



# EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

## vivências e experiências



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





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

**EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**  
vivências e experiências

Ituiutaba, MG

2023



© Mical de Melo Marcelino / Anderson Pereira Portuguez, Jardel Silva França (organizadores), 2022.  
Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.  
Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez.  
Colaboração: Hágata Simião de Paula  
Diagramação: Hágata de Paula Simião, Luna Filipak Bordignon

---

Conselho Editorial – Grupo Educação

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

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

*Pareceristas brasileiros*

Dr. Helio Rodrigues Júnior  
Ma. Leonor Franco de Araújo  
Dra. Luciane Dias Gonçalves  
Ribeiro  
Dra. Maria Aparecida Augusto  
Satto Vilela  
Maria Izabel de Carvalho  
Pereira

*Pareceristas internacionais*

Dr. José Carpio Martin - Espanha  
Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos  
Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin  
Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba  
Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

---

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

**Editora Barlavento**

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 87563  
Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa *Ilê Àse Babá Olorigbin*.  
Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim,  
CEP 38.307-854,  
Ituiutaba, MG.

*barlavento.editora@gmail.com*



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

Educação e transformação social [livro eletrônico] vivências e experiências / organização Mical de Melo Marcelino, Anderson Pereira Portuguez, Jardel Silva França. -- Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2023. -- (Educação)  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-44-2/DOI 10.54400/978-65-87563-44-2

1. Aprendizagem 2. Artigos científicos - Coletâneas 3. Cidadania 4. Educação inclusiva 5. Professores - Formação profissional 6. Políticas educacionais 7. Transformação educacional

I. Marcelino, Mical de Melo. II. Portuguez, Anderson Pereira. III. França, Jardel Silva. IV. Série.

23-163174

CDD – 370.19

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Aspectos sociais 370.19

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# SUMÁRIO

## VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

<b>Arte e Cidadania: Projetos Socioculturais e o Enriquecimento da Prática Educativa</b> <i>Ana Paula Rabelo e Maria Helena de Paula</i> .....	7
<b>Estágio Supervisionado, Educação Básica e a Formação de Professores de História</b> <i>Emanoela Maria Freire dos Santos e Huendson Vitorino da Silva</i> .....	16
<b>Resistência e Inventividade: Experiência de Editoração na Revista das Amazônias</b> <i>Lucas Nascimento Assef de Carvalho e Jardel Silva França</i> .....	22
<b>Construindo Conhecimentos Sobre a Importância dos “Cantos de Atividades” na Educação Infantil</b> <i>Laura de Oliveira, Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i> .....	33
<b>Modelo Didático de Membrana Celular para o Ensino de Bioquímica</b> <i>Nathalia Cristina Gouvêa de Souza, Fernanda Monteiro Rigue e Luciana Karen Calábria</i> .....	45
<b>O Uso de Curta-Metragem Como Recurso Didático no Ensino de Língua Espanhola</b> <i>Rosane Lopes Moraes</i> .....	55
<b>Avaliação da Aprendizagem Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma Discussão Necessária</b> <i>Aldeci da Silva Dias</i> .....	64
<b>Jornal Escolar: Uma Experiência Comunicativa no Ensino de Língua Portuguesa</b> <i>Risonete Gomes Amorim</i> .....	75
<b>O Léxico das Hortaliças: Variação e Saber Popular</b> <i>Maria Helena de Paula, José Antônio Cardoso e Jozimar Luciovanio Bernardo</i> .....	84
<b>Do Museu ao Museu Quilombola: Relatos de Pesquisa no Museu do Quilombo do Ipiranga, Conde – PB</b> <i>Iany Elizabeth da Costa</i> .....	95
<b>Projeto Raízes da Comunidade</b> <i>Jailanne Maria da Costa de Almeida e Liliane Bezerra da Silva</i> .....	105
<b>Um Relato de Extensão em Formato de Minicurso Denominado Diálogos Sobre Racismo, Gênero, Colorismo e Branquitude</b> <i>Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, Thais Albuquerque Figueiredo e Cassia Iasmin de Oliveira Marinho</i> .....	115

## VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### **Governo do Bolsonaro e a Educação do Campo: Uma Revisão Bibliográfica Entre os Anos de 2019 a 2022**

*Gilmara Soares de Miranda, Klívia de Cássia Silva Nunes e João Vitor Santos Silva*..... 123

### **A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Decreto nº 10.502/2020: Avanços ou Retrocessos?**

*Denise Gama da Silva*..... 131

### **A Educação Sexual: Um Balanço da Literatura Sobre o Papel da Gestão Escolar**

*Hugo Henrique Carvalho, Klívia de Cássia Silva Nunes e Danilo Vizibeli*..... 147

## VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO PANDÊMICO

### **A Educação Escolar na Pandemia Covid-19: Alguns Apontamentos**

*Vanessa Manfio*..... 147

### **Ensino Remoto e Educação Antirracista: uma Possibilidade no Livro Menina Bonita do Laço de Fita**

*Iany Elizabeth da Costa*..... 155

### **Entre o Presencial e o Remoto: Como a Formação Inicial é Atravessada pela Docência na Educação de Jovens e Adultos?**

*Bianca Angelica da Silva e Fernanda Monteiro Rigue*..... 168

### **Divulgação Científica Através de Mídias Digitais: Um Relato Sobre as Experiências Vivenciadas no Projeto de Extensão “Gecam On-line”**

*Aíssa Leal Bringel, Marcus Vinicius Costa Almeida Junior, Gustavo Luis Schacht e Vanderlei da Conceição Veloso-Júnior*..... 179

### **Residência Pedagógica na Área de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre: Experiências e Vivências em Período Pandêmico**

*Geovanna Moraes de Almeida*..... 187

### **Residência Pedagógica como Mecanismo de Formação Docente: Relatos de Experiência em Tempos Pandêmicos**

*Thais Albuquerque Figueiredo*..... 193

**Sobre os autores**..... 199

# ARTE E CIDADANIA: PROJETOS SOCIOCULTURAIS E O ENRIQUECIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Ana Paula Rabelo  
Maria Helena de Paula

## Introdução

Pretende-se, neste estudo, contribuir com reflexões e análises de ações socioculturais – aliadas aos ideais de uma educação plural – entendida aqui como possibilidades de formação para além dos limites da escola, favorecendo o exercício da cidadania por meio da criação de acesso a experiências e práticas coletivas no campo das culturas do brincar, das histórias e do cancionário popular, dentre outras, e de oportunidades educativas para crianças e adolescentes.

Essa proposta parte da escolha de um projeto cultural – aprovado por mecanismo federal de incentivo à cultura (Lei Rouanet)<sup>1</sup> – e de seus desdobramentos, especificados pela escolha das linguagens artísticas trabalhadas, pela metodologia empregada e pela razão de ser na comunidade em que se encontra inserido. Nesse sentido, intenta-se refletir acerca da importância desses projetos e dos seus reflexos na comunidade e na vida do público beneficiado pelas atividades socioeducativas propostas; analisar a cultura em suas modalidades práticas, no dia a dia do projeto, e fomentar a dimensão simbólico-cidadã do fazer cultural, à medida que proporciona acesso a bens culturais.

Para desenvolver a reflexão ora proposta, elegeu-se o projeto *Rede Cultural Real – 8 anos*, com sede em Uberlândia - MG e realizado nas dependências físicas da Associação Circo da Vida, localizada no bairro Roosevelt, na região norte da cidade.

Por se tratar de um projeto subsidiado com recursos públicos, oriundos de renúncia fiscal, todas as informações apresentadas estão disponibilizadas para consulta pública nos *sites* oficiais do governo federal. Dessa forma, é dispensável o consentimento da proponente, uma vez que ela se torna ciente da transparência legal como procedimento obrigatório na utilização de recursos públicos.

Antes de apresentar a estrutura, os objetivos e as finalidades do projeto *Rede Cultural Real – 8 anos*, faz-se necessário trazer à tona a grande luta de vários setores sociais, educacionais e culturais, com iniciativas governamentais, por uma educação libertária, emancipadora, plural, diversificada e capaz de buscar a formação do cidadão em suas dimensões social, cognitiva, emocional e cidadã, para sua vida em sociedade, gozando de direitos e exercendo deveres inerentes ao regime democrático, o qual compõe o substrato da sociedade brasileira. Ao defender esse modelo de educação plena, Freire (1996, p.25) assevera que “educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse mesmo horizonte, os esforços advindos de iniciativas governamentais que tratam de diretrizes para a educação pública apontam que

---

<sup>1</sup> Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991, que prevê isenção de impostos para quem investir no setor cultural, tanto para empresas como para pessoas físicas (BRASIL, 1991). Para mais informações: [leideincentivoacultura.cultura.gov.br](http://leideincentivoacultura.cultura.gov.br).



o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema organizacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo da construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos. Essa igualdade implica, necessariamente, o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse sentido, é contumaz afirmar que a educação formal, nos moldes atuais, refazendo-se de um período pós-pandêmico<sup>2</sup>, é incapaz de abarcar, sozinha, toda a plenitude descrita acima, encontrada na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que, por décadas, orientaram um processo educacional à altura do potencial criativo, plural e civilizatório da sociedade brasileira.

Fazem-se necessárias, assim, iniciativas provenientes de agentes culturais, pessoas inseridas nas comunidades e que conhecem de perto as necessidades e os percalços que atravancam o acesso a bens culturais, os quais, por se configurarem como herança cultural, material e imaterial, são, por direito, de seus cidadãos.

A metodologia que dá sustentação a este estudo envolve conhecer os caminhos para se aprovar um projeto cultural financiado via leis de incentivo à cultura, bem como analisar os objetivos, a metodologia e os resultados do projeto *Rede Cultural Real – 8 anos* a partir das informações disponibilizadas no *VerSalic*<sup>3</sup> (BRASIL, 2023b). Busca-se, dessa maneira, ampliar cada vez mais um olhar atento às iniciativas socioculturais que enriquecem o processo educativo, promove acesso a bens culturais e convidam a comunidade, onde estão inseridas, a um profícuo debate sobre a educação que se tem é a que efetivamente se quer ter.

## **Caminhos tortuosos e desafiadores para viabilizar um projeto cultural via leis de incentivo à cultura**

Inúmeros projetos culturais são propostos anualmente em todo o Brasil. Essa prática é possível em virtude da promulgação de leis e políticas públicas para o setor cultural. Existem leis municipais, estaduais e federais que permitem ao contribuinte destinar determinadas porcentagens dos impostos<sup>4</sup> para projetos culturais aprovados via editais elaborados por secretarias de cultura, fundações culturais, entre outras pastas organizadas pelas esferas governamentais. O foco deste capítulo é analisar um projeto que se encontra em execução e que é viabilizado pela lei federal de incentivo à cultura (Lei Rouanet). Em razão disso, essa será a única lei abordada aqui.

---

<sup>2</sup> Refere-se à pandemia de Covid-19, que assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021.

<sup>3</sup> Site do governo federal que disponibiliza informações de todos os projetos aprovados via Lei Rouanet. Disponível em: [versalic.cultura.gov.br](http://versalic.cultura.gov.br).

<sup>4</sup> Na esfera municipal: Imposto Sobre Serviços (ISS); na estadual: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e na Federal: Imposto de Renda de Pessoa Física e Jurídica (IR).

Para se obter a aprovação de um projeto cultural, é necessário entender o funcionamento do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac)<sup>5</sup> e as suas finalidades, quais sejam:

I - contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais; II - promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais; III - apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores; IV - proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional; V - salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira; VI - preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro; VII - desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações; VIII - estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória; IX - priorizar o produto cultural originário do País. (BRASIL, 1991).

Os incisos supracitados estão em consonância com os princípios da educação abordada no início deste capítulo, pois explicitam a importância da cultura e do fazer cultural na formação plena do indivíduo. Contudo, os caminhos para se chegar à aprovação de um projeto cultural não são simples.

Os mecanismos de fomento à cultura são de grande importância para se promover acesso a bens culturais. De acordo com a Secretaria Especial de Cultura, alocada no Ministério do Turismo na gestão 2019-2022 do governo federal,

Qualquer cidadão que realize a declaração de imposto de renda ou qualquer empresa tributada com base no lucro real pode apoiar projetos culturais utilizando o mecanismo do incentivo fiscal previsto em Lei. Pessoas físicas terão desconto de até 6% do imposto devido e pessoas jurídicas, de até 4%. O patrocínio pode ser dado a qualquer projeto que tenha sido previamente aprovado pela Secretaria Especial da Cultura do Ministério da Cidadania. Desde a criação da Lei até agora (1991-2018), mais de 53 mil projetos foram realizados com apoio deste mecanismo, resultado de um investimento total de cerca de R\$17 bilhões. De acordo com estudo feito pela Fundação Getúlio Vargas em 2018, cada R\$1 de renúncia de imposto concedida pela Lei de Incentivo à Cultura gera R\$1,59 de retorno para a economia brasileira. (BRASIL, 1991).

Assim, o/a proponente precisa conhecer satisfatoriamente o mecanismo para o qual destinará seu projeto cultural, estar ciente das obrigações e das responsabilidades do uso do dinheiro público, bem como propor uma ação que esteja em consonância com as diretrizes da referida lei, observando os aspectos técnicos, legais e sociais que essa ação implica. Ao ser aprovado, o projeto passa a compor o arcabouço de informações públicas acessíveis por meio dos ambientes virtuais disponibilizados pelo governo federal. Entretanto, essa é somente a primeira etapa, pois, para viabilizar o projeto e iniciar as suas atividades, é necessário que o/a proponente tenha um patrocinador, isto é, uma pessoa

---

<sup>5</sup> Para saber mais, consulte o *site* [leideincentivoacultura.gov.br](http://leideincentivoacultura.gov.br).

física ou jurídica, como mencionado, que esteja apta a direcionar parte de seus impostos ao projeto.

Além dos desafios encontrados desde a concepção até o patrocínio, existem outras questões de cunho político que podem impactar a realização de um projeto cultural. Um exemplo é a constituição da Secretaria Especial de Cultura na gestão do governo federal no período 2019–2022. Cabe ressaltar que essa Secretaria foi criada após a extinção do Ministério da Cultura pelo governo Bolsonaro. Como salientam Moreira e Spada (2021, p. 30), “de fato, na área da cultura, o MinC foi extinto, para futuramente ser incorporado sob o formato de Secretaria a alguns dos novos ministérios que seriam criados”. Em tempo, reflete-se que a extinção de um ministério dedicado a promover e consolidar a cultura em suas esferas simbólica, cidadã e econômica, em um país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil, evidencia a fragilidade da presença da cultura na estrutura social, restringindo-a, superficialmente, ao formato de festas e eventos que, em face de crises e abalos econômicos, são os primeiros itens a ser cancelados. Ao se partir do pressuposto de que educação e cultura são imprescindíveis na formação cidadã, os percalços vividos pelo setor cultural impactam significativamente as ações que complementam a formação e o acesso de oportunidades educativas de milhões de crianças e jovens – como veremos na próxima seção, que trata do projeto *Rede Cultural Real* – 8 anos.

### Arte que educa, cultura que transcende olhares: oito anos de atividade do *Projeto Rede Cultural Real*

Após uma breve explanação sobre os caminhos pelos quais passa um projeto cultural para concretizar a sua ação, chega-se ao *Projeto Rede Cultural Real*, cujas atividades estão encerrando o sétimo ano de execução, e propondo a continuidade para o oitavo ano consecutivo. Na condição de proposto, aprovado, patrocinado e executado, todas as informações relevantes do projeto se encontram disponíveis para consulta, como se vê abaixo:

Figura 1: Página com principais informações sobre o projeto aprovado.

The screenshot displays the VERSALIC web interface for the 'Projeto Rede Cultural Real - 8 Anos'. The page includes a search bar, social media sharing options, and a detailed summary of the project's financial and administrative data. The summary table is as follows:

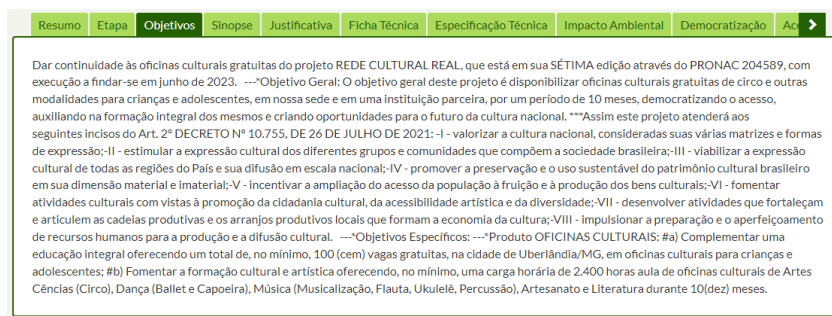
Valor proposta:	Valor aprovado:
R\$ 249.999,99	R\$ 249.999,99
Valor solicitado:	Outras fontes:
R\$ 249.999,99	R\$ 0,00
Valor captado:	Valor projeto:
R\$ 0,00	R\$ 249.999,99

Additional project details shown include: PRONAC: 223518; Segmento: Ações de capacitação e treinamento de pessoal; Área: Artes Cênicas; Mecanismo: Mecenato; Enquadramento: Artigo 18; Município/UF: Uberlândia, MG; Ano do projeto: 2022; Data término: 31/07/2024; Data início: 01/08/2023; Situação: Autorizada a captação total dos recursos. The interface also features sections for 'Listas associadas' (Distribution, Divulgarion, Documents, etc.) and 'Proponente' (Associação Circo da Vida).

Fonte: VerSalic (BRASIL, 2023a).

No *site* ilustrado na Figura 1, pode-se visualizar o desenho do projeto e o seu valor total, bem como saber quanto foi captado, pois é possível a não obtenção de patrocínio de todo o valor solicitado, o que não ocorreu no projeto *Rede Cultural Real*, uma vez que todo o valor foi aprovado e espera captar, integralmente, R\$ 249.999,99. Encontram-se, na próxima figura, mais informações que servem de base para a reflexão aqui proposta:

Figura 2: Apresentação do escopo do Projeto.



Fonte: VerSalic (BRASIL, 2023a).

Na Figura 2, constam as principais informações sobre o projeto. À luz do que foi proposto neste texto, pode-se analisar a contribuição do referido projeto para a formação educativa e cidadã de crianças e adolescentes. Na aba *Objetivos* lê-se:

O objetivo geral deste projeto é disponibilizar oficinas culturais gratuitas de circo e outras modalidades para crianças e adolescentes, em nossa sede e em uma instituição parceira, por um período de 10 meses, democratizando o acesso, auxiliando na formação integral dos mesmos e criando oportunidades para o futuro da cultura nacional. (BRASIL, 2023a).

Percebe-se uma preocupação que vai além do aprendizado da técnica circense e de outras modalidades artísticas. O projeto intenta alcançar e proporcionar o acesso a bens culturais para crianças em situação de vulnerabilidade – descritas no objetivo como “carentes” –, bem como promover uma educação que transcende a prática física, auxiliando “[...] *na formação integral dos mesmos e criando oportunidades para o futuro da cultura nacional*” (BRASIL, 2023a, grifo nosso).

Essa preocupação alinha-se à reflexão ora realizada; de perceber a arte e o fazer cultural como componentes essenciais no processo educativo, contribuindo com a ampliação da visão de mundo de meninas e meninos e alargando possibilidades para o pleno exercício da cidadania. Vale lembrar que os esforços da escola pública brasileira se fundam nos anseios de uma educação que seja, de fato, uma oportunidade de diminuir desigualdades sociais que assolam o Brasil, pois

o que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. (BAGNO. 1999, p. 66, grifo no original).

Propor e executar um projeto que visa a contribuir com a formação integral de crianças e adolescentes é uma tarefa honrosa, pois sabe-se que formar uma criança e dar-lhe condições de manusear ferramentas cognitivas e sociais leva tempo, e os projetos incentivados possuem, na maioria das vezes, 12 meses para execução, encerramento e prestação de contas. Ademais, corre-se o risco de as ações não terem continuidade; o que não é o caso do projeto aqui analisado, visto que a proponente soube estabelecer um bom relacionamento com os seus patrocinadores, de modo que as ações seguem, ininterruptas, por sete anos.

De acordo com as informações disponibilizadas no VerSalic, os objetivos específicos do projeto *Rede Cultural Real – 8 anos* buscam

[...] complementar uma educação integral oferecendo um total de, no mínimo, 100 (cem) vagas gratuitas, na cidade de Uberlândia/MG, em oficinas culturais para crianças e adolescentes, e fomentar a formação cultural e artística oferecendo, no mínimo, uma carga horária de 2.400 horas aula de oficinas culturais de Artes Cênicas (Circo), Dança (Ballet e Capoeira), Música (Musicalização, Flauta, Ukulelê, Percussão), Artesanato e Literatura durante 10(dez) meses. (BRASIL, 2023a).

Como o intuito é contribuir com um processo educativo mais abrangente, as atividades do projeto ocorrem no contraturno escolar e são oferecidas cinco dias por semana, proporcionando aos participantes o contato com todas as linguagens artísticas. Ao se analisar a justificativa, lê-se que,

Com certeza, este projeto se justifica para a manutenção das atividades culturais em nossa comunidade, em especial, atividade circenses e precisa muito ser financiado via a Lei de Incentivo à Cultura, pois muitos dos atendidos não tem oportunidade de participar de outras atividades ou de eventos que os impulsionem a serem bons estudantes ou a se profissionalizarem e sabe-se que projetos culturais como este levam a possibilidade de ampliação de valores, motivando-os a novos universos com o aprendizado de atividades culturais, estando dentro de um ambientes voltado para a prática cultural, gerando motivação ao estudo escolar e também uma compreensão da vida. As atividades culturais aqui apresentadas serão oportunidades efetivas de formação, inserção e inclusão social no crescimento dos beneficiados como cidadãos brasileiros. (BRASIL, 2023a).

A importância da participação do Estado, tanto nas diretrizes quanto no financiamento, faz-se muito presente, pois constata-se que, distantes de oportunidades como as oferecidas pelo projeto, o público atendido, provavelmente, não exerceria o direito de acessar bens culturais. Essas pessoas, assim, seriam alijadas do patrimônio cultural imaterial, não se efetivando o contato com a ampliação da visão de mundo proporcionada pelas práticas culturais e artísticas, o que empobrece

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Por se tratar de um projeto sociocultural, a sua divulgação é necessária e obrigatória. Em seu perfil da rede social *Instagram*, o projeto *Rede Cultural Real – 8 anos* comunica suas ações, interage com familiares das crianças e adolescentes participantes, e propaga, em imagens, seus objetivos e resultados. A Figura 3, abaixo, demonstra algumas das atividades desenvolvidas:

Figura 3: Divulgação do projeto na rede social *Instagram*.



Fonte: Instagram: @projeto\_rcr (REDE CULTURAL REAL, 2023)

Permitir que crianças e adolescentes, oriundos de classes sociais vulnerabilizadas, estejam em contato com as mais diversas expressões artísticas – aprendendo, produzindo e cultivando saberes, bem como contribuindo com uma prática educativa mais ampla e consistente – deveria ser suficiente para que iniciativas da natureza do projeto *Rede Cultural Real – 8 anos* ganhassem mais visibilidade, infraestrutura e financiamento. Além disso, é importante que o poder público perceba essas ações que transcendem os muros da educação formal como parte efetiva da formação dos cidadãos e das cidadãs brasileiras.

Na defesa da educação como prática da liberdade, Freire (1987, p. 34) aponta que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Esse é, também, o viés de um esforço que deve envolver todos os setores da sociedade, em especial, os que lidam diretamente com o fazer educacional e cultural, para garantir que, ao se educarem, crianças e adolescentes também eduquem seu entorno e contribuam com a transformação do mundo em um lugar melhor, para todas e todos.

### Considerações finais

Ao se discutir o fazer cultural a partir de uma ação pontual e localizada, como o *Projeto Rede Cultural Real*, outras questões emergem e se fazem presentes nesse debate. Como pensar a educação que se pretende plural; com respeito às diversidades; não racista; propagadora de uma comunicação não violenta e capaz de formar cidadãos nos aspectos sociais, cognitivos e culturais, bem como dar ênfase ao cuidado com a natureza e com a terra como casa comum, entre tantos outros aspectos que concorrem para a vida em sociedade? Há uma questão fundamental que permeou toda a discussão aqui desenvolvida, embora não tenha sido aprofundada, mas está presente na educação, na cultura e na gênese da sociedade, a saber: a questão política. Como observa Rubim,

os estudos de políticas culturais no mundo, em especial no Brasil, têm se caracterizado por uma escassa reflexão sobre sua dimensão teórico-conceitual. Os estudos brasileiros, além de recentes e dispersos em diferentes áreas de conhecimento, têm se voltado para a análise empírica de experimentos efetivos de políticas culturais, acontecidos em espaços e tempos determinados. Além dos experimentos, outro tema tem sido objeto destacado de atenção dos estudos: os problemas relativos ao financiamento da cultura, quase sempre analisados pelo viés das leis de incentivo, devido a dominância que elas exercem no cenário nacional ainda hoje. Pouca atenção tem sido destinada às questões mais teóricas e conceituais no Brasil. Raros são os textos preocupados, por exemplo, com a teorização e definição de políticas culturais. (RUBIM, 2011, p. 57).

A questão cultural, assim como a educacional, passa por decisões políticas. Quando uma gestão pública decide extinguir um Ministério da Cultura, decide também posicionar-se contra a pluralidade e a diversidade do povo que a elegeu para governar. Conforme as palavras de Rubim, a cultura não pode se ancorar, exclusivamente, em mecanismos de fomento e leis de incentivo; eles são importantes, mas fazem parte de um arcabouço que envolve participação popular, gestão pública, financiamento e lugar no centro do debate social, político e econômico do País.

Por ora, segue-se acompanhando iniciativas bem sucedidas, como o *Projeto Rede Cultural Real – 8 anos*, entre outras tantas que brotam das comunidades, das gentes; nas favelas, nos campos, nas periferias; entre os moradores dos grandes centros urbanos e, também, do Cerrado, das Caatingas e das Florestas. Enquanto esse texto é gestado, o Brasil ressurgiu na esperança de um novo governo que se distingue do anterior pela vontade de governar com e para o povo. Uma boa notícia já se tem: o Ministério da Cultura foi recriado e será comandado por uma mulher, negra, artista, genuinamente brasileira.

## Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL. Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei n. 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 30261, 24 dez. 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8313cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm). Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria Especial da Cultura. *O que é a Lei de Incentivo?* Brasília, DF: MinC, [2018?]. Disponível em: <http://leideincentivoocultura.cultura.gov.br/o-que-e/#pronac>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. Projeto Rede Cultural Real – 8 Anos. *VerSalic*: Portal de visualização do sistema de apoio às leis de incentivo à cultura. Brasília, 2023a. Disponível em: <http://versalic.cultura.gov.br/#/projetos/223518>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. Projetos. *VerSalic*: Portal de visualização do sistema de apoio às leis de incentivo à cultura, Brasília, 2023b. Disponível em: <http://versalic.cultura.gov.br/#/home>. Acesso em: 06 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, Rafael; SPADA, Lincoln. *O fim do Ministério da Cultura*: reflexões sobre as políticas públicas culturais na era pós-MinC. Santos, SP: Imaginário Coletivo, 2021.

