuais, a produção anual de *Nollywood* é de 2.500 filmes, sendo uma das 3 maiores produções internacional de obras fílmicas em volume.

A indústria do cinema emprega hoje pelo menos um milhão de trabalhadores e é parte essencial do setor de entretenimento, que, segundo dados da consultoria internacional PwC, contribuiu, em 2016, com 2,3% (cerca de 660 milhões de dólares) para o produto interno bruto (PIB) do país. A PwC prevê que o setor gerará aproximadamente 1 bilhão de dólares em receitas de exportação este ano.⁴¹

Em nossas pesquisas, não localizamos bases confiáveis de dados sobre os resultados econômicos de *Nollywood*. Porém, dados veiculados por fontes jornalísticas mostram que, atualmente, a receita anual global do setor é estimada em cerca de US\$ 7,2 bilhões, com crescimento impulsionado por plataformas de *streaming* como *Netflix* e *IrokoTV*⁴². *Nollywood* tem um

⁴¹ Disponível em: <https://www.audiovisualauthors.org/pt/post/nollywood-a-ind%C3%BAstria-cinematogr%C3%A1fica-da-nig%C3%A9ria-tornou-se-a-segunda-maior-do-mundo>. Acessado em 08 de jan. 2025.

⁴² Existem várias referências a *Nollywood* na internet. A maior parte dos sites que trazem notícias o fazem de forma fragmentada e sem as fontes para verificação de informações. Ao que tudo indica, um repete informações veiculadas por outros e os dados não são referenciados para que nossa apuração seja mais precisa. Dados controversos e escassos são comuns quando tratamos de temas africanos, pois os governos locais investem pouco em geração de

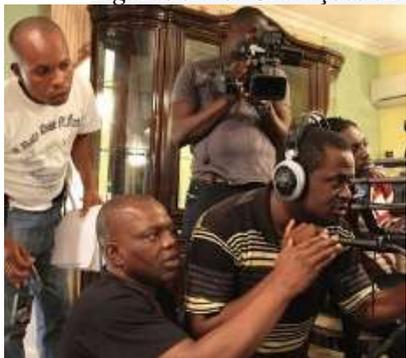
potencial de audiência de mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo, especialmente em países africanos, no Brasil, Caribe e demais países da diáspora africana. Apuramos também em sites diversos que aproximadamente 70% da população nigeriana consome conteúdos de Nollywood, refletindo seu apelo doméstico.

Sites de notícias, como *Afriff*, *Nigerian Tribune* e *Gettyimages*, entre outros, nos informam que nos últimos anos, *Nollywood* começou a produzir filmes de alto orçamento, como *The Wedding Party* (2016), que arrecadou mais de US\$ 1,6 milhão na estreia. O setor registrou um crescimento anual médio de 8% a 10%, antes do período pandêmico, impulsionado por investimentos e maior profissionalização. A pandemia de covid-19 impactou a produção de *Nollywood*, mas agora, já na pós-pandemia, o crescimento foi retomado. A indústria enfrenta uma alta taxa de pirataria, estimada em mais de 50% das vendas de filmes, impactando significativamente os lucros.

Os sets de filmagens de Nollywood estão espalhados por várias cidades da Nigéria, mas a maioria das produções é realizada em Lagos, que é considerada o centro da indústria científica do país. Além de Lagos, outras cidades como Enugu, Abuja e Port Harcourt também são locais populares para filmagens. Muitas vezes, os filmes são gravados em locais ao ar livre, em estúdios ou em casas particulares, dependendo das necessidades de produção.

bancos de dados estatísticos. Porém, como alguns sites são respeitáveis, trouxemos suas informações para nossa análise.

Figuras 3 a 6: Gravações em sets de filmagens na Nigéria.



Fonte:

*<https://www.thehabarinetwork.com/>
Acessado em 08/jan./23025.*



Fonte:

*<https://www.nbfilmcoop.com.>
Acessado em 08/jan./23025.*



*Fonte: <https://www.excelman.com/>.
Acessado em 08/jan./23025.*



*Fonte: <https://www.institutodecinema.com.br/>.
Acessado em 08/jan./23025.*

A Nigéria tem vários eventos e prêmios de cinema que celebram a indústria cinematográfica e os talentos de *Nollywood* (figuras 7 a 10). Alguns dos mais conhecidos incluem:



Africa Movie Academy Awards (AMAA): Um dos prêmios mais prestigiados da África, que garante a excelência no cinema africano.

Fonte da imagem:
<https://ama-awards.com/>.
Acessado em 08/jan./23025.



Nollywood Film Festival: Um evento dedicado à promoção de filmes nigerianos e à capacitação de cineastas.

Fonte da imagem:
<https://filmmakers.festhome.com/pt/>. Acessado em 08/jan./23025.



Nigerian Entertainment Awards (NEA): Embora abranja diversas áreas de entretenimento, inclui categorias específicas para cinema e atuações.

Fonte da imagem:

<https://lifestyle.thecable.ng/nigerian-entertainment-awards-2/>. Acessado em 08/jan./23025.



The Africa International Film Festival (AFRIFF): Um festival que traz cineastas de todo o continente para exhibir seus trabalhos e participar de workshops e discussões.

Fonte da imagem:

<https://www.afriff.com/>. Acessado em 08/jan./23025.

Esses eventos não apenas premiam os melhores filmes e performances, mas também oferecem oportunidades de *networking* (redes de cooperação profissional) e desenvolvimento profissional para cineastas.

Tradições nigerianas e africanas e suas representações nos filmes de *Nollywood*

As tradições africanas e nigerianas são representadas nos filmes e séries de diversas maneiras, refletindo a rica diversidade cultural do continente e do país. Os dados que seguem neste balanço, foi realizado por nós durante a fase exploratória do projeto, quando assistimos a diversos filmes para extrairmos as nossas primeiras impressões.

Os filmes e séries frequentemente retratam rituais tradicionais, como casamentos, festivais ancestrais e cerimônias de iniciação para divindades Yorubá (Orixás). Esses eventos são muitas vezes modificados (por possuírem aspectos secretos), mostrando trajes típicos, danças e músicas que são fundamentais para a cultura nigeriana. A espiritualidade é um tema recorrente, com muitos filmes explorando a interação entre religiões tradicionais africanas e religiões majoritárias, ou globais, como o cristianismo e o islamismo. As narrativas frequentemente incluem elementos de misticismo, espíritos e ancestrais, refletindo a importância da religião na vida cotidiana.

Os filmes e séries abordam ainda questões morais e éticas que são relevantes para se compreender as tradições nigerianas, como respeito pelos mais velhos, a importância da família, a importância da fertilidade tanto para homens, quanto sobretudo para mulheres e a luta entre tradições e modernidade. Essas histórias muitas vezes servem para educar o público sobre os valores civilizatórios africanos.

O figurino é um forte indicador de identidade cultural nas obras filmicas. Trajes tradicionais, como o *agbada* e o *gele*, são frequentemente usados, e os cenários retratam a vida cotidiana em comunidades nigerianas, desde vilarejos até áreas urbanas. Os adereços utilizados pelos personagens também compõem a indumentária tradicional dos Yorubá. São sobretudo pulseiras, colares, búzios, *filás* e *eketés* (adornos masculinos utilizados para cobrir a cabeça), *indés* (um tipo de pulseira de metal ou marfim), *adés* (coroas), panos-da-costa, etc. Destacam-se ainda a rica tecelagem tradicional e os estilos de cabelo, torços e tranças.

Muitas obras filmicas incorporam histórias folclóricas e mitos nigerianos, utilizando tradições orais para transmitir lições de vida. Essas narrativas ajudam a preservar a herança cultural e a transmitir conhecimentos ancestrais. Os ditados populares são utilizados com muita frequência e mostram claramente o papel da oralidade dinâmica na formação moral-ética dos mais variados personagens. Ao repetir ensinamentos ancestrais na forma de ditados populares e versos de sabedoria popular, os personagens levam os expectadores a ler o mundo retratado pelos filmes desde prismas bem delimitados pela cultura nigeriana, o que ocasionalmente implica na ruptura com tradições hegemônicas da ocidentalidade.

As obras filmicas frequentemente exploram os conflitos entre as tradições e as influências modernas, como a globalização e a urbanização. Essa tensão é um tema que reflete as mudanças sociais e os desafios enfrentados pela sociedade nigeriana no tempo presente. A Nigéria abriga mais de 250 grupos étnicos, e Nollywood tenta representar essa diversidade, apresentando diferentes idiomas (ainda que por meio de frases e fragmentos de diálogos), costumes e práticas culturais. Isso as enriquece histórias e oferece ao público uma visão mais abrangente da cultura nacional.

Figura 11: Idumentárias tradicionais em gravação filmica de Nollywood.



Figura 12: Adereços tradicionais em cena de filme de Nollywood.



Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/nollywood-a-explosao-do-cinema-nigeriano/>

A vida urbana moderna também é frequentemente retratada nos filmes e séries de Nollywood de maneiras que refletem a complexidade e a dinâmica das grandes cidades nigerianas, como Lagos e Abuja. As obras filmicas abordam

questões como a pobreza, a desigualdade social e a luta pela sobrevivência em um ambiente urbano. Personagens muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, violência e corrupção, representando filmicamente a cotidianidade de muitos residentes urbanos.

As interações sociais em ambientes urbanos mostram ainda temas como: amizades, romances e rivalidades. As tramas costumam ser exploradas como as pressões da vida na cidade relacionadas às relações familiares e comunitárias. A vida urbana é retratada como um caldeirão cultural, onde diferentes etnias e culturas se encontram. Os filmes e séries mostram frequentemente festas, música, dança e arte, destacando a riqueza da vida cultural nas cidades nigerianas.

A presença da tecnologia e da modernidade é evidente, com personagens utilizando *smartphones*, redes sociais e outros avanços tecnológicos. Isso reflete a crescente digitalização e a conexão global que caracterizam a vida urbana contemporânea. Os personagens muitas vezes têm grandes sonhos e aspirações, como alcançar sucesso profissional ou melhorar sua condição de vida. A busca por oportunidades e a ambição são temas comuns, mostrando a determinação dos indivíduos em um ambiente competitivo.

As obras filmicas exploram a tensão entre valores tradicionais e a vida moderna. Personagens podem lidar com expectativas familiares enquanto tentam se adaptar às novas realidades urbanas, criando conflitos emocionais e sociais. A representação do consumo e do estilo de vida urbano é comum, com personagens sendo exibidos frequentando shoppings,

restaurantes e festas. Isso reflete a cultura do consumismo que se desenvolve nas áreas urbanas.

Os desafios da infraestrutura urbana, como o tráfego, a falta de moradia adequada e os serviços públicos deficientes, são frequentemente envolvidos. Essas questões são retratadas de forma a enfatizar os obstáculos enfrentados pelos habitantes das cidades. Esses filmes não apenas entretêm, mas também oferecem uma crítica social e uma reflexão sobre as transformações que ocorrem nas cidades do país.

Figuras 12 e 13: Vida urbana em filmes e séries nigerianas.



Fonte: [https://www.france24.com/...](https://www.france24.com/)



*Fonte:
[https://affiwhitecontentp
roject.weebly.com/...](https://affiwhitecontentproject.weebly.com/)*

O colonialismo é um tema significativo, porém timidamente abordado na cinematografia de Nollywood. Quando abordado, reflete as complexas realidades históricas e sociais da Nigéria.

Os filmes e séries que abordam essa temática costumam tratar do choque entre as tradições africanas e as influências ocidentais trazidas durante o período colonial. Essa tensão é retratada através de personagens que lidam com a perda de identidade cultural e a necessidade de reconciliar suas raízes com as expectativas da modernidade. Alguns filmes contam histórias de resistência contra a opressão colonial, destacando figuras históricas que lutaram pela liberdade.

Os efeitos duradouros do colonialismo, como a desigualdade social, a corrupção e os conflitos étnicos, são temas recorrentes. As obras fílmicas que exploram essas questões ainda afetam a sociedade contemporânea, criando uma narrativa que liga o passado ao presente. A influência da educação colonial e da língua inglesa é um tema também presente. Os filmes e séries podem explorar como a educação ocidental afetou a sociedade nigeriana, às vezes criando um abismo entre diferentes classes sociais e grupos étnicos. Alguns cineastas reimaginaram mitos e tradições nigerianas à luz da experiência colonial, reinterpretando histórias ancestrais para refletir a luta contra a opressão e a busca por identidade.

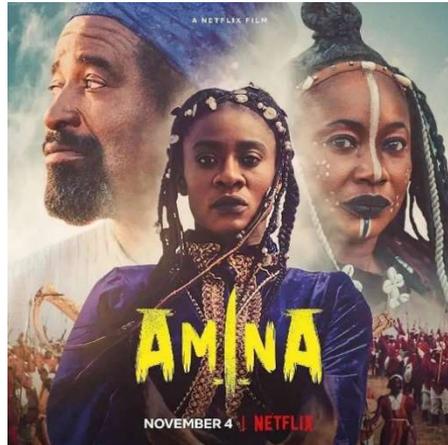
A representação do colonialismo nos filmes e séries de Nollywood é uma forma poderosa de explorar e criticar as complexidades da história nigeriana. Ao abordar temas de resistência, identidade e as consequências do colonialismo, esses filmes não apenas levam o público a refletir sobre o passado, mas também fomentaram discussões sobre a atualidade e o futuro da Nigéria.

A escravidão é um tema que aparece em alguns filmes de Nollywood, geralmente retratando a dor e o sofrimento associados a esse período da história. Essas representações variam em profundidade e sensibilidade, e embora nem todos os filmes de Nollywood abordem a escravidão, aquelas que o fazem frequentemente buscam provocar reflexão sobre esse capítulo sombrio da história.

Figuras 14 e 15: Nollywood : Filmes que abordam temas coloniais e pós-coloniais.



Fonte: <https://www.afriff.com>
/(...)



Fonte:
<https://insidenollywood.ng/archives/4202>

Para concluir

A realização da *1ª Mostra CineÁfrica de Filmografia Africana em Territórios Negros de Ituiutaba* representa um importante avanço na construção de diálogos interculturais e na valorização das narrativas africanas sob a ótica de seus próprios protagonistas.

Ao promover a exibição dessas obras em espaços negros ou de uso da comunidade negra de Ituiutaba, a Mostra não apenas democratiza o acesso ao cinema africano, mas também incentiva a reflexão sobre temas como identidade, resistência cultural e geograficidade das representações fílmicas. Filmes e séries, como linguagem artística e meio de comunicação, possibilita a construção de pontes entre experiências vívidas em diferentes territórios, permitindo que a comunidade local identifique conexões entre a realidade africana retratada nas obras e a vida cotidiana dos descendentes de africanos trazidos para o Brasil durante o período colonial como pessoas escravizadas.

Além disso, a Mostra desempenha um papel crucial na ampliação das referências sobre a África para o público brasileiro. A constante presença de produções ocidentais que distorcem a realidade africana reforça imaginários coloniais e reducionistas sobre o continente.

O impacto esperado da Mostra CineÁfrica transcende o momento das exposições, pois a experiência fílmica somada aos debates propostos pode gerar reflexões rigorosas e fortalecer o reconhecimento da herança africana na formação cultural do Brasil. A identidade yorubá, a cultura urbana na África e as práticas culturais tradicionais são dimensões essenciais para a

compreensão de quanto os laços históricos entre Brasil e África permanecem vivos e dinâmicos.

Referências

ANDRADE, M. G. L. *Perfil Cultural da Nigéria*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Empresas). ISCTE Business School, Instituto Universitário de Lisboa. 99 p. 2017.

ARIYE, E. C. ABENABE, G. K. Complexo petrolífero da Nigéria: a tragédia dos comuns. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 9, n. 17, Jan./Jun. 2024 | p. 123-138.

BAMIDELE, A. ‘Bandidos de terras’ ou ‘grileiros’: Conflitos sangrentos e incessantes entre pastores Fulani e fazendeiros locais na Nigéria. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 3, n. 6, Jul./Dez. 2018 | p. 173-192

BASIRU, A. S. OSUNKOYA, O. A. Grupos de vigilantes e de policiamento em uma Nigéria democratizada: navegando no contexto e questões. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 4, n. 8, Jul./Dez. 2019 | p. 185-206.

DEKIE, A., MEERS, P., VANDE WINKEL, R., VAN BAUWEL, S. & SMETS, K. (2015). Nollywood online: between the individual consumption and communal reception of Nigerian films among African diaspora. *Journal of African Media Studies*. 7(3): 301---314.

EGG SEGUNDO, D. A. *Crianças bruxas da Nigéria*: o filme de ficção resignificando conceitos culturais. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagem). Universidade Tuiuti do Paraná, p. 121, 2017.

EMBAIXADA DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DA NIGÉRIA NO BRASIL. *República Democrática da Nigéria*. Dados disponibilizados pela Embaixada da República Federal da Nigéria em Brasília. Disponível em: <https://guiadiplomatico.com.br/guia/republica-federal-da-nigeria/embaixada>. Acessado em 02 de janeiro de 2025.

ESTEVEVES, A. C. de S. *Da África para o mundo: os dilemas da produção e da difusão dos cinemas africanos para audiências globais a partir da entrada da Netflix na Nigéria*. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea). Faculdade de Comunicação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 218 p., 2022

GIWA, E. T., "Nollywood: A Case Study of the Rising Nigerian Film Industry- Content & Production" (2014). *Research Papers*. Paper 518. Disponível em: http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/518. Acessado em 22/02/2025.

GONZAGA, M. F. S. L. *Nollywood: O Cinema nigeriano como instrumento de construção de identidade*. Monografia (Graduação em Jornalismo), Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 66 p., 2016.

HARROW, Cinema africano:

HARROW, K. W. MONTEIRO, T. L. R. Cinema africano: perturbando a ordem (cinemática mundial). *Revista Brasileira de Cinema e Audiovisual*. V. 5, n. 2, jul-dez 2016, p. 1-29.

HAYNES, J. (ed.). *Nigerian video films*. Athens: Ohio University Press, 2000.

HAYNES, J.. Nollywood in Lagos, Lagos in Nollywood Films. *Africa Today*, Bloomington, v. 54, n. 2, p. 131-150, 2007.

HAYNES, J.. Nnebue: The anatomy of power. *Critical Interventions: Journal of African Art History and Visual Culture*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 204-217, 2011.

HAYNES, J. CloseUp: Nollywood – a worldly creative practice: “New Nollywood”: Kunle Afolayan. *Black Camera: An International Film Journal*, Bloomington, v. 5, n. 2, p. 53-73, 2014a.

HAYNES, J. Foreword. In: AFOLAYAN, Adeshina (ed.). *Auteuring Nollywood: critical perspectives on The Figurine*. Ibadan: University Press, 2014b. p. vi-xii.

HAYNES, J. *Nollywood: the creation of Nigerian film genres*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

HAYNES, J. Nollywood’s transformations and academic paradigms. *Politique africaine*, Paris, v. 153, n. 1, p. 129-141, Jan. 2019. 200.

HAYNES, J. A cena contemporânea do cinema nigeriano. In: ESTEVES, Ana Camila; OLIVEIRA, Jusciele (orgs.). *Cinemas Africanos contemporâneos: abordagens críticas*. São Paulo: Sesc, 2020. p. 108-123.

IWEZE, D. O. ANYANWU, U. Estratégias de reconstrução da comunidade nigeriana pós-guerra civil na Igbolândia Ocidental (Anioma), 1970-1991. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 5, n. 10, Jul./Dez. 2020 | p. 219-237 219.

JEDLOWSKI, A. When The Nigerian video film industry became “Nollywood”: naming, branding and the videos’ transnational mobility. *Estudos Afro-Asiáticos – Ano 33 – nºs 1/2/3, Jan-Dez 2011* – p. 225-251.

Kenneth W. Harrow, K. W. Cinema africano: perturbando a ordem (cinemática mundial) Tradução: Lúcia Ramos Monteiro.

Revista Brasileira de Cinema e Audiovisual. VOL. 5, N. 2 • REBECA 10 | Julho - dezembro 2016.

KAYE, A. A música do filme e a experiência musical africana: alguns comentários sobre um trabalho em andamento. *MusiMid* 1, no.3 (2020): 165-186.

LIMA, S. F. MORAES, E. V. de. Cinema e adaptação literária: Investigação da significação da violência na prática enunciativa em “*Meio Sol Amarelo*”. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba - PR – 04 a 09/09/2017.

MELEIRO, A. OLIVEIRA, J. P. Nollyworld: reflexões sobre políticas culturais, narrativas e estética na indústria cinematográfica Nigeriana. *Revista Perspectiva Histórica*, janeiro/junho de 2019, N°13.

MELEIRO, A. et. al. *Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

MELO, M. J. de. *Como se fossem insetos: África e ideologia no cinema contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 233, 2012.

MOUSSA, M. M. PORTUGUEZ, A. P. *Desenvolvimento local e combate à pobreza em África Ocidental: microfinanciamento e promoção da cunicultura em Allada, Benin*. Ituiutaba: Barlavento, 2019. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

NEVES, J. P. M. PORTUGUEZ, A. P. *O corpo negro e a dança como ato de resistência cultural da comunidade congadeira de*

Ituiutaba. Ituiutaba: Barlavento, 2024. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

OKOLI, A. C. UGWU, A. C. Sobre ladrões e saqueadores: a ameaça do banditismo rural no noroeste da Nigéria. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 4, n. 8, Jul./Dez. 2019 | p. 207-228.

OMILUSI, M. O. Política partidária, *stakeholders* passivos e campanha eleitoral vingativa para governador no estado de Ekiti, Nigéria. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 6, n. 11, Jan./Jun. 2021 | p. 217-239.

PORTUGUEZ, A. P. *Contos de uma África mítica: a educação pela oralidade nas religiões de matriz afro-brasileira*. Ituiutaba: Barlavento, 2018. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

PORTUGUEZ, A. P. A viagem do rei negro na perspectiva da “jornada do herói”, de Joseph Campbell. In: PORTUGUEZ, A. P. ARAÚJO, L. F. *Territorialidades da fé: religião, religiosidade e as manifestações do sagrado na natureza, no urbano e no rural*. Ituiutaba: Barlavento, 2022. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

PORTUGUEZ, A. P. *Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira*. 2 ed. Ituiutaba: Barlavento, 2023. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

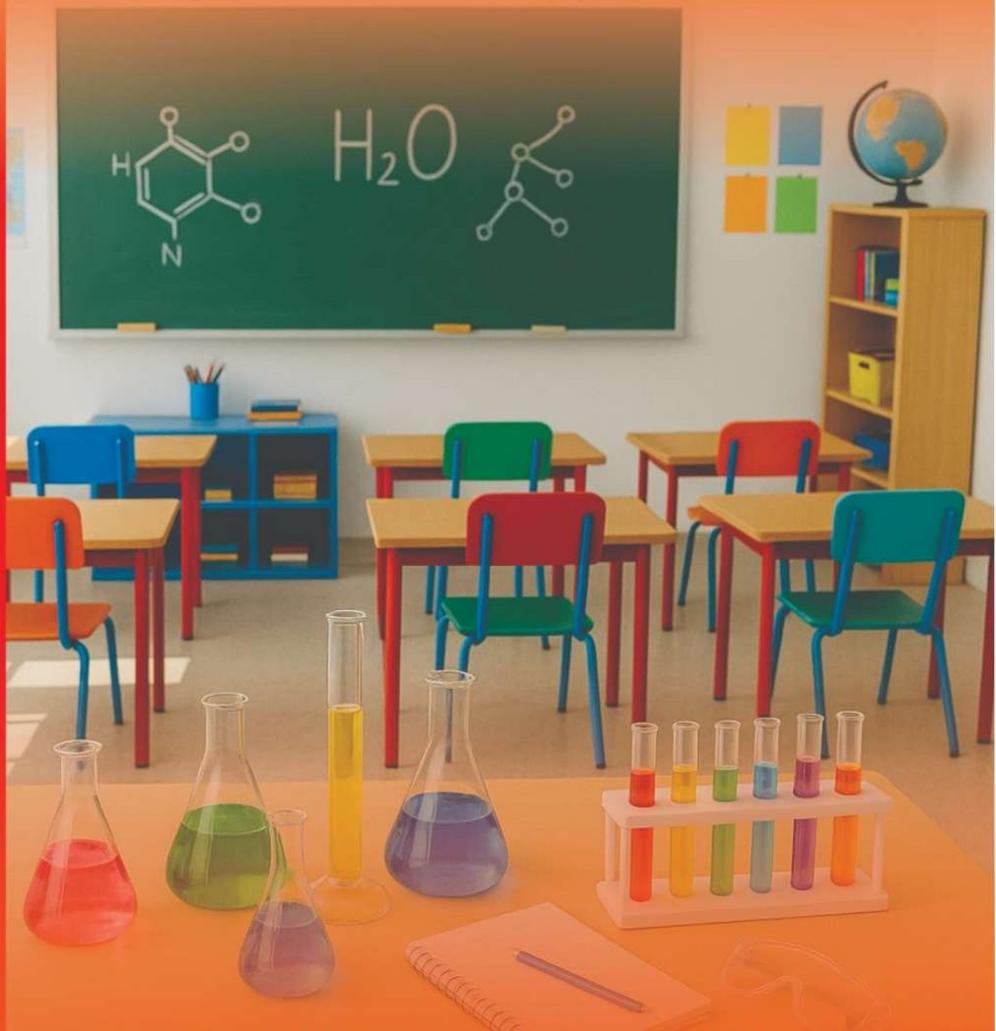
PRUDENTE, C. L. ALMEIDA, R de (orgs.). *Cinema negro: educação, arte, antropologia*. São Paulo: São Paulo: FEUSP, 2021.

SILVA, M. S. A. PORTUGUEZ, A. P. *Geografia e cinema: imaginários e representações do espaço urbano*. In: XI Encontro

Nacional da ANPEGE, 2015, Presidente Prudente. Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE, 2015.

SILVA, M. S. A. PORTUGUEZ, A. P. DINIZ, A. M. A. *Imaginário urbano e representações da paisagem no cinema contemporâneo*. Ituiutaba: Barlavento, 2019. E-Book. Disponível em: <http://editorabarlavento.com.br>. Acessado em 07 de fev. 2025.