REDE CULTURAL REAL. Projeto Rede Cultural Real. Uberlândia, MG, 2023. Instagram: @projektorcr. Disponível em: <https://www.instagram.com/projetorcr/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

RUBIM, Antônio. *Cultura e políticas culturais*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.



# ESTÁGIO SUPERVISIONADO, EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

*Emanoela Maria Freire dos Santos*

*Huendson Vitorino da Silva*

## **Introdução**

O artigo sobre o tema “Estágio supervisionado, educação básica e a formação de professores” tem como objetivo fazer uma análise sobre a importância do estágio supervisionado no processo de formação de professores de História trazendo relatos que nos permitem perceber a relevância desse processo tanto para os professores em formação quanto para os alunos no que se refere ao ensino/aprendizagem. A ideia a respeito do tema se deu durante as disciplinas Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC). Onde a prática foi realizada na escola de ensino fundamental e médio Mariana Vicente Gomes, localizada numa região periférica da cidade de Rio Branco, Estado do Acre, região conhecida como baixada da Sobral

Seguindo as instruções que recebemos durante as aulas teóricas conduzimos o estágio supervisionado da seguinte forma: primeiramente a observação da escola em que ocorreu o estágio, o que propiciou uma aproximação com a realidade escolar. Assim, observamos a comunidade estudantil durante várias visitas a estas escolas, para em seguida com o conhecimento básico da estrutura física e da comunidade escolar, iniciamos as observações nas salas de aulas. Onde posteriormente, ministramos as regências em turma do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao analisarmos o cotidiano na escola acima citadas percebemos que há diversas formas de ensino/aprendizagem que está contido dentro espaço escolar, ao observarmos os espaços da estrutura física da escola: pátios, cozinha e banheiros, fora possível perceber que as relações sociais se intensificam e proporcionam uma outra forma de linguagens e código onde é possível identificar a comunidade na qual as escolas estão inseridas, desmistificando o conceito de padronização estabelecido pelo estado e traz também uma nova forma de aprendizagem, que não acontece na sala de aula como coloca Regida Albuquerque (2002), “a prática educativa, é parte da dinâmica das relações, das formas de organização social”, reafirmado por Libâneo (2013) como um “processo de ensino[...] não pode ser tratado como atividades restrita a sala de aula”. Dentro dessa dinâmica encontra-se professor, aluno e a escola enquanto instituição.

Neste sentido o este artigo faz, portanto, referência aos seguintes tópicos: a observação da escola e do cotidiano escolar, bem como a relação entre professores e alunos; e por fim as representações que estes constroem do ambiente escolar.

## **Marina Vicente: escola, educação social e dinâmica de ensino**

Inicialmente, fomos coletar informações sobre a escola e a partir das observações realizadas elaboramos a caracterização da estrutura física/material da escola.

Essa escola acolhe os alunos dos bairros Sobral e das adjacências, são na sua maioria jovens de classe média baixa, que buscam nos estudos uma via para mudar sua realidade social. Feito o reconhecimento de todos os espaços da escola, estrutura física, organização, segurança e ensino percebe-se que é uma escola padrão de governo de Estado. Quanto aos alunos sempre fardados são normas da escola sem a farda não entram, sempre focados nos horários de cada disciplina, entram nas salas em fileiras e precisam de autorização para ir ao banheiro, tem sempre uma atividade para apresentar, tarefa atribuída na aula anterior, vale ressaltar que essas observações foram feitas nas turmas de 6º ao 9º ano. Considerando que a escola oferece dois níveis de ensino, o Fundamental do 6º ano ao 9º ano período diurno, e o EJA – Educação de Jovens e Adultos no período da noite.

Atualmente é uma escola de cores claras, janelas de madeira, murada e gradeada como é padrão das escolas públicas estaduais e municipais da zona urbana de Rio Branco/Acre. Considerando que ocorreram mudanças na estrutura física da escola durante o período que realizamos o estágio que corresponde de março de 2018 a janeiro de 2019. Quando realizamos as primeiras visitas a escola Mariana Vicente Gomes na intenção de conhecer os espaços ao qual ficaríamos durante todo ano (período do estágio), nos deparamos com um ambiente pouco arejados e com pouca iluminação, pois devido o vandalismo as lâmpadas e os ventiladores haviam sido roubados diversas vezes. As janelas das salas permaneciam fechadas durante toda a aula para evitar que o barulho de uma sala incomodasse a outra, o que tornava muito difícil a ministração da aula, a pintura da escola e principalmente da sala estava comprometida pelo pinches com os mais diversos dizeres, inclusive dentro da sala da turma de 7º ano havia pichações que fazia referência a uma facção criminosa local.

No decorrer desse período a escola mesmo sendo recém-construída teve que passar por uma reforma, nesta reforma foram instalados ar condicionados em a sala, lâmpadas novas e foi feita uma nova pintura tanto na parte interna quanto externa das salas de aula tornando melhor a aparência da escola

A escola é toda murada, com grades na parte da frente, possui uma quadra de esportes com acessibilidade, pátio coberto para a recreação, sendo dois blocos de salas de aulas, um bloco de administração, áreas de ventilação, partes calçadas e gramas aparados. A sala dos professores possui uma mesa grande centralizada, com sofás nas laterais, ar condicionado, com armários para os professores, bebedouro e cafezinho. Uma sala privativa para o diretor da escola, uma sala para os 3 coordenadores, com armários. A biblioteca possui 12 estantes com livros didáticos, com mesas e cadeiras para estudo, não há equipamento de informática. A cantina é equipada com fogão semi-industrial e material para servir o lanche dos alunos e funcionários (pratos, colheres, copos) todos de material plástico seco.

### **Professor de história: entre fazeres e ensino na educação básica**

Neste momento, buscamos observar a prática pedagógica adotada pelos professores e observar o cotidiano da sala de aula, atentando para várias questões como: identificar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, os recursos utilizados por ele, como utiliza o livro didático, o tipo de avaliação frequentemente aplicada, à receptividade dos alunos com relação à aula desenvolvida pelo professor, a forma de disciplina em sala de aula, a participação dos alunos nas aulas de História, a relação professor-aluno, entre outras coisas.

Nas primeiras observações que fizemos na sala de aula, foi na turma 6º, da professora Jaqueline a que nos recebeu com muita atenção na ocasião ela ministrou aula sobre “A Transição do feudalismo para o Capitalismo”, sem muitos recursos didáticos, usando apenas um quadro branco e pincel e o próprio livro didático a professora não media esforços para chamar a atenção dos alunos bem como a interação e a participação destes. Vale ressaltar que esta visita foi feita antes da reforma da escola, e que as mudanças que ocorreram não alteraram nada no que se refere aos recursos para ministrar aula. Podemos perceber o esforço da professora, no que se refere à seleção de conteúdo, de acordo com o tema sugerido pelo livro didático, os alunos desta turma em sua maioria demonstraram muito interesse na disciplina de História.

Realizamos observação também nas turmas de 7º, 8º e 9º ano utilizando sempre os mesmos critérios a ser analisados. As turmas, os professores não são muito diferentes umas das outras no que se refere a metodologia na ministração das aulas de História e avaliação, e o interesse dos alunos pela disciplina. A metodologia utilizada é sempre quadro e pincel para as aulas expositivas, após expor o conteúdo sempre buscando estimular a participação dos alunos trazendo o conteúdo para a realidade local e elabora questões a serem respondidas oralmente estabelecendo assim um diálogo entre eles (professor/aluno). Segundo Jaqueline Luz, professora de história das turmas de 6º e 7º ano essa é uma forma de fazer com que os alunos aprendam mais, para elas o nível de reprovação até diminui por que o aluno compreende melhor ao se sentir parte do processo histórico.

Quanto as turmas do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio módulos 1 e 2 são turma bem pequenas e que frequentam as aulas de História as terças e quinta-feira no período noturno.

Tantos nas turmas de ensino fundamenta II quanto nas turmas de EJA, a metodologia usada é a mesma. Para que os alunos possam compreender melhor o conteúdo os professores formam grupos de 6 alunos com para aluno ler e anotar o que compreendeu do texto contido no livro didático e expor para os colegas, essa tarefa é também utilizada como forma de avaliação, é acrescentado pontos na nota do aluno que participar, no caso das turmas de EJA, não é formado os grupos pelo fato destas turmas serem bem pequenas com a média de 5 alunos que participam assiduamente nas aulas de terças feiras ( modulo I ) e uma média de 8 alunos nas aulas de quinta feira ( modulo II). Mesmo sendo turmas reduzidas a professora Patrícia Dantas não deixa de fazer socialização entre os alunos para promover uma educação horizontalizada e facilitar a compreensão do conteúdo, bem como para não tornar o período de aula que é das 19:00 as 22:00 muito cansativo, considerando que não tem intervalo. De acordo com a professora esse fato se dá pela preocupação da escola com a segurança dos alunos e nos relatou que por ser um bairro onde o indice de violência é alto, conversando com a gestão da escola decidiram não fazer intervalo, para que pudéssemos sair 15 minutos mais cedo.

### **Estágio-docência: uma experiência pedagógica no Ensino de História**

Com base nas observações realizadas anteriormente, buscamos elaborar planejamentos do que seria ministrado na primeira aula, esquematizando um plano de aula com base na realidade dos alunos, de modo que eles possam perceber a importância do que está sendo ensinado. O planejamento das aulas contribui para a realização de aulas

satisfatórias em que os estudantes se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

O Estágio é o momento de exteriorização da aprendizagem, constituído em uma atividade que se efetiva mediante a inserção no espaço educacional e no contato com os professores que se dispõem a receber, acompanhar e orientar os futuros professores no processo de aprendizagem da docência (FRANÇA, 2006 *apud* SOUZA, 2011).

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes. Pois a leitura é de suma importância no exercício da mente, de um modo geral ela amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo, e da vida como um todo. No estudo de História utilizando-se dos eixos temáticos é possível que o professor consiga passar informações as crianças com mais facilidade, pois o mesmo irá abordar os acontecimentos de diversas épocas e localidades, trabalhando de maneira mais ampla e abrangente, fazendo uma ligação com a realidade cotidiana utilizando-se das diferentes fontes documentais, como referências bibliográficas, entrevistas, imagens, músicas, tornando o aluno parte do conteúdo trabalhado, o que irá prender a atenção do educando de modo que o professor consiga chegar ao seu objetivo.

Baseando nesta proposta, pensamos em um estágio regência, com base em uma perspectiva que buscase estimular a criatividade dos alunos acerca dos conteúdos que viriam a ser trabalhados nas aulas e tentando deslocar para a realidade em que vivem.

## **Regências**

Durante o período de estágio supervisionado na referida escola além das observações feitas em sala de aula, também ministramos aula sobre os diversos temas contidos nos cadernos de organização curricular. Além das aulas obrigatórias ainda aplicamos uma oficina no sentido de buscar uma nova forma de ensino/aprendizado através da socialização.

## **Importância da oficina**

As oficinas pedagógicas proporcionam aos sujeitos oportunidades para construir conhecimentos por intermédio da reflexão e ação em conjunto com os participantes, estimulando a realização de atividades práticas para a construção de saberes entre os sujeitos, possibilitando que os indivíduos participem ativamente da ação.

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, documentário, músicas, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa

uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos.

Em métodos que integram as questões pedagógicas e historiográficas, o uso de imagens possibilita a interpretação da História, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes.

A utilização de linguagens diferenciadas pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade traz. Enfim, trabalhar os processos iconográficos da História em sala de aula é um caminho fascinante que pode se multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa.

Aplicamos oficina, com tema história do acre dando ênfase a transição do extrativismo para a pequearia, sobre a supervisão e avaliação da Patrícia Dantas. Que nos propôs o tema pelo fato de não constar nem no livro didático nem nos PCNs e considera de fundamental importância para o aprendizado dos alunos.

Na ocasião apresentamos vídeos, fotografias e músicas que nos remete a esse período, com objetivo de passar para os alunos que tudo que é produzido (textos, músicas, fotografia etc.) tem uma intencionalidade. Contamos ainda com a participação dos alunos e da professora da sala por meio de uma dinâmica em forma de questões que eram sorteadas no fim de cada quesito apresentado isso prendeu a atenção dos alunos que se emolgaram a participar levantando questionamentos e serviu como exercício de fixação e como ponto para a avaliação do semestre.

Com a oficina concluímos nosso estágio na escola Marina Vicente Gomes, onde fomos bem acolhidos por professores, coordenadores e alunos, bem como o diretor da escola professor Ramiles que nos abriu as portas desde o primeiro estágio ,nos dando a oportunidade de colocar em pratica o em pratica o que aprendemos na graduação nos possibilitando o contato com a sala de aula no ensino fundamental e médio, tanto regular como no EJA , que nos ampliou as possibilidades de escolha na modalidade que vamos seguir na profissão docente.

## **Considerações finais**

No decorrer do Estágio tivemos que aprender a nos adequar a tarefa de educar, compreender que ela deve ser considerada como um processo para o desenvolvimento humano, pois é uma atividade delicada que exige muito desprendimento, firmeza, paciência e muita decisão. O professor deve estar ciente de que está em suas mãos o futuro de muitas crianças. Diante das dificuldades que a educação tem enfrentado, a construção de um conhecimento dinâmico e motivador torna-se um desafio cada vez maior.

Em meio a essas dificuldades é preciso encontrar novos caminhos na tentativa de elaborar propostas que articulem questões atuais ao conteúdo tradicional como, por exemplo, trabalhando conteúdos em sala de aula que os alunos passam a discutir e não simplesmente reproduzir.

A realidade observada durante o período do estágio é de uma educação tradicional, em que o professor utiliza como instrumento metodológico indispensável o livro didático

e automaticamente acionam uma metodologia que reprime e limita a fala do aluno e sua capacidade interpretativa. Isso se reflete diretamente na aprendizagem dos alunos, pois estes se acostumam somente a copiar dos livros e a receber conteúdos prontos e, quando são instigados a escrever e a dizer o que pensam de um assunto, apresentam muitas dificuldades.

O professor precisa trabalhar novas metodologias de ensino e renovar suas práticas, deixando de trabalhar somente com o livro didático e com assuntos que não tem ligação com a realidade dos alunos. Isso acaba por gerar desinteresse nas aulas, em que muitos alunos estudam apenas “para passar de ano” sendo necessário apenas memorizar e transcrever o texto para a prova. A partir do entrelaçamento dos saberes, a aprendizagem em todos os sentidos se torna mais prática e de grande importância funcional durante o processo ensino- aprendizagem.

Seria, portanto, conveniente adotar uma prática de ensino que tivesse mais relação com a realidade e o cotidiano do alunado. As experiências dos alunos devem ser aproveitadas e problematizadas em sala de aula, pois a escola tem um forte papel social para a formação do ser humano e de sua cidadania. Todavia, trabalhar este saber cotidiano é um desafio para todos nós.

## **Referências**

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n°. 93 (p. 22-23), maio de 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/649.pd>. Acesso: 30 de jul. 2018.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Juliana Rodrigues de. *Relatório de estágio supervisionado em História: experiências em sala de aula*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2011.

# RESISTÊNCIA E INVENTIVIDADE: EXPERIÊNCIA DE EDITORAÇÃO NA REVISTA DAS AMAZÔNIAS

*Lucas Nascimento Assef de Carvalho*

*Jardel Silva França*

## **Introdução**

O presente trabalho se insere nesta obra dentro do eixo “Relato de experiência de projeto de extensão” e objetiva compartilhar a vivência durante os anos de 2020, 2021 e 2022 como editores técnicos do periódico científico denominado Revista Discente Das Amazônia.

Nosso enquadramento dentro do eixo temático se motiva pelo fato de que a Revista Das Amazônia desde o seu segundo número funcionar tanto como periódico científico, quanto como projeto de extensão, se inserindo dentro da perspectiva de caracterização extensionista na qual os discentes sejam os agentes executores das atividades, sob supervisão docente.

Tomamos como referenciais teóricos: França (2020, 2021), França e Carvalho (2020), Silva (2021), a fim de pensarmos a participação discente em periódicos científicos em uma perspectiva editorial. Logo, a metodologia se constrói a partir das nossas observações enquanto equipe editorial da Revista Discente de História da Ufac. O texto se organiza em um breve histórico introdutório, características do periódico e suas funcionalidades. Por fim, trazemos o relato de nossas experiências nos exemplares de 2020, 2021 e a primeira de 2022 produzidos em contexto pandêmico.

## **Breve histórico**

A Das Amazônia – Revista Discente de História da Ufac (DAM) é um periódico científico que foi criado em 2018 pelo Professor Doutor Sérgio Roberto Gomes de Souza e os discentes Wálisson Clister Lima Martins e Larissa Oliveira dos Santos, com o objetivo de suprir a necessidade de criar um espaço/revista no qual os discentes dos curso de licenciatura e bacharelado em História da Universidade Federal do Acre pudessem publicar e divulgar os seus trabalhos e pesquisas que são desenvolvidos durante o tempo de graduação, abrangendo também aqueles que deram sequência em suas vidas acadêmicas através da especialização, mestrado e doutorado.

Durante o ano de 2019 foram lançados dois volumes do Dossiê República Brasileira e Autoritarismo, proposto pela Professora Doutora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, em alusão ao aniversário de centro e trinta anos do regime republicado no Brasil. A primeira parte do dossiê foi publicada no início de 2019, no período em que as universidades estavam sofrendo grandes ataques de ideias conservadoras e negacionistas, fruto das ideologias políticas da gestão presidencial eleita em 2018. França e Carvalho (2020) caracterizaram os lançamentos desses exemplares como uma:

Forma de combater os constantes ataques decorrentes de ideias conservadoras – a nível nacional e internacional, trazendo em seu bojo o revisionismo e o negacionismo de questões e fatos históricos vividos – às instituições de ensino superior, aos pesquisadores e à ciência. Viu-se nessa produção uma forma de demonstrar como pensamos e fazemos história, buscando os diversos moldes de diálogos em um período onde a História e seus profissionais são marcados por descrédito (FRANÇA; CARVALHO, 2020, p. 66).

Vale destacar que o primeiro exemplar de 2019, publicizado em novembro, foi lançado durante a realização conjunta da XIX Semana de História, V Semana em Favor da Igualdade Racial, VIII Seminário do Pibid História Ufac e II Seminário Residência Pedagógica de História da Ufac. Mostrando assim a simultaneidade dos basilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. O seu segundo exemplar foi lançado em dezembro, assumindo a partir dessas publicações uma periodicidade semestral.

O dossiê em suas duas edições, seguem a linha de pensamento de defesa do tripé das universidades públicas, visto que ao serem publicados se lê no editorial do v.2 n.1 de 2019:

(...) partirmos da premissa de ao historiador caber rememorar aquilo que se quer esquecer e negar, torna-se imprescindível recordar a presença do autoritarismo já na forma como foi “proclamada” a república por Marechal Deodoro da Fonseca, apoiado pelas elites civis, demonstrando desde então as longevas relações entre não militares e membros das casernas na vida política nacional (ALBUQUERQUE; FIGUEIREDO, 2019, p. 01).

Fechando o ano de 2019, foi publicado em dezembro a segunda parte do dossiê, onde os discentes mostraram um pouco mais das pesquisas que a universidade pública produziu em meio a um ano de constantes ataques à educação e à democracia. E foi a partir desta edição que fomos oficializados como membros da equipe editorial, sendo por isso o nosso recorte temporal datado a partir do primeiro exemplar da Revista Das Amazônias publicado em 2020, vivências relatadas a seguir.

### **“Ajude-me e deixe-me ajudá-lo”<sup>6</sup>: composição da equipe editorial**

Em função do contexto experimentado em 2019, no ano de 2020 a equipe editorial da Revista Das Amazônias<sup>7</sup> (DAM) passou a ser dividida em alguns grupamentos cujos papéis ficam assim caracterizados:

Editores Chefe e Adjunto que respondem pela revista, além de orientar e organizar as demandas a serem realizadas para a publicação dos exemplares. Também sendo responsáveis por submeterem as edições como projetos de extensão na plataforma da instituição para bonificar os discentes com certificação. A inserção como extensão foi o caminho encontrado para estimular o trabalho discente no periódico, uma vez que os mesmos necessitam de horas curriculares para concluir a graduação e tais documentos

---

<sup>6</sup> Adinkra *Boa me na me mmoa wo* que significa cooperação e benefício mútuo.

<sup>7</sup>Atualmente a Revista conta com: 1 editora chefe; 1 editor adjunto; 1 editor gerente; 17 conselheiros; 18 pareceristas; 3 editores técnicos; 8 revisores de Língua Portuguesa; 3 revisores de abstract; 3 editores de ilustração, arte e mídia, e 1 editor de indexação e layout.



contam pontuação aos que pretendem participar das seleções de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conselho Editorial composto por docentes, doutores e doutorandos da universidade e de outras instituições, que discutem a linha editorial da revista, além de subsidiar em alguns casos, realizando pareceres quando não havendo avaliador da área do trabalho submetido.

Editor Gerente, cuja função é ser responsável pelo acompanhamento geral dos trabalhos. Cabendo-lhe a coordenação dos editores técnicos durante todas as etapas da edição, mantendo contato entre todos os membros, e realizando intervenções quando necessário.

Além das categorias administrativas, seguem-se os Pareceristas. Estes são os professores (mestres e doutores) que avaliam e dão pareceres, verificando se os trabalhos estão nas normas da revista, seguindo seu foco e escopo, realizando orientações de modificação no texto caso seja necessário, ou apenas sugerindo acréscimos na escrita, visando uma maior qualidade da cientificidade do texto avaliado.

Ao passo que os Revisores de Texto são responsáveis por verificarem se os manuscritos estão nas normas de Língua Portuguesa (ou de língua estrangeira), solicitando correção quando premente.

Por sua vez os Editores Técnicos são mediadores, que acompanham todo o fluxo editorial<sup>8</sup> indo desde a submissão do manuscrito até a sua diagramação, intermediando contato entre autores e pareceristas.

Enquanto a equipe de Artes, Ilustração e Mídias digitais são os responsáveis por alimentar nossas redes sociais<sup>9</sup>, criarem as capas dos exemplares, além de outras ações de divulgação.

Por fim temos o Editor de Indexação e Layout que além de auxiliar no processo do fluxo editorial, conforme aumento da demanda interna, realiza ajustes no sistema através do OJS. Esse mesmo é responsável a cada nova edição lançada, de fazer o *upload* manual dos trabalhos nas plataformas de indexação<sup>10</sup> para fins de atualização e manutenção do cadastro da revista no Academia, Sumários de Revistas Brasileiras, Google Scholar e Directory of Open Access Journals (DOAJ). Atualmente a revista possui 40 indexadores/repositórios institucionais.

## **O produzir científico em tempos pandêmicos: alguns exemplares**

---

<sup>8</sup> A Das Amazônia em sua plataforma utiliza Open Journal Systems (OJS), tendo várias ferramentas que vão da submissão ao aceite do trabalho para publicação. A revista possui seis etapas de trabalho, contendo sub-etapas, para então ser publicada, a saber: submissão, envio para o parecerista, devolução do parecerista, envio para o autor(a) para correção, devolução do artigo corrigido e diagramação (FRANÇA; CARVALHO, 2020, p. 67).

<sup>9</sup> A revista Das Amazônia tem perfil digital em duas redes sociais, sendo a primeira o Instagram (<https://www.instagram.com/dasamazonias/>), na qual somos mais ativos com stories e publicações, pois é onde temos maior contato com o público, e o Facebook (<https://www.facebook.com/Revista-Das-Amaz%C3%B4nias-107381684210570>) com posts mais simples.

<sup>10</sup> Indexadores são banco de dados que reúnem um conjunto de títulos de periódicos, armazenando e compartilhando informações sobre os trabalhos das revistas indexadas em seus sistemas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibcsh/servicos/producao-intelectual/indexadores-x-qualis/>. Acesso em: 19 dez. de 2022.

Em 2020 as atividades da Universidade Federal do Acre (Ufac) foram suspensas em março por tempo indeterminado devido a pandemia do novo coronavírus. Nas discussões entre as gestões administrativas da instituição e as pró-reitorias ficou definido de que todas as atividades acadêmicas, incluindo as de pesquisa e extensão, fossem adaptadas para o modelo remoto. As etapas de trabalho da Das Amazônias em si não foram prejudicadas, pois como acessamos a plataforma OJS através dos navegadores de internet (Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Edge), caso não pudéssemos usar os computadores da Ufac, tínhamos os nossos equipamentos pessoais em casa, dos quais passamos a fazer uso para rodagem dos exemplares de 2020 e 2021. Nesse sentido, o editor gerente da época, Wálisson Martins, produziu alguns tutoriais com o objetivo de nos ensinar a editar pelo sistema.

Entretanto, com as atividades de ensino, pesquisa e extensão sendo adaptadas para o meio remoto/à distância, a produção de trabalhos acadêmicos oriundos desse tripé das universidades federais declinou, seja tanto pelos cortes de verbas que as IES vêm sofrendo nesses últimos três anos, quanto o fato de nem todas as modalidades terem conseguido ser realizadas *online*.

Mesmo com esse cenário desanimador, a DAM não parou seu fluxo editorial, e durante os dois anos e meio de pandemia com a Ufac até a primeira metade de 2022 ainda em atividades remotas, conseguimos lançar três volumes.

### **Entre a sala de aula, pesquisas e historiografias: trajetórias na construção dos profissionais de História (v3.n1)**

Publicada em 20 de maio de 2020, um dos períodos de pico da pandemia no Brasil, com 09 artigos e 01 resenha, sendo não apenas uma edição feita pela nova equipe editorial, mas também uma das primeiras a realizar publicação no cenário pandêmico. A v.3.n.1 em seu editorial nos chamava atenção em relação ao:

Desmantelamento e dissabores externados na banalização da vida ante o descaso do governo federal a respeito do combate a pandemia da Covid-19. Descontentamento acrescido das manifestações públicas favoráveis às práticas antidemocráticas, pelo recente veto presidencial ao reconhecimento da profissão de historiador e quase extinção das iniciações científicas na Área de Humanas. De tal modo, a Revista Discente DAS AMAZÔNIAS chega ao quarto exemplar em meio ao agravamento das crises sanitária, econômica, e política, refletindo no nosso comprometimento social dos trabalhos publicados em nossas páginas (FIGUEIREDO, 2020, p. 3)

A capa feita pelo nosso antigo editor gerente é uma junção da fala feita por Figueiredo no editorial, e as temáticas presentes na edição. É importante destacar que esta edição também foi um teste para a equipe verificar e ajustar quais mudanças eram necessárias realizar no fluxo editorial.

Figura 1: Capa da edição v.03, n.01



Fonte: Wálisson Clister Martins (2020)

É desta edição também, e de uma parte do fluxo editorial da v.03, n.02 que França e Carvalho escrevem o artigo/relato de experiência, publicado na edição mencionada a pouco, “Experiência de editoração na Revista Das Amazônias”, e apresentam o resumo de igual temática na semana acadêmica dos cursos de história em 2020 que se toma como uma das referências deste texto.