SULEIMAN, Y. Domínio colonial na Nigéria: o encontro do reino Auchí com os colonialistas britânicos e seus impactos. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* | Porto Alegre | v. 6, n. 12, Jul./Dez. 2021 | p. 55-70.



MODELO ATÔMICO DE BOHR: O ÁTOMO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

*Alexsandro Nunes Colim
Fernanda Monteiro Rigue
Valesca Vargas Vieira*

MODELO ATÔMICO DE BOHR: O ÁTOMO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Alexsandro Nunes Colim

Fernanda Monteiro Rigue

Valesca Vargas Vieira

Introdução

A abordagem naturalizada de ‘abstração’ dos conteúdos da disciplina de Química na escola, associada ao uso excessivo de ferramentas matemáticas, faz da referida disciplina um grande desafio, tanto para o estudante quanto para o professor, onde este último atua como porta-voz do conhecimento científico historicamente produzido. Rotineiramente o professor tem a necessidade de desenvolver estratégias educacionais que facilitem o entendimento e a assimilação de conceitos e fenômenos naturais que vão desde a esfera macroscópica (como as transformações físicas da matéria) até os fenômenos de ordem microscópica (como a existência de átomos, íons, ligações químicas e/ou a formação de molécula). Em sua maioria, o estudo de tais conceitos, faz uso do imaginário do estudante na tentativa de alargar/melhorar a compreensão e interpretação de fenômenos reais, porém, invisíveis ao olho humano.

As marcas do tempo, da história e das produções do homem trazem consigo vestígios do desenvolvimento das Ciências, dentre elas a Química. O homem, enquanto ser capaz de pensar, em meio ao universo racionalista, teve

sua relação com as Ciências Naturais fortalecida desde a pré-história, no simples ato de produzir o fogo quando atritava rochas e madeira, até os dias atuais quando se empenha, por exemplo, em buscar novas fontes de energia renovável. A Química ocupou um espaço de considerável prestígio na sociedade desde a catalogação do primeiro elemento químico, o fósforo, até a descoberta dos elementos artificiais oriundos de reatores atômicos mais atuais (Rigue; 2017, p. 25).

Em alguns momentos, ao tentar elucidar tais fenômenos (físicos e químicos), o professor recorre à prática de aulas experimentais, necessitando dos estudantes: comprometimento, atenção e, principalmente, o uso de sua visão para a observação e descrição dos fenômenos apresentados. Geralmente os experimentos englobam desde observações simples como a diferenciação de fases em misturas heterogêneas e homogêneas; a visualização da mudança de coloração, a formação de precipitados ou ainda a liberação de gases oriundos das reações químicas. Experimentos mais elaborados que requer a observação de alterações no espectro visível de uma fonte emissora de luz, como a alteração de cor de uma chama em um Bico de Bunsen, demonstrando a liberação de energia durante as transições eletrônicas. Ou ainda, a construção de uma pilha eletroquímica (também chamada de Pilha de Daniell, nome dado em homenagem ao seu inventor o químico Britânico John Frederic Daniell). Nela, a corrente elétrica gerada por uma reação química pode ser evidenciada pelo acendimento de uma lâmpada (LED), demonstrando a existência de moléculas que ao se dissociarem (em um meio aquoso) levam a formação de íons e estes ao sofrerem processos de oxidação-redução nos demonstram a existência de elétrons, os quais dão origem à formação de um fluxo de elétrons ao qual chamamos de corrente elétrica, esta, será responsável pelo acendimento da lâmpada.

Colaborando com esse pensamento, Johnstone (1982) sugere que o conhecimento químico poderia ser compreendido em três níveis: (1) *macroscópico*: referente a toda característica observável, descritível e manuseável da Química, como cor, odor, densidade, dentre outras; (2) *representacional ou simbólico*: referente às ferramentas utilizadas para representar os fenômenos e as transformações observados, fazendo uso de símbolos, fórmulas e equações; (3) *microscópico*: referente às ferramentas utilizadas para explicar os fenômenos observados no macroscópico, fazendo uso de conceitos como o molecular, atômico e o iônico, na intenção de criar uma imagem mental para facilitar a compreensão das observações macroscópicas. Em um trabalho posterior, Johnstone (2009) faz uma reestruturação dos três níveis, renomeando-os em: (1) macro e tangível, (2) molecular e invisível, (3) simbólico e matemático, e afirma que todos os níveis seriam equivalentes.

Desta maneira, pode-se perceber que muitos dos fenômenos Químicos observáveis para a compreensão dos conceitos na área do ensino de Química escolar são visuais. De acordo com Raposo e Mól (2010), a realização de uma atividade experimental deve propiciar a aprendizagem de conceitos científicos sendo indispensável que o seu pensar, preparar e executar englobe todos os estudantes. Isso se torna um grande desafio para professores que possuem em suas turmas estudantes com deficiência visual, pois precisam pensar em um amplo repertório de materiais e recursos didáticos a serem utilizados, necessitando a busca por maneiras que tornem acessível tanto o nível macroscópico quanto microscópico aos estudantes com deficiência visual. Já que, conforme aponta o estudo de Corrêa (2006), a escola opera dentro de uma lógica e um “[...] efeito totalizante” (p. 81), que “[...] universalizam ao submeter todos a um mesmo programa” (Corrêa, 2006, p. 16).

Levando essa compreensão em consideração, Cerqueira e Ferreira (1996) afirmam que os materiais e recursos a serem utilizados no ambiente escolar precisam vir ao encontro de “[...] auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem” (Cerqueira e Ferreira, 1996, p. 01).

Tendo em vista essa realidade que cerca o trabalho pedagógico do professor de Química no contexto escolar, o presente estudo visa apresentar o processo de elaboração de um material didático construído no íterim de um “Curso de Formação sobre Educação Inclusiva”, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o primeiro semestre do ano de dois mil e dezenove (2019). A construção do material se trama, nessa oportunidade, com alguns apontamentos acerca da escola e a disciplina de Química no que tange a inserção de pessoa com deficiência visual no contexto brasileiro.

Pessoa com deficiência e sua escolarização

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de mil novecentos e noventa e oito (1998), a Química, inserida no contexto escolar do ensino médio, é vista como um instrumento de formação humana, por meio da qual se pode interpretar o mundo e interagir com a realidade (Brasil, 1998). De acordo com o estabelecido nos PCN+ de dois mil e dois (2002):

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for

promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (Brasil, 2002, p. 87).

Assim, no decorrer do ensino médio, se espera que o aprendizado de Química forneça ao estudante a capacidade de compreender os processos químicos em si, associado à construção de um conhecimento científico que o torne apto a interpretar e relacionar tais conhecimentos com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas da atualidade (Brasil, 2006).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta o compromisso com a educação inclusiva, pois requer “[...] o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2018, p. 16). A referida lei no ano de dois mil e quinze (2015) menciona que é “[...] dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015), ao passo que esse dever deve proporcionar:

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as

modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Ainda segundo o Artigo 59 do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), menciona que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência (...), currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 19).

Com base nessas leis, as instituições de ensino tornam-se obrigadas a receber estudantes com deficiência, em qualquer nível de ensino. Por sua vez, o grande paradoxo está na realidade que é o fato de a grande maioria dos professores, que atuam na escola, não possuírem formação que viabilize a produção de um repertório teórico-conceitual para atender, juntamente com os especialistas da educação especial, as especificidades dos estudantes com deficiência. Sabe-se que caberá ao docente fornecer conhecimento da área para o educando e também desenvolver um trabalho conjunto com o responsável especializado em atender o estudante com algum tipo de deficiência, por sua vez, a construção dos materiais e recursos didáticos envolve um trabalho coletivo que convoca e ao mesmo tempo convida o professor da disciplina a compor esse percurso.

De modo geral, podemos pensar que as engrenagens que põe em curso o dispositivo de escolarização não se encontra preparada para o trato de todas as especificidades e particularidades que compõe as diferenças dos estudantes tidos como ‘normais’ dentro dos muros escolares. Agora, quando se tem uma lei que insere compulsoriamente pessoas com algum tipo de deficiência nesse sistema, a narrativa que aborda uma suposta qualidade do ensino e do atendimento educativo aos estudantes fica ainda mais comprometida. O que queremos acentuar com

isso é que a inclusão é um ponto problemático na educação escolar no Brasil contemporâneo, tendo em vista sua perspectiva de alcance e totalização (Corrêa, 2006).

Logo, sabe-se que a educação inclusiva não é uma tarefa fácil, ela nos convoca compulsoriamente a enfrentar desafios com a participação dos envolvidos na educação escolar, pois a inclusão toma relevo como uma responsabilidade de todos (Caimi e Luz, 2018; Neto et al., 2018).

Sabendo disso, a busca incessante por compreensão das especificidades de cada tipo de deficiência existente passa a ser parte do processo de formação humana e continuada de professores, sendo imprescindível que a formação inicial dos professores dê conta de contemplar essas necessidades no transcorrer da formação.

Em virtude disso, o “*Curso de Formação sobre Educação Inclusiva*”, supracitado, foi uma importante chance para aprofundarmos os estudos acerca da deficiência visual. Com encontros semanais, foi possível alargarmos nosso repertório acerca dessa deficiência, compartilhando dúvidas, problemáticas e inquietações.

Dentro do referido curso foi proposto que construíssemos um material didático com tema de interesse na área das Ciências da Natureza (formada pelos seguintes componentes: Química, Física e/ou Biologia), para que fosse utilizado por todos os estudantes incluindo os estudantes com deficiência visual. Isso posto e levando em conta o encaminhamento do curso, abaixo apresentamos o tema de interesse que inspirou a produção do referido material didático.

Fundamentação teórica: o átomo e traços da sua evolução

Historicamente, conforme o que temos acesso, a emergência do conhecimento químico centrou-se em estudos de natureza empírica sobre as transformações físicas da matéria, passando mais tarde à observação e análise de suas propriedades químicas. A teoria atômica moderna, utilizada para explicar a composição dos infinitos materiais existentes em nosso cotidiano, foi desenvolvida e aprimorada com o passar de mais de dois mil anos, onde os modelos explicativos foram gradualmente se desenvolvendo conforme a concepção de cada época.

O que é matéria? A transformação do conceito filosófico para o científico

Desde a antiguidade o homem tentava entender a existência da natureza. As primeiras ideias, que se tem registro, foram feitas no século V a.C., originadas pelo filósofo grego Tales, que viveu na cidade de Mileto. Anos mais tarde, por volta de 400 a.C., o filósofo Leucipo afirmava que o universo seria formado por elementos indivisíveis e pelo vazio, e que ao unirem-se (ou se separarem) produziriam (ou destruiriam) todos os materiais. Após emergiu o pensamento do também filósofo Demócrito. Ambos os filósofos são considerados os responsáveis pela origem do termo átomo, palavra grega que significa indivisível (a= negação e tomo = corte/divisível) (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006; Porto, 2013).

Para eles, toda matéria consistia de um número infinito de partículas extremamente pequenas, completamente cheias e sem

espaço vazio; indivisíveis, indestrutíveis e eternas. Por volta de 350 a.C., Empédocles, embasado nos pensamentos de Demócrito, produziu a teoria dos quatro elementos imutáveis, onde toda a matéria seria formada através da combinação dos átomos de quatro elementos: ar, fogo, terra, e água. No entanto, o pensamento atomista acabou sendo fortemente refutado. Aristóteles, tomado como um dos maiores filósofos grego, considerava inconcebível a ideia da existência de algo indivisível, para ele, a matéria era contínua (não atômica). Aristóteles acreditava que a natureza era formada a partir de cinco elementos: fogo, água, terra, ar e éter (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006; Porto, 2013).

A grande influência de Aristóteles, na sociedade da época, fez suas idéias prevalecerem entre a maioria dos pensadores, tornando a teoria sobre a existência de uma unidade básica da matéria (o átomo) adormecida (pelo menos até onde conhecemos) por vários séculos. Outras propostas derivadas do pensamento aristotélico foram cunhadas, onde todas elas tinham sempre uma vertente voltada para um ser criador, místico ou força divina, dando origem a um período conhecido como Alquimia.

Somente no século XIX, após os empreendimentos que possibilitaram a emergência do que conhecemos enquanto avanços tecnológicos da época, é que foi possível o início do desenvolvimento de testes experimentais os quais deram corpo ao pensamento científico como conhecemos atualmente. Por sua vez, os primeiros resultados encontrados não conseguiam ser explicados pela via do pensamento aristotélico, mas, corroboravam com o pensamento atomista de toda matéria ser formada por minúsculas partículas indivisíveis (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006; Porto, 2013).

Um dos principais responsáveis pela retomada do pensamento atomístico foi Robert Boyle, Físico e Químico irlandês, que a partir de seus estudos experimentais concluiu que: (1) os átomos existiam e eram diferentes para cada tipo de elemento; (2) diferentes tipos de átomos, ao serem combinados, originariam novos compostos; (3) toda a matéria era formada por um pequeno número de substâncias simples (ou elementos) combinados de formas diferentes (Oliveira e Fernandes, 2006).

Durante meados do século XVII, a ideia existencial do átomo era bem difundida e aceita por muitos cientistas. Entre eles um nome merece destaque, Antoine Laurent de Lavoisier, Químico francês, pois através de seus experimentos com o uso da balança de precisão, deu-se a emergência da identificação de vários elementos químicos e a definição da Lei da Conservação das Massas, conhecida como de Lei de Lavoisier. Estudos posteriores, realizados pelos químicos: Joseph Louis Proust, John Dalton e Jeremias Benjamin Richter, resultaram na definição das Leis Ponderais das Combinações químicas, que possibilitou expressar a relação entre as quantidades de matéria que reagem quimicamente entre si (Oliveira e Fernandes, 2006).

Modelo Atômico de Dalton: o átomo como uma “Bola de Bilhar”

Em 1803, John Dalton publicou um trabalho intitulado: Absorption of Gases by Water and Other Liquids (Absorção de gases pela água e outros líquidos), dando origem ao que conhecemos como primeira teoria atômica moderna, fundamentada em dados experimentais ao invés de pensamento filosófico (Francisco, 2005).

Para Dalton toda matéria era formada por átomos, os quais seriam partículas maciças, esféricas e indivisíveis; segundo ele os átomos dos elementos se diferenciariam um do outro somente pela mudança nos tamanhos e nas massas. Dalton propôs que: (1) as reações químicas são uma reorganização dos átomos de um elemento; (2) os compostos seriam formados por átomos diferentes, mas com proporções fixas; (3) o peso total de um composto seria originado da soma das massas fixas dos elementos de sua composição. O Modelo atômico de Dalton ficou mundialmente conhecido como “Bola de Bilhar” (Oliveira e Fernandes, 2006).

Modelo Atômico de Thomson: o átomo como “Pudim de Passas”

Apesar da simplicidade de seu modelo atômico, Dalton, ao propor suas ideias deu início a um novo paradigma aguçando a curiosidade das mentes brilhantes e sua época. Os cientistas lançaram-se na busca da compreensão da natureza e de como a matéria e os átomos eram formados.

No final do século XIX, um grande número de descobertas contribuíram para o aprimoramento das ideias daltonianas e as teorias da natureza dos átomos, mas foi somente no ano de 1887 que Joseph John Thomson, ao estudar as características elétricas da matéria, pôs fim a indivisibilidade do átomo. Baseando-se em experimentos com feixe de raios catódicos, J.J. Thomson descobriu uma característica peculiar, a atração de partículas negativas por um polo positivo de um campo elétrico externo. Thomson, então, concluiu que o átomo deveria conter uma partícula subatômica negativa, denominada de elétron. Para ele,

o átomo seria uma esfera de carga elétrica positiva, não maciça, incrustada de elétrons (negativos), de modo que sua carga elétrica total é nula. O modelo atômico de Thomson ficou mundialmente conhecido como “Pudim de passas” (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006).

Modelo Atômico de Rutherford: o átomo como Sistema Planetário

Uma importante descoberta, do final no século XIX, seria fator crucial para a elucidação de um novo modelo atômico. A radioatividade, descoberta por Antoine Henri Becquerel e posteriormente aprimorado com os estudos em parceria com o casal Pierre Curie e Marie Curie. A partir de então, os fenômenos radioativos são incorporados às pesquisas sobre a constituição da matéria.

Em 1911, Ernest Rutherford realizou um experimento que consistia na incidência de feixes de partículas alfa (provenientes de uma amostra radioativa de polônio) sobre uma finíssima lâmina de ouro, a qual era rodeada por uma placa fluorescente (de sulfeto de zinco, ZnS). Rutherford observou que apenas 1 a cada 10.000 partículas era desviada, indo na contramão do esperado, conforme o modelo descrito por Thompson. A partir de suas observações, propõem que o átomo seria constituído de duas regiões distintas: uma região central (ou núcleo) responsável por praticamente toda a massa do átomo, com carga elétrica positiva; e uma região ao redor do núcleo, denominada eletrosfera, onde os elétrons girariam em órbitas circulares. O modelo atômico de Rutherford ficou mundialmente conhecido como “Sistema Planetário” (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006). Com

a emergência da terceira partícula subatômica, o modelo de Rutherford passou a incluir os nêutrons (partículas sem carga elétrica) no núcleo.

Modelo Atômico Rutherford-Bohr: o átomo Quantizado

Apesar dos avanços propostos pelo modelo atômico de Rutherford, não era possível provar a estabilidade dos elétrons ao redor do núcleo. Tinha-se o conhecimento da atração existente entre partículas de cargas opostas (e a repulsão entre partículas com cargas iguais), levando os cientistas a pensar que as cargas negativas se moveriam, em espiral, até chocar-se contra uma carga positiva do núcleo. Somado a isso, afirmavam que o movimento dos elétrons provocaria a diminuição de energia (radiação) do átomo, de tal modo que, quando no estado fundamental não emitiria radiação (Francisco, 2005; Oliveira e Fernandes, 2006).

Em 1913 o Químico Niels Böhr propôs um novo modelo atômico onde descreve a eletrosfera dividida em camadas, níveis de energia, denominadas: K, L, M, N, O, P e Q. Através de seus experimentos Bohr concluiu que os elétrons descrevem órbitas circulares ao redor do núcleo, estando, obrigatoriamente, inseridos em uma órbita (Parente, 2013; Londero, 2014; Trancoso, 2016). Por manter as principais características do modelo de Rutherford, o modelo atômico de Bohr, ficou mundialmente conhecido como Modelo Atômico Rutherford-Bohr.

As ideias de Bohr, também, colaboraram para explicar a relação entre a distribuição dos elétrons na eletrosfera e sua quantidade de energia. Para isso, as órbitas eram identificadas

com números, denominado de número quântico principal (n). Cada órbita possui energia específica, onde todos os elétrons de mesma órbita (camada) eram energeticamente idênticos. No entanto, ao fornecer energia (térmica ou eletromagnética) para o átomo, os elétrons absorvem e acumulam determinada quantidade de energia, denominada “quantum”, promovendo sua passagem para uma órbita mais externa, fenômeno denominado salto quântico. Após frações de segundos, este elétron retorna para a órbita de origem, liberando energia (em valor igual à absorvida) na forma de luz, denominada “fóton” (Trancoso, 2016).

Modelo atômico de Sommerfeld: o átomo com órbitas elípticas

Niels Bohr fez importantes contribuições dando luz ao entendimento sobre a estabilidade das subpartículas no interior do átomo, porém o comportamento fotoelétrico, descrito pelo seu modelo, limitava-se a explicação do elemento hidrogênio, o mais simples existente, não sendo capaz de explicar dados teóricos e experimentais (observado em espectros de emissão) para elementos com mais elétrons, os quais mostravam um amplo conjunto de linhas, denominadas de raias espectrais (Trancoso, 2016).

Somente em 1916, uma explicação deste comportamento, para os demais elementos foi aceita. Arnold Johannes Wilhelm Sommerfeld defendeu a hipótese de que as camadas enunciadas por Bohr (K, L, M, N...) eram formadas por subcamadas, com órbitas elípticas, o que justificaria a visualização das múltiplas linhas justapostas observadas nos espectros de emissão dos elementos químicos com números de elétrons superiores ao hidrogênio.

Derivada da hipótese das órbitas elípticas, Sommerfeld propôs um segundo número quântico, denominado número quântico secundário (l), representado pelas letras s, p, d e f, respectivamente do inglês: sharp, principal, diffuse e fundamental (derivados de conceitos relativos à espectroscopia) (Trancoso, 2016; Braga, 2016; Caruso, F. e Oguri, V, 2006).

Estudos posteriores demonstram que na presença de campos magnéticos o espectro se decompõe exibindo novas bandas espectrais as quais deram origem ao terceiro e quarto número quântico, respectivamente denominados de número quântico magnético (ml) e número quântico de spin (ms) (Atkins, 2006).

Modelo atômico de Schrödinger: o átomo moderno e a dualidade do elétron

Ao longo da história a concepção do modelo atômico era aprimorado conforme o desenvolvimento científico da época. Passado um século, na cronologia linear na história da humanidade e de desenvolvimento científico, saímos do conceito atômico de uma esfera maciça e indivisível (daltoniana) para uma esfera “vazia”, com um pequeníssimo (porém denso) núcleo e uma eletrosfera volumosa (de massa desprezível) onde os elétrons orbitavam em níveis e subníveis energéticos (sommerfeldiana). O átomo passou a ser uma partícula cada vez mais divisível e com comportamentos inimagináveis aos filósofos Leucipo e Demócrito. O avançar dos estudos sobre o átomo faz a curiosidade e dedicação dos cientistas se debruçar a entender o comportamento (intrigante) do elétron, que ora mostrava-se como partícula ora como onda.

Com o surgir da década de 20, novos paradigmas são rompidos e renomados cientistas, dentre eles Louis de Broglie, Werner Heisenberg e Erwin Schrödinger, lançam um novo olhar para o modelo atômico. Para eles o elétron apresenta um importante comportamento dual “onda-partícula”, fazendo-os despir-se das limitações impostas pela física clássica e incorporarem as bases da mecânica ondulatória, levando ao surgir da mecânica quântica (Oliveira e Fernandes, 2006; Atkins, 2006).

Em 1926 Schrödinger descreve matematicamente o comportamento dual, “onda-partícula”, propondo a substituição da trajetória de uma partícula por uma função de onda e apresenta um modelo com orbitais tridimensionais para cada um dos subníveis de energia. A partir de então, foi possível (I) compreender o fenômeno da hibridação em átomos de carbono; (II) determinação da geometria molecular de diversas substâncias químicas e (III) previsão de propriedades físicas e químicas de diversos compostos (Oliveira e Fernandes, 2006; Atkins, 2006).

O átomo no contexto escolar

Apesar do projeto pedagógico e do currículo escolar preconizarem a necessidade de uma organização escolar que proporcione a humanização dos sujeitos e a diminuição da desigualdade cultural, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde o currículo escolar deveria ir muito além de uma mera relação de conteúdos a serem cumpridos em determinado ano letivo, vivenciamos o oposto.

Na contramão do almejado, temos um sistema que visa o elencar de disciplinas e conteúdos programáticos a serem cumpridos em determinada carga horária. Desse modo, a

apresentação da História do desenvolvimento da Ciência no cotidiano do ensino de Química, muitas vezes, é excluída do trabalho docente ou, quando apresentada, apresentada de forma reduzida. A nosso ver, sua inclusão no trabalho pedagógico do professor poderia facilitar a interlocução, aprendizagem e compreensão de suas teorias, uma vez que, ao abordar os contextos históricos nos quais os conceitos científicos foram elaborados, mostrando que eles foram desenvolvidos por meio de uma série de etapas (com erros e acertos ao longo de sua construção), torna a ciência mais próxima de sua realidade, mais humana e possível de ser desenvolvida na realidade do estudante (Reis et al., 2012).

O modelo atômico (mundialmente) vigente foi proposto por Schrödinger. Está em uso desde 1923, apesar de ter sido matematicamente descrito em 1926. Porém, no contexto escolar o conceito atômico, atualmente em uso, limita-se às ideias estabelecidas por Rutherford e Bohr, ou seja: (1) o átomo é formado de duas regiões: um pequeno núcleo com nêutrons (de carga neutra) e prótons (de carga positiva), e uma região extranuclear (denominada de eletrosfera), volumosa e praticamente vazia, onde estão distribuídos os elétrons; (2) a eletrosfera é dividida em níveis e subníveis de energia; (3) a soma das massas dos elétrons de um átomo é praticamente desprezível quando comparado à massa dos prótons e nêutrons; (4) em um átomo, o número de prótons é fixo, no entanto o número de elétrons pode variar; (5) os elétrons presentes no nível energético mais afastado do átomo são responsáveis pela formação das ligações com outros átomos, denominada de ‘camada de valência’; (6) as moléculas são formadas pela união de átomos através de ligações químicas que se baseiam na doação, perda ou no compartilhamento de elétrons.

Fundamentalmente o átomo apresenta carga nula (ou zero), mas convencionou-se a representação de cargas para as partículas subatômicas, onde: o próton tem carga +1, o nêutron tem carga zero e o elétron tem carga -1. O átomo pode, ainda, perde elétrons (apresentando maior número de prótons) e recebe a denominação Cátion, ao ganhar elétrons é denominado Ânion. Além disso, um átomo individual é geralmente identificado especificando dois números inteiros: o número atômico (Z) e o número de massa (A), onde o número atômico (Z) corresponde ao número de prótons contido no núcleo e o número de massa (A) corresponde à soma de prótons e nêutrons contidos no núcleo.

De modo geral, sabemos que o átomo é constituído por uma série de partículas subatômicas (além dos prótons, nêutrons e elétrons) que os estudantes não têm a chance de acessar durante a estada no ambiente escolar. Neutrino, Quarks, Glúon, Bóson de Higgs, Bósons da força fraca, são apenas algumas dessas partículas menores que o átomo que a ciência já identificou, mas que ainda não são abordadas no âmbito do ensino de Química.

Embasado no descrito e levando em conta as dificuldades de compreensão sobre um conceitos base para o entendimento da Química, o átomo, apresentamos o material didático que construímos. Cabe destacar que o mesmo teve como norte o modelo atômico utilizado no contexto escolar e visa ilustrar uma estratégia de inclusão no âmbito da disciplina de Química.