### **A construção de conhecimentos em tempos de Covid-19 (v3.n2)**

A construção deste volume contou com a participação de discentes e docentes da universidade e membros externos, pois foi a partir desta edição que mudanças no fluxo editorial, mencionadas no parágrafo anterior, começaram a entrar em vigor.

Figura 2: Capa da edição v.03, n.02



Fonte: Alana Carla Herculano de Oliveira (2020)

Neste sentido, contamos com sete professores e cinco discentes da Universidade Federal do Acre. Além deles, tivemos como integrantes um aluno de pós-graduação da Faculdade de Educação Acreana Euclides da Cunha (Inec), um parecerista, doutorando da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e um conselheiro editorial,

professor da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Essa era a equipe editorial que participou da produção do volume 03, número 02 de 2020 buscando fortalecer e estabelecer marcos de resiliência.

Além do que foi descrito acima, é importante destacar também a inserção dos revisores de língua portuguesa a partir da segunda edição do terceiro volume no fluxo e na equipe editorial. Os trabalhos submetidos, após avaliação dos pareceristas e correção dos autores, passariam a ser encaminhados para a revisão/edição de texto. Na época, foi realizada uma convocatória por edital de seleção, destinada a profissionais formados em Letras Português e Jornalismo, e após avaliação de currículo encaminhados via Google Forms, foram selecionados 09 profissionais.

A capa foi produzida por Alana Carla Herculano de Oliveira. Ela foi escolhida após realizarmos uma votação via Instagram no qual o público escolheu (dentre várias outras) essa como a vencedora, inclusive foi uma das nossas primeiros enquetes interagindo totalmente com os seguidores do perfil da revista.

Essa edição com pluralidade temática, e congregou 11 artigos e duas resenhas, “O intuito desse exemplar multitemático é congregar materiais de distintos formatos, com assuntos diversos recebido ao longo do último ano, que resultaram em um par de resenhas e mais de uma dezena de artigos.” (FRANÇA, 2020, p. 1).

A publicação foi lançada no dia 24 de novembro de 2020, com 11 artigos e 02 resenhas, durante a XX Semana de História da da Universidade Federal do Acre, cujo tema foi “Ensino de História e Pesquisa em História: pesquisas e possibilidades”. É também nesta edição que nós passamos a buscar e cadastrar a revista nas bases de indexação. Registrando-se assim, que o trabalho de indexação foi iniciado durante o período pandêmico, em nosso terceiro ano de funcionamento.

### **RESISTÊNCIA: a construção de saberes históricos em tempos de pandemia (v4.n1)**

Esse exemplar foi publicado no primeiro semestre de 2021, e contou com a participação de 12 docentes e 06 discentes da Universidade Federal do Acre. Além deles, contamos com dois pareceristas externos, um doutorando da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e outro doutorando da Universidade Federal do Pará (Ufpa), também um conselheiro, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

Figura 3: Capa da edição v.04, n.01



Fonte: Jardel Silva França (2021)

A capa do exemplar foi idealizada por Jardel França que buscou trazer elementos que retratam um pouco dos conteúdos abordados nos trabalhos congregados do volume em comento. Nas palavras do autor:

[...]buscamos criar uma capa como reflexo de nossas inquietações e conteúdos. Por isso a montagem da capa desse número da Revista Discente das Amazônias representa as várias formas em que a História se manifesta no presente contexto, sendo nos livros, saberes filosóficos, espaço de memória, grupos sociais à procura da equidade dentro de uma sociedade injusta. (FRANÇA, 2021, p. 1).

Assim como a anterior, essa se constituiu como multitemática a fim de publicarmos todos os trabalhos até então submetidos na revista para que pudéssemos reorganizar o fluxo editorial, fazendo com que ele permaneça ativo independente de edição. Foram publicados 13 artigos e 03 resenhas. Foi nesta edição que, sob orientação do editor gerente Jardel Silva França, modificamos a apresentação dos volumes, sendo agora sequenciadas em: Edição Completa, Apresentação da Capa, Ficha Técnica, Sumário, Editorial, Artigos e Resenhas.

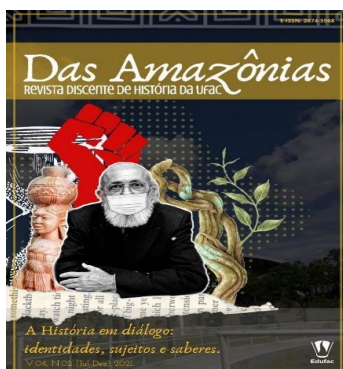
### **A História em diálogo: identidades, sujeitos e saberes (v4.n2)**

No último semestre de 2021, ainda em contexto pandêmico, Ramon Nere de Lima apresenta a segunda edição do quarto volume contextualizando que:

Em tempos pandêmicos, seria impossível não começar saudando à memória dos falecidos e prestar os nossos sinceros sentimentos a todos aqueles que perderam seus entes queridos durante a pandemia do COVID-19, no Brasil soma-se até o presente momento mais de 616 mil mortos. Contudo, tem-se a esperança na vacinação para a passagem deste período tenebroso e tão logo voltemos à normalidade. Neste entremeio, a produção científica jamais parou, aqueles que lutam na diversidade pela igualdade, justiça social e uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos também de igual modo se mantiveram a todo o vapor, pois “o tempo não para”, a história é movimento de rupturas e continuidades e a produção do conhecimento histórico se faz nesse processo constante de mudanças (LIMA, 2021, p. 1).

A edição foi lançada em 16 de dezembro de 2021 com 09 artigos, 04 ensaios, nova seção para publicar trabalhos na revista e 01 resenha.

Figura 4: Capa da edição v.04, n.02



Fonte: Geovanna Moraes de Almeida e Thais Albuquerque Figueiredo (2021)

Seguindo o viés dialógico interdisciplinar a segunda edição do quarto volume contou com a colaboração de 13 docentes, sendo 03 de outras IES, na função de pareceristas, 06 revisores de texto, 03 discentes como editores técnicos, e estreando na equipe editorial, 02 revisores de abstract e 04 ilustradores de arte e mídias digitais, que inclusive foram os responsáveis por produzir a capa conforme mostra na imagem acima.

Tal edição já foi fruto da reorganização do fluxo editorial mencionada anteriormente, o que possibilitou uma circulação maior dos trabalhos submetidos, deixando assim de sobrecarregar a equipe de editores técnicos com a quantidade de demandas. Vale ressaltar que nessas duas últimas edições tivemos um aumento considerável de bases indexadoras nas quais a revista encontra-se cadastrada, tínhamos 21 indexadores até o primeiro semestre de 2021, e encerramos o ano com 35, sendo dois deles europeus: MIAR e ErihPlus.

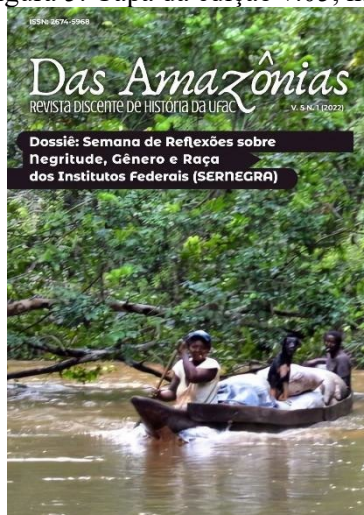
### **Dossiê: Semana de reflexões sobre negritude, gênero e raça dos institutos federais (SERNEGRA) (v5.n1)**

No primeiro semestre de 2022, a Ufac permanecia utilizando do ensino remoto conforme as medidas sanitárias e de segurança estipuladas pela ANVISA e o comitê Covid da nossa instituição, entretanto em um cenário híbrido, aulas onlines através do Google Meet e presenciais com docentes e discentes utilizando máscaras, álcool e respeitando o distanciamento social.

Ainda em contexto pandêmico e os problemas que o acompanhavam, não apenas a nossa universidade, mas as outras instituições de ensino superior, e também os institutos federais, estavam tendo que lidar com a situação instável do governo presidencial que na primeira oportunidade congelava ou cortava as verbas destinadas a esses espaços de ensino, pesquisa e extensão, deixando-os sobre a ameaça de fechar suas portas, prejudicando ainda mais o cenário acadêmico.

Em meio a toda essa situação, a Das Amazôniaas seguiu com o seu objetivo de publicar e divulgar trabalhos de discentes da nossa e atualmente das demais instituições, garantindo a publicação da primeira edição do quinto volume em 25 de julho de 2022.

Figura 5: Capa da edição v.05, n.01



Fonte: David de Lima Damasceno (2022)

O dossiê lançado com 09 trabalhos voltados a temática, 04 no fluxo contínuo e 01 resenha, foi uma colaboração com o Professor Doutor David Junior de Souza Silva da Universidade Federal do Amapá (Unifap), que a época atuava na revista como parecerista e fez a proposta com o objetivo de publicar os trabalhos produzidos na “X Ser Negra – Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais”, trazendo a questionamento de que:

“Seriam, de fato, problemáticas regionais aquelas que se apresentam como problemas da região amazônica?” Estes textos também revelam lutas por direitos, justiça social, dignidade e por uma História mais diversificada e, com certeza, nada disso é realizado despropositadamente, pois traz preocupações sociais, econômicas, culturais e políticas que apenas reforçam a necessidade de pensarmos a urgência de transformações sociais nas mais variadas esferas da vida em sociedade (RIBEIRO; MAXIMIANO; SILVA, 2022, p. 1).

A relação com o docente da IES do Amapá é fruto de um breve processo seletivo realizado pelo editor gerente que buscava novos professores para avaliarem os trabalhos, no intuito não apenas de aumentar o corpo editorial, mas também de termos outras linhas de pesquisas, abrindo novas possibilidades de submissão, dando continuidade a perspectiva de fortalecimento do periódico com o estabelecimento de parcerias e redes de apoio com as instituições co-irmãs da Amazônia.

Além do parecerista mencionado acima, somaram a revista mais 09 avaliadores, sendo 08 de outras instituições de ensino superior e 01 da Ufac. Também tivemos 11 conselheiros agregando a equipe, todos de fora da nossa instituição, contudo o ingresso de novos professores na Das Amazônias não foram as únicas conquistas do primeiro semestre de 2022.

A participação do nosso editor gerente no Fórum de Editores, gerou não apenas relações com demais membros de periódicos eletrônicos, estabelecendo dessa maneira vínculos acadêmicos, mas o seu esforço e insistência em destacar a DAM no meio

universitário, permitiu que conquistássemos o Digital Object Identifier System (DOI)<sup>11</sup> do quarto volume em diante. Atualmente estamos com a sensação de reconhecimento dos nossos esforços com o resultado da avaliação Qualis Capes B3 sobre a classificação da Das Amazônias. Porém, embora continuemos tranquilos, pois todo trabalho feito desde a primeira edição do terceiro volume gerou frutos positivos na revista, permanecemos vigilantes e empenhados na melhoria de ranqueamento.

### **Considerações finais**

Os anos pandêmicos têm sido de grandes reflexões, considerando que a redução de casos fatais não significou o fim da doença. Entretanto, os obstáculos decorrentes deste contexto, nos levaram a buscar rever nossas práticas, aprimorando os conhecimentos do sistema OJS que é a ferramenta fundamental do periódico, tendo em vista que é dentro dele que nossa revista se encontra.

O processo editorial visto enquanto integrantes da revista é árduo, a custo de muito trabalho de toda uma equipe que minuciosamente maneja o trabalho manuscrito submetido. A atenção e dedicação é de extrema importância para que um trabalho seja publicado da melhor forma possível.

Ter a experiência de editores técnicos é muito gratificante, pois temos a possibilidade de conhecer cada processo editorial, além de saber que o nosso resultado final, nossos artigos, resenhas, ensaios e outros trabalhos são resultados de que a universidade vem produzindo saber científico, além de presenciarmos o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Participar da DAM tem acrescentado muito em nossa formação enquanto historiadores, possibilitando ampliar os campos de pesquisas, novos olhares e saberes.

Somos discentes, editores técnicos e pesquisadores. Ocupamos espaços na pós-graduação e graduação de Bacharelado em História. Somos autores de artigos e resenhas publicados na Das Amazônias, assim como outros membros da equipe editorial. Nossa intenção ao fazer essa explanação, é lembrar que a DAM é um espaço de publicação, voltado principalmente para discentes da graduação, e muita das vezes acaba sendo um lugar onde vários de nós dão seus primeiros passos na vida acadêmica. Nos fazendo crer e afirmar que a Revista Das Amazônias além de foco de resistências e inventividades é também laboratório de ensino do fazer licenciado e bacharel em História, contribuindo para nossa formação acadêmica, social e política.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, N. B. M. de; ALBUQUERQUE FIGUEIREDO, T. Editorial : Dossiê República Brasileira e Autoritarismo. *Das Amazônias*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–03, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3060>. Acesso em: 19 dez. 2022.

---

<sup>11</sup> Assim como o ISSN, o DOI, é um padrão de números e letras que identificam publicações. Ele faz essa identificação exclusivamente em ambiente virtual, dando ao objeto singularidade e permanência reconhecida na web. Artigos, periódicos, imagens, copyright, livros, capítulos de livros e qualquer conteúdo digital pode receber um código de especialização DOI. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/o-que-e-doi/>. Acesso em: 22 dez de 2022.



ALBUQUERQUE FIGUEIREDO, T. EDITORIAL. *Das Amazônia*s, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 01–03, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3722>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DE OLIVEIRA RIBEIRO, B.; AZEVEDO MAXIMIANO, C.; DE SOUZA SILVA, D. J. Carregando água na peneira?. *Das Amazônia*s, [S. l.], v. 5, n. 01, p. 06–09, 2022. DOI: 10.29327/268903.5.1-1. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/6168>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FRANÇA, J. S.; CARVALHO, L. N. A. Experiência de editoração na Revista Das Amazônias: Dossiê República Brasileira e Autoritarismo (2019), e Entre a sala de aula, pesquisas e historiografias: trajetórias na construção dos profissionais de história (2020). *Das Amazônia*s, Rio Branco –Acre, v.3, n.2, (ago-dez) 2020, p.64-76.

FRANÇA, J. S. Apresentação da capa. *Das Amazônia*s, Rio Branco –Acre, v.4, n.1, (jan-jul) 2021, p. 03-04.

LIMA, R. N. . Editorial. *Das Amazônia*s, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 05–08, 2021. DOI: 10.29327/268903.4.2-2. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/5892>. Acesso em: 21 dez. 2022.

REVISTA DAS AMAZÔNIAS. v. 3 n. 1 (2020): *Entre a sala de aula, pesquisas e historiografias*: trajetórias na construção dos profissionais de História. Rio Branco – Acre, v.3, n.01, (jan.-jul.) 2020.

REVISTA DAS AMAZÔNIAS. v. 3 n. 2 (2020): *A construção de conhecimentos em tempos de Covid-19*. Rio Branco – Acre, v.3, n.02, (ago.-dez.) 2020.

REVISTA DAS AMAZÔNIAS. v. 4 n. 1 (2021): *RESISTÊNCIA*: A construção de saberes históricos em tempo de pandemia. Rio Branco – Acre, v.04. n. 01, (jan.-jun.) 2021.

REVISTA DAS AMAZÔNIAS. v. 4 n. 2 (2021): *A História em diálogo*: identidades, sujeitos e saberes. Rio Branco – Acre, v.04. n. 02, (jul.-dez.) 2021.

REVISTA DAS AMAZÔNIAS. v. 5 n. 1 (2021): *Dossiê*: Semana de reflexões sobre negritude, gênero e raça dos institutos federais (SERNEGRA). Rio Branco – Acre, v.05. n. 01, (jan.-jun.) 2022.

REVISTA JAMAXI, UFAC, ISSN 2594-5173. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/index>. Acesso em: 06 set. 2021.

## CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS “CANTOS DE ATIVIDADES” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Laura de Oliveira  
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

### **Introdução**

Este trabalho é resultado da disciplina Projeto Interdisciplinar (PROINTER) IV, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal. O referido componente curricular foi ofertado no segundo semestre de 2021, na modalidade remota, no 4º período do curso. Propiciou momentos de reflexão e construção de conhecimentos sobre a importância e a necessidade de formar professores(as) pesquisadores(as) que contribuam para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

No decorrer dessa disciplina, discutimos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil e as conquistas que ocorreram nesse campo, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 9394/96, quando a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Isso ocorreu após muitas lutas e conquistas dos movimentos sociais de educadores(as) em favor da educação das crianças de 0 a 6 anos, que até então eram negligenciadas pelas políticas públicas. A promulgação dessa lei possibilitou o reconhecimento da infância, considerando o educar e o cuidar como princípios básicos da Educação Infantil e um direito garantido às crianças.

Além do percurso histórico que foi subsidiando nossa compreensão acerca da Educação Infantil, enveredamos para outra, não menos importante, a organização dos espaços e ambientes na Educação Infantil. Fomos nos envolvendo com a riqueza dessa temática, pois, o espaço e ambiente organizados “falam” muito das intenções e interações que se deseja em uma sala de aula.

Atualmente, quando os(as) professores(as) assumem uma sala de aula, especialmente na Educação Infantil, o espaço e o ambiente tornam-se seus aliados e, sabemos, que são capazes de comunicar às crianças uma infinidade de elementos, processos e situações que podem promover-lhes experiências significativas, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, sociocultural, moral e afetivo, dentre outros aspectos.

Contudo, para garantir toda essa gama de possibilidades, os espaços e ambientes devem ser pensados, planejados e organizados de modo que atendam às demandas da infância e da criança. E, nesse sentido, surgem alguns questionamentos: qual a importância da organização dos espaços e ambientes da Educação Infantil e como eles têm sido planejados e organizados? Por que organizá-los e quais as características definidoras dessa organização? Qual o papel da criança nesse processo? Qual o valor formativo da organização da sala de aula em cantos de atividades?

O interesse em aprofundar o estudo desse tema surgiu a partir da escuta dos relatos de estudantes do curso de Pedagogia, as quais expuseram que, em suas aproximações com a escola, observaram certa organização dos espaços e alguns cuidados específicos com a criança como, por exemplo, mesas e cadeiras apropriadas, armários

com materiais como brinquedos, jogos, livros de história e, ainda, desenhos coloridos enfeitando as paredes, lista de nomes, alfabeto, cartazes e outros. No entanto, as interações das crianças, tanto entre elas quanto com os adultos e com os materiais disponíveis não revelavam as intenções formativas, nem possibilitavam o acolhimento, a segurança e o desenvolvimento da autonomia. O espaço, supostamente organizado, era apenas um pretexto, portanto, para que as salas de aulas fossem mais atrativas às crianças.

Para além do estudo que nos mostrou a importância da organização dos espaços e ambientes, focamos também nos “cantos de atividades”; um tipo de organização da sala de aula, em cantos, ou, como denominada por Forneiro (1998, p. 257), em “áreas de trabalho bem definidas”, que demonstram o significado e a funcionalidade dos espaços escolares, proporcionam às crianças a oportunidade de fazer escolhas com segurança e evidenciam a construção de sua autonomia; aspectos fundamentais nas salas de aula da Educação Infantil.

Dessa forma, a partir do entendimento de como o espaço é organizado e de como a organização em cantos de atividade pode contribuir com o desenvolvimento infantil, o problema que almejamos responder com este estudo foi assim formulado: Qual o potencial formativo da organização das salas de aula em cantos de atividades na Educação Infantil?

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é refletir sobre a contribuição e a valorização dos cantos de atividades na formação da criança da Educação Infantil. Entendemos que garantir a formação integral na primeira infância e preparar as crianças para a vida social, requer escolhas conscientes e consistentes por parte dos(as) professores(as), em benefício das crianças. Nesse sentido, a fim de dar sustentação ao nosso objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: identificar as características da organização da sala de aula em cantos de atividades; destacar a sua importância dos cantos de atividades na formação das crianças e demonstrar uma proposta de sala com cantos delimitados.

Este estudo caracteriza-se como um relato da experiência vivenciada na disciplina Projeto Interdisciplinar (PROINTER) IV, a qual foi sendo qualitativamente abordada, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, revelando as potencialidades que têm a organização da sala de aula em cantos de atividades na Educação Infantil.

Contou com uma revisão bibliográfica, utilizando os aportes teóricos tratados na disciplina, os quais contribuíram para a construção e aprofundamento da temática quanto à organização dos cantos na Educação Infantil como estratégia pedagógica, destacando-se Klosinski e Loss (2020) e Pessoa (2015). Para além do que foi tratado na disciplina, buscamos fundamentação em autores e autoras como Barboza e Volpini (2015) e Horn (2003). Baseamo-nos também, nos documentos legais que norteiam a educação brasileira: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Tendo em vista os questionamentos, as leituras e as discussões na disciplina, destacamos que estudar essa temática é fundamental, tanto para os(as) futuros(as) quanto para os(as) atuais profissionais da educação, para que tomem conhecimento e tenham consciência de que a construção dos cantos de atividades em sala de aula colabora para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Ainda, pode contribuir para a formação de atitudes necessárias para além dos muros das escolas, como, por exemplo, as ações de valorização da diversidade religiosa, étnica e cultural e, conseqüentemente, o respeito ao outro.

Desse modo, o texto foi organizado da seguinte forma: esta Introdução que demonstra as inquietações e os caminhos que este estudo seguiu; a Seção 1 intitulada “O direito à Educação Infantil e à efetivação das creches e pré-escolas no Brasil” em que abordamos discussões sobre o direito do atendimento às crianças nas creches e pré-escolas, assegurado por documentos legais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96; na Seção 2, denominada “Organização e a função dos cantos de atividades na Educação Infantil” tratamos sobre o conceito de cantos de atividades, suas características e como é favorável utilizar esse método para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o qual pode potencializar os conhecimentos e as habilidades dos(as) estudantes de Pedagogia; a Seção 3, nomeada por “Conhecendo experiências com os cantos de atividades”, mostra como é o canto, suas características e a importância da intencionalidade dos(as) professores(as) ao organizar a sala de aula utilizando essa metodologia. Por fim, apresentamos as Considerações Finais em que relatamos o alcance dos objetivos.

## **O Direito à Educação Infantil e à efetivação das creches e pré-escolas no Brasil**

A Constituição Federal de 1988, fundamentando-se na igualdade e dignidade humana do povo brasileiro, assegura a participação de todos(as) por meio dos direitos essenciais à vida em sociedade, como se pode observar no artigo Art.5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2004).

Como direitos sociais básicos, a Carta Magna destaca a saúde, o trabalho, o lazer e a educação, dentre outros (BRASIL, 2015)<sup>12</sup>. Para assegurar o direito à educação a todos(as) os(as) cidadãos(ãs), é preciso considerar as pessoas envolvidas e a participação delas nesse processo, tanto aquelas que fazem parte da comunidade escolar quanto a sociedade civil de modo geral. Na expressão “todos(as) os(as) cidadãos(ãs)”, incluem-se as crianças que são cidadãs de direitos e, por isso, precisam ser valorizadas e respeitadas, pois, muitas vezes, sofrem algum tipo de violação.

É importante ressaltar que a própria Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, incisos I e IV, afirma o direito da criança à educação e, conseqüentemente, à aprendizagem, uma vez que o Estado deve garantir-lhe uma educação básica, “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”. E, quanto à natureza das instituições, estas podem ser frequentadas por crianças de até 3 (três) anos de idade (creche) e até 5 (cinco) anos (pré-escola) (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394 de 1996, em seu Art.21 determina a constituição da educação escolar brasileira em: educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. O Art. 29 chama atenção por prever que a Educação Infantil deve propiciar: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Além disso, o Art.31, garante que o funcionamento da Educação Infantil seja norteado por algumas diretrizes, como carga horária de, pelo menos, 800 horas anuais e 200 dias

---

<sup>12</sup> O art. 6.º foi alterado pela última vez por meio da Emenda Constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015.

letivos, sendo o mínimo de 4 horas para o turno parcial e 7 horas para o turno integral, assim como frequência e avaliação do desenvolvimento das crianças matriculadas em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2013)<sup>13</sup>.

Nesse sentido, destacamos, neste estudo, a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica e a relevância de se considerar a criança na sua integralidade, como ser de direitos e protagonista da sua própria aprendizagem, o que requer por parte dos(as) professores(as) e da equipe gestora da escola, um tipo de organização e planejamento específicos para essa etapa de ensino, que envolva a expressão do lúdico, das brincadeiras e de todo e qualquer conteúdo que contribua para o desenvolvimento infantil, como assevera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual prevê em seu Art. 16, inciso IV, que a criança e o adolescente têm direito à liberdade que compreende fatores como “brincar, praticar esportes e divertir-se”. (BRASIL, 1990).

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para a formação de seres humanos em sua potência, considerando-se a fase da vida em que as crianças estão circunscritas, bem como as possibilidades de transformação ao longo de sua trajetória escolar.

Dentre as possibilidades de organização e planejamento da Educação Infantil, ressaltamos a organização das salas de aula por meio dos cantos de atividades, foco deste trabalho, que permitem ampliar a formação das crianças, no que se refere à autonomia sócio-moral e cognitiva, à independência em relação ao(à) adulto(a) e a convivência coletiva. Além disso, podem contribuir de modo mais efetivo com o trabalho docente, por meio da elaboração de mediações e intervenções mais significativas, visto que a educação é um direito da criança desde a mais tenra idade, de acordo com o que salientamos a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

## **Organização e a função dos cantos de atividades na Educação Infantil**

Os cantos de atividades podem ser definidos como espaços ou locais físicos, delimitados por móveis, marcas no piso, nas paredes, cortinas, objetos, tapetes, dentre outros que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Alguns autores como Barboza e Volpini (2015), denominam esse movimento de organização da sala de aula como cantos temáticos ou zonas circunscritas, pois cada cantinho é pensado a partir de um tema, o qual deve ser planejado para que as crianças se sintam bem, de modo que seja significativo para elas. Pessoa (2015) destaca três elementos essenciais que precisam constar nesses espaços: bem-estar, acolhimento e segurança, pois é preciso que as crianças se envolvam e se identifiquem com o ambiente.

Para Horn (2003, p.47), o espaço “[...] na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Portanto, ele se configura como um elemento da prática docente cuja funcionalidade é auxiliar o(a) docente na construção e desenvolvimento das atividades curriculares, promovendo e facilitando a interação das crianças na sala de aula em benefício do processo de aprendizagem.

De acordo com Agostinho (2020), o trabalho docente realizado em creches e pré-

---

<sup>13</sup>A LDB 9394/96 foi alterada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

escolas deve ser planejado e efetivado com intencionalidade, visando o princípio da participação de todos(as). Portanto, é imprescindível que incluam as crianças no processo de ensino e aprendizagem de modo efetivo, para que sejam partícipes de sua própria formação.

O objetivo do canto de atividade como estratégia metodológica é permitir a circulação das crianças, promover brincadeiras que elas possam escolher, realizando-as sozinhas ou em grupos, e incentivar a interação entre elas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na educação infantil precisam ser pautadas pela socialização e pela dimensão lúdica, pois “[...] não se pode pensar no brincar sem as interações com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente e entre a Instituição, a família e a criança.” (KLOSINSKI; LOSS, 2020, p.433)

Dessa maneira, as escolas e os(as) docentes devem respeitar e oferecer momentos lúdicos durante a trajetória escolar das crianças, principalmente nos anos iniciais, pois conforme Klosinski e Loss (2020), é pelo brincar que a criança se identifica como parte do seu meio social.