O material didático: um processo de criação

A proposta de material didático, descrita neste trabalho, foi elaborada por estudantes de Pós-Graduação, licenciados em Química, participantes do “Curso de Formação sobre Educação

Inclusiva” realizado no primeiro semestre de 2019 na UFSM, no qual se discutia o desafio da inclusão de alunos deficientes visuais no contexto escolar. Durante aproximadamente quatro meses, com encontros semanais, foram pensadas e debatidas estratégias para o ensino de Biologia, Química e Física em sala de aula. Foi solicitado aos cursistas que propusessem a elaboração de um material didático que auxiliasse estudantes com deficiência visual na compreensão de conceitos abordados no contexto escolar. Deste modo, a elaboração do material didático contemplou nosso interesse em pensar um dos conceitos mais importantes das Ciências da Natureza, o átomo.

Antes de iniciar o pensar e a construção de um material adaptado, devemos lembrar que as pessoas com deficiência visual podem ter baixa visão ou cegueira. De acordo com Bertalli (2010) ela pode ser congênita, quando a perda da visão ocorre entre o nascimento ou até os cinco anos de idade, ou pode ser adquirida, quando a criança nasce com o sentido da visão, porém o perde após a construção da memória visual.

No âmbito educacional Brasil (2001, p. 34-35) define-se pessoas com baixa visão e cegueira como: pessoas com baixa visão aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. Pessoas com cegueira são as que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar).

Dito isso, a elaboração dos recursos didáticos requer o seu conhecimento prévio, para que estes contemplem o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, de modo que

possam ser explorados e abordados os conceitos de Ciências da Natureza. Precisamos ainda lembrar que superar as dificuldades de aprendizagem, inerentes aos sujeitos aprendentes, e reconhecer que a visão não pode ser utilizada como pré-requisito para a aprendizagem dos fenômenos químicos (e físicos), faz-nos recorrer a alternativas para o ensino de Química, que tornarão a “[...] deficiência visual não como uma limitação ou necessidade educacional especial, mas como perspectiva auxiliadora para a construção do conhecimento científico contribuindo para o ensino de todos os alunos” (Camargo, 2008, p.25).

Partindo de materiais de baixo custo e fácil acesso, foi pensado na confecção de um material didático do modelo atômico de Rutherford-Bohr, o qual pode ser utilizado para a explicação do conceito de átomo moderno. Durante esse processo de construção do mesmo, tomou-se o cuidado para a utilização de materiais que aguçasse o sentido tátil dos estudantes, no intuito de facilitar a criação de suas representações mentais acerca da atividade/temática proposta.

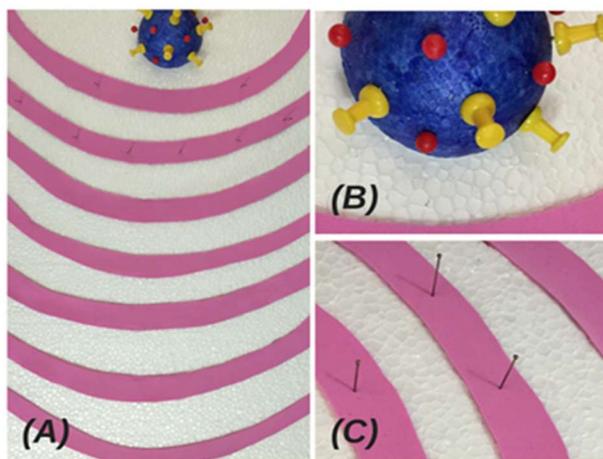
Os modelos concretos bi ou tridimensionais permitem a todos os estudantes a interação macroscópica com o mundo microscópico, pois possibilitam aos mesmos a oportunidade de ‘ver com as mãos’. Assim, além das trocas e interações que os estudantes com deficiência visual e videntes têm, ao terem contato com materiais didáticos adaptados, esses os auxiliam na colaboração, no convívio social e na compreensão entre eles (Michelotti, 2018).

Na Figura 1 é apresentado o material proposto. Uma visão geral da maquete do Modelo Atômico de Rutherford-Bohr pode ser visualizada na Figura 1 (A), a representação do núcleo e das sete camadas (os níveis) de energia da eletrosfera, ambos serão detalhados na sequência. A Figura 1 (B) destaca a imagem do

núcleo, representado por uma semiesfera de isopor de cor azul, onde são observados os prótons, representados por alfinetes para mapa de cor amarela, e os nêutrons, representados por alfinetes com ponta esférica de cor vermelha. A seguir, a Figura 1 (C) destaca a imagem da eletrosfera, a qual é representada pela superfície de uma folha de isopor, de cor branca, onde são observadas as camadas (os níveis) de energia, representadas por faixas de EVA na cor rosa, distribuídas em semicírculos onde são observados os elétrons representados por alfinetes simples.

Assim como propostos pelo modelo atômico Rutherford-Bohr (descrito no item 2.5), no material didático elaborado são observados sete níveis de energia onde os elétrons, representados por alfinetes simples, orbitam ao redor do núcleo.

Figura 1 – Material didático proposto: (A) maquete do Modelo Atômico Rutherford-Bohr (B) Núcleo: prótons e elétrons (C) Eletrosfera: níveis de energia e elétrons (em destaque).



Fonte: produção do próprio autor

Descrição da Figura 1: Imagem quadrada colorida com divisão central vertical. No lado esquerdo temos a Figura 1 A, na parte inferior da imagem tem semicírculos na cor rosa dispostos sobre uma superfície branca, na parte superior da figura tem-se uma pequena esfera azul com alfinetes de diferentes formatos na cor vermelha e amarela. No lado direito superior da imagem a Figura 1 B mostra uma ampliação da esfera azul com pequenas partículas de diferentes formatos na cor vermelha e amarela. No lado direito inferior temos a Figura 1 C que mostra uma ampliação dos semicírculos na cor rosa dispostos sobre uma superfície branca e alfinetes simples estão cravados sobre as faixas de cor rosa.

Apesar deste material (ainda) não ter sido aplicado no contexto escolar, o mesmo foi apresentado para estudantes de graduação, integrantes do curso supracitado. Além disso, o fechamento do curso oportunizou a avaliação do trabalho por um professor pedagogo com deficiência visual.

A análise e avaliação dos materiais didáticos propostos pelos cursistas, por uma pessoa com deficiência visual, é indispensável para que os mesmos sejam ‘validados’ e recursos e estratégias elaboradas possam ser aprimoradas, antes de serem aplicados a estratégias pedagógicas que incluam estudantes com deficiência visual pertencentes a rede escolar.

Durante a troca de experiências, análise do material elaborado e das atividades a serem desenvolvidas, o professor-avaliador contribuiu muito para o aperfeiçoamento, dando dicas importantes e pertinentes, como por exemplo, alterar as cores dos materiais empregados na confecção da maquete (Modelo Atômico Rutherford-Bohr) de modo a criar maior contraste entre os materiais, e conseqüentemente entre as partes representantes do átomo. A partir de então, seguindo a sugestão da utilização das

cores preta e amarela, novos materiais foram confeccionados, mantendo-se a estrutura apresentada na Figura 1, porém a eletrosfera representada na cor preta, os níveis de energia na cor amarela e o núcleo na cor branca.

Com as contribuições em mente, passamos a ter um cuidado maior para abranger o máximo de estudantes possíveis, sejam eles estudantes videntes ou com deficiência visual (baixa visão ou cegueira). Desse modo, o material didático desenvolvido pode ser facilmente construído, aplicado e manuseado, independentemente da condição “visual” do educando, trazendo o mundo microscópico, atômico, tantas vezes abstrato, para um contexto tangível e palpável.

Devemos ainda lembrar que a construção imaginária de modelos mentais, segundo os fundamentos de Vygostki (1991) na produção do conhecimento, se dá (dentre outras formas) através das interações sociais, podendo intervir na zona de desenvolvimento real do estudante, de modo a possibilitar sua evolução para a zona de desenvolvimento potencial, descrita como a aquisição do conhecimento a ser apreendido. Assim, as intervenções educacionais realizadas pelos professores, chamadas de zona de desenvolvimento proximal Vygostki (1991), possibilitam ao discente a compreensão e assimilação de conteúdos mais abstratos, possibilitando a sua associação em outras situações da vida.

Nesse sentido, a utilização de recursos educacionais adaptados visa muito mais que a simples inclusão do estudante com deficiência visual no contexto escolar, eles possibilitam a ampliação de suas possibilidades educacionais e sociais.

Conclusões

Neste trabalho foi apresentada a elaboração de um material didático, com viés de recurso, utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso, visando auxiliar professores de Ciências da Natureza a desenvolverem o ensino de átomo e, todas as suas demais particularidades como: os conceitos de prótons, nêutrons, elétrons, núcleo, eletrosfera e níveis de energia, assim as derivações de cátions e ânions.

De modo geral, o processo de pensamento e materialização do material, convocou-nos, enquanto professores da área das Ciências da Natureza, a buscar estratégias e ferramentas que nos auxiliassem nesse percurso. Com isso, nos percebemos aprendendo no coletivo do curso, expondo nossas dúvidas, inquietações e problematizações acerca dos conceitos envolvidos para a elaboração do material, bem como nos elementos a serem utilizados no mesmo.

Com a elaboração deste material, se espera facilitar o processo de compreensão de conceitos básicos de Química por parte dos estudantes, não apenas das pessoas com deficiência visual, mas qualquer outro estudante que tenha contato com o ensino de Ciências ou Química no âmbito escolar. Ao passo que, objetiva-se estender a necessidade de um diálogo cada vez mais próximo entre professores dos diferentes componentes curriculares das Ciências da Natureza, quanto ao trato com questões vivas do seu trabalho pedagógico, sendo a elaboração de recursos e materiais didáticos para estudantes com deficiência visual, parte desse diálogo.

Referências

- ATKINS, P.W. E JONES, L. Princípios de química – Questionando a vida moderna e o meio ambiente, 3ª ed. Bookman, Porto Alegre. 2006.
- BERTALLI, J. G. Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.
- BRAGA, J. P. Os cem anos do átomo de Sommerfeld. Revista Brasileira de Ensino de Física. V. 38, n. 4, e4306. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96. De 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.
- BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002; 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília:1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual. v. 1. Brasília, 2001.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682. 2018.

CAMARGO, E. P. Ensino de Física e Deficiência Visual - Dez Anos de Investigações no Brasil. São Paulo: Plêiade, 2008. 205 p.

CARUSO, F. e OGURI, V. Física Moderna – Origens Clássicas e Fundamentos Quânticos, Ed. Campus, Rio de Janeiro, 2006.

CERQUEIRA, J.B; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, n. 5, 1996.

CORRÊA, G. C. Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCISCO, R. H. P.. O Átomo. *Revista Eletrônica de Ciências, Jornal Primeira Página*, São Carlos, SP, p. D7 - D7, 6 mar. 2005. Disponível em: <https://www.ft.unicamp.br/~mariaacm/ST114/O%20ATOMO.doc>

JOHNSTONE, A. H. Macro and Microchemistry. *The School Science Review*, v. 64, n. 227, p. 377-379, 1982.

JOHNSTONE, A. H. You Can't Get There from Here. *Journal of Chemical Education*, v. 87, n. 1, p. 22-29, 2009.

LONDERO, L.. O modelo atômico de Bohr e as abordagens para seu ensino na escola média. *GÓNDOLA, Enseñanza y*

Aprendizaje de las Ciencias, ISSN: 2346-4712. v. 9, n. 1, p. 13-37. 2014.

MICHELOTTI, A.. A deficiência visual e o mundo microscópico: modelos didáticos uma metodologia alternativa. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

NETO, A. de O. S. et al.. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92. 2018.

OLIVEIRA, Ó.A. de e FERNANDES, J. D. G.. Arquitetura atômica e molecular. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 280p. 2006.

PARENTE, F.A.G.; SANTOS, A.C.F. dos; TORT, A.C. Os 100 anos do átomo de Bohr. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 35, n. 4, 4301. 2013.

PORTO, CM.. O atomismo Greek and formation of the original physical concept. Rev. Bras. Ensino Fís. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-11 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172013000400016>.

RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. A diversidade para aprender conceitos científicos: a ressignificação do ensino de Ciência a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. In:

SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). Ensino de Química em Foco. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, p. 187-311.

REIS, A. S.; SILVA, M. D. B.; BUZA, R.G.C. O uso da história da ciência como estratégia metodológica para a aprendizagem do ensino de química e biologia na visão dos professores do

ensino médio. História da Ciência e do Ensino. Volume 5, 2012 – pp. 1-12.

RIGUE, F. M. Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

TRANCOSO, Marcelo Delena. A História das Ciências colaborando no estudo da estrutura atômica e dos Modelos Atômicos no Ensino Médio. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VYGOTSKI, L. V.. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo – SP: Editora Martins Fontes, 3. ed., 1991.



**A LETRA CURSIVA NOS ANOS INICIAIS:
OBRIGATORIEDADE OU TRADIÇÃO?**

*Isabele Rodrigues Silva
Mical de Melo Marcelino*

**A LETRA CURSIVA NOS ANOS INICIAIS DA
ALFABETIZAÇÃO:
OBRIGATORIEDADE OU TRADIÇÃO?**

*Isabela Rodrigues Silva
Mical de Melo Marcelino*

Quando vem na minha casa, minha priminha sempre me chama para brincar com ela. Ultimamente, como estou estudando para os vestibulares, não tenho conseguido dar tanta atenção para ela.

Hoje, quando veio aqui, ela disse:

- Por que você estuda tanto se já aprendeu a escrever com a letra juntinha?

(Liz, 4 anos)⁴³

Introdução

O interesse pela temática surgiu, inicialmente, a partir das discussões sobre alfabetização na disciplina de “Processo de Alfabetização II”, associando com as vivências do estágio em ensino fundamental. A partir delas, foi possível observar que na

⁴³ Retirado da página do instagram @frasesdecriança

sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental era imposto e estimulado que as crianças copiassem suas tarefas com a letra cursiva, desta forma escrever com ela se tornava uma habilidade a ser alcançada para demonstrar conhecimento. Tal imaginário da letra cursiva como indício de completude do processo de aquisição escrita se expressa no texto que usamos como epígrafe deste trabalho, em que a pequena Liz se surpreende com o fato de que alguém mais velho ainda estude uma vez que já aprendeu a escrever com “letra juntinha”, a letra cursiva.

Essa passagem nos remete também a uma recordação relacionada à experiência de uma das autoras no Ensino Fundamental, quando da obrigatoriedade vigente da letra cursiva. Diante de uma letra bem pequena e não muito uniforme, as professoras diversas vezes exigiam que o que já estava escrito fosse apagado e as tarefas refeitas, enfatizando que o tamanho e um bom desenho da letra deveria ser uma habilidade desenvolvida, tornando a escrita cursiva uma competência a ser aprimorada.

No âmbito da psicologia infantil, no entanto, há estudos que explicam que o tamanho da letra de uma criança relaciona-se com aspectos cognitivos e psíquicos, ou seja, vai além de uma habilidade motora. O psicanalista francês Pommier (2011), por exemplo, destaca que as representações escritas ou desenhadas por uma criança não são meros traços aleatórios ou caracteres desprovidos de significado. Pelo contrário, elas estão intrinsecamente ligadas às projeções oníricas das crianças, revelando um vínculo profundo entre a escrita infantil e o mundo interior de suas mentes.

É importante ressaltar que o tamanho da letra utilizada por uma criança ao escrever não é um mero acaso, nem algo que ocorre sem motivo aparente, o tamanho das letras é uma

construção interna que está diretamente relacionada à imaginação e à forma como uma criança percebe o mundo ao seu redor.

Em outras palavras, as representações escritas não são algo estático, mas sim expressões dinâmicas das experiências e da visão do mundo de cada criança, ressaltando também que a história da escrita precede ao ato da criança desenhar ou escrever, uma vez que a mesma se apropria de toda a história da escrita, e repassa por ela ao realizar tal ação.

Para Souza Filho e Silva (2020, p. 372) "[...] Cada nova forma adquirida pela escrita temos uma nova sociedade, um novo tempo ou vice-versa". Com isso, podemos afirmar que a escrita seja ela cursiva, imprensa, ou as mais primitivas, nessa perspectiva são para além de uma ferramenta de comunicação e perpetuação da história, um reflexo das mudanças temporais e sociais que acontecem à nossa volta, como uma produção de determinada época, num ciclo constante de evolução e mudança.

Pommier (2011) salienta que cada criança, ao aprender a escrever, refaz o percurso que a humanidade fez na criação e evolução da escrita. Entrando em correspondência com o processo de filogênese e ontogênese conceitos do campo da biologia, o primeiro filogênese diz respeito à evolução ao longo do tempo, ou seja, como a escrita surgiu, a trajetória que percorreu, e o lugar que se encontra atualmente. Enquanto a ontogênese se refere ao processo individual da escrita, o processo que a criança percorre para chegar a tal ação. Os dois conceitos caminham juntos visto que a ontogênese, o processo individual da criança perante a escrita é influenciado pela filogênese o contexto histórico em que está inserida.

A descoberta histórica da escrita e sua aprendizagem individual seguem, talvez, o caminho de uma correspondência entre filogênese e ontogênese; mas seria

preciso mostrar que uma criança começa traçando hieróglifos (que lhe são, sem dúvida, absolutamente pessoais), antes de dar o passo que vai levá-la de uma escrita pictográfica a uma escrita alfabética. Entre um desenho (que comporta uma legenda implícita) e uma escrita, que daria conta integralmente dessa legenda, existe talvez uma progressão cronológica, mas a relação lógica entre esses dois momentos não aparece com evidência (Pommier, 2011, p.18).

Isto é, ao fazer seus primeiros rabiscos e desenhos antes de começar a escrever de maneira convencional a criança reproduz uma escrita pictográfica, usada pelos humanos da pré-história, a fim de iniciar uma evolução até a escrita alfabética. A escrita pictográfica é composta por imagens e símbolos para representarem palavras, objetos e ideias. E a escrita alfabética se baseia em letras e sons a fim de formar palavras. Essa evolução é complexa e acontece ao longo do tempo em que a criança amadurece, sendo assim não há uma relação lógica e evidente entre esses dois momentos, pois a escrita não é uma construção linear uma vez que pode variar de uma criança para outra.

De fato, tal hipótese se confirma na descrição que Emilia Ferreiro (1981) faz do percurso de aquisição da escrita por uma criança, em sua teoria psicogenética. A mesma explica que do ponto de vista construtivo a criança percorre uma linha de evolução perante a escrita, pois ela inicia traçando o que a autora chama de garatujas, que são desenhos e rabiscos que podem se assemelhar a letras, entretanto não possuem uma significância real internalizada sobre elas, e somente quando a criança começa a entender a correspondência entre letras e sons que ela se insere no estágio pré silábico, ou seja, ela compreende que letras podem corresponder a sons ou a organização das palavras, outra etapa é a silábica na qual a criança começa a entender que as sílabas são

componentes das palavras e começam a usar as letras para representar as sílabas inserida nas palavras, compreendendo assim de maneira mais ampla o sistema alfabético, a última etapa descrita é a alfabética nesta etapa a criança já entende que as letras representam sons específicos e começam a usar para escrever as palavras de maneira sólida.

Em contato com tais teorias surgiram, as primeiras inquietações a respeito da imposição da letra cursiva no ambiente escolar: Qual seria o sentido de tornar obrigatória a prática de uma escrita que se observa majoritariamente no ambiente escolar ou em escritos pessoais, sendo estes últimos uma escolha de quem escreve? Por que obrigar a escrever a letra cursiva, sendo que na sociedade em que estamos inseridos as práticas de letramento se dão prioritariamente com a letra de imprensa?

Nas leituras prévias realizadas sobre o tema, na tentativa de qualificar as questões que me fazia empiricamente, foi possível observar que o ensino e o uso da letra cursiva vem sendo pauta de diversas discussões, não somente no Brasil mas em outros países, como por exemplo a Finlândia e os Estados Unidos da América que extinguiram a escrita cursiva do processo de alfabetização o colocando como ensino opcional e o substituíram pelo ensino embasado em telas e letramento digital (Sousa; Filho, 2020). Isso ilustra a diferença de abordagem educacional pois, se comparada ao Brasil, além de terem um maior investimento na educação, prioriza adaptar o ensino às demandas da modernidade, focando em um ensino cada vez mais digital onde a comunicação escrita ocorre em maior parte por meios eletrônicos. Embora esse debate esteja permeando o Brasil, a abordagem da escrita cursiva é amplamente valorizada nas escolas, e a transição para o letramento digital e o ensino em telas requer uma infraestrutura que se encontra limitada em diversas áreas do país, enfrentando

desafios significativos no que diz respeito ao investimento educacional.

Ainda buscando razões para a suposta obrigatoriedade do ensino da letra cursiva, além da leitura de artigos sobre o tema, fizemos uma rápida análise dos documentos norteadores da educação e não encontramos qualquer recomendação da escrita cursiva como um conteúdo obrigatório dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Base (1996), por exemplo, salienta na terceira seção destinada ao ensino fundamental que os discentes devem ter o domínio da leitura, escrita, e cálculo, mas não faz referência individual ou específica às formas de escrita. A Base Nacional Comum Curricular (2017) por sua vez, na sua seção destinada à Linguagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressalta a importância do domínio de textos multissemióticos (que mobilizam múltiplas formas de linguagem/representação), mas não traz qualquer menção à letra cursiva ou a obrigatoriedade de um tipo escrita em detrimento de outra.

É importante destacar que, tanto na LDB quanto na BNCC, não há menção específica à letra cursiva ou à sua obrigatoriedade, portanto, a decisão sobre como ensinar ou qual usar no cotidiano escolar se torna uma questão pedagógica, deixada ao critério das escolas e educadores, variando de acordo com as diretrizes adotadas por estados, municípios, escolas e professores em suas práticas pedagógicas.

A observação do cotidiano que nos permeia dentro da universidade, nos permite identificar também que a tecnologia e os dispositivos digitais são cada vez mais usados por alunos e professores, a agilidade e facilidade das telas supera o uso da escrita à mão, especialmente quando se trata de armazenamento e acesso rápido às informações.

Sendo assim, o objetivo geral é problematizar o uso da letra cursiva como tradição escolar, tomada como sendo a única forma legítima de escrita no ambiente da escola e nas tarefas relacionadas a ela. Decorrem deste, os objetivos específicos, quais sejam: analisar, nos documentos que norteiam o processo de alfabetização no ensino fundamental, as orientações acerca do uso da letra cursiva e problematizar as discussões que circulam sobre a exigência da caligrafia com letra cursiva, na literatura especializada sobre o assunto.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de analisar os discursos e discussões que abordam sobre a temática. De acordo com Severino (2007) a pesquisa bibliográfica visa a utilização:

[...] dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 106).

Além de buscar informações nos documentos que orientam a educação brasileira, fizemos um levantamento de pesquisas que versassem sobre o tema da escrita cursiva. Vale ressaltar que, para além da área de educação ou alfabetização, encontramos trabalhos que discutem a aspectos sobre a letra cursiva na áreas de design , tipografia, história e mídia, transparecendo que a temática é de interesse não apenas de professores e pedagogos, mas também de outros campos do conhecimento que não necessariamente trabalham cotidianamente com a escrita cursiva ou com métodos de alfabetização.

Evidenciamos que não foi pretensão deste trabalho colocar em disputa o ensino da letra cursiva ou do letramento digital, nem tampouco legislar sobre a validade ou não do seu ensino, mas entender como a letra cursiva se consolida como uma tradição escolar, problematizar a sua obrigatoriedade e, com isso, sermos capazes de ressignificar a escrita e seu ensino escolar. Esclarecemos ao leitor que, dada a escassez de material e a forma espalhada como estão localizados nas diversas áreas de produção do conhecimento, esse texto constitui-se como um ensaio sobre o assunto. Por ensaio, estamos na esteira de Larrosa (2003) que defende, em sua leitura de Adorno (1954) sobre o tema, que esse modo de escrever se presta a uma atitude frente ao conhecimento que permite questionar o que está posto e levantar novas possibilidades de leitura sobre um mesmo tema, ainda que não seja possível esgotá-lo. Nesse sentido, esse texto não se satura de conceitos e definições, mas se constrói por meio da exposição dos achados (Larrosa, 2003, p. 114), no nosso caso, sobre a escrita cursiva e a imposição dela nos espaços escolares.

Procuramos assim através do estudo sobre a temática propagar essa reflexão nos professores atuantes e naqueles que estão no processo de formação, para que aprimorem e questionem suas práticas alfabetizadoras na sala de aula.

A escrita cursiva na história da escola brasileira: levantamento de pesquisas prévias

Consideramos que a discussão acerca do uso e ensino da letra cursiva no processo de alfabetização e nas escolas brasileiras é extenso e multifacetado, inúmeras são as considerações a favor e contra o uso e ensino da caligrafia cursiva. Com isso voltamos

então nosso olhar para o decorrer do aspecto histórico da letra cursiva e caligrafia dentro das escolas brasileiras.

De acordo com Vidal e Gvirtz (1998) a escola elementar do século XVIII se atenta somente a ensinar as crianças a ler, postergando a escrita, uma vez que a mesma era vista como uma atividade profissional, em decorrência aos materiais que eram necessários para escrever, a dificuldade da atividade e o conhecimento que deviam ser prestabelecidos para desenvolver de tal ação.

É a partir das escolas cristãs, com os frades, que a escrita vem tomando espaço na escola elementar, com o que consideravam uma escrita rudimentar, uma vez que se distanciava da bela caligrafia mais comum à época. Pontue-se que no Brasil o ensino da escrita para crianças com um caráter educativo toma notoriedade no século XIX, quando a elite brasileira começa a se preocupar com o ensino das primeiras letras.

Com a primeira constituição do Império em 1827 se inicia um movimento de instrução pública, organizando o ensino elementar para meninos e meninas, colocando como obrigatoriedade para as capitâneas e províncias o uso do método mútuo, ou seja ensinar várias crianças juntas, levando a elaboração do Ato Adicional de 1834 que tornava obrigação de cada província o financiamento e controle do ensino das primeiras letras, uma vez que o governo imperial sozinho não estava dando conta de cuidar de toda a educação elementar.