Considerando que a sala de aula deve ser um ambiente democrático, é essencial que as crianças sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme esclarece Agostinho (2020), elas são sujeitos de direitos e de conhecimento; por isso, é preciso garantir que elas sejam ouvidas em suas manifestações. Quando o(a) docente possibilita que a criança utilize seus conhecimentos prévios no ambiente escolar, contribui com o rompimento de uma cultura padronizada em uma perspectiva única de vida, de valores, de costumes, dentre outros modos de compreender o mundo.

Dessa forma, pode, ao mesmo tempo, atuar, valorizando as diferentes culturas, ajudando na transformação da escola e promovendo a sensibilização das crianças para o conhecimento de si e do outro, para a valorização das diferenças; e, conseqüentemente, atuará, com muito mais intensidade, na formação de identidades plurais manifestadas pelas singularidades presentes no interior das salas de aula e nas instituições de ensino, quando isso lhe for permitido pelo simples fato de ter um espaço organizado onde todos podem utilizá-lo com liberdade e autonomia.

Assim, percebemos que os espaços escolares podem ser utilizados como estratégia para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil em diálogo com a pluralidade de experiências e histórias vividas pelas crianças, os quais sejam organizados de modo estimulante, acolhedor e seguro. Assim, é possível colaborar com o processo educativo dos(as) sujeitos(as) em desenvolvimento, potencializando suas funções cognitivas, motoras, sensoriais e simbólicas.

Os cantos precisam ser criados com uma intencionalidade pedagógica e não apenas para o brincar em si. Nesse sentido, o(a) professor(a) precisa ter autonomia para analisar a estrutura da sala de aula, identificar os recursos e materiais disponíveis. Após, deverá pensar, planejar, organizar e decorar o espaço, com móveis, objetos e materiais que caracterizam e delimitam esses ambientes, considerando as características, necessidades e demandas das crianças. Por isso, é importante destacar que os recursos e materiais devem ser de fácil acesso para as crianças, o que poderá potencializar a autonomia intelectual delas, pela possibilidade que terão de fazer escolhas.

Em relação aos móveis que delimitarão as divisões do espaço, é preciso que sejam colocados de modo que possibilitem ao(à) docente observar todos os cantos simultaneamente, “para ver como as crianças reagem diante de cada situação e se estão interessadas em brincar nos espaços oferecidos.” (BARBOZA; VOLPINI, 2015, p.15).

Nesse sentido, o(a) professor(a) tem condições de propor intervenções e mediações que garantam a efetividade do processo de aprendizagem das crianças.

Outrossim, como mediador(a) desse processo, ele(a) não pode esquecer que os espaços são construídos socialmente, e, por isso, têm marcas e significados culturais e sociais a partir da vivência de diferentes grupos (HORN, 2003). É importante destacar que tais grupos, com suas identidades próprias, precisam estar visíveis nos cenários, para que suas particularidades sejam reconhecidas e respeitadas. (PESSOA, 2015). Por isso, os cantos podem ser modificados conforme as necessidades apresentadas pelos grupos ou pelas crianças individualmente, constituindo-se como estruturas dinâmicas, atendendo às demandas daqueles(as) que os(as) compõem.

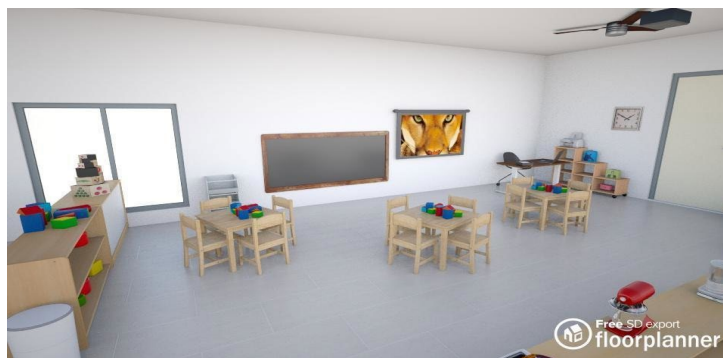
## Conhecendo experiências com os cantos de atividades

Para conhecer e identificar os espaços pedagógicos na Educação Infantil, os(as) estudantes da disciplina PROINTER IV foram desafiados(as) a desenvolverem duas propostas de cantos temáticos. A primeira foi elaborar um “modelo de organização da sala de aula” a partir de um *layout*; e a segunda “criar um canto de atividades em casa”, já que, no período em que a disciplina foi ministrada, estávamos com aulas na modalidade remota.

Em relação à primeira proposta, foi utilizada uma plataforma *online* chamada *floorplanner*<sup>14</sup>. Devido à utilização do plano gratuito do programa, os recursos para caracterização e decoração do espaço ficaram limitados, porém não prejudicaram o trabalho realizado, alcançado as expectativas e a proposta da disciplina. A estrutura da sala projetada foi dividida em quatro cantos de atividades diferentes, que denominamos “cantinho”, sendo: o cantinho da construção, da arte, da história e do faz-de-conta. Eles foram pensados para possibilitar atividades concomitantes a todas as crianças e a circulação delas entre um canto e outro de maneira livre e autônoma.

A Figura 1 refere-se ao Cantinho da Construção cujo intuito é trabalhar aspectos ligados à Matemática com a utilização de brinquedos como dominó, bINGO, ábaco, material dourado e blocos lógicos que possibilitam a aprendizagem de conceitos: maior e menor, pesado e leve, grande e pequeno, etc.

**Figura 1:** Cantinho da construção



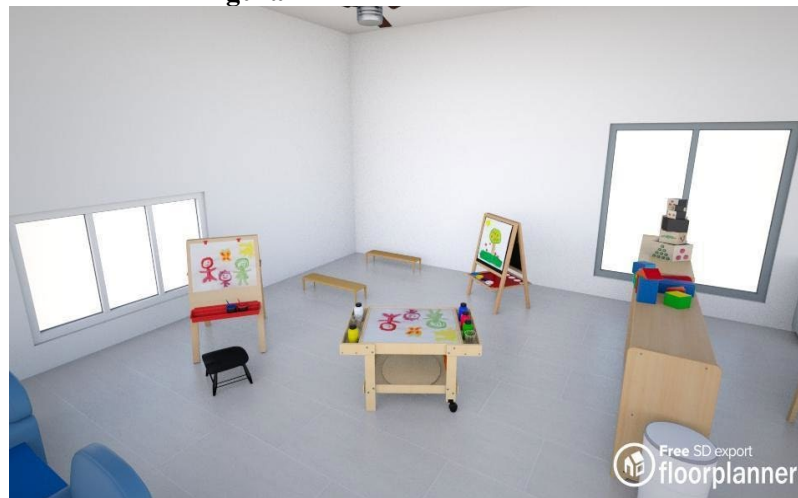
Fonte: Acervo de pesquisa de OLIVEIRA, L. de (2022).

<sup>14</sup> O programa “permite facilmente criar plantas baixas interativas e publicá-las online.” (FLOORPLANNER, 2021)

Este espaço foi pensado com a intenção de desenvolver habilidades cognitivas das crianças quanto ao raciocínio lógico e habilidades sociais, tendo em vista o tipo de organização da sala, pois o espaço foi delimitado por móveis como as estantes, mesas e cadeiras, que facilitam a circulação das crianças e a interação entre elas. Horn (2003, p. 42) aponta que organizar o espaço dessa forma possibilita “[...] as crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contacto social [...]”. Este tipo de organização destaca a importância da delimitação do espaço para maior alcance e efetividade daquilo que é proposto no cantinho.

A Figura 2 refere-se ao Cantinho da Arte, cujo objetivo é desenvolver a criatividade e a coordenação motora, sendo oferecidos às crianças materiais diversos, como tinta, pincéis, papéis, giz, lápis, caneca, cola etc.

**Figura 2:** Cantinho da Arte



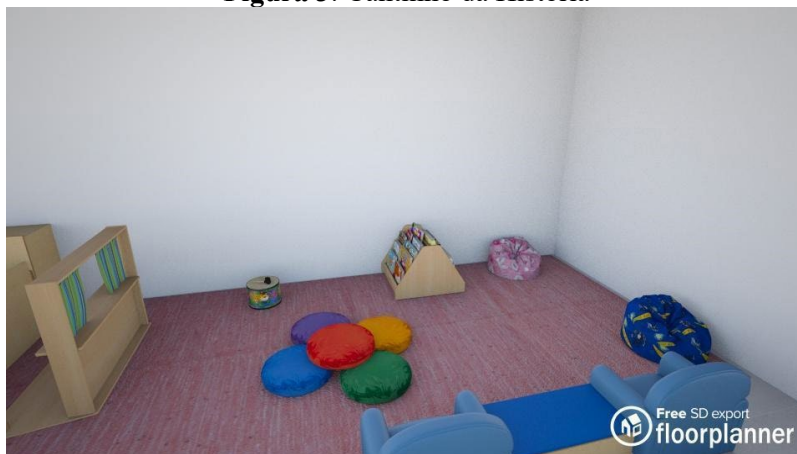
Fonte: Acervo de pesquisa de OLIVEIRA, L. de (2022).

O intuito nesse cantinho é promover o desenvolvimento do(a) artista que há em cada um(a), por meio do estímulo à criatividade, imaginação e capacidade criadora. Além disso, possibilita a realização de atividades que ajudam na coordenação motora, no reconhecimento das cores e de conhecimentos relacionados à arte e cultura, os quais contribuem para o desenvolvimento crítico das crianças. A delimitação do espaço foi feita por móveis como mesas, cavaletes, balcões e bancos.

A Figura 3 refere-se ao Cantinho da História, cuja proposta é trabalhar as histórias tanto com livros, quanto com fantoches e outros materiais. A finalidade é desenvolver as diferentes linguagens, com foco na oralidade, incentivando as crianças a se envolverem nas histórias e, conseqüentemente, nas brincadeiras que podem ser desenvolvidas.



**Figura 3:** Cantinho da História



Fonte: Acervo de pesquisa de OLIVEIRA, L. de (2022).

Nesse cantinho, delimitado especialmente pelo tapete, foi disponibilizada uma pequena caixa com livros de histórias, fantoches e um palco para apresentação, almofadas, poltronas e puffs onde as crianças podem atuar livre e confortavelmente. Não se trata de um cantinho apenas de contação de história baseada em um livro em que a criança ouve de forma passiva, mas sim um ambiente no qual ela possa criar, ser ativa e protagonista do processo.

A última imagem (Figura 4) refere-se ao Cantinho do Faz-de-Conta, no qual as crianças podem brincar e reproduzir ações vivenciadas no cotidiano, que ocorrem fora da escola. Dessa maneira, é disponibilizado fogão, geladeira, utensílios de cozinha, escorregador, cavalo, caixa de brinquedos, colchão, berço e fantasias. O objetivo não é apenas desenvolver a criatividade, mas também a dimensão socioemocional, de forma que as crianças aprendam também sobre si e sobre o outro. Observa-se que, assim como nos demais cantos, os móveis delimitam e determinam esse espaço, estruturando o que se pretende potencializar em cada uma delas.

**Figura 4:** Cantinho do Faz-de-Conta



Fonte: Acervo de pesquisa de OLIVEIRA, L. de (2022).

Em todas as imagens, a simulação dos móveis, objetos e materiais utilizados são acessíveis às crianças, pois assim elas podem realizar as atividades sozinhas e escolher os cantos e os materiais que quiserem, sem limitação dos(as) adultos(as). No que se refere à segunda proposta da disciplina, de “criar um cantinho em casa” foi proposto que cada estudante utilizasse materiais que tivesse disponível em casa. Foram muitas as propostas de cantinhos: cantinho da fantasia, da história, dos jogos e, este que descrevemos a seguir,

o Cantinho MateMágico, que recebeu esse nome por ser a junção das palavras matemática e magia, pois o objetivo é estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, de forma lúdica e criativa.

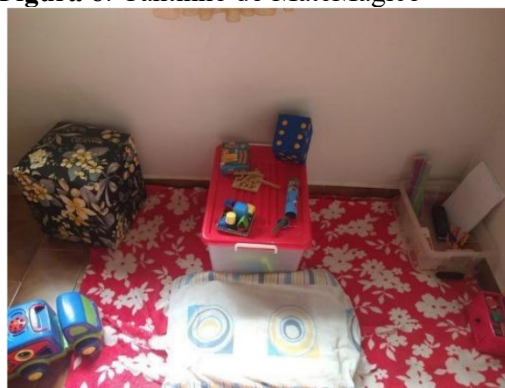
O interesse por esse enfoque surgiu a partir da problemática observada em relatos de estudantes do curso de Pedagogia que faziam a mesma disciplina, as quais alegaram não ter facilidade ou afinidade com os conteúdos de matemática, os quais são conteúdos a serem trabalhados com as crianças e que precisam ser apreendidos pelos(as) futuros(as) docentes, tanto o próprio conteúdo quanto a forma. Entendemos que essa seria uma oportunidade para discutir estratégias para o ensino da Matemática. Contrapondo-se a um modelo de ensino tradicional, a criação de um canto com o foco nessa área busca fazer o inverso e trabalhá-la por meio de atividades lúdicas. Pela estratégia proposta, é importante destacar que ele pode ser desenvolvido tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I.

Para decoração e delimitação do canto, foi utilizado um tapete, caixas organizadoras, sendo uma média e uma pequena; um mini *puff*; uma almofada, um porta lápis e um caminhão (Figuras 5 e 6). E em relação ao propósito do espaço, foram utilizados papel sulfite, material dourado, jogo de dominó, dado de papelão, palitos de sorvete coloridos, canudinhos coloridos, formas geométricas, jogo do palito, um baralho, lápis coloridos, canetas, borracha e apontador (Figuras 7 e 8).

**Figura 5:** Cantinho do MateMágico



**Figura 6:** Cantinho do MateMágico



**Figura 7:** Cantinho do MateMágico



**Figura 8:** Cantinho do MateMágico



Fonte: Acervo de pesquisa de OLIVEIRA, L. de (2022).

Com o cantinho MateMágico utilizamos o material dourado para ensinar o sistema de numeração a partir dos algarismos (1,2,3...), bem como propiciar a construção de conhecimentos em operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e

divisão), dentre outras. Com as formas geométricas é possível trabalhar a identificação de cada uma delas; atividades de sequência lógica que podem estimular o raciocínio e a memorização, dentre outras atividades, conforme os objetivos dos(as) docentes e demandas das crianças. Nessa perspectiva, procura-se romper com a concepção de que aprender matemática é difícil e pouco prazeroso.

Com o desenvolvimento dessa proposta em PROINTER IV, compreendemos como os cantos na Educação Infantil são estratégias importantes para as crianças se tornem atuantes em seu processo de aprendizagem. Porém, isso só acontecerá se o(a) docente verificar quais são as demandas das crianças e a estruturação desses espaços com a finalidade de enriquecer as práticas pedagógicas desejadas. Pessoa (2015, p.65) defende que “[...] A organização do espaço em cantos revela concepções docentes e contribui para o desenvolvimento integral da criança.” Dessa forma, os cantos devem ser considerados como um elemento curricular nas ações pedagógicas, contribuindo para interações, descobertas e aprendizagens.

### **Considerações finais**

O canto é um espaço físico e delimitado por suas características, como móveis, objetos, tapetes, dentre outros, com o propósito de estimular o desenvolvimento e proporcionar a aprendizagem das crianças, considerando-se o enfoque proposto. Nesse sentido, é importante ressaltar que seu uso em sala de aula pode contribuir para uma formação integral dos(as) sujeitos(as), de forma que os(as) prepare para a vida social e escolar, a partir de brincadeiras e jogos.

Por esse motivo, os espaços na educação infantil podem ser utilizados como componente curricular desde que o(a) docente planeje, organize, analise a sua intenção com os cantos, de acordo com as necessidades e singularidades das crianças. Assim, eles podem potencializar a autonomia, aprendizagem, independência e a interação dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) nas atividades.

Nessa perspectiva, este texto procurou destacar a importância dos cantos na Educação Infantil, os quais contribuem diretamente para a aprendizagem das crianças. Para atingir esse objetivo, buscou-se aprofundar os conhecimentos por meio de leituras e reflexões dos aportes teóricos propostos em PROINTER IV, assim como outros referenciais que embasaram nossas reflexões. Também, foi solicitado pela docente da disciplina que os(as) estudantes desenvolvessem duas propostas de cantos temáticos. Uma delas era elaborar um “modelo de organização da sala de aula” a partir de um *layout*; e a segunda atividade era “criar um cantinho em casa”, uma vez que as aulas estavam sendo realizadas na modalidade remota.

A partir dessa proposição, foram elaborados quatro ambientes diferentes, apresentados neste artigo: os cantinhos da construção, da arte, da história e do faz-de-conta, com objetivos específicos. Na segunda proposta, construiu-se o cantinho do MateMágico a partir das lacunas de aprendizagem identificadas em conversas com graduandos(as) de PROINTER IV, que justificam a escolha do enfoque do canto temático.

O aprofundamento da análise sobre o tema desta pesquisa colaborou para a compreensão do significado e sentido das práticas pedagógicas que consideram as crianças como seres pensantes, que produzem cultura e mantêm relações sociais, sendo

essencial garantir a presença de interações significativas e da dimensão lúdica durante a educação infantil. Afinal, são eixos estruturantes desse nível de ensino, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

Esperamos que este trabalho possa ampliar a construção do conhecimento dos futuros e atuais pedagogos(as) sobre os cantos temáticos e, conseqüentemente, auxiliar as práticas e atividades com um caráter lúdico, sem a pedagogização da infância pelo(a) adulto(a). Compreendemos, contudo, que é necessário aprofundar as reflexões teórico-práticas sobre o tema, por meio de análises de intervenções a serem realizadas com crianças pequenas, identificando a efetiva contribuição dos cantos temáticos em cada faixa etária.

## Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. A docência na Educação Infantil com a participação das crianças. *Revista Espaço Pedagógico*. Dossiê: Infância e cidadania, v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 375-388, maio/ago. 2020. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11428/114115313>. Acesso em: 03 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>

BARBOZA, Keila Cristina Alves; VOLPINI, Maria Neli. A organização dos cantos temáticos na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 13-24, 2015. Disponível em:

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200227.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais de Revisão. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado 27 set. 1990. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 45, de 30 de dezembro de 2004*. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm). Acesso em 28 fev. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 12.796, de 4 de dezembro de 2013*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1).  
Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional n.º 90, de 15 de setembro de 2015*. Dá nova redação ao art. 6.º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm). Acesso em 28 fev. 2023.

FLOORPLANNER: Manual de desenho. 2011. Disponível em: [http://cdn.floorplanner.com/static/brochures/FloorplannerManualPTbr\\_2011.pdf](http://cdn.floorplanner.com/static/brochures/FloorplannerManualPTbr_2011.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. *O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil*. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1646/000354223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2021.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa; LOSS, Adriana Salete. Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança. *Revista Espaço Pedagógico*. Dossiê: Infância e cidadania, v. 27, n. 2, p. 420-436, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11433>. Acesso em: 03 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11433>.

PESSOA, Priscila Sales Rodrigues. *A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos*. 2015. 172 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136025/000859007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2021.

# MODELO DIDÁTICO DE MEMBRANA CELULAR PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA

*Nathalia Cristina Gouvêa de Souza*

*Fernanda Monteiro Rigue*

*Luciana Karen Calábria*

## Introdução

O desenvolvimento de um ensinar contextualizado e significativo é o alvo quando se pensa em docência, independente de qual seja a área do conhecimento científico em voga. No caso da Bioquímica, uma área interdisciplinar vista como abstrata e de difícil entendimento, há uma busca de se compreender a vida e as suas manifestações, descrevendo estruturas biológicas em termos moleculares e os seus mecanismos e eventos químicos nos organismos vivos, tornando este componente curricular importante nos cursos de graduação e de pós-graduação nas diferentes áreas das Ciências Naturais.

Seja por sua extensão em conteúdos e termos ou por sua complexidade processual, o uso de estratégias que permitam representações e proporcionem significado e contextualização no processo educativo da Bioquímica é mandatório.

Além dos motivos listados, a Bioquímica, por vezes, causa repulsa nos/as estudantes, principalmente pela dificuldade de aprendizagem no que tange os conhecimentos prévios envolvendo as químicas geral e orgânica, primordiais para o entendimento estrutural e funcional de macromoléculas. Ademais, a ausência de correlação dos conhecimentos vistos em sala de aula com a área profissional de formação, sua aplicabilidade no cotidiano e o curto tempo para a abordagem, justificam a visão complexa pelos/as estudantes, o que alimenta negativamente a sua aproximação com o desenvolvimento de aprendizagens.

A busca por novas estratégias metodológicas que auxiliem na aprendizagem de Bioquímica não é recente, entretanto, são poucos os estudos neste foco. No entanto, diferentes experiências em método já se mostraram efetivas no ensino de Bioquímica, desde o misto com monitoria e vídeo-aulas (FREIRE et al., 2019), jogos virtuais (CRESTANI; CALÁBRIA, 2022) e até a construção pelo/a próprio/a estudante dos mais diferentes tipos de material didático (CALÁBRIA; REZENDE, 2020), possibilitando a transposição didática em um sistema de ensino dinâmico, de construção e reconstrução do conhecimento teórico.

Quando o/a discente planeja, elabora, implementa e avalia o material didático em criação, ele/a experencia as fragilidades e potencialidades do processo educativo de um determinado conhecimento. Além disso, essa prática estimula o interesse do/da discente e o/a provoca na resolução de problemas, com um poderoso efeito reforçador, pois adquire fundamentação teórica e metodológica para questionar o/a professor/a (ZIERER, 2017). Nesse processo, o/a discente se preocupa com detalhes intrínsecos do modelo didático e a melhor forma de construí-lo, revisando o conteúdo teórico e desenvolvendo suas habilidades artísticas (ORLANDO et al., 2009).

Desse modo, o presente estudo de abordagem qualitativa, apresenta o processo de construção de um modelo didático estruturado como ferramenta para auxiliar no processo

educativo, de modo a pensar a sua utilização e implementação em sala de aula (ou não) para o Ensino de Ciências Naturais, voltado aos/às estudantes do ensino médio e na contextualização das principais macromoléculas no âmbito do ensino superior.

## **Modelos didáticos e o Ensino de Ciências Naturais**

Segundo Bandeira (2017), o material didático pode ser definido como um produto pedagógico utilizado na educação como um material instrucional com finalidade pedagógica, podendo ser classificado em impresso, audiovisual ou novas tecnologias. O modelo didático é um tipo de suporte didático que materializa o conhecimento tornando conteúdo escolar, podendo ser utilizado como referência, uma imagem analógica que torna o tema assimilável (GIORDAN, VECCHI; 1996). Para além de complementar a situação de aula, o modelo didático permite a inter-relação da teoria com a prática para melhor compreensão de conceitos.

Diversos conteúdos pertencentes às Ciências Naturais utilizam os modelos didáticos como estratégia exitosa no processo educativo, como na Embriologia (NASCIMENTO et al., 2019), Geologia (TAQUARY; FAGUNDES, 2009), Histologia (OLIVEIRA, 2005), Genética (BELTRAMINI et al., 2006; TEMP; BARTHOLOMEI-SANTOS, 2013), Anatomia humana (SILVA; SILVA; SILVA, 2021), Botânica (COSTA et al., 2016a), Reprodução humana (CARVALHO et al., 2016; SILVA et al., 2016), Micologia (JOHAN et al., 2014), Zoologia (NASCIMENTO; BOCCHIGLIERI, 2019), Microalgas (BRITO; VALLIM, 2014; SILVA et al., 2021), Parasitologia (LIMA et al., 2015), Fisiologia (SILVA, 2017; DIAS-DA-SILVA et al., 2018), Microbiologia (SILVA et al., 2019), Química (FERREIRA et al., 2019), Física (SILVA; CATELLI, 2020; SANTOS; SILVA; ROSA, 2020) e até tema transversal abordando Física, Matemática, Biologia e Química (JESUS, 2016).

No entanto, é notório o número elevado de relatos na literatura dos modelos didáticos voltados para a Biologia Celular e Molecular (ORLANDO et al., 2009; SILVA et al., 2014; DANTAS et al., 2016; FERREIRA; COSTA, 2016; COSTA et al., 2016b; ANDRADE et al., 2018; LIMA et al., 2020; PAULETTI; BATISTA; SANTOS, 2021; SILVA; RODRIGUES; CAMPOS, 2021), na tentativa de materializar com detalhes o microambiente celular e sua barreira semipermeável, a membrana plasmática, a qual foi tema alvo para idealização, planejamento e elaboração do material didático para ensino de Bioquímica.

Essa atividade foi voltada a um curso de formação de futuros/as professores/as de Química, como um exercício prático avaliativo no âmbito do componente curricular, ofertado no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

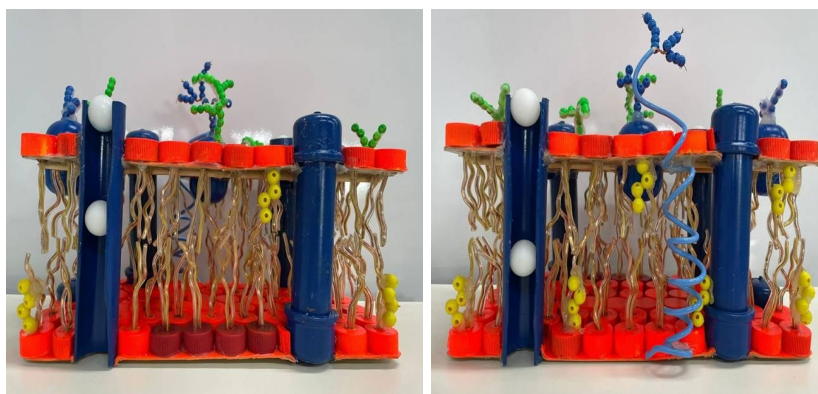
Considerando a Bioquímica, alguns modelos didáticos já foram construídos focados nas macromoléculas separadamente (MELLO et al., 2007; LEDER et al., 2015) ou em conjunto (SILVA et al., 2019; GONÇALVES, 2021). Porém, o modelo didático construído com base teórica no “mosaico fluido” possui cores contrastantes e é de fácil manuseio, tendo como objetivo norteador auxiliar professores/as e estudantes no processo educativo, seja em sala de aula teórica ou na exposição em aula prática formal. Neste modelo é possível abranger conteúdos pertinentes à estrutura e função da membrana plasmática, sua composição com as principais macromoléculas, propriedades,

especificidades e transporte de substâncias, respeitando as características elucidadas nos livros didáticos.

Para a sua construção foram utilizados materiais recicláveis e reutilizados, como tampas plásticas, porta brinquedo, fios automotivos e elétricos, bolas de pisca-pisca e cano PVC, além de materiais de baixo custo, como tampões PVC, miçangas e papelão. A estrutura foi montada com cola quente, adesivo à base de PVA, silicone e cola forte, e pintada com tinta nas cores laranja, vermelho e azul.