É somente em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Primário que ocorre uma descentralização da administração do ensino elementar, tornando o dever das províncias e do estado em decorrência ao Brasil república que vinha se instituindo. Revelando um dos motivos da dificuldade atual em analisar de

maneira ampla as mudanças realizadas dentro das escolas e dos currículos brasileiros destinados ao ensino primário, uma vez que as mudanças de ensino destinadas à educação infantil se deram de maneira local e individualizada.

Ou seja a forma com que o ensino da caligrafia foi inserido no Brasil e seu decorrer fora marcado por dificuldade, pois assim como as discussões acerca de seu uso e valorização diante de diversos avanços tecnológicos e sociais que ocorrem na atualidade, a mesma passou por um momento de ter que comprovar seu valor como uma habilidade útil para o desenvolvimento social de cada indivíduo, seus avanços não foram obrigatórios no Brasil como um todo, mas sim uma escolha individualizada de cada localidade do país, fato que conseguimos observar quando pautamos como é encarada a letra cursiva dentro das escolas Brasileiras.

Identificamos que a instauração efetiva no ensino elementar no país, e o ensino das primeiras letras só se deu de maneira legítima com o Brasil república, pois surge juntamente a esse novo modelo governamental a necessidade de melhorar a aparência do país perante o exterior, o colocando em um momento de higienizar sua imagem, dando notoriedade para a escola elementar que possuía como um dos maiores pontos negativos a falta de higiene e estrutura física de seus espaços, sendo assim a solução fora construir novos espaços escolares para suprir a ineficiência que permeava a educação primária brasileira, modificando para além dos espaços físicos as práticas escolares, colocando o ensino da escrita como ferramenta de normatização e regulamentação dos dos corpos dos educandos, já que para escrever teriam que passar por uma adequação corporal a fim de adquirir uma uma posição adequada, e uma forma correta de escrever.

Em 1904, as instituições escolares paulistas instituem a caligrafia norte-americana, ou inclinada, tida como mais adequada. Mas a Reforma da Instrução Primária de Minas Gerais em 1906 passou a considerar a caligrafia vertical e arredondada como mais adequada a modernidade da época (Vidal e Gvirtz, 1998).

A escrita cursiva e inclinada foi, então, colocada como algo retrógrado se comparada a modernidade que chegava junto às máquinas de escrever, um aspecto que de certa forma se repete na atualidade, pois em decorrência das mudanças tecnológicas ocasionadas em sua maioria pelo advento da internet e dos dispositivos eletrônicos, a visão de escrita adequada para a alfabetização vem se modificando.

O avanço da tecnologia fomenta, assim, discussões sobre o uso da letra cursiva tanto dentro das instituições quanto no cotidiano das pessoas, uma vez que a caligrafia manual cursiva vem sendo colocada em comparação quanto ao mundo digital, que em sua maioria é representado por meio da letra de imprensa, tornando desta forma a caligrafia tema de debates contemporâneos entre tecnologia e tradição da escrita à mão.

Em uma pesquisa realizada com professores do primeiro e segundo ano do ensino fundamental em Lajeado-RS é evidenciado que embora a BNCC não exija o uso da letra cursiva 91,67% dos professores entrevistados são favoráveis a sua aprendizagem. Ressalta que o Programa de Pró Letramento ocorrido entre 2008 e 2009 aborda o ensino da letra cursiva em seu quadro de capacidades do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental para que os estudantes conheçam diferentes tipos de letras, colocando como função da escola que a caligrafia dos alunos seja legível e com boa apresentação estética, aspectos reafirmados no Plano Nacional Alfabetização na Idade Certa –

PNAIC que discutia a necessidade do ensino da letra cursiva, a qual era também cobrada nas avaliações externas que ocorriam no final do Ciclo da Alfabetização, contudo, ainda não tinha um caráter obrigatório (Schwabe e Lottermann, 2021).

Os dados dessa pesquisa reforçam a nossa hipótese de que a obrigatoriedade do uso da letra cursiva seja mais uma escolha pessoal das instituições e dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização, do que algo relacionado a uma orientação institucional ou uma política de ensino. Parece-nos pertinente considerar que essa constância do uso obrigatório da letra cursiva dentro das escolas brasileiras seja algo feito por mera reprodução de professores para professores.

Observando esse cenário e procurando interpretá-lo, recorreremos ao que Hobsbawn e Ranger (1997) chamam de tradição inventada. Os autores argumentam que as tradições inventadas são aparentemente enraizadas social e culturalmente, mas na verdade são relativamente recentes, sendo criadas e institucionalizadas para atender necessidades específicas em determinado momento histórico. E pontuam que a tradição se distingue do costume pois ele se refere a prática em si, enquanto a tradição inventada se diz respeito à ligação que essa ação estabelece em conexão com o passado, mesmo que artificial, criando ritos, cerimônias, e símbolos que dão continuidade cultural, sendo ferramentas para reforçar a identidade nacional, cultural, ou social, essas tradições inventadas são rapidamente adotadas e aceitas construindo uma ilusão de estabilidade cultural.

Nesse aspecto, aliás, a diferença entre "tradição" e "costume" fica bem clara. "Costume" é o que fazem os juízes; "tradição" (no caso, tradição inventada) é a peruca,

a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado (Hobsbawn e Ranger, 1997, p. 10).

Tendo em vista a citação acima se entende que o costume seria a ação que desempenham os juízes de maneira crua, e a tradição inventada os adereços específicos que usam quando desempenham tal ação, e foram formalmente institucionalizados para simbolizar seu papel de autoridade na sociedade. Em resumo, as tradições inventadas são construídas a fim de criarem uma sensação de continuidade histórica, mas que foram na verdade criadas em momentos específicos para atender propósitos definidos, com o intuito de favorecer diretrizes sociais ou políticas. No contexto da escrita cursiva e caligrafia dentro das instituições brasileiras nos parece possível afirmar que essa tradição inventada serviu para o favorecimento de discursos políticos e sociais como observamos, por exemplo, a padronização da escrita, quando identificamos que:

A falta de leis gerais para o ensino primário, que só começam a surgir na década de 40, no Brasil, fizeram do recurso a cartilhas e a cadernos de caligrafia instrumento eficaz de difusão não apenas de um padrão lingüístico pensado como nacional, mas de exaltação de heróis e datas comemorativas, especialmente nos anos 10 e 20, ou de reforço identidades infantis e representações de um Brasil moderno, nos anos 30 e 40, pois se os cadernos caligráficos das séries iniciais traziam alguns exercícios de coordenação motora e de cópia de letras isoladas, os das séries seguintes apresentavam frases mais compreensivas e pequenas imagens (Vidal e Gvirtz, 1998, p. 28).

Ou seja, a escrita cursiva serviu como ferramenta propulsora, tanto para a adequação e higienização dos corpos, quanto em prol de beneficiar e sustentar os discursos e diretrizes

que precisavam ser institucionalizadas no país na época, com intuito de inovar e padronizar a linguagem escrita e oral em todo o país, acompanhado de uma ideia de inovação e patriotismo oficializado, visto que as cartilhas acompanhavam datas comemorativas nacionais e pessoas importantes tidas como heróis a época, tendo como objetivo melhorar e homogeneizar a imagem, linguagem, e escrita do Brasil. Instaura-se dessa forma na cultura escolar brasileira, o imaginário contínuo e consolidado de que a letra cursiva e caligrafia são uma tradição escolar legítima, que dá suporte para comprovação da autenticidade do aprendizado “completo” do aluno, pautado na ideia de que escrever desenvolvia aspectos motores nas crianças e acima disso ter uma letra bonita e legível simbolizava que os conhecimentos e habilidades esperados no processo de alfabetização foram efetivamente construídos e concretizados pelos discentes.

A importância de desenvolver a “boa escrita” era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao aluno hábitos de ordem, asseio e disciplina mental (Vidal e Gvirtz, 1998, p. 23).

Conseguimos identificar, então, que até os resquícios da exigência de um bom desenho da letra, tamanho e afins, foram aspectos carregados junto à tradição inventada na cultura escolar sob a escrita cursiva se instituindo como habilidade primordial para desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Observamos tais aspectos se repetindo na atualidade com as teorias já antes levantadas sobre os benefícios motores, psíquicos entre outros que aprender a escrever com a letra cursiva proporcionaria. Fato é que não procuramos afirmar que esses aspectos não sejam trabalhados ao desempenhar a letra cursiva, mas acreditamos que ela não é a única e nem exclusiva maneira de trabalhá-los (quicá não seja também a mais efetiva).

Destacamos que há outros modos de desenvolvê-los, inclusive a partir de materiais concretos e intuitivos para desenvolvimento de determinada área seja ela psíquica ou motora. Vale ressaltar que tais habilidades devem antecipar o processo de aprendizagem da escrita propriamente dita, ou seja, podem e devem ser estimulados antes mesmo de a criança aprender a pegar um lápis, por meio, por exemplo, de brincadeiras que estimulam a motricidade fina.

A escrita cursiva no currículo escolar brasileiro: o que apontam os documentos

A escrita cursiva no currículo educacional brasileiro embora seja um tema recorrente sempre que procurado é encontrado de maneira secundária e genérica, mesmo assim as discussões acerca do uso dessa habilidade vêm se instaurando nos debates que permeiam a alfabetização e letramento brasileiro. Ao explorarmos as políticas educacionais brasileiras fica evidente que a escrita cursiva frequentemente é associada às fases iniciais do processo de alfabetização, porém sempre de forma leviana e pouco aprofundada. Procuramos então nesse tópico explorar a trajetória da escrita cursiva no currículo brasileiro, a fim de assimilar seu papel na formação educacional contribuindo para compreendermos melhor como as práticas educacionais no país podem ser encaradas, levando em consideração tanto as tradições quanto às demandas da contemporaneidade.

Vale destacar também que ao analisarmos versões mais antigas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e sua atualização em 1996, nos deparamos com estratégias educacionais que visam a melhoria da educação no país, mas nada ligado especificamente ao processo de alfabetização, seu foco

estava em estabelecer bases para o sistema educacional de maneira ampla, sem mencionar um detalhamento sobre os métodos de ensino ou abordagens pedagógicas a serem estabelecidas pelas instituições ou profissionais da área, o que muda em sua atualização uma vez que a Lei passa a incorporar uma visão mais centrada no aluno e no que espera que o mesmo aprenda. No entanto, como na sua primeira versão, aspectos sobre alfabetização, ortografia ou escrita ainda são escassos e praticamente não mencionados.

A mesma evidência é identificada quando procuramos algo específico sobre a alfabetização, ortografia, ou escrita no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2006 ou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que, embora estabeleçam metas ambiciosas para a educação brasileira, perpetua a lacuna no que diz respeito a escrita no processo de alfabetização. Ou seja, nenhum deles traz uma perspectiva única e focada no processo de alfabetização nem tão pouco no aspecto da letra cursiva e seu uso e prática nos anos iniciais da alfabetização.

O que para além, se repete nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pois o documento destinado ao então terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental coloca a escrita como necessidade educativa fundamental, trazendo exemplos e forma de desenvolvê-la juntamente à linguagem oral e outras disciplinas, mas não faz menção a escrita cursiva nem mesmo traz orientações para sua execução dentro das instituições escolares.

É somente a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que são estabelecidos conhecimentos, habilidades, e competências que devem ser adquiridas ao longo da educação básica. A partir deste documento a escrita cursiva é citada de forma específica, sendo colocado

como obrigatório sua apresentação, e construção do ensino da mesma nos anos iniciais do ensino fundamental, simbolizando um avanço do que diz respeito a visibilidade da letra cursiva uma vez que a mesma se torna uma habilidade recomendada com o intuito de compor o currículo e as iniciativas de alfabetização. Entretanto, a BNCC não faz nenhuma referência sobre a obrigatoriedade do uso contínuo da escrita cursiva após a construção desse conhecimento no cotidiano dos discentes.

Na habilidade para o primeiro ano do ensino fundamental a BNCC deixa explícito a necessidade de “(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas” (Brasil, 2017, p. 101). Ou seja, os discentes precisam compreender que existe mais de uma forma de escrita, assimilando suas formas e reconhecendo não somente a diferença entre o desenho, mas também quando usá-la maiúscula e minúscula. Contudo, a BNCC não faz nenhuma menção sobre adotar algum dos modelos de escrita como padrão a ser usado cotidianamente, o que reforça a hipótese de que o uso da letra cursiva pode ser apenas uma escolha pessoal pedagógica dos professores e instituições.

Por todos esses aspectos entendemos que dentro dos documentos norteadores destinados à educação fundamental brasileira, a letra cursiva é subentendida como habilidade importante a ser aprendida, mas não encontramos menções específicas e claras que orientam seu uso ou ensino de forma obrigatória dentro das instituições escolares, apontando uma invisibilidade para essa questão tão presente no cotidiano das escolas. Mesmo quando mencionado os tipos de escrita não acompanha aspectos de normatização ou regra de uso de uma específica em detrimento de outra, deixando-a por fim como uma habilidade que deve ser apresentada de diversas maneiras aos

discentes, mantendo aberta para escolha das instituições ou dos professores a forma de escrita aceita dentro de suas salas, o que também sugere que após apresentadas o aluno pode escolher usar qual melhor se adaptar.

Para finalizar esse ensaio e começar outras conversas...

Diante dos argumentos apresentados, reiteramos que nosso foco não fora a disputa entre escrita cursiva, imprensa ou letramento digital, nem tão pouco se a escrita é ou não ferramenta para desenvolvimento psíquico e motor, mas concentramos nossa atenção nos motivos que levam a letra cursiva a ser encarada como uma obrigatoriedade no cotidiano escolar de diversas instituições.

Do ponto de vista dos documentos governamentais que orientam e parametrizam os currículos, percebeu-se que em momento algum, considerando as fontes consultadas, a letra cursiva fora realmente institucionalizada formalmente em lei ou diretriz como habilidade prioritária. Antes, tal tipo de escrita é colocada lado a lado com outras formas de representação vigentes em nossa sociedade contemporânea e que devem ser conhecidas pelos estudantes. Não há, portanto, qualquer menção à obrigatoriedade de seu uso e nem nenhuma alusão à escrita cursiva como uma escrita legitimamente reconhecida como escolar.

Até porque, como já nos ensinou Emilia Ferreiro (1981, p. 38 - 40), a escrita é um objeto de uso social e não exclusivamente escolar. Dessa forma, limitar ou tentar obrigar uma única forma de escrita, mais produtiva no ambiente escolar

do que em qualquer outro, significa tentar inverter essa lógica e monopolizar a escrita e suas possibilidades de representação.

Acreditamos na importância de permitir aos alunos dos anos iniciais a liberdade de escolher a forma de escrita que mais lhes convier, seja ela letra de imprensa, bastão ou cursiva, reconhecendo a diversidade da escrita e promovendo a autonomia na educação, garantindo que cada indivíduo possa se expressar da maneira que se sentir mais confortável e competente (no sentido de ser legível e conseguir cumprir a função de comunicar).

Não se deve deixar de considerar, que a escrita também se qualifica como uma forma artística de expressão pessoal. Nesse caso, acreditamos que o princípio a ser observado é o da legibilidade. Assim, o objetivo é ensinar a escrever não de forma igual, seguindo uma mesma caligrafia, mas de forma legível para todo e qualquer leitor.

Considerando a sociedade em que ora estamos inseridos, também é preciso considerar a necessidade de ensinar a escrever em meios digitais, uma vez que, muitas crianças já têm acesso ao código escrito nesses dispositivos (celulares, tablets, smart TV, banners e outdoors digitais) antes mesmo de iniciarem o processo de escolarização. Esse tema merece um debate exclusivo, mas não poderíamos deixar de mencionar a necessidade de considerarmos essa demanda do letramento digital.

Considerando tais pontuações, o que se pode afirmar como resultado das reflexões apresentadas é que prender o aluno a ser *expert* em escrever a letra cursiva não nos parece ser o melhor caminho para prepará-lo para as práticas de letramento com as quais ele irá lidar socialmente fora da escola e, mesmo dentro dela, se consideramos que mesmos materiais escolares ou

presentes na escola (como livros, comunicados em murais, cartilhas, placas sinalizadoras) figuram em letra de imprensa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_E_F_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERREIRO, Emília (1981). **Reflexões sobre alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. A invenção das Tradições 6. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1997. p. 9-23.

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHWABE, Claudia. Redecker; LOTTERMANN, Anastacia. BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede municipal de Lajeado-RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 731–742, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.731-742.2319. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2319>. Acesso em: 10 set. 2023.

SEVERINO, Antônio, Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de; SILVA, Pedro Henrique da. Novos modos de escrita: alfabetização sem escrita cursiva. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 370-385, 2020. DOI: 10.35572/rle.v20i2.1801. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1801>. Acesso em: 10 set. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 08, p. 13-30, ago. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África, 111, 112, 114, 215, 216, 217, 218, 223, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 318, 327, 329, 331, 332
Afro-brasileira, 49, 54, 55, 56, 108, 155, 156, 171, 173, 390, 394, 395, 396
Alagoas, 166, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 391, 394
Alfabetização, 21, 189, 364, 374
Análise, 8, 23, 58, 166, 223, 281
animes, 9, 118, 125, 128, 142, 147, 177
Arte, 4, 87
Autonomia, 34, 242

B

BNCC, 65, 68, 172, 192, 339, 369, 374, 379, 380, 383, 384
Boi de Negro, 9, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 222

C

Cinema, 299, 300, 310, 329, 330, 331, 332
Contribuições, 3, 37

Cultura, 7, 42, 48, 53, 102, 108, 112, 129, 152, 155, 156, 157, 170, 171, 172, 178, 188, 189, 198, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 296, 298, 329, 390, 394, 395, 396
Cultura africana, 215, 216, 217
cultura escolar, 57, 288, 377
Cultura negra, 171, 188, 222

D

Diálogo, 269
Direitos Humanos, 10, 273, 274, 278, 279, 283, 287, 289, 290, 291, 390, 395
disciplinas eletivas, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
Diversidade, 189, 206, 207, 211, 223
Docência, 106, 151

E

Educação antirracista, 115
educação exuística, 10, 228, 229, 233, 235
Educação inclusiva, 361
Educação Popular, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45
Educação., 61, 86, 87, 109, 206, 222, 359, 360, 383, 390

emancipação, 33, 35, 112, 115, 231, 276
Ensino, 4, 8, 47, 49, 50, 52, 56, 58, 61, 79, 86, 87, 88, 92, 129, 148, 167, 169, 188, 207, 208, 223, 229, 236, 262, 290, 292, 359, 360, 361, 362, 365, 369, 372, 374, 391, 395
Ensino de História, 47, 56, 148, 167, 395
Ensino de Química, 361, 362
Ensino Médio, 129, 262, 290, 292, 359, 362
Escola, 9, 14, 20, 21, 24, 27, 29, 108, 157, 162, 169, 183, 329, 384
Escola Padre Antônio Diogo Feijó, 9, 157, 162
escrita cursiva, 365, 368, 369, 370, 371, 374, 376, 377, 378, 379, 381, 384
estratégias de ensino, 85, 255
estudantes com deficiência visual, 337, 341, 353, 354, 356, 358
exposição, 35, 183, 371
Extensão universitária, 10

F

Filmografia, 327
Filosofia, 10, 105, 116, 151, 270, 271, 391, 396
Formação, 45, 78, 106, 116, 151, 338, 341, 352
Formação docente, 106

G

Geografia, 62, 156, 193, 207, 208, 295, 298, 332, 388, 391, 392, 394

H

História Medieval, 9, 152

I

Igualdade, 107, 108, 116, 118, 220, 285
Inclusão, 86, 88, 339, 359, 360, 393
inovação curricular, 70
Instituto Federal do Acre, 9, 157, 158, 159, 162
interdisciplinaridade, 16, 42, 59, 61, 296
intérprete de Libras, 80, 85

L

LDB, 47, 49, 52, 53, 155, 285, 292, 359, 369
Lei 10.639/2003, 115, 171
Letramento, 374
Libras, 8, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 393
Língua Brasileira de Sinais, 73, 74, 79

M

Mangá, 9, 149, 188
Mangás, 148, 149, 189
Material didático, 355
multisseriabilidade, 14

N

Neabi/Ufac, 105, 108, 109

Nigéria, 295, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 311, 312, 313,
314, 315, 316, 317, 318, 322, 324,
325, 328, 329, 332, 333
Nollywood, 309, 310, 311, 312, 313,
314, 315, 316, 318, 320, 322, 324,
325, 326, 328, 329, 330
Novo Ensino Médio, 207

P

Pedagogia, 28, 70, 86, 229, 231, 232,
236, 237, 251, 270, 279, 388, 392,
393
pensamento crítico, 38, 176, 239,
241, 245, 247, 248, 249, 250, 251,
255, 264, 267, 274, 276, 286, 288
pluridocência, 14, 15, 16, 17, 23, 26,
27, 30
povos originários, 192, 200, 203, 204
práticas pedagógicas, 22, 77, 82, 84,
85, 106, 171, 172, 174, 207, 240,
248, 262, 266, 268, 274, 291, 292,
339, 369
Práxis, 34

R

rede regular de ensino, 73, 75
redes sociais, 90, 91, 100, 128, 221,
323
Referencial Curricular, 47, 54
representações, 107, 125, 172, 173,
181, 194, 213, 221, 234, 296, 297,
311, 314, 320, 326, 327, 332, 333,
354, 365, 366, 376
respeito às diferenças, 198, 276

S

Sala de Aula, 206, 241
Sala de aula invertida, 270, 271
Saúde Coletiva, 32, 33, 35, 36, 37, 38,
40, 41, 43, 44, 396

T

Tecnologia, 242, 390, 391
Teorias Linguísticas, 105
tradição inventada, 375, 376, 377



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 da 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 e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *micalmm@gmail.com*

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexsandro Nunes Colim

Doutor em Ciências: Química Analítica, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Analista Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais, (UEMG/Ituiutaba/MG).

E-mail: *alexs.colim@gmail.com*

Aline Andréia Nicolli

Doutora em Educação. Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professora e Pesquisadora no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Cela/Ufac).

E-mail: *aline.nicolli@ufac.br*

Ana Carolina dos Santos da Silva

Monitora da disciplina Teoria dos Direitos Fundamentais, ofertada pelo Núcleo de Políticas Públicas e Direitos Humanos da UFRJ. Bolsista NEABI (2022-2024), graduanda de Enfermagem pela UFRJ.

E-mail: *anacarol3109@gmail.com*

André Hellvig da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

E-mail: *andre.hellvig@iffar.edu.br*

Angela Maria Andrade Marinho

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).
E-mail: *angelamarinho2013@gmail.com*

Bruno Elias Rocha Lopes

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática -
Universidade Federal de Rondônia (RedeCim – Polo UNIR)
Professor na Rede Pública do Estado de Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/0799088646776333>
E-mail: *brunoerl@gmail.com.br*

Daniel Arthur Lisboa de Vasconcelos

Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente.
E-mail: *daniel.vasconcelos@igdema.ufal.br*

David Matheus da Silva Frade

Licenciando em Geografia pelo Instituto de Geografia,
Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de
Alagoas.
E-mail: *david.frade@igdema.ufal.br*

Diego Correia Machado

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac). Licenciado
em História pela Universidade Federal do Acre (2019).
Professor substituto na área de Teoria e Metodologia da História
no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da
Universidade Federal do Acre.
E-mail: *diego.machado@ufac.br*

Evanilson Gurgel

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professor do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar de Angicos.

E-mail: *evanilson.gurgel@ufersa.edu.br*

Fernanda Monteiro Rigue

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora Adjunta dos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU/MG).

E-mail: *fernanda_rigue@hotmail.com*

Gustavo Luis Schacht

Doutor em Geografia Física pela Universidade de São Paulo.
Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: *schacht@ufrb.edu.br*

Helenise Sangoi Antunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: *professora.helenise@gmail.com*

Isabela Rodrigues Silva

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO - UFU). Graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade de Franca (UNIFRAN).

E-mail: *rodriguesisabela120@gmail.com*

José Carlos Quirino

Especialista em Libras pela Faculdade Centro Oeste – Goiânia-GO e Atendimento Educacional Escolar Especializado em Educação Especial e Inclusão - Mantena-MG. Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais.

E-mail: *carlosquirino73@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*

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*

Leandro Belinaso

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: *lebelinaso@gmail.com*

Liliane Araújo Maia Puyanawa

Bacharela em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena pela Ufac
E-mail: *liliane.maia@sou.ufac.br*

Leticia Gabriela Lima Santos

Licencianda em Geografia pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: *leticia.santos@igdema.ufal.br*

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

Bacharel 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). Bolsista do Programa de Iniciação Científica - Pibic/CNPq, com o projeto intitulado "Entrecruzos socioculturais: os enunciados dos "corpos" e o mosaico étnico nas/das Interamazônica" com vigência de 2024 a 2025.
E-mail: *lucasnobre1508@gmail.com*

Maria Rosangela Soares

Doutorado em Física - Universidade Federal de Sergipe
Professora do Departamento de Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus PortoVelho
<http://lattes.cnpq.br/9963989270670706>

E-mail: *mrs@unir.br*

Pietra Rodrigues Oliveira Martins

Graduanda em Bacharelado em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: *pietrar36@gmail.com*

Rachel Aguiar

Roteirista. Docente do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos - NEPP-DH/UFRJ. Leciona a disciplina Teoria dos Direitos Fundamentais - NEPP-DH/UFRJ. Diretora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi/UFRJ - 2021-2023).

E-mail: *rachelaguiar@nepp-dh.ufrj.br*

Raiele Souza Moura

Bacharela em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena pela Ufac
E-mail: *raiele.moura@sou.ufac.br*

Rayanderson Lima de Oliveira

Mestrando Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Acre – Ufac. Licenciado em História (Ufac). Professor de História da Educação Básica do Estado do Acre.
E-mail: *rayanderson.oliveira@sou.ufa.br*

Valesca Vargas Vieira

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

E-mail: *valesk.vvv@gmail.com*

Vanderlei da Conceição Veloso-Junior

Doutor em Ecologia pela Universidade Federal da Bahia.
Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail: *vanderlei.veloso@ufrb.edu.br*

Wendel Johnson da Silva

Graduando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico de Vitória (CAV).
Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário UniDomBosco.
E-mail: *wendel.wjs@ufpe.br*

Zima Nzinga de Lima França

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Mestranda em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: *zimanzinga@gmail.com*