As figuras 1, 2 e 3 registram o modelo didático construído e ilustram as macromoléculas que constituem a membrana plasmática.

Figura 1: Modelo didático estrutural da membrana biológica visto pelo ângulo de suas laterais. Tampas laranjas e vermelhas com fios (fosfolípidios e esfingolípídios, respectivamente); miçangas amarelas (colesterol); miçangas verdes e azuis (cadeias de oligossacarídeos); canos PVC (proteínas integrais ou transmembranas); canos PVC com bola branca (proteína de canal ou transporte); e fio azul (proteína transmembrana em alfa hélice).

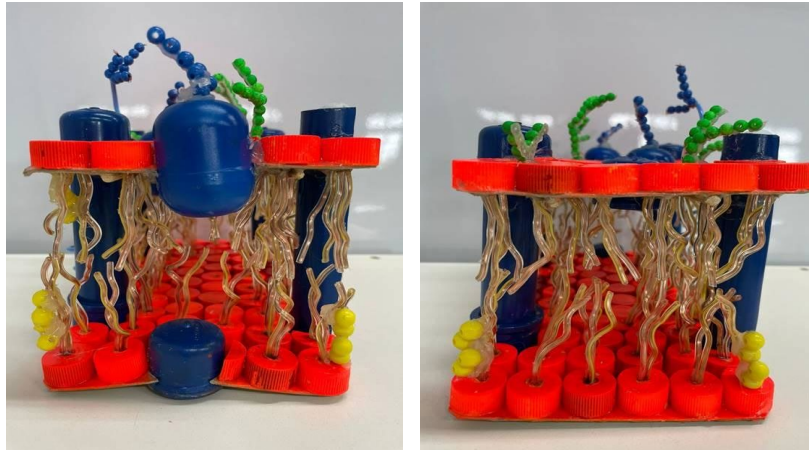


Fonte: Acervo das autoras (2023).

Para a montagem, primeiramente utilizou-se o papelão para construção das bases para a possível replicação da membrana, onde foi demarcado o lugar de cada macromolécula (proteínas, lipídeos e carboidratos) e logo após foram feitos os furos onde os fios automotivos foram passados, reproduzindo a cadeia dos ácidos graxos como “cauda” apolar. As tampas foram pintadas com a tinta laranja e posteriormente coladas, representando a “cabeça” polar dos fosfolípidios e quando mantidas na cor original vermelho, correspondendo aos esfingolípídios da bicamada lipídica. Quatro miçangas amarelas foram coladas uma a uma representando a estrutura dos anéis do núcleo esteroide do colesterol.



Figura 2: Modelo didático estrutural da membrana biológica visto pelo ângulo de suas laterais. Porta brinquedo com miçangas azuis (glicoproteínas); tampão PVC (proteína periférica); miçangas amarelas (colesterol); miçangas verdes com tampas laranja (glicolípideos); miçangas verdes e azuis (cadeias de oligossacarídeos); e tampas laranja com fios (fosfolípideos, com a tampa sendo a “cabeça” polar e os fios como “cauda” apolar)



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Em seguida, os porta brinquedos, canos e tampões PVC foram pintados com a tinta azul e colados em pontos estratégicos para dar estabilidade à estrutura, representando assim as proteínas integrais, periféricas e anfitrópicas. Além disso, um fio elétrico encapado em azul foi utilizado para representar uma proteína transmembrana em arranjo alfa-hélice e as bolas brancas foram posicionadas dentro do cano para indicar o transporte de solutos através da membrana.

Figura 3: Modelo didático estrutural da membrana biológica visto do ângulo superior. Tampas laranjas (“cabeça” polar dos fosfolípideos); miçangas verdes e azuis (cadeias de oligossacarídeos); canos PVC (proteínas integrais ou transmembranas); canos PVC com bola branca (proteína de canal ou transporte); bolas brancas (ion ou molécula); e fio azul com miçangas azuis (glicoproteína)



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Na sequência, as cadeias de oligossacarídeos foram produzidas utilizando as miçangas azuis e verdes, colando-as umas nas outras representando os monossacarídeos ligados. As cadeias de oligossacarídeos com miçangas azuis foram coladas às proteínas representando as glicoproteínas e as miçangas verdes coladas aos lipídeos reproduziram os glicolipídios.

A produção de modelos didáticos permite que os/as estudantes construam e desenvolvam conhecimentos teóricos de forma mais criativa e interativa, despertando fatores-chave para uma aprendizagem efetiva, como curiosidade, atenção, atitude ativa e crítica (ZIERER, 2017). Além disso, transpor a teoria em modelos didáticos permite ao/à estudante a avaliação do seu entendimento e aprendizado em relação ao conteúdo utilizado como base teórica, bem como o esclarecimento de dúvidas durante a elaboração e apresentação do modelo (NASCIMENTO et al., 2019).

Os modelos didáticos com estruturas coloridas 2D e 3D podem operar como facilitadores do aprendizado, complementando o conteúdo teórico escrito, bem como suas figuras que por vezes são descoloridas nos livros didáticos. Além disso, os modelos didáticos permitem a manipulação do/da estudante em vários ângulos de observação, melhorando ainda mais a compreensão do conteúdo abordado (ORLANDO et al., 2009).

Sob supervisão do/da professor/a responsável, os modelos didáticos também são úteis na ampliação do conhecimento a partir da associação crítica de conceitos básicos com temas científicos atuais relacionados a cada modelo (BELTRAMINI et al., 2006).

Assim, o modelo didático é um potente instrumento para inserir todos/as os/as estudantes em um processo de aprendizagem mais lúdico e dinâmico, e é uma alternativa para a ausência de laboratório de aula prática nas escolas, porque oportuniza a contemplação do conhecimento científico e uma visão mais aproximada do mundo abstrato aos/às estudantes na ausência de equipamentos laboratoriais e experimentais de alto custo e performance.

O modelo didático da membrana plasmática propicia a visualização da estrutura das principais macromoléculas, como as proteínas, carboidratos e lipídeos, além de tornar compreensível suas funções específicas, permeabilidade, mobilidade e transporte.

Além disso, a utilização do modelo didático de membrana biológica viabiliza aos/às estudantes a consolidação do conhecimento teórico da estrutura química desses compostos na prática, oportunizando a visualização dinâmica das proteínas integrais e periféricas, das cadeias de oligossacarídeos formadas pela união de monossacarídeos e dos lipídeos de membrana, como os fosfolipídeos e esfingolipídios, com a constituição de ácidos graxos apolares ligados ao glicerol ou esfingosina, e à “cabeça polar”, além do colesterol.

Ademais, o modelo construído viabiliza ao/à estudante a compreensão de como a bicamada lipídica se estrutura e se comporta, avaliando a sua característica anfipática, ampliando e possibilitando a assimilação de outras estruturas formadas por lipídeos, como a micela ou vesícula.

Sendo assim, o modelo didático construído materializa um instrumento visualmente potente que pode vir a ser introduzido em aulas do ensino médio e superior, ampliando a capacidade de compreensão dos/as estudantes quanto ao conhecimento científico de interesse. Ademais, desde que implementado com estratégia pedagógica significativa, pode ser utilizado para auxiliar nas aulas sobre a estrutura e função da membrana plasmática, facilitando o entendimento do posicionamento das

macromoléculas, o transporte de solutos e seus processos bioquímicos relacionados, bem como na visualização e compreensão em várias dimensões, seja ela micro e macroscópica.

### Considerações finais

A articulação da prática pedagógica e conhecimento específico de uma educação investigativa, mobiliza a construção de processos pedagógicos onde os/as discentes possuem a possibilidade de aprofundar os saberes no que tange temáticas que, muitas vezes, soam como complexas, abstratas e desconectadas do cotidiano. O presente processo de elaboração do modelo didático veio ao encontro de concretizar e alargar essas aprendizagens, no âmbito de um curso de formação inicial de professores/as de Química.

Resulta da produção do referido material didático: a) ampliação das possibilidades de visualização/experimentação do conhecimento científico; b) desenvolvimento de saberes mais próximos de uma compreensão vívida do referido saber; e c) criação de recurso que contribui para ampliação do repertório didático de professores/as da área das Ciências Naturais.

Ademais, emerge desse empreendimento a potência da criação e utilização de materiais didáticos na Educação em Ciências Naturais, como território fértil para ampliação de horizontes didáticos para professores/as em processo formativo, bem como estudantes que com eles entrem em contato.

### Referências

ANDRADE, A. A. F.; NEGRÃO, A. R.; ALMEIDA, M. C.; PERNA, S. J. Q. Produção de modelos biológicos como facilitador da aprendizagem no ensino de biologia celular no 1º ano do ensino médio. In: Encontro Nacional das Licenciaturas, 7., 2018. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51620>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BANDEIRA, D. A. **Material didático: criação, mediação e ação educativa**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017. v. 1, 202 p.

BELTRAMINI, L. M.; ARAÚJO, A. P. U.; OLIVEIRA, T. H. G.; ABEL, L. D. S.; SILVA, A. R.; SANTOS, N. F. A new three-dimensional educational model kit for building DNA and RNA molecules: development and evaluation. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, v. 34, n. 3, p. 187-193, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.2006.49403403187>.

BRITO, A. C. S.; VALLIM, M. A. Confecção de modelos didáticos de microalgas: uma proposta de utilização na educação básica. In: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 4., 2014. **Anais...** Niterói, 2014, p. 1-12. Disponível em: <http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/ivenecienciasubmissao/eneciencias/paper/view/181/26>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CALABRIA, L. K.; REZENDE, A. A. A. **Material didático: Experiência no ensino contextualizado e significativo de Bioquímica e Genética**. In: SANTOS, S. P.; FERREIRA, G. L. (Org.). **Re-existências educativas: como um lugar na formação de professores/as de ciências e biologia**. 1. ed., Uberlândia: Editora Culturatrix, 2020, v. 1, p. 29-32.

CARVALHO, F. S.; SILVA, R. T.; SILVEIRA, L. C. N.; SILVA, K. K. Q.; GALDINO, C. Utilização de modelos didáticos tridimensionais para o ensino de ciências a alunos surdos. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22421>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COSTA, P. R. A. M.; SPINELLI, A. C. T. M.; SILVA, A. F.; LIMA, R. S. Utilização de porcelana fria na confecção de modelo didático para o ensino de anatomia vegetal. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016a. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22424>. Acesso em: 23 jan. 2023.

COSTA, P. R. A. M.; SPINELLI, A. C. T. M.; SILVA, A. F.; LIMA, R. S. Uso de modelos didáticos como instrumentalização para o ensino de Ciências e Biologia. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016b. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22406>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CRESTANI, S. N.; CALÁBRIA, L. K. **Bioquímica dos carboidratos**: Um jogo didático virtual para aprendizagem e avaliação dos conceitos. In: GONÇALVES, M. C. S.; PIMENTA, D. C. F. G. (Org.). Educação Contemporânea, 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2022, v. 44, p. 95-98.

DANTAS, T. A. V.; FARIAS, M. I. R.; SILVA, R. P.; COSTA, N. P. Importância do uso de modelos didáticos no ensino de Citologia. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21223>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DIAS-DA-SILVA, C. D.; DE SOUZA, R. G.; DE ALMEIDA, R. G.; DA SILVA, G. F.; ALMEIDA, L. M. Abordando o sistema respiratório em uma perspectiva dos três momentos pedagógicos. **Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 16, n. 1, p. 29-43, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/view/924>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FERREIRA, F. M.; SOUSA, W. L.; OLIVEIRA, C. R.; CARVALHO, J. B. Metodologias diferenciadas para o ensino de Química básica aos alunos de Ensino Fundamental da Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho do município de Araguatins - TO. In: Jornada de Iniciação Científica e Extensão, 10., 2019. **Anais...** Palmas, 2019, p. 1-8. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/10jice/paper/viewFile/9609/4358>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FERREIRA, N. P.; COSTA, I. A. S. Uso de modelos celulares no ensino de biologia: uma proposta para evidenciar e superar concepções alternativas. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22405>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREIRE, V. A. F. ; WOLKERS, C. P. B. ; REZENDE, A. A. A.; CALABRIA, L. K. Vivências para valorização da aprendizagem: um relato sobre estratégias pedagógicas aplicadas no ensino de Bioquímica. In: Encontro Internacional de Formação de Professores/as e Estágio Curricular Supervisionado - EIFORPECS, 12., 2019. **Anais...** Uberlândia: Editora Culturatrix, 2019, p. 1-11.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. 2. ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 226 p.

GONÇALVES, T. M. Construindo um modelo didático 3D de baixo custo para facilitar a aprendizagem da membrana plasmática no Ensino Médio e Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e3510514541, p. 1-10, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14541>.

JESUS, F. P. Utilização de modelo didático no ensino de Ciências. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22419>. Acesso em: 23 jan. 2023.

JOHAN, C. S.; CARVALHO, M. S.; ZANOVELLO, R.; OLIVEIRA, R. P.; GARLET, T. M. B.; BARBOSA, N. B. V.; MORESCO, T. R. Promovendo a aprendizagem sobre fungos por meio de atividades práticas. **Ciência e Natura**, v. 36, p. 798-805, 2014. DOI: 10.5902/2179460X12607.

LEDER, P. J. S.; SANTIAGO, J. C. C.; CORRÊA, M. L.; SILVA, M. D. B.; ARAÚJO, E. B.; SANTOS, I. C. Construção e aplicação de modelos didáticos tridimensionais para o conhecimento químico sobre gorduras trans. In: Congresso Brasileiro de Química, 55., 2015. **Anais...** Disponível em: <https://www.abq.org.br/cbq/2015/trabalhos/6/8007-16963.html>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LIMA, J. P.; SILVA, A. S.; DELFINO, R. M.; SILVA, A. F. N.; CAMAROTTI, M. F. Saúde escolar: o uso de diferentes recursos didáticos para o ensino, sensibilização e prevenção das parasitoses humanas em uma escola da educação básica. In: Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 13., 2015. **Anais...** Recife, 2015, p. 1-13. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LIMA, R. C. G.; SILVA, C. S.; ANDRADE, M. F. G.; DONELARDY, A. I. C.; BEZERRA, N. S. R. F.; BESSA, F. G. C. L.; MAGALHÃES, M. L. T.; TORRES, C. M. G. A importância dos modelos didáticos tridimensionais para o ensino de ciências. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 61684-61694, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n8-551.

MELLO, J. M.; DAGOSTIN, M. A. A.; DAGOSTIN, A. L. A.; KADOWAKI, M. K.; BRANCALHÃO, R. M. C. Práticas de laboratório - modelo didático para compreensão da estrutura da proteína. **Arquivos do Mudi**, v. 11, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20000>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NASCIMENTO, A. C. L.; MARDEGAN, V.; CORREIA, J. ; CARDOSO, K.; VELOSO, G.; DIAS-SILVA, K. Construção de modelos didáticos como facilitadores de ensino-aprendizagem na disciplina de Embriologia. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 6-Norte e II Seminário Integradores de Biologia do Oeste do Pará, 2., Santarém, 2019. **Anais...** p. 38-44.

NASCIMENTO, L. M. M.; BOCCHIGLIERI, A. Modelos didáticos no ensino de vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019. DOI: 10.1590/1516-731320190020004.

OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Educar**, v. 26, p. 233-250, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.394>.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos

didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no ensino médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, n. 1, p. A1-A17, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Biologia/Artigos/modelos\\_didaticos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Artigos/modelos_didaticos.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

PAULETTI, E. S.; BATISTA, T. P. SANTOS, E. G. Modelos didáticos no ensino de biologia celular. **Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, diálogos e (re)escritas em rede**, v. 17, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uuffs.edu.br/index.php/EIE/article/view/15774>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, B. M.; SILVA, H. E.; ROSA, R. C. Relato de experiência: atividades lúdicas e experimentais para o ensino de ondas. **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, p. 327-351, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.9368.

SILVA, B. F.; SOARES, L. A.; BRITO, T. F. L.; FERNANDES, R. O.; GEGLIO, P. C. Importância do uso de modelos didáticos no ensino de Citologia. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21643>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, E. E.; FERBONIO, J. T. G.; MACHADO, N. G.; SENRA, R. E. F.; CAMPOS, A. G. O uso de modelos didáticos como instrumento pedagógico de aprendizagem em Citologia. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, v. 9, n. 9, p. 65-75, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17921/1890-1793.2014v9n9p%25p>.

SILVA, F. S.; CATELLI, F. Os modelos no Ensino de Ciências: Reações de estudantes ao utilizar um objeto-modelo mecânico concreto analógico didático (OMMCAD). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, e20190248, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0248>.

SILVA, H. G.; RODRIGUES, E. S. B.; CAMPOS, M. R. C. Aprendendo biologia celular por meio da construção da célula eucarionte animal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e48101522329, p. 1-8, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22329>.

SILVA, L. C. R.; COSTA, A. G.; ARAÚJO, M. P. M.; FERNANDES, V. O. Ensino de microalgas por meio de modelos didáticos: tornando o mundo microscópico visível e significativo. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 2, p. 179-197, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.1917>.

SILVA, M. F. Modelo didático no ensino de Ciências: a macroscopia do neurônio produzido com biscoit. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 134-140, 2017. Disponível em: <https://vivenciasemciencias.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Revista-Vive%CC%82ncias-em-Ensino-de-Cie%CC%82ncias-2017.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, N. M. A.; DIAS, M. A. S.; NÓBREGA, J. M. S.; FERREIRA, M. C. **A utilização de modelo didático para o estudo das Bactérias**. In: ANDRADE, R. R. T. (Org.) Educação no Século XXI, v. 15, Belo Horizonte: Poisson, 2019, p. 94-97. DOI: 10.5935/978-85-7042-099-2.

SILVA, T. G.; SILVA, T. L. G.; SILVA, T. G. Utilização de modelos didáticos no ensino da anatomia humana da educação básica ao ensino superior. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, p. 896-906, 2021. DOI: 10.14295/idonline.v15i57.3260.

SILVA, V. L. R.; ASSIS, T. K. C.; GOMES, A. N.; ARAÚJO, A. J. V. A construção de modelos didáticos como ferramenta de aprendizagem no estudo das macromoléculas dos seres vivos. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58110>. Acesso em: 23 jan. 2023.

TAQUARY, I. B. M.; FAGUNDES, P. S. Práticas inovadoras no ensino da geografia: interações por meios táteis. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica, 4., 2009, **Anais...** Belém, 2009, p. 1-7.

TEMP, D. S.; BARTHOLOMEI-SANTOS, M. L. Desenvolvimento e uso de um modelo didático para facilitar a correlação genótipo-fenótipo. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 13-20, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2733/273330004002.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ZIERER, M. S. The construction and application of didactic models in Biochemistry teaching. **Journal of Biochemistry Education**, v. 15, p. 202-211, 2017.

# O USO DE CURTA-METRAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Rosane Lopes Moraes*

## **Introdução**

O uso de recursos audiovisuais em sala de aula vem sendo integrado ao longo dos anos, principalmente como recurso didático no ensino de língua estrangeira moderna (LEM). Dentre esses recursos, podemos citar o uso de filmes, series e curta-metragem, que são adaptados de acordo com a realidade da sala de aula e os objetivos do professor.

As metodologias para o ensino LEM devem ser pensadas para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, e das quatro habilidades previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2000): ler, escrever, ouvir e falar, utilizando-se de conteúdos culturais, sistêmicos e auxiliem no desenvolvimento da cidadania.

Partindo dessa perspectiva, e pensando em recursos audiovisuais como ferramenta metodológica, o filme tem sido um dos mais utilizados, por se tratar de um rico recurso didático com conteúdo linguístico e cultural, auxiliando e aproximando o aprendiz a sua língua alvo.

No entanto, o professor deve buscar atender a necessidade dos alunos, elaborando seus planejamentos de forma dinâmica, fazendo com que o conteúdo trabalhado faça sentido aos aprendizes. Ou seja, pensar através da tecnologia uma forma de tornar as aulas mais interessantes, adaptando a realidade da sala de aula, que muitas vezes possui um curto tempo para o seu desenvolvimento e pensar em formas de trazer para sala de aula uma abordagem comunicativa<sup>15</sup>.

Nesse processo de ensino-aprendizagem de LEM, vamos dar enfoque ao ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, permite ao professor apresentar aspectos culturais da língua alvo, ampliando o campo de aprendizagem, que no passado era voltado apenas para conteúdo gramatical.

Pensando no crescente uso de recursos audiovisuais em sala de aula, esta pesquisa objetiva abordar o curta-metragem como recurso didático no ensino de ELE, auxiliando na construção das práticas de ensino do professor, e no desenvolvimento da valorização e respeito a diversidade cultural.

Para esse fim, engendra-se primeiramente apresentar o curta-metragem e o seu uso como recurso didático, abordando suas características e motivações para o seu uso em sala de aula, bem como a sua contribuição no processo de uso da abordagem comunicativa em sala de aula. Em seguida apresentamos algumas formas de trabalhar o

---

<sup>15</sup>A abordagem comunicativa é um movimento eclético desenvolvido pelos linguistas americanos Tracy Terrel e Stephen Krashen nos anos 80. Esta abordagem objetiva desenvolver a habilidade comunicacional na LA por meio de atividades nas quais os estudantes precisam resolver situações-problema. Assim, ela visa ao desenvolvimento de várias habilidades simultaneamente, resultando, desse modo, no desenvolvimento global da capacidade comunicacional desses estudantes. Disponível em: [Abordagem comunicativa no ensino de idiomas! Como funciona?Cursos de idiomas on-line! \(blclanguages.com.br\)](http://blclanguages.com.br) Acesso em: 22 out. 2022.



curta-metragem, a partir dos níveis básicos, estabelecidos pelo Marco Comum Europeu<sup>16</sup> dos aprendizes de ELE.

Este texto é um estudo bibliográfico, que tem como referencial teórico Márquez (2009), que fala sobre o uso do curta-metragem no processo de ensino de língua espanhola a partir dos níveis do usuário. Alcântara (2014), que aborda o curta-metragem como gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. Matos (2018), que aborda a pertinência do uso didático de curta-metragem e como ele pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

## **O curta-metragem como recurso didático**

O curta-metragem<sup>17</sup> tornou-se muito conhecido nos últimos anos. Se trata de uma produção audiovisual com curta duração, mas que consegue, em poucos minutos, comunicar uma ideia ou visão sobre determinado tema. No campo da educação, principalmente no ensino de ELE, os curtas tem sido muito utilizado como recurso didático, tendo em vista sua curta duração e o vasto uso que se pode fazer dele.

Alcântara (2014), busca aplicar em seus estudos o gênero discursivo ao curta-metragem, porque entende que os curtas empregam estéticas próprias, conteúdos temáticos inclinados para a crítica social, esfera própria de circulação e estrutura composicional diferenciada. E tais características, ampliam a função dos curtas em sala de aula.

E no que se refere ao curta-metragem, podemos dizer que se trata de um gênero discursivo na concepção bakhtiniana? Um ponto de partida para refletirmos sobre essa indagação é levantar as seguintes questões: Trata-se de uma atividade humana? Produz enunciados concretos? Esses enunciados circulam em alguma esfera específica de atividade humana? São utilizados para cumprir uma função social? A resposta a todas essas perguntas é sim (ALCANTARA, 2014, p. 29).

Em outras palavras, o curta-metragem também pode ser usado para cumprir uma função social, e amplia as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Como apontado por Bolognini (2008), a sala de aula é um local privilegiado para que diferentes sentidos, ancorados a diferentes interdiscursos, entrem em cena, logo, os recursos didáticos selecionados pelo professor auxiliam nessa mediação.

---

<sup>16</sup> **El Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, que constituye una base compartida para establecer niveles de competencia y equivalencias. Disponible en: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/aprender-idiomas/marco-comun-europeo-referencia-lenguas/> Acceso en: 19 ago. 2022.

<sup>17</sup> Para ser considerado um curta e concorrer ao Oscar, esse formato deve apresentar menos de 40 min., incluindo os créditos. Vale destacar que essa condição se refere às regras internacionais, mais precisamente dos Estados Unidos, baseadas na Academia de Artes e Ciências Cinematográficas e o American Film Institute. Ou seja, é comum que um curta apresente diferentes durações de acordo com seu país de origem. No Brasil, por exemplo, existe a “Lei do Curta”, que estipula um tempo de até 15 min. para esse tipo de filme. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/o-que-e-curta-metragem/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

É preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e cidadania dos alunos. (OCEM, 2010, p.8).

Por esse motivo, se faz necessário buscar métodos que facilitem esse processo de construção do conhecimento, sem ignorar as especificidades do sujeito. Promovendo a interação através de recursos que o aproximem da realidade e da cultura da língua alvo, contribuindo na formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social.

Porém, nem sempre se buscam novos métodos para uma abordagem comunicativa nesse processo de ensino-aprendizagem de ELE. Segundo Boéssio (2010, p. 06):

O aluno de graduação que é acostumado com práticas gramaticais, reflexões metalinguísticas e estudo fragmentado da língua estrangeira que aprende, tende a reproduzir esse método com seus alunos. Para que haja a possibilidade de que o futuro professor de Língua Espanhola venha a trabalhar com uma abordagem natural, embasada na oralidade, no uso real da língua, deve, em seu processo de formação, vivenciar práticas de aquisição de língua estrangeira para que possa utilizá-la fluentemente no contexto escolar, caso contrário, buscará apoio na gramática, em atividades escritas e, muitas, vezes descontextualizadas.

Em suma, no processo de ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa deve ser vista como uma orientação metodológica, objetivando estimular o aluno a uma comunicação efetiva, despertando seu interesse para o aprendizado dessa nova língua e assim dinamizando o ensino.

Nesse sentido, o curta-metragem surge como uma proposta metodológica que dinamiza esse processo de ensino-aprendizagem, não somente no exercício das competências, mas no uso da língua para conteúdos importantes, formação do senso crítico e respeito as diversidades culturais<sup>18</sup>, inserção no mundo globalizado, através do uso de tecnologias e atitudinal, para o desenvolvimento da cidadania.

Ao considerar estes argumentos, as atividades com curta-metragem podem ser desenvolvidas voltadas, entre outras, para abordagem comunicativa.

Objetivo da abordagem comunicativa é criar condições que auxiliem o aluno a conhecer a língua-alvo através de atividades que simulem interações reais, nesse caso por meio de escutas e diálogos práticos. Nesse pressuposto, o uso de curtas-metragens no ensino de espanhol traz contribuições valiosíssimas em sala de aula, onde o professor pode trabalhar a comunicação, com atividades de compreensão e expressão oral, por meio de conteúdos sistêmicos e culturais, elementos importantes

---

<sup>18</sup> É o conjunto das diferentes culturas que existem no mundo. o conceito não se refere somente a uma amplitude macro de comparação, ou seja, a diferença da cultura de um país para outro, por exemplo; dentro de um mesmo país, ou mesmo cidade ou até bairro existe uma diversidade cultural que pode ser manifestada nas distintas crenças, tradições familiares, convívio em diferentes meios sociais, nos quais se aprendem vocabulários, códigos de conduta, vestimenta etc. Disponível em: <https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/index.php/cultura/o-que-e-diversidade-cultural/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

quando se fala em aprender uma segunda língua (MORAES; SARAIVA; CASTELO BRANCO, 2019, p. 564).

Em outras palavras, o curta-metragem como recurso didático, quando bem executado, abrange diversos fatores que podem ser trabalhados em sala de aula, e principalmente, fomenta a competência comunicativa, interação entre os sujeitos e aproxima o aluno da cultura da língua alvo e seus aspectos linguísticos.

Segundo Alcântara (2014), quando analisamos uma narrativa por meio de um curta-metragem, podemos perceber com facilidade a riqueza de elementos linguísticos e extralinguísticos, próprios da interação humana. Tais características abrem caminhos para uma abordagem sociocultural, mostrando ao aluno aspectos interculturais que nem sempre estão presentes em outras ferramentas didáticas.

Apesar da defesa enfática do uso de recursos audiovisuais, não se tem a pretensão de colocá-los como exclusivos para fins didáticos, mas para que haja uma reflexão sobre o uso exclusivo de métodos tradicionais, que muitas vezes não permitem o desenvolvimento das competências comunicativas.

O uso de curta-metragem está dentro das orientações dos PCN's, pois apresentam amostras reais da língua, facilitando o trabalho do professor quando falamos de variações linguísticas, pois se pode usar curtas de diferentes nacionalidades hispânicas e o aluno pode acompanhar as diferentes pronúncias de uma mesma palavra. E isso, se torna um grande atrativo em sala de aula, pois é um fenômeno que pode ser comparado a língua materna.

O aluno precisa ter vontade, assim como ocorre em outras esferas em que ele atua. Assim, ao assistirem ativamente a um curta-metragem, os alunos deverão se sentir em uma ação concreta, real, como fazendo parte de seu dia a dia e não apenas como atividade escolar; por esse motivo, acredita-se que o curta-metragem contribui com esse conjunto de processos mentais, detonador da compreensão ativa e de competências comunicativas dos alunos, preparando-os para eventuais interações verbais em diferentes esferas (ALCANTARA, 2014, p. 34).

O curta contribui na representação de situações contextualizadas e que estão próximas a realidade do aluno, situações comuns do seu cotidiano. E isso, faz com que se sinta à vontade para dar sua opinião acerca do tema abordado, contribuindo para interação em sala de aula e o desenvolvimento da criticidade.

Em síntese, podemos destacar que o curta-metragem é muito mais que um mero recurso audiovisual, trata-se de um recurso didático que dá ao professor diferentes formas de abordagem, tempo para desenvolver as temáticas propostas e ao mesmo tempo, torna-se um atrativo para o aluno, promovendo a oportunidade de um aprendizado mais efetivo.

### **Trabalhando o curta-metragem com alunos de nível básico de proficiência**

O curta-metragem nem sempre é usado como um recurso didático, principalmente quando o aprendiz de ELE, está em nível de iniciante. Segundo Márquez (2009), isso se deve ao fato de que o aluno não vai compreender a história que se está contando, e isso

pode gerar um sentimento de frustração e aborrecimento. No entanto, não se pode ignorar a capacidade sugestiva das imagens apresentadas no curta-metragem, que pode levar ao aluno a compreensão do tema, ainda que não exista uma compreensão da comunicação verbal.

Para que possamos usar o curta-metragem de forma eficaz, o processo de elaboração da sequência didática deve focar em converter o curta em um recurso adequado ao nível de proficiência do aluno, selecionando bem o material e o adaptando para a realidade da sala de aula. Observando, principalmente, o que se quer trabalhar.

Abrir la puerta al trabajo con cortometrajes en el aula suele resultar un aliciente atractivo para el alumno, y un correcto uso de éste puede volver nuestra clase más dinámica y fomentar la participación rompiendo la rutina de las acostumbradas actividades para principiantes (MÁRQUEZ, 2009, p. 92).

Em outras palavras, para que o processo de aprendizagem seja atrativo ao aluno, o professor deve dinamizar suas aulas, fomentando a participação e estimulando a abordagem comunicativa. Nesse processo, os alunos iniciantes precisam de motivação para melhorar ainda mais o desempenho.

Para dar continuidade a esta cessão, precisamos compreender os níveis de usuários determinados pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, reconhecido a nível mundial para descrever a proficiência em um determinado idioma. Ou seja, uma forma de descrever o seu nível de fala e compreensão de uma língua estrangeira.

Tabela 1<sup>19</sup>: 3 categorias de descrição dos níveis proficiência

<b>A – Básico</b>	
<b>A1 – Iniciante</b>	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
<b>A2 – Básico</b>	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
<b>B – Independente</b>	

<sup>19</sup> Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 21 ago. 2022.

<b>B1 – Intermediário</b>	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
<b>B2 – Usuário Independente</b>	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
<b>C – Proficiente</b>	
<b>C1- Proficiência operativa eficaz</b>	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
<b>C2 – Domínio Pleno</b>	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Podemos observar nas tabelas de níveis de proficiência, e fazer um comparativo com a realidade da sala de aula. Quase sempre, o professor inicia uma aula de ELE fazendo a sondagem do conhecimento prévio dos alunos, para realizar atividades iniciais de acordo com a realidade do aluno, e principalmente, seu nível de conhecimento da língua-alvo. É comum encontrar alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com língua espanhola, e partindo desse princípio, faremos uma abordagem do trabalho com curta-metragem em nível básico (A1 e A2).

Considerando a natureza socio interacional do aluno, nas trocas e compartilhamento de conhecimentos, idealizamos no curta-metragem, a oportunidade de apresentar aos alunos aspectos da fala em língua espanhola, com atividades orientadas que visem alcançar objetivos que vão além do viés gramatical e que estimule o aluno que está iniciando esse processo de aquisição de uma nova língua.

Para uma seleção eficaz do material a ser trabalhado, nesse caso o curta-metragem, Márquez (2009) apresenta critérios determinantes para essa seleção, pensando em alunos com nível básico de proficiência. Observe a tabela abaixo:

Tabela 2: Nível básico de proficiência

<b>A – Critérios Didáticos</b>	- El tipo de grupo y de estudiantes con el que trabajamos en aspectos como la edad, el grado de madurez, la institución donde se imparte el curso, etc.
--------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La capacidad de la historia para despertar la motivación e interés del alumno y la forma en la que esta esté narrada. En este sentido conviene desechar cortometrajes demasiado conceptuales pues con estos niveles son difíciles la explotación didáctica de los mismos.</li> <li>- La capacidad educativa que pueda desprenderse de la historia.</li> <li>- La duración según el tiempo del que dispongamos para la clase; con estos niveles es recomendable elegir cortometrajes de poca duración que podamos visualizar al menos dos veces, esto facilita la comprensión de estos.</li> </ul>
<b>B – Criterios Lingüísticos</b>	<p>Es obvio que nivel de lengua que presentan nuestros estudiantes, tal como hemos visto en los descriptores del Marco de Referencia, no le posibilita para entender las secuencias lingüísticas que va a escuchar. Sin embargo, como ya hemos comentado, esto no lo incapacita para comprender de manera global la historia que va a ver; hemos, por lo tanto, de medir si la línea argumental puede ser aprehensible con tan solo la comprensión parcial del contenido lingüístico.</p> <p>Para ello, debemos seleccionar cortometrajes que no tengan una gran carga de diálogos ni estructuras lingüísticas complicadas en exceso, que no presenten vocabulario o juegos de palabras complejos y que tengan suficiente apoyo visual como para que la historia se explique, en gran medida, por sí misma.</p>
<b>C – Criterios Temáticos</b>	<p>Hemos de tener en cuenta y determinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué contenidos socioculturales presenta y pueden extraerse del cortometraje; en este sentido, los cortometrajes resultan muy rentables para estos niveles pues suelen recoger multitud de aspectos socioculturales que coinciden con los que reflejan los cometidos temáticos apropiados para estos niveles; aspectos de la realidad española, los hábitos, etc.</li> <li>- Qué contenidos culturales (nos referimos aquí principalmente a la llamada Cultura con C mayúscula) podemos presentar con el cortometraje.</li> <li>- Relacionado con estos dos aspectos hemos también de determinar que aspectos o contenidos interculturales podemos tratar o trabajar con este cortometraje.</li> </ul>

Os critérios de seleção do curta-metragem estabelecidos por Márquez (2009), nos permite uma comparação com a nossa realidade em sala de aula, no que se refere ao uso do curta como recurso didático, pois seguem tais critérios, de acordo com os objetivos da aula, sendo utilizado muitas vezes como ferramenta para debates temáticos, onde o aluno fala sobre aquilo que compreendeu, ainda que o curta esteja em espanhol. E a partir da fala do aluno, outras percepções surgem no decorrer da aula, sempre com estímulo do professor no uso da língua alvo.

Os critérios estabelecidos por Márquez (2009), são baseados em sua experiência como professora de língua espanhola, e no auxílio a novos professores da língua, para que desde já vejam o ensino de ELE a partir de um viés mais dinâmico e que ultrapasse a barreira gramatical.

Com isso, não estamos colocando o curta-metragem como único e suficiente recurso didático no ensino de ELE, mas estamos trazendo este recurso que possui uma simplicidade e ao mesmo tempo uma riqueza, como um objeto que se adequa

perfeitamente a realidade da sala de aula e que pode ser adaptado ao trabalho com alunos de níveis iniciais de aprendizado.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa de revisão bibliográfica abordou o curta-metragem como uma ferramenta didática muito valiosa no ensino de língua espanhola. Certamente esse recurso não se aplica somente no processo de ensino de línguas, e pode ser usado de diversas formas, como demonstrado ao longo da pesquisa.

Além da escolha de um recurso que lhe dê possibilidades, o professor precisa de um planejamento eficaz, não é somente escolher um recurso audiovisual e esperar que tudo aconteça. O professor é um mediador em sala de aula, e a melhoria da prática docente é um processo diário cuja experiência leva ao amadurecimento.

E quando se fala em amadurecimento, também não estamos afirmando que somente com muitos anos de profissão que se possa evoluir suas práticas, mas que, em cada vez que o professor entra em sala de aula, um novo aprendizado se inicia, e não somente para o aluno, mas também para o professor, que aprende à medida que ensina. Por esse motivo, quanto mais o professor pesquisa novos métodos, novos meios de apresentar determinados conteúdos, está moldando sua identidade profissional e automaticamente, está conquistando meios de melhorar suas práticas.

Os recursos que um professor utiliza em sala de aula, deve ser visto como uma ferramenta, que sem o correto direcionamento, diga-se planejamento, não alcançará os objetivos esperados, uma vez que esse processo consiste em fazer a seleção do material, e estabelecer critérios para o seu uso, de acordo com as intenções e objetivos do professor.

Por esse motivo, se faz necessário discorrer e acrescentar discursões sobre o uso de metodologias diferenciadas em sala de aula. Muitas vezes o aluno inicia seus estudos em uma escola e se depara com um idioma a ser estudado no qual ele nunca teve contato. A partir desse momento, se inicia uma rejeição a disciplina, com o respaldo de nunca ter estudado antes. Porém, quando se pensa em novas formas de apresentar uma nova língua, acaba por despertar o interesse do aluno.

Em muitos momentos, o professor sente a necessidade de explicar sobre as variações da pronúncia de acordo com as regiões e o professor precisa apresentar isso ao aluno, exemplificando as variações que também existem na língua materna. No entanto, o professor, ainda que explique ao aluno como isso ocorre, se faz necessário uma abordagem na qual o aluno se aproxime dessa cultura, dessa realidade tão importante no processo de aquisição de uma nova língua.

Esse artigo, traz ao leitor não somente uma revisão de literatura baseadas em questões teóricas, mas faz um apanhado entre a teoria e experiências em sala de aula, que contribuem positivamente no discurso sobre a temática. Inclusive, Julia Vivas Márquez traz em seus textos, aborda categoricamente o uso de metodologias facilitadoras com base em suas experiências em sala de aula, o que enriquece o debate e nos leva a refletir sobre nossas práticas.

No entanto, não queremos a partir desse artigo afirmar que todas as aulas devem ser feitas nesse formato, que nenhum outro recurso sirva tão perfeitamente quanto o curta-

metragem, a intenção é apresentar a partir de experiências em sala de aula, um recurso didático que se adapta a realidade do professor de ELE, principalmente no quesito tempo.

Outro fator que corrobora com a importância de atrair cada vez mais adeptos a língua espanhola, é o fato de que no Brasil, estão retirando o espanhol como obrigatório no ensino médio, sem uma explicação plausível para tal feito. Em outras palavras, o Espanhol como língua estrangeira, precisa ter seu reconhecimento, e quanto mais pessoas enxergarem o espanhol como um idioma que tem a sua importância, principalmente no que diz respeito a proximidade com países hispano falantes com o Brasil, poderemos continuar a luta pela sua permanência na grade curricular das escolas.

## Referências

ALCANTÁRA, Jean Carlos Dourado de. *Curta-metragem: Gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas*. Cuiabá, 2014.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. Saberes necessários para o Ensino de Língua Espanhola para crianças: Revisitando Autores. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.6 n.1 dezembro, 2010.

BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

MÁRQUEZ, Julia Vivas. El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Madrid, v.17, p. 87-104, octubre, 2009.

MORAES, R. L.; SARAIVA, L. M. ; BRANCO, N. M. C. . O Uso de Curtas-Metragens Como Ferramentas Metodológicas Para o Ensino de Língua Espanhola Executada no PIBID da UFAC. In: Luciana Nascimento. (Org.). *Tempo de Escrita IV: Imagens da Cultura e da Literatura*. 1ed.Rio de Janeiro: Editora Ixtlan, 2019, v. 4, p. 559-580.

MATOS, Catarina Raposo Santos de. *A curta-metragem como recurso didático na aula de português língua estrangeira*. Faculdade de Letras Universidade do Porto, Portugal, 2018.



# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

*Aldeci da Silva Dias*

## **Introdução**

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a avaliação escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo elementos que possam contribuir sobre sua desmistificação. Isso se deve em função de que pouco se tem avançado sobre esse tema, não por omissão, mas porque o tema é árido e necessita de elementos que possam desvelar os mitos existentes.

A metodologia adotada se utiliza da pesquisa bibliográfica de diferentes autores que pesquisam o campo da avaliação escolar, como Hoffmann (1992, 2006); Luckesi (1988); Candau (1988), entre outros. O método de abordagem, considerando as diferentes formas de discutir e analisar o objeto, será feito a partir do método dedutivo, tendo em vista que se trata de uma discussão que opera no campo teórico-interpretativo da realidade. A dedução é o caminho das consequências, pois há uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, partindo de uma visão geral para chegar ao particular.

Avaliação ao longo do tempo tem se constituído num dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica. Professores, pesquisadores, têm efetuado vários estudos no sentido de constatarem as causas que levam ao alto índice de evasão e repetência escolar. São muitas as causas e entre estas, está a avaliação, porque é através desta que ocorre a aprovação ou reprovação.

O processo de avaliação, na realidade, é indispensável na prática pedagógica. Se os educadores a utilizarem adequadamente, tornar-se-á o recurso mais importante no processo ensino-aprendizagem, por possibilitar ao professor reformular, prosseguir ou até mesmo cancelar seu planejamento, e conseqüentemente transformar sua prática pedagógica.

No entanto, o que se observa é que a maioria dos professores não exerce, de fato, o papel que se atribui à avaliação, trazendo assim, conseqüências graves para a educação.

Muitos fatores contribuem para que o professor utilize a avaliação de forma inadequada, como por exemplo: o currículo escolar que se preocupa com o acúmulo de conhecimento, não levando em consideração o processo amplo da educação, que resgate as experiências trazidas pelos alunos (as); a má formação do professor é outro fato, pois a falta de conhecimento deste sobre o que seja avaliação dificulta e prejudica esse ato, que em decorrência de não saber o que é avaliação, não utiliza critérios bem definidos para realizá-la, e quando os usa, são arbitrários e inadequados.

Diante dessa atitude, o professor atribui conceitos aos alunos em cima de valores (natos) e não leva em consideração a cultura dos alunos, em especial dos provenientes das classes populares, com forte tendência a valorizar a produção cultural sustentada em um currículo predominante desvinculado da realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a avaliação torna-se instrumento para conseguir disciplina na sala de aula, a ordem, confirmação do autoritarismo do professor etc. deixando dessa forma, de ter a sua função principal que é diagnosticar a aprendizagem.

O que deveria ser feito após uma avaliação, era detectar as possíveis falhas do processo ensino-aprendizagem a fim de retomá-los buscando novas alternativas para melhorá-lo. No entanto o que acontece é que o professor não dá muita importância para os resultados obtidos pelos alunos, o que importa é dar os conteúdos, que posteriormente serão cobrados e atribuídos “notas”. E, nesse caso, a avaliação apenas tem função de cumprir uma formalidade legal, não existindo assim, a função pedagógica.

Neste sentido, o currículo torna-se um instrumento importante de análise, pois possibilita, enquanto instrumento de análise, discutir novas formas de avaliar, identificando elementos que reforce o discurso e a práxis dos docentes em sala de aula, no sentido de perceber as incongruências no ato de avaliar.

É um trabalho um tanto árido, pois desvela comportamentos não condizentes com a postura de educador. Ou quando, não muito menos penoso, de se deparar com certas incongruências no ato pedagógico.

Quando se discute avaliação escolar, o que realmente deve estar em jogo, é a prática escolar como um todo sem perder de vista o constitutivo da avaliação: a tomada de posição. Sem esse caráter a avaliação não tem sentido de ser.

Outro aspecto do problema avaliativo que ocorre na Educação de Jovens e Adultos é a inadequação da forma de avaliar para esta clientela. Posto que se trata de alunos com uma tipicidade diferente do aluno regular.

É hora de aprofundar a discussão sobre o processo avaliativo, em que o resultado final sempre fica circunscrito na aprovação e reprovação. A partir daí, então poder-se-ia desvelar os preconceitos ou a forma dominante que o professor exerce no ato de avaliar. É claro que o professor é apoiado socialmente nesta dominação. Posto que seu ofício tem a legitimidade do Estado, em função da sua formação e dos aspectos jurídicos no ato da posse.

Assim torna-se oportuno indagar: como tem sido a prática de avaliação? Esta prática está associada à falta de definição e clareza dos professores quanto à definição de avaliação? Qual sua finalidade no processo ensino-aprendizagem e na filosofia da educação que fundamenta sua prática pedagógica? Que tipo de homem se pretende formar e para que tipo de sociedade?

Julgar e classificar pessoas é um exercício que se faz desde a infância, e à medida que a idade avança se crê saber com maestria de objetividade, baseadas simultaneamente na experiência e na intuição e, talvez, nos conhecimentos científicos acumulados. A avaliação escolar até um passado recente, também, se realizava constantemente, alicerçado no senso comum e na tradição escolar, sem, no entanto, se distinguir do próprio ato de ensinar/educar. Os critérios de avaliação, determinados pelos valores fundamentais instituídos e mantidos por cada formação social, variavam profundamente no espaço e no tempo. Assim, por exemplo, os espartanos avaliavam as novas gerações segundo os valores da cultura e desenvolvimento físico, enquanto os atenienses atentavam acima de tudo para as qualidades, intelectuais e morais do indivíduo.

Na década de 30 – 40, na pedagogia tradicional - infelizmente isso ocorre até hoje - avaliação se limitava apenas a sua função classificatória realizada no final de uma unidade, curso ou programa e que resultava em nota ou conceito. Sem dúvida, esta prática, reflete a filosofia da reprodução, na medida em que oferece uma educação fundamentada em valores e padrões na classe média, excluindo as crianças das camadas populares de terem acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade. No entanto, se o professor optar por uma educação que possibilite aos alunos além da instrumentalização teórica, as

habilidades e os conteúdos necessários para a formação de sua consciência crítica, a avaliação passa a desempenhar uma função diferente daquela praticada pela maioria dos professores.

A escola através da compreensão do currículo, nesta nova prática de avaliação, deve estar consciente da importância política de sua competência no domínio do conteúdo da disciplina, no conhecimento de propostas alternativas para trabalhar tais conteúdos através do processo de sistematização das experiências e conhecimento dispersos e desorganizados que os alunos possuem, e que inevitavelmente deverão ser elementos constitutivos do currículo. Ao educando vai ser exigido uma participação dinâmica na sala de aula e capacidade de compreensão, análise e síntese, e não apenas o que costuma fazer, memorizar fatos e outras informações.

Após considerações preliminares, serão abordados alguns tópicos importantes sobre avaliação da aprendizagem, que subsidiarão ainda mais este estudo: conceito de avaliação, a filosofia da educação que norteia a prática avaliativa, as funções e modalidades da avaliação, instrumento de avaliação, histórico e avaliação na Educação de Jovens e Adultos.

### **Conceito de avaliação: um enfoque crítico**

O termo avaliação tem sido utilizado com diferentes significados, por professores, que o confundem na sua prática com o conceito de medida. Mas o que significa cada um desses conceitos e qual a implicação da falta de clareza dos mesmos para a prática avaliativa do professor? E de que forma poderá ser melhor compreendido no currículo?

Medir é uma forma de comparar grandezas tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido, como por exemplo o “metro”. No processo ensino-aprendizagem, medir significa a descrição quantitativa do grau em que o aluno dominou determinados conteúdos, limitando-se a uma coleta de informações do comportamento do educando e sua ordenação em termos numéricos, quantitativos, ou seja, a medida padrão para a aprendizagem é o “número de acertos” (testes, provas e outros)

A avaliação constitui-se num processo mais amplo que a medida e implica na interpretação dos dados fornecidos pela medida, envolvendo um julgamento de valor sobre os mesmos. Desta maneira, ao avaliarmos resultados em termos de aceitação ou não, como indicativo de que o aluno alcançou os objetivos esperados, segundo critérios pré-estabelecidos.

Uma das definições mais comuns e significativa que subsidia o aspecto acima levantado é a formulada por Luckesi (1988) de que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Analisando cada um dos elementos contidos na definição de Luckesi, verifica-se que em primeiro lugar entende-se por juízo de valor, uma afirmação ou negação qualitativa sobre um determinado objeto, tendo como base critérios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade relacionados com os objetivos que se quer alcançar. E por último, a avaliação exige uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado, ou seja, que pode conduzir para a classificação ou enquadramento do aluno em escalas numéricas ou determinados padrões estabelecidos como definitivos, ou, para a transformação e crescimento, num processo que envolve o mecanismo da ação-

reflexão-ação na prática avaliativa, isto é, “o julgamento avaliativo da ação deve estar em função do aprimoramento desta” (LUCKESI, 1988, p. 13).

Diante desta definição questiona-se: quais as decisões tomadas com relação aos resultados de uma avaliação? Tem servido aos propósitos da classificação por notas, impedindo, assim, o crescimento e o acesso ao saber e à competência, ou tem sido direcionada por uma visão de totalidade sobre os dados relevantes, numa perspectiva de aprimoramento da prática pedagógica, e não da estagnação através da classificação?

Então, a partir dessa concepção poder-se-ia atribuir algumas características que a avaliação deve assumir orientada por esta nova concepção teórica de mundo e de educação:

- 1) Deve ser realizada de acordo com objetivos claramente definidos;
- 2) Tem finalidade de detectar as dificuldades e assimilação de conhecimento procurando superá-las, fazendo com que esta transmissão resulte num domínio efetivo dos conteúdos e habilidades por parte dos alunos;
- 3) Serve para verificar até que ponto o ensino tem alcançado aos objetivos pretendidos.

### **A prática da avaliação e da filosofia que a norteia**

A avaliação educacional em geral não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em práticas pedagógicas, ou seja, toda prática educativa não é neutra, mas fundamentada por uma concepção de mundo e de educação, de quem a executa, que determina dois tipos de prática pedagógica: uma voltada para a reprodução e conservação da sociedade e automaticamente a domesticação dos alunos; e outra, para as perspectivas de transformação social.

No primeiro caso, a avaliação assume a função classificatória, constituindo-se num instrumento autoritário, que impede o processo de crescimento intelectual do aluno, na medida em que o professor tem o poder de classificar os alunos de forma arbitrária e definitiva por meio de conceito ou nota, que atribui, baseando-se em critérios mal definidos e arbitrários. É o caso do educador que facilita a aprovação de aluno, baixando o nível de exigência do conhecimento e habilidades, ou do professor que utiliza os testes surpresas com o grau de dificuldades superior ao nível da turma, com o objetivo de prejudicar os alunos indisciplinados.

Já no contexto de uma pedagogia voltada para a transformação, a avaliação assume a função diagnóstica e deve ser um instrumento dialético de avanço, possibilitando aos educandos acesso ao saber e à competência, além do crescimento para a autonomia necessária à vivência de uma relação de reciprocidade e não de subordinação de uns sobre os outros - característica própria de uma pedagogia conservadora. A opção do educador por uma pedagogia que traduz o modelo de sociedade voltada para a sua transformação deve romper com uma prática avaliativa autoritária, que serve como mecanismo para reproduzir e conservar a sociedade, deixando isto claro e presente no currículo escolar.

Essa dimensão (absoluta) da avaliação está presente na aprendizagem mecânica com pouca ou quase nada de associação com o novo. A aprendizagem mecânica, apesar

de suas limitações na ordem da historicidade, não pode ser posta de lado, ou deletada, uma vez que é a partir das diferenciações, identificando o que é mecânico do que não é, se exercitará o significativo, pois, sua natureza (mecânica) é de levar o indivíduo a uma atmosfera de passividade, de uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” - falso saber-que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p. 49).

Nesse sentido, a educação bancária (Freire, 1987) não está a serviço de uma avaliação autônoma, pois, há um compromisso claro de que somente o professor detém o saber. A prática da avaliação está inserida num contexto mais amplo e, por isso, a escola deve fazer uma opção clara e objetiva sobre a filosofia norteadora da sua prática pedagógica, em nível de planejamento, execução e avaliação. É preciso ter consciência de qual o tipo de aluno que se deseja formar: críticos, criativos, capazes de analisar a realidade, e buscar soluções para os problemas dessa realidade, ou formar alunos passivos, meros repetidores de conhecimentos.

É importante ressaltar que a falta de clareza e/ou definição do conceito de avaliação, trazem implicações na mesma. O que se observa na realidade, é que o objetivo da avaliação na prática pedagógica da maioria dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é simplesmente cumprir uma exigência legal, de atribuir ao aluno, a cada bimestre, determinado conceito ou nota, que definirá sua aprovação ou reprovação ao final de um ano letivo.

Colocado dessa maneira, e oportuno asseverar que tal situação perpassa pelo entendimento que o professor tem de mundo/homem. A partir daí, então, iniciar um processo de construção de uma avaliação mais justa e participativa.

Dentro da perspectiva de educação voltada para a transformação da sociedade, a avaliação apresenta outros objetivos, tais como: servir de instrumento para que a maioria da população tenha acesso ao saber sistematizado e não eliminar aqueles que apresentam maiores dificuldades para adquirirem esse saber, pois o que ainda ocorre é que a escola transmite e leva em consideração os valores de classe média ou alta para atribuir conceitos aos seus alunos.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e formador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento de ação de crescimento para a autonomia do crescimento para a competência etc, como diagnóstico, ela será um momento dialético do senso de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está coloca como ponto a ser atingido a frente (LUCKESI, 1988, p. 72)

Ao assumir esta posição, cabe ao professor, comprometer-se politicamente com as camadas populares, já que é a grande maioria que não tem acesso aos bens econômicos e educacionais, através da “instrumentalização teórica” de conscientização e organização

política do educando que possibilite a reivindicação de seus direitos em nível de igualdade com a classe dominante.

## **Funções e modalidades da Avaliação**

Antes de falar sobre este item, é importante comentar alguns princípios básicos que devem orientar o processo de avaliação. Já foi dito, em tópico anterior, que a avaliação só terá sentido se os objetivos tiverem sido claramente definidos, nesse caso, a avaliação é funcional, pois é feita em função de objetivos.

Também, tem-se a compreensão de que avaliação deve ser um processo sistemático, sempre estabelecendo o critério e/ou padrão de domínio que se espera do aluno; deve ser contínua, realizada, não só no final de bimestre, de semestre ou de ano, mas, ao longo de todo um processo integral, ou seja, deve abranger todos os domínios do comportamento do aluno: cognitivo, afetivo e psicomotor, e não apenas a quantidade de conhecimentos retidos, mas os interesses, as opiniões e habilidades dos alunos.

Pode-se citar três modalidades de avaliação, que na prática, devem estar interrelacionadas entre si: a somativa, formativa e diagnóstica.

1) A avaliação somativa é aquela que ocorre no final de um curso, de um bimestre ou semestre, isto é, após um determinado período de tempo, com a finalidade de classificar os alunos segundo os níveis de aproveitamento cujos resultados são expressos em notas e conceitos.

2) A avaliação formativa ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, para verificar o grau de domínio de aprendizagem. A avaliação formativa desempenha papel importante.

Dá um feedback (retroalimentação) contínuo do professor acerca de seu desempenho no processo de ensino, pois ao verificar que a maior parte de seus alunos não está atingindo o domínio esperado, a avaliação formativa servirá de alerta para que ele procure analisar o que está errado em seu ensino e reformule suas estratégias. (DINIZ, 1982, p. 8)

Também dá feedback ao aluno, na medida em que mostra o que ainda precisa dominar, suas falhas e a possibilidade de uma recuperação:

A avaliação formativa informa ao aluno a necessidade de maior dedicação ao estudo e melhor organização do mesmo torna-se necessário, portanto, uma recuperação paralela, pois está só, tem sentido se realizada no momento em que o aluno verifica suas falhas, podendo assim recuperá-las imediatamente. (DINIZ, 1982, p. 44)

A recuperação imediata decorrente da avaliação formativa é fundamental, porque ao mostrar as falhas do aluno durante o processo, impede-o de acumular dificuldades que prejudicarão o domínio de habilidades mais complexas.

3) A avaliação Diagnóstica é utilizada com dois objetivos: detectar o nível em que se encontram os alunos no início do processo, com relação a habilidades, experiências

acumuladas e outros conhecimentos, bem como, detectar as causas de suas dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica serve de instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se determinado conhecimento ou habilidade é essencial na aprendizagem do educando, ele deverá adquiri-lo, se não conseguir deverá se trabalhar para tal, e isso é possível identificar através da avaliação diagnóstica. Mas, para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica, mais precisamente com uma proposta pedagógica histórico-crítica (HOFFMANN, 1992).

## **Instrumentos de Avaliação**

A opção por uma abordagem transformadora de educação, exigido do professor, além dos princípios básicos comentados anteriormente, a competência técnica para escolher e elaborar seus instrumentos de avaliação.

Para Hoffmann (2006), é frequente se observar na prática avaliativa, de muitos professores a escolha de testes como instrumento de avaliação predominante, onde na maioria das vezes contém questões rotineiras, que exigem do aluno simplesmente a memorização dos conteúdos, deixando em segundo plano os objetivos previstos.

É bastante comum, por exemplo, ver-se em provas questões do tipo: “dê o plural”, “dê o feminino”, “separe em sílabas”, inteiramente desligadas de um contexto capaz de ser problematizado. Muitas vezes os exercícios sobre textos propõem perguntas cujas respostas não exigem mais do que copiar uma palavra do próprio texto, para completar uma frase idêntica ao mesmo. Na matemática, também são comuns as clássicas “continhas” precedidas da instrução: “arme” e “efetue”. Muitos problemas matemáticos são quase idênticos aos dados em classe e aluno já está quase que treinado para resolvê-los, não se solicitando nenhuma forma mais elevada de pensamento. Com este panorama estamos avaliando apenas se nossos alunos são bons repetidores, mas nunca se são críticos ou criadores. (CANDAU, 1988, p. 41)

Existem instrumentos adequados para cada tipo de objetivo que se deseja alcançar; compete ao professor utilizar instrumentos e técnicas variadas que sejam práticas com relação a sua elaboração, e que atenda as diversas situações.

No caso dos testes, existem determinados objetivos que podem ser verificados em questões objetivas, outros, em subjetivas, não havendo nenhuma relação de superioridades desta sobre aquela, isso no entendimento de alguns educadores (SOUSA, 1993). Desta forma, as questões de múltipla escolha, testes para completar; itens para relacionar, são importantes para avaliar certos objetivos que seriam difíceis de avaliar de outra forma, o mesmo acontece com os objetivos de expressão do pensamento lógico do aluno, que são avaliados através de redações ou outros similares.

Bloom (1993) e seus colaboradores classificaram os objetivos educacionais na área cognitiva, apresentados numa hierarquia de comportamento, partindo do mais simples e concreto para o mais complexo e abstrato:

1) Conhecimento: valoriza a memorização, o reconhecimento de fatos, como por exemplo citar nomes, fatos, datas, conceitos, dizer sinônimo. É o nível mais baixo de resultados de aprendizagem no domínio cognitivo;

2) Compreensão: corresponde a mais simples habilidade ou capacidade intelectual. O objetivo de compreensão, exige que o aluno não apenas cite, mas explique, identifique, interprete, resuma, traduza uma língua para outra.

3) Aplicação: uso de aplicação ou conhecimento em situações novas e concretas, isto é, pôr em prática regras, normas, ideias gerais, princípios e teorias, atendendo o princípio da transferência da aprendizagem, por exemplo, empregar numa relação as regras de concordância verbal.

4) Análise: divisão de um todo em suas partes ou elementos constitutivos. Os objetivos desta categoria são: comparar, dar a função sintática de um nome numa oração, distinguir uma coisa da outra, comparar, determinar a relação entre duas coisas ou fenômenos.

5) Síntese: reunião de elementos na constituição de um todo. O aluno terá que constituir ou montar algo, desenvolver a sua criatividade. São objetivos desta categoria: - formular um objetivo expressivo, elaborar uma hipótese, elaborar um projeto de excursão, formular um plano de operações, escrever uma redação de uma comunicação original (conto)

6) Avaliação: é categoria mais complexa e exige julgamento de valor ou expressão de um ponto de vista original, com base em critérios definidos.

É muito importante que o professor ao elaborar os seus instrumentos possibilite a avaliação de objetivos mais elevados reduzindo ao máximo as categorias de níveis mais baixo que apenas exigem repetição de fatos e informações, e procure atingir gradativamente as formas mais elevadas e complexas sínteses.

No quesito questões subjetivas, o aluno expressa sua própria resposta, seu pensamento, “em vez de selecioná-la entre várias alternativas, como ocorre com questões de múltipla escolha” (VIANNA, 1973, p.81).

É importante dizer que os professores se preocupam em definir avaliação dentro de termos técnicos. Contudo, vale lembrar que há uma intencionalidade em direcionar para o aspecto cognitivo, tirando o constitutivo da avaliação o diagnóstico como tomada de decisão (SACRISTÁN, 1988)

E ainda, a avaliação está bastante relacionada a diversos outros termos com que é frequentemente associada e geralmente confundida, como passar uma pesquisa, por exemplo, verificação, medida e naturalmente controle. Esses termos deveriam ser distinguidos entre si, uma vez que o significado que se dá às palavras, costuma influenciar o fazer pedagógico do professor.

O problema que ocorre quando se discute avaliação, está intimamente ligado a penas à parte intelectual de quem está sendo avaliado. Se o aluno aprendeu ou não. Nesse sentido a avaliação é conteudista no momento que só privilegia o conteúdo.

Muitas técnicas boas, em todos os seus pormenores técnicos, fracassam por causa de sua ingenuidade política. É inútil comprometer-se a coletar dados “críticos” (por exemplo, as classificações que os diretores fazem dos professores) sem obter primeiro a permissão da secretaria ou do indivíduo que controla esses dados. Em avaliação, é preciso chegar, logo de início, a um acordo sobre questões tais como acesso a dados com



respectivas fontes, e garantir o seu uso inadequado. Deve-se tomar medidas a fim de assegurar que a equipe do programa tenha oportunidade para corrigir erros fatais nos relatórios da avaliação sem comprometer, porém, a própria avaliação. Essas questões surgem em quase toda avaliação e, quanto mais explicitamente forem tratadas melhor será as consequências evitadas, e tanto mais a avaliação sobrevive às pressões políticas.

Avaliação sem o caráter diagnóstico torna-se apenas verificação, de aprendizagem, isto é, tira-se o constitutivo da avaliação: a tomada de decisão. Quando um professor avalia um aluno, e este aluno fracassa continuamente sem que o professor tome a iniciativa de buscar causas e superá-las, ele está apenas fazendo verificação.

Imagine-se que uma pessoa vai ao médico por sentir dores nas costas. De início o médico constata ser uma pneumonia que está localizada na parte esquerda inferior do pulmão e apesar de verificar não prescrever nenhum remédio. Depois de 15 (quinze) dias o paciente retorna ao médico sempre reclamando das dores. O médico verifica que a pneumonia já tomou conta de seu pulmão esquerdo e já está no lado direito. Consequência o paciente morre.

Então, colocado nestas proporções a avaliação apenas constata alguma coisa. É claro que o médico que verificou a pneumonia no paciente, de imediato, deveria tomar uma decisão: aplicar o antibiótico, se uma dose não deu resultado, aplica-se outra até que o paciente sare. Se tiver, claro na mente do professor, a importância da avaliação, que seus alunos estão fracassando em matemática, ele terá que rever seus objetivos, mudar sua metodologia. Enfim, fazer alguma coisa para que os alunos aprendam.

Dito assim, é difícil retirar do todo uma parte e examiná-la isoladamente. Este procedimento, além de favorecer a uma análise parcial da realidade, quando processada sem referenciá-la ao todo, pode comprometer a visão da totalidade e, conseqüentemente, direcionar ações dissociadas do seu universo. Contudo, verifica-se que qualquer umas das opções especificadas estão comprometidas com uma ideologia.

Antes de mais nada, é imperioso tomar medidas, no sentido de que avaliação no processo não venha se tornar uma arma contra o aluno. Ela surge da necessidade de proporcionar aos educandos, vários momentos de o aluno ser avaliado. É necessário proporcionar uma visão muito mais ampla da avaliação na forma de não legitimar o caráter excludente. Não só na forma de administração (quantos vezes se irá avaliar), mas nas determinações dos objetivos a serem alcançados, visto dessa forma, poder-se-ia dizer que a avaliação não se limita na exigência da frequência do aluno, como subterfúgio “legal”.

Na forma de avaliação no processo verifica-se que esta modalidade exige do aluno frequência diária, visto que esta acontece a todo o momento, logo o aluno com faltas reiteradas já se encontra em desvantagem em relação aos outros.

E isto é típico da sociedade capitalista, pois de certa forma aqueles que não precisam vender “bombons” ou “reparar carros” para ajudar na economia de casa, estão privilegiados em relação aos que precisam dividir o tempo da escola com o “trabalho”. Visto assim, a exigência da presença frequente do aluno, inevitavelmente, torna a avaliação seletiva.

Assim, a avaliação é excludente e classificatória, na medida que não há alternativas, no sentido de possibilitar que tais alunos não sejam prejudicados, e assim perceber que avaliação classificatória se torna injusta, desleal e arbitrária.

O mais importante é que se percebe um avanço significativo na forma de se conceber a avaliação. O primeiro passo deu-se no momento que se desvelou que a avaliação de natureza “classificatória” é nociva e que só serve ao propósito de manter a ordem e a disciplina na sala de aula. O passo seguinte, sem perder o equilíbrio, se dará a partir do momento em que o professor se sentir seguro dos objetivos a alcançar.

### **Considerações finais**

Sem querer cometer injustiças, verifica-se esforços de professores e coordenadores pedagógicos, em se colocar como ponto de pauta, nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas, este tema.

A partir das vozes de professores, alunos e coordenadores pode-se constatar que esse tipo de educação sofre discriminação de diretores, professores e coordenadores que não atuam nesta modalidade. Isto é perceptível no momento que se anuncia que “EJA é enrolação”, ou “na EJA ninguém trabalha”. Essa fala, de certa forma, legitima o preconceito e a discriminação. Desconstruir esse paradigma não é nada fácil, posto que está em nível de formação, de consciência coletiva e discurso.

As Universidades, de um modo geral, não têm demonstrado interesse de preparar professores para atuarem nesta modalidade. Faz-se necessário, o desenvolvimento de políticas mais eficazes dentro da formação e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), colhendo experiências com o intuito de instrumentalizar o fazer pedagógico dos professores.

Apesar da avaliação ter uma característica essencial, que é a tomada de decisão, infelizmente o que as escolas vêm fazendo é simplesmente a verificação. E mesmo que o professor esteja predisposto a realizar a avaliação como diagnose, ele enfrentará um problema sério - a exigência no cumprimento dos conteúdos curriculares, se defrontando com situações conflitantes: primeiro, o idealismo pedagógico, o querer assumir a avaliação como caráter diagnóstico. Logo, perpassa essa atitude por uma definição pedagógica e política da própria escola. Segundo, verificar que apesar da avaliação ser uma tomada de decisão, o professor precisa necessariamente cumprir com as exigências acerca dos conteúdos programáticos.

Apesar das tentativas de colocar a avaliação no âmbito da diagnose como retomada de decisão, o que vale mesmo é a classificação em média do aluno. Visto assim, a avaliação classificatória, apesar das análises como injusta e arbitrária, o professor ainda utiliza e vai utilizar por muito tempo, desses expedientes como efeito de comprovação de que avaliar é necessariamente ter que aprovar ou reprovar alguém.

Também há que considerar que a finalidade da Educação de Jovens e Adultos é corrigir a distorção idade e série dos alunos oriundos do ensino regular, e que após a correção dessa distorção retornariam para este ensino. Entretanto, o que se percebe não é isso, uma vez que é mais atrativo cursar dois anos em um ano. Assim, a finalidade inicial da EJA, não se perfaz na prática.

Não se quer com isso, deixar implícito de que deve haver uma redução na qualidade do processo de ensino dos jovens e adultos, mas torna-se imperativo asseverar que não se pode justificar, o avanço da EJA como algo “normal” e “necessário” para estes alunos. Do ponto de vista da eficiência e eficácia do Ensino do Regular, vislumbra-se que

a EJA exista por ausência desses elementos. Já que, regular é aquilo que funciona dentro de padrões normal e regular, a EJA, então, seria uma exceção.

Dessa forma, se chegou a conclusão de que o elemento essencial para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá que ser diagnóstica. Entendido dessa forma, deverá se constituir em um instrumento dialético de avanço, instrumento de identificação de novos rumos.

Com isso não se quer tirar a competência do professor do seu ofício, mas, sobretudo sair da seara da exclusividade, da zona de conforto, de uma competência outorgada ao assumir o “status de avaliador”. É antes, desvelar as contradições e ideologias existentes no ato de avaliar.

Pensar avaliação a partir de uma matriz cultural que resgate o currículo oculto é garantir-lhe a possibilidade de que o conhecimento não é dado e acabado. Ao contrário, são manifestações do agir e do pensar do indivíduo.

## Referências

BLOOM, B. et al *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Trad. de Liliam Rochlitz Quintão. São Paulo, Pioneira, 1983.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*, 9ª edição. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 2000.

DINIZ, Terezinha. *Sistema de Avaliação e Aprendizagem*. 5ª edição. Rio de Janeiro. Editora Livros Técnicos e Científicos, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e terra, 1987

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 41ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo*. Revista ANDE nº 10 e 11, São Paulo. 1988.

SOUZA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no Ensino. In; GOMES, A. I PÉREZ. *Compreender e Transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

# JORNAL ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Risonete Gomes Amorim*

## **Introdução**

Compreendendo o espaço escolar como um lugar de constante aquisição de conhecimentos, diálogo, compreensão e reflexão é que se faz necessário desenvolver atividades que estimulem, desafiem e agucem a curiosidade dos alunos. Por meio dessas iniciativas é que as práticas pedagógicas se tornam eficazes e de qualidade dentro do contexto escolar. No ano de 2017, teve início a primeira edição do Jornal Escolar por meio de projeto de extensão no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Campus Rio Branco.

Nossa experiência foi em virtude de um diagnóstico realizado nas turmas de ensino médio integrado em diferentes áreas do conhecimento, tais como turmas de Informática, Edificações, dentre outros cursos que fazem parte da estrutura curricular da instituição, sendo eles de graduação, técnicos e subsequentes. Após esse levantamento se constatou que ainda não tinha sido desenvolvido nenhum projeto voltado para essa finalidade, com esse formato, e que todos os envolvidos nesse diagnóstico se mostraram bastante interessados em fazer parte desse projeto.

Logo em seguida, a professora de Língua Portuguesa e Literatura das turmas de integrado e subsequentes na época, Risonete Gomes, iniciou por meio de um edital da Pró-reitora de Extensão – Proex, a institucionalização do primeiro projeto de extensão do Jornal Escolar. Um aluno da graduação e outro do integrado foram selecionados para participarem como bolsistas e mais duas professoras da área de Letras participaram como voluntárias. Os bolsistas criaram um QR Code para serem colocados nos murais das salas de aulas para que os alunos acessassem e respondessem algumas perguntas em relação á sugestões de matérias, pautas, formato e design do jornal.

Uma análise dos dados coletados foi realizada e em seguida foi dado continuidade aos trabalhos para iniciar os trabalhos de criação do corpo do jornal escolar. Algumas reuniões foram realizadas para ouvir mais sugestões e com isso cada etapa de escrita em relação aos pedidos mais relevantes para publicação era importante e destacado, as ideias eram sendo destacadas, revisadas e editadas por todos os componentes do projeto. O processo comunicativo foi bastante relevante nesse processo, a oralidade, a escrita já estavam sendo trabalhadas por todos os participantes. Vigotski (2009) aponta que a comunicação é uma função da linguagem e essa é uma forma de comunicação social, de enunciação e de compreensão. Utilizar essa função é compreender a projeção em proporcionar pensamentos críticos e conscientes, voltados para o desenvolvimento intelectual, emocional e pessoal de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A troca de conhecimentos, ideias, reflexões, críticas, diálogo, são processos que mantêm as relações sociais ativas e necessitam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, pois contribuem bastante para o crescimento cognitivo, pessoal e profissional dentro do contexto escolar. De acordo com Geraldi (2003), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta

que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. A troca de informações, experiências, ideias, dentre outras formas de explorar a comunicação é de extrema relevância na elevação da escolaridade, na compreensão do outro e na ampliação de novos saberes, dessa maneira o trabalho coletivo, interativo, o saber ouvir e saber falar são fundamentais para que as tarefas em equipe sejam eficazes e que os frutos desse trabalho sejam replicáveis no contexto escolar e na vida em sociedade. Atividades lúdicas que ajudem a incentivar essas habilidades e capacidades em relação ao ensino e a aprendizagem precisam estar presentes no ambiente escolar, pois essas ações pedagógicas são responsáveis pela maioria do engajamento dos discentes.

Segundo Freire (2006, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim sendo, Freire demonstra que enquanto ensina o professor necessita sempre estar buscando meios para constatar o que aprende e ensina. A prática docente precisa estar em constante inquietação e em busca por metodologias que auxiliem nesse processo, acreditando que ao desenvolver atividades pedagógicas que estimulem e contribuam para ampliação do saber mútuo em sala de aula, tanto de docente quanto de discentes é o caminho a ser trilhado em cada cotidiano didático. O ser humano possui a necessidade de expressar-se, sendo para atender a desejos específicos ou globais, esse é um fator imprescindível para alcançar objetivos que efetivem a aquisição do conhecimento.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), todas as atividades realizadas pelo ser humano estão relacionadas ao uso da língua, o qual se dá através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Elementos que constituem a comunicação verbal são essenciais para uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos, desenvolver e estimular essas atividades comunicativas são essenciais na prática docente e nas metodologias aplicadas no ambiente de sala de aula. A criação de um Jornal Escolar foi de suma importância para obter uma relação dialógica mais profunda com todos os alunos envolvidos no projeto, precisamos estimular um ensino mediado pela troca, pela interação, pelo diálogo.

Segundo Gadotti, o próprio Freire afirma que: “o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola” (FREIRE, apud GADOTTI, 1996, p. 96). A busca para ressignificar o ensino é um trabalho de construção humana, que é realizado através de ações individuais e coletivas, enfrentando as dificuldades, respeitando as diferenças, problematizando os conflitos e por meio dessas reflexões se consiga modificar de forma positiva a própria existência, constituindo um elo de vivências e experiências enriquecedoras, despertando a consciência de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa realizada por alunos e professores foi realizada de forma bem coletiva, todos estavam empenhados na construção de um Jornal Escolar que fosse dinâmico, interessante, que trouxesse informações diversas e que estimulasse a curiosidade dos leitores da comunidade acadêmica e externa. Segundo Demo (1998, p. 21), “[...] a procura de material será um início instigador. Significa habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações”. A investigação, pesquisa, coleta de dados, dentre outros processos de aquisição de conhecimentos é um processo crítico, estimulante e desafiador, que proporciona uma autonomia valorativa aos alunos, concretizando os objetivos individuais e plurais.

Durante as reuniões de pautas a serem votadas e discutidas, a preocupação em relação a escrita e a oralidade eram constantes, as produções textuais cresciam à medida

que eram enviadas atividades sobre vários gêneros textuais, alguns como poesias, história em quadrinhos, narrativas diversas, contos, etc. Como destaca Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos. Trabalhar de forma efetiva essas produções é incentivar de uma maneira significativa as habilidades e competências relacionadas à língua materna.

Muitas habilidades foram destaque no Jornal, alguns alunos que se identificavam com a esfera jornalística participaram de forma efetiva, criando colunas, editando matérias, produzindo vídeos, dentre outras atividades que foram de extrema importância para o produto final do nosso trabalho. Os diálogos que existiram foram ricos de muitas trocas, muito envolvimento e muita naturalidade durante os encontros, o debate foi muito valioso e frequente e cheios de significados. Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino depreendem que:

Para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas, pois que as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 23).

O ensino de Língua Portuguesa é sempre desafiador, e não devemos centrá-lo somente regras gramaticais, muito menos pautar as metodologias em sala de aula em uma mera transferência de conteúdo. O profissional docente deve pautar-se em estar sempre em processo formativo, se qualificando e inserindo em seus métodos e teorias aulas significativas e de troca de conhecimentos. Não podemos enxergar nossos alunos como sujeitos passivos, mas sim atuantes, participativos e ativos, valorizar essas características, como também os conhecimentos prévios de cada um é papel fundamental da escola e do professor. A relação entre o contexto escolar e o mundo é um aspecto relevante que se destaca através do contato com a leitura e principalmente sobre como essa mediação é realizada.

Segundo Kleiman (1992, p. 13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Por essa razão, a leitura torna-se um processo ativo e interativo. Essa percepção, compreensão, assimilação do texto e de sua estrutura, emprego e finalidade são elementos que compõem a representatividade da leitura e da oralidade dentro e fora da escola, essa preocupação em entender a leitura, ter o domínio da escrita e aplicar essas habilidades na sociedade, compreendendo que cada habilidade tem seu contexto específico e ocorre em diferentes formas Kleiman destaca essa metodologia como ensinar na perspectiva de Letramento.

Dialogando com Kleiman (2005, p.18), ela enfatiza que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social. Possibilitar aos alunos a participação efetiva de todos em práticas que auxiliem no aprendizado, na interação social, e na compreensão da utilização da oralidade e da escrita no mundo fora dos muros escolares é um processo profundo e transformador.

Segundo Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. Esse é o compromisso que todo educador preocupado com o sujeito leitor, crítico, questionador e que as demandas da sociedade moderna estão em constante mudança e exigem que a escola se adeque a elas, ampliando também as estratégias em relação ao processo de ensino e aprendizagem e as exigências do mundo globalizado. As reflexões sobre a pluralidade de conhecimentos encontrados na realidade moderna nos levam a uma nova discussão sobre o letramento e as multiplicidades de textos.

Conforme Rojo (2013, p.14)

O conceito de multiletramentos [...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

A inserção dos alunos em um mundo moderno, tecnológico e participativo, no qual eles atuam com frequência nos meios digitais, é para os professores um importante e novo desafio, atuar em conjunto com as novas tecnologias, com o mundo digital e com todas as atrações que a internet traz é um fator bem complexo e que exige de todo contexto escolar um empenho coletivo e dinâmico. Nesse sentido, as habilidades e competências utilizadas em contextos sociais, escolares e individuais são rodeadas cada vez mais por necessidades, assuntos e diferentes linguagens que contribuem para múltiplos acessos a diferentes gêneros textuais, e o interesse em aliar esses elementos com a prática escolar é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

A importância da relação entre teoria e prática de comunicação é essencial nesse processo, principalmente em relação à reflexão sobre o sentido dos meios de comunicação de massa como também da estimulação e reflexão crítica dos estudantes diante dos meios de comunicação. Um dos principais objetivos em ter iniciado o projeto de Extensão do Jornal Escolar foi justamente em trazer para o ambiente da sala de aula uma atividade dinâmica, lúdica e interativa, colaborativa e coletiva para ampliar a relação entre professor e aluno para que a troca de conhecimentos ocorresse de forma bem natural e que todos conseguissem assimilar a importância da comunicação e da produção textual no meio social e acadêmico.

A busca por novas metodologias e novas formas de motivação em relação ao aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa foi um grande incentivo para construção do nosso projeto, essa criação, divulgação, construção de diferentes formas de pensar, agir, inventar, dialogar e praticar ações de diferentes aspectos, sociais, pedagógicos, dentre outros que nos mostrou a importância em trabalhar coletivamente e sobretudo compreendendo a cada passo dado a importância do papel de cada um em cada conquista alcançada, em cada evolução vivenciada quando conseguíamos finalizar uma etapa do trabalho. Nesse sentido Kato (1987), ressalta que:

Na história do homem, vimos ainda que foi a necessidade de transmissão de conhecimentos coletivos que levou a “inventar” a forma escrita dissertativa,

substituindo a forma homílica. Portanto, são necessidades reais, funcionais que levam o homem a escrever e a procurar novas formas dentro dessa modalidade. (KATO, 1987. p. 106).

A interação dos discentes, docentes e comunidade externa foi realizado através da participação efetiva na divulgação do projeto, o envolvimento, a doação de todos os discentes foi muito estimulante e nos dava cada vez mais impulso para continuar e finalizar o nosso projeto da melhor forma possível. As reuniões foram finalizadas quando todos os levantamentos e dados coletados foram destacados para cada coluna do Jornal. Ainda seguindo com os destaques produzidos e sugeridos a estrutura do Jornal foi dividida conforme as especificidades, sendo uma parte de vídeos, onde reportagens, entrevistas e denúncias poderiam ser produzidas para que os leitores realizassem a leitura e assistissem as reportagens, além de tudo notícias não foram abordadas somente do campus Rio Branco mas também dos outros campus, onde as equipes montadas selecionaram cada divulgação para assim não faltar notícias.

Com as pautas finalizadas, as divisões sobre as principais notícias, sendo sobre educação, saúde, esporte, entretenimento, dentre outros assuntos, ainda foi destaque uma página voltada para fofocas e sugestões para uma nova edição. A significância desse projeto foi muito além de experiências teóricas, mas a vivência, a prática construída por meio dos encontros e conversas informais em sala de aula, nos corredores da escola, por telefone, possibilitou a todos os discentes, docente e comunidade externa um aprendizado eficaz, articulado ao modo de pensar e agir, discutir as ações, entender como fazer e executar. Essa experiência mútua nos mostrou um grande significado para nosso trabalho.

Larrosa (2002) fala sobre o caráter complexo da experiência:

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. (LARROSA, 2002, p. 21).

As discussões que surgiram durante todo o percurso de construção do nosso Jornal foram muito relevantes para um aprendizado significativo e que contribuíram de forma surpreendente quando realizamos a edição final de todo trabalho e de todas as pautas. Em novembro de 2017 nosso Jornal foi divulgado no auditório do Campus Rio Branco – Ifac, com a presença da coordenação de extensão, Direção de Ensino, Direção Geral e Pró-reitoria de extensão a toda comunidade acadêmica e externa. Nosso Jornal foi apresentado pela coordenadora, professora Risonete Gomes, os alunos bolsistas do projeto e dos voluntários. Todos falaram um pouco sobre o processo de cada um, e como foi desenvolvido e construído cada coluna.

O desenvolvimento das atividades foi muito bem descrito por todos, com detalhes sobre todos os passos alcançados, todos da gestão escolar elogiaram o trabalho interdisciplinar desenvolvido durante o processo, logo abaixo seguem algumas imagens sobre a apresentação.



Figura 01 – Coordenadora do Projeto de Extensão, professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac.



Fonte: Discente da instituição, 2017.

Figura 02 – Apresentação do Jornal Escolar para Direção de Ensino, pesquisa e Extensão.



Fonte: Discente da instituição, 2017.

Figura 03 – Fala de um dos bolsistas do projeto, aluno do curso integrado ao ensino médio da área de Edificações.



Fonte: Discente da instituição, 2017.

Figura 04 – Alguns alunos e docentes voluntários e bolsistas que fizeram parte do corpo técnico.



Fonte: Discente da instituição, 2017.

Figura 05 – Auditório do Campus Rio Branco – Ifac.



Fonte: Discente da instituição, 2017.

## Considerações finais

A prática pedagógica é uma constante luta de ressignificação, de buscas, de aprendizados mútuos. A realização de um projeto de extensão tão prazeroso e cheio de significados é um importante passo para que se consiga obter resultados significativos e de qualidade para o ensino e da aprendizagem. Nosso trabalho foi muito bem recebido pelos alunos, servidores e comunidade externa e com pedidos para que fosse dado continuidade. A evidência em relação às interações, ao compartilhamento das ações que foram desenvolvidas durante o processo de implementação e apresentação do produto final foi bem destacado no momento da apresentação dos nossos esforços, estudos,

discussões e socializações das nossas inquietações, anseios e vontade de fazer o melhor para toda a comunidade acadêmica e externa.

O diálogo transdisciplinar que alcançamos foi muito positivo, muitos docentes participaram divulgando seus trabalhos pedagógicos também, assim como várias informações da comunidade externa e que foram de extrema relevância com informações sobre outros projetos em outras unidades de ensino. A oportunidade em dialogar com todas essas esferas foi única e de um grande aprendizado para todos nós, começar com atividades que permitam com que os alunos possam desenvolver os talentos, as habilidades, capacidades e conquistas é um caminho bem promissor para se garantir uma educação pública e de qualidade para todos.

## Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac pelo apoio com o financiamento do projeto com as bolsas para os alunos, à Pró-reitoria de extensão, Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e à Coordenação de Extensão do Campus Rio Branco que nos auxiliaram de maneira muito respeitosa e colaborativa.

## Referências

ABREU, K, F.; BARBOSA, M.S.M.F. *Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional*. Petrolina: IF Sertão- PE, 2020.

ALVES, Janice Gonçalves. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. *Papéis Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens*. v. 22, n. 43, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 eds. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. et al. *Paulo Freire: uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Brasília; DF, UNESCO, 1996.

GERALDI, J. W. Linguagem e Trabalho Linguístico. In: *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (org), Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna*. Signo. Santa Cruz, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr/2002, nº19.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Inês, SIGNORINI (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1998.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. In: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: MASSAGÃO, Vera (org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 – 2ª Ed.* – São Paulo, Global, 2004
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009a.

## O LÉXICO DAS HORTALIÇAS: VARIAÇÃO E SABER POPULAR<sup>20</sup>

*Maria Helena de Paula*

*José Antônio Cardoso*

*Jozimar Luciovanio Bernardo*

### **Introdução**

Neste texto abordamos a variação do léxico das culturas oleráceas, especificamente a polissemia dos nomes referentes às hortaliças, visando a contribuir com os estudos da língua, em especial, no âmbito da Linguística, e do saber popular. Para isso, tecemos algumas considerações sobre língua e variação e, mediante consultas a obras lexicográficas, apresentamos os principais termos relacionados com a ciência da olericultura, demonstrando variados sentidos que podem exprimir e como manifestam a cultura popular no nosso cotidiano.

Nesse eixo temático, por meio de uma abordagem de nomes de plantas cultivadas em hortas e seus significados, é propósito deste trabalho colaborar com os estudos linguísticos e, ainda, com a educação popular, visto que as acepções aqui trabalhadas são produtos dos saberes do povo, engendradas em âmbitos não formais de construção de conhecimento e motivadas pela necessidade de transmitir ideias que não poderiam ser exteriorizadas mediante acepções convencionais. Tal processo se nota quando usuários da língua se valem de formas lexicais com as quais estão familiarizados (portanto, comuns em seu universo sociocultural) e, assentes em seus conhecimentos, valores, visões de mundo e experiências cotidianas, a partir da criatividade e de expedientes linguísticos e cognitivos, como os recursos metafóricos, criam sentidos que não correspondem ao habitual, literal.

Na revisão bibliográfica, tomamos como base os pressupostos de Abbade (2012), Borba (2006), Fiorin (2003, 2013), Ullmann (1964), Viotti (2013) e de outras fontes que corroboram as ideias aqui expostas, as quais estão sustentadas por informações extraídas de três obras lexicográficas, a saber: Ferreira (2010), Houaiss e Villar (2009) e Ortêncio (2009).

Para análise dos significados e constatação da variação semântica existente em diferentes contextos de saberes populares, seja de uso geral ou regional, consultamos, nesses dicionários, os verbetes de 26 nomes de hortaliças. Em seguida, expusemos esse *corpus* lexical e os resultados obtidos para, assim, mostrarmos os registros desses componentes do léxico do português e os sentidos expressos em usos culturais e contextuais diversos, muitas vezes, consistindo em acepções distintas daquelas com as quais estamos habituados. Fundamentando as considerações tecidas no decorrer do texto, na seção subsequente, abordamos aspectos do fenômeno da variação linguística.

---

<sup>20</sup> Este texto é produto das inquietações despertadas diante das variações linguísticas identificadas no desenvolvimento da pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado intitulada “A socioterminologia da Olericultura: entre a ciência e o saber tradicional”, defendida pelo segundo autor, José Antonio Cardoso, sob a orientação da primeira autora, Maria Helena de Paula, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, em 2019.

## Língua e variação

A variação linguística não é um assunto recente, porém é uma discussão que não se esgota. Sabemos que a sociedade é composta por muitas e diversas características, sendo a linguagem uma das mais importantes e particulares. Na ótica Laboviana, a língua sofre variações porque não é biológica, mas, sim, produto de interação social. Assim, a língua falada, construindo-se nesse processo sociointerativo, não é considerada produto de uma gramática interna do ser humano. Em consonância com essa concepção, podemos afirmar que a língua é heterogênea (MENDES, 2013); ademais, constitui diversos saberes, expressos de múltiplas maneiras, e por eles é constituída.

Em referência aos estudos da variação linguística, Mendes (2013) cita os trabalhos sociolinguísticos de Labov para descrever e explicar os significados sociais relacionados aos usos da língua em variadas situações. Nesse intento, o autor exemplifica fenômenos da variação fonética/fonológica, morfológica e morfossintática, tendo em vista fatores extralinguísticos, como gênero, faixa etária, nível social, origem geográfica do falante, entre outros.

A maioria dos estudiosos de variações linguísticas concentra suas investigações na fala, por ser ela considerada a manifestação do uso do sistema no meio social. Dessa forma, a variação linguística pode ser explicada pela necessidade da adequação da fala dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo. Nessa perspectiva, enquanto uma determinada coisa pode ser denominada por unidades lexicais distintas, uma mesma unidade lexical pode adquirir diferentes sentidos. Assim, temos a variação de ordem semântica, ou seja, um termo é polissêmico quando o seu significado se altera conforme o contexto sociocultural no qual se encontra inserido. Esse tema tem sido objeto de muitos estudos, como demonstramos mais adiante.

Viotti (2013) assevera que o fenômeno de variação ocorre porque a língua possui fatores inovadores (sintáticos, morfológicos, semânticos, culturais etc.) e que esses fatores não podem ser vistos como ameaças à língua. Ao contrário, na realidade, são formas variacionais que influenciam a maneira de falar e, com isso, criam novas palavras e expressões, bem como novos sentidos para palavras e expressões já existentes. Portanto, essas inovações devem ser vistas como [...] exemplos de sua riqueza, da maleabilidade que ela tem para realizar sua função, da sua presença na construção das experiências daqueles que a usam, de sua força vital. Afinal, língua é uma forma de vida! (VIOTTI, 2013, p. 173). Em outras palavras, a língua faz parte da natureza e, integrada a ela como qualquer outro organismo, modifica-se e adapta-se para melhor atingir seu propósito: a comunicação entre os seres humanos.

Embora a variação, muitas vezes, seja vista como erro, estigmatizada e, até mesmo, sofra preconceito por parte de alguns falantes, cabe ressaltar que todas as línguas apresentam esse fenômeno em maior ou menor escala. Assim, cada grupo de falantes irá fazer uso da língua conforme seu contexto cultural e suas necessidades, ou seja, não há falante melhor nem pior; há, sim, variações linguísticas inseridas em inúmeras situações. Fiorin (2013, p. 41) corrobora essa ideia ao afirmar que “a linguagem é comum a todos os homens. Não há diferença de natureza entre as línguas. As distinções entre elas são culturais”. Por conseguinte, no estudo da linguagem, é necessário considerar a coletividade, os aspectos históricos, sociais e culturais dos falantes, pois as complexidades socioculturais de um grupo são refletidas na língua. Nesse sentido,

linguagem é um conjunto de tradições, histórias, aprendizagens, que um ser vai adquirindo ao longo de sua existência e que corresponde a um aprendizado coletivo [...]. Entendendo-se a linguagem como uma atividade humana do falar que, apesar de se realizar individualmente, faz parte de um saber coletivo que tem a ver com as tradições históricas e culturais de um povo. (ABBADE, 2012, p. 147).

Em face disso, é inegável que o léxico tem papel de suma importância para que a comunicação se concretize, seja pelos significados; pelas variações em diferentes contextos; pela carga de expressividade cultural que carrega, difundindo informações, conteúdos e saberes, por meio de usos tanto orais quanto escritos. É incontestável, também, que o léxico veicula toda a manifestação dos saberes populares de um grupo e que esses saberes irão atribuir diferentes significados para as palavras em variados usos.

No caso das plantas, os conhecimentos que os horticultores trazem, acumulados ao longo de gerações, estão refletidos em suas práticas de cultivo, no preparo dos alimentos, na medicina tradicional, no modo de falar, nas mundividências, enfim, em todas as dimensões epistemológicas, simbólicas e da vida social. Nesse contexto, o léxico referente aos nomes de hortaliças pode adquirir sentidos próprios de outras áreas não associadas aos plantadores de hortas e distintos das acepções ordinariamente registradas em obras lexicográficas. Por exemplo, sentidos relacionados à religiosidade, ao humor, ao trabalho, ao sexo e a outros campos semânticos que aparecem na análise apresentada adiante.

Sobre isso, Abbade (2012, p. 142) reitera que “estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer um pouco mais da história social do povo que a utiliza”. Os saberes populares são percebidos nas práticas cotidianas, nos falares, nas expressões e nos significados que cada termo adquire, conforme a interpretação e a visão de mundo dos falantes.

Dessa maneira, cabe ressaltar a importância de se considerar a inter-relação entre língua e cultura, principalmente na dimensão lexical, quando se pretende realizar um estudo linguístico, pois “o léxico fisionomiza a cultura” (BORBA, 2006, p. 81). Assim, não podemos separar língua e cultura; e a variação não pode ser desconsiderada pelos estudiosos, uma vez que está presente em todos os sistemas linguísticos.

Como afirmamos, uma parte fundamental da língua é o seu léxico, que pode ser definido como o conjunto de palavras que a línguas dispõem para seus falantes, envolvendo a pronúncia, o significado e o uso dentro de cada contexto sociocultural. O léxico é amplo e aberto, de maneira que um falante não consegue abarcar todas os componentes lexicais existentes em uma língua. Ademais, vale destacar que as unidades lexicais são oriundas de saberes que se modificam; assim, as palavras nascem e podem “morrer”, como se fossem seres vivos – de fato, seguem o ciclo de vida dos seus falantes, seus usuários, no decurso temporal. Na dinâmica da língua, a par das criações lexicais, por meio de numerosas práticas culturais, ocorrem transformações de palavras e de significados, como também a sua “morte”, quando caem em desuso ou mesmo no esquecimento.

Destarte, é pelo uso das palavras que o falante será capaz de manifestar seus pensamentos e interagir com ou seus interlocutores, concretizando, efetivamente, o ato comunicativo e repassando os conhecimentos construídos ao longo dos anos. Diante disso, podemos afirmar que toda interação entre os usuários da língua se dá pelo

conhecimento lexical e semântico que estes possuem de seu sistema linguístico em seu contexto sociocultural. Na próxima seção, ampliamos a discussão sobre léxico, tratando brevemente das ciências que dele se ocupam e situando o presente estudo no campo da Socioterminologia.

## As ciências do léxico

Entre as formas de variação, existem variações lexicais, pois o léxico tem um caráter dinâmico e polissêmico, em que múltiplos sentidos podem ser atribuídos a uma palavra, conforme a intenção do falante, a compreensão do ouvinte e o contexto. Por isso, em uma língua podemos destacar duas categorias de léxico: o léxico comum e o léxico total. O primeiro refere-se às palavras mais conhecidas e usadas pelos falantes em suas práticas comunicativas diárias. O segundo grupo, por sua vez, é formado pelo léxico de uso comum e o de uso mais restrito, como os termos usados por grupos de uma área específica do conhecimento, como advocacia, medicina, informática, botânica etc. (PINTO *et al.*, 2016). Normalmente, as lexias são registradas em obras lexicográficas, como dicionários de língua geral, de especialidades ou regionais, entre outros tipos. Ao compilar o léxico, essas obras registram unidades lexicais que carregam muitos aspectos culturais pelos quais podemos identificar saberes e maneiras de pensar dos usuários da língua.

Vale ressaltar que o léxico é objeto de estudo de diferentes ciências – as ciências do léxico –, entre as quais estão, numa distribuição tripartida, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia; e de forma multipartida, temos Lexicologia, Onomástica, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Idiomatologia, Paremiologia, Terminologia, Terminografia a Fraseologia, áreas indispensáveis para o estudo e ensino de línguas (SILVA; BEVILACQUA, 2022).

A Lexicologia considera todos os aspectos do léxico, desde a disposição do item lexical em uma frase, sua formação mórfica, fonética, histórica, social e seu uso em variados contextos. Em uma língua, há termos usados na linguagem técnico-científica, os quais são objeto da Terminologia e também podem variar – variação terminológica. Nesse quadro, os fenômenos de variação dos termos populares são objeto de estudo da Socioterminologia, como é o caso dos nomes das plantas que podem receber distintas denominações conforme a região do país e a cultura dos falantes. Por exemplo, a fruta cítrica chamada de mexerica em determinada região pode, em outros lugares, ser denominada bergamota, tangerina ou mimosa. Como destaca Dollar (2021), a pós-modernidade nos leva a novas reflexões sobre a linguagem e a observar a língua, também, pela perspectiva do conhecimento popular, considerando a percepção dos falantes e sua participação em relação à significação do signo linguístico, pois reafirmamos que são os usuários da língua, com sua diversidade de saberes, que vão construindo e modificando os sentidos conforme suas experiências.

Do ponto de vista da Sociolinguística, a variação dentro de um sistema linguístico é absolutamente normal e necessária para a sobrevivência da língua (FAULSTICH, 2006; VIOTTI, 2013), logo é mais apropriado entender que a língua oferece várias possibilidades de comunicação expressas pelo uso; algumas podem parecer positivas, outras, negativas, mas todas estão associadas a valores e significados de interação social dos falantes.



Como podemos perceber, a Sociolinguística e a Socioterminologia são campos de estudo muito próximos, uma vez que investigam a variação linguística, conquanto a última se interesse pelas formas de variação próprias dos termos populares, ela tem conceitos baseados no modo de falar, considerando a cultura popular e suas manifestações.

A Lexicografia, em sentido básico, é a ciência que se dedica à elaboração de dicionários de variados tipos, os quais auxiliam no estudo das línguas. Para isso, recolhe e descreve o léxico de maneira geral ou específica. Então, cabe à Socioterminologia pesquisar e contribuir com a Lexicografia, a fim de registrar os termos populares, com o intuito de melhorar a comunicação, demonstrando que os termos sofrem variação lexical e semântica e que a riqueza de variedades proporcionada pela língua revela não somente as capacidades de adaptação e de interação, mas também a criatividade dos falantes e os saberes popular.

Os estudos da Fraseologia, por sua vez, estão centrados nas estruturas formadas por combinatórias lexicais, ou sintagmas fraseológicos, ou por frase completa, como locuções, colocações e provérbios. Como veremos, nas obras lexicográficas escolhidas para este trabalho, também encontramos sintagmas fraseológicos formados por nomes de hortaliças – por exemplo, o fraseologismo *chorar pelas cebolas do Egito* –, os quais apresentam polissemia, geralmente de caráter metafórico, em situações comunicativas informais que trazem à luz sentidos próprios do conhecimento popular, identificando marcas culturais de um determinado grupo.

Convém acrescentar que, no presente estudo, em consonância com Houaiss e Villar (2009), adotamos a definição da palavra “sentido” como sendo sinônima de “significado” ou “acepção”: Sentido: [...] 16. LEX LIN cada um dos significados de uma palavra ou locução; acepção. 17 LIN LÓG aquilo que uma palavra ou frase podem significar num contexto determinado; significado [...]. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1730).

Propomos, então, uma análise de alguns nomes de oleráceas sob o viés do sentido conotativo – considerando os usos populares –, figurado, o que denota a imagem já consagrada pela relação significante-significado, em oposição ao sentido abstrato e amplo, que traz um significado conotativo, ou seja, uma representação figurativa na relação significante-significado, o que confere à palavra uma acepção múltipla ou polissêmica contextualizada culturalmente. Nessa perspectiva, esclarece Fiorin (2003) que a linguagem autoriza toda sorte de alterações de significado, de violações semânticas, quando se ultrapassam as fronteiras estabelecidas entre o animado e o inanimado, o humano e o não humano, o concreto e o abstrato etc. (FIORIN, 2003, p. 65).

Notamos que, no processo de comunicação, uma palavra pode apresentar mais de um significado sem que haja prejuízo linguístico. Desse modo, no fenômeno da polissemia, o mesmo significante adquire diversos significados, de acordo com o contexto de uso, na relação com outros signos, indicando que a língua é capaz de transpor metaforicamente o significado convencional ou original, consagrado no uso diário, sem causar confusão. Vale salientar que esse fenômeno é muito importante para tornar o ato comunicativo ainda mais ativo (ULLMANN, 1964). Nesse processo de atribuir múltiplos sentidos a uma palavra, os falantes, muitas vezes, usam de sua criatividade com base em suas experiências culturais, em sua história, em suas crenças, enfim, na realidade individual e do grupo.

Ademais, para Pinto *et al.* (2016), isso ocorre porque, ao longo da existência de uma língua, nos processos de comunicação, nas práticas culturais e na construção dos saberes, surgem novas necessidades; assim, novos sentidos, ou conotações, podem ser associados a um significante.

Consoante Perini (2005, p. 252), “a polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inumeráveis aspectos da realidade”. Seja como for, a variação dos termos está presente nas manifestações da comunicação e contribui para a função da linguagem de proporcionar maior expressividade e promover o entendimento entre os falantes.

## Resultados obtidos

Conforme expusemos na introdução, neste trabalho propomos compor um *corpus* lexical e investigar, com base na relação entre língua e cultura, a polissemia das unidades lexicais e fraseologismos<sup>21</sup> relacionados às plantas cultivadas em hortas. Os componentes desse *corpus* estão registrados em três obras lexicográficas: dois dicionários de língua geral, *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*, de Ferreira (2010), e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Houaiss e Villar (2009), e um de cunho regional, o *Dicionário do Brasil Central*, de Ortêncio (2009). À continuação, apresentamos os resultados obtidos para cada uma das 26 lexias pesquisadas, dispostas em ordem alfabética, com sucinta análise para demonstrar como os significados podem variar e remeter a diferentes saberes populares.

**Abóbora** – Para este verbete, Ferreira (2010, p. 12) traz a seguinte acepção: “6. Fig. Pessoa irresoluta, preguiçosa, fraca. Substantivo masculino. 7. A cor da abóbora: A abóbora e o azul ficam-lhe muito bem. 8. Roupas abóbora (9): F. estava de abóbora ontem, no almoço”. Houaiss e Villar (2009, p. 11) indicam outro significado para abóbora: “4 Uso: informal, jocosos. cabeça humana; quengo”.

**Açafrão** – Além do significado consagrado, a obra de Houaiss e Villar (2009, p. 21) traz a seguinte informação: “termo de marinha. Estatística: pouco usado. Peça que se aplica na parte posterior do leme e forma seu contorno exterior”.

**Agrião** – Houaiss e Villar (2009, p. 71) apresentam um significado da área de veterinária, como sendo um “tumor duro e indolor no jarrete das cavalgadas”.

**Alho** – Ferreira (2010, p. 103) apresenta um significado com sentido figurado: “Pessoa muito esperta, muito viva” e uma unidade fraseológica: “Misturar alhos com bugalhos. Confundir coisas dessemelhantes”.

**Bredo ou Breduega** – Neste verbete, no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 348), encontramos variações geográficas do significado da palavra: “2. Bras. N. N.E. Mato, brenha. 3. Bras. PE, BA V. namoro (1). Cair no bredo. Bras. N. N.E. V. fugir (1 e 2). Ganhar o bredo. Bras. N. N.E. Tomar rumo ignorado; desaparecer, sumir”. Em Houaiss e Villar (2009, p. 325), também há variações relacionadas às regiões brasileiras: “2

---

<sup>21</sup> Por exemplo, a unidade lexical *alho* compõe o fraseologismo *misturar alhos com bugalhos*, cujo significado é confundir coisas que não têm semelhança.

Regionalismo: Norte do Brasil, Nordeste do Brasil. mato, brenha 3 Regionalismo: Paraíba, Pernambuco, Minas Gerais. namoro, namorico”.

**Cará** – Das três obras analisadas, apenas Ferreira (2010, p. 424) destaca outra acepção para o termo cará, de uso regionalista: “5. Bras. RS Modalidade de fandango”.

**Cebola** – Ferreira (2010, p. 460) atribui a este termo um uso fraseológico: “Chorar pelas cebolas do Egito. Sentir saudades do passado, embora tenha sido pouco feliz”. E também um uso informal, referente a uma “pessoa muito fraca, cansada ou indolente” e, ainda: “7 Rubrica: hipologia. cavalo mole, insensível ou pouco sensível à espora”. Por sua vez, Ortêncio (2009, p. 194) destaca o uso desta lexia em provérbios: “mudar ou trocar cebola. Não progredir: “...mudei cebolas e veja a senhora, deixei a Angélica com dívidas a pagar.” J. Lima, CAP, 93 @ sabedoria popular “Cebola que muito muda não cria muda – desvantagem de andança”.

**Cebolinha** – Houaiss (2010, p. 431) apresenta o uso socioterminológico neste verbete: “Regionalismo: Brasil. Uso: informal. nos veículos automotivos, sensor encontrado no motor de explosão cuja função é medir a temperatura do fluido do sistema de arrefecimento (ger. água) ou do óleo do sistema de lubrificação”. Ortêncio (2009, p. 194) também expõe o uso popular para o termo: “1 Marcador de óleo em motor de explosão”.

**Chicória** – Ferreira, (2010, p. 485) registra o uso regional desta lexia no vocabulário dos garimpeiros: “SP Designação dada pelos garimpeiros aos granates rubros transparentes”. O mesmo ocorre no Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 453): “Regionalismo: Piauí, São Paulo, Goiás. granada vermelha e transparente 4 Rubrica: garimpo. Regionalismo: Goiás. Monazita”. Também, para Ortêncio (2009, p. 206): “No garimpo, informação diamantífera”.

**Chuchu** – O chuchu, para Ferreira (2010, p. 490), recebe a função de adjetivo nos seguintes exemplos: “Bras. RJ Pop. Alcinha das pessoas nascidas em Petrópolis. 4. Bras. Pessoa muito bonita e querida, muito bondosa e carinhosa. Pra chuchu. Bras. Gír. Em grande quantidade ou intensidade; muitíssimo; à beça: Na festa havia gente pra chuchu”. Houaiss (2009, p. 458) corrobora os mesmos significados: “Regionalismo: Brasil. Uso: informal. pessoa muito bonita, encantadora Ex.: essa garota é um c. n adjetivo e substantivo masculino Regionalismo: Rio de Janeiro. Uso: informal. 4 m.q. petropolitano”.

**Fava** – Das três obras pesquisadas, Ferreira (2010, p. 923) é o dicionário que traz mais variações para o significado da lexia fava, tanto no contexto socioterminológico quanto em regionalismos e em usos fraseológicos: “Veter. Doença que ataca o céu da boca dos equídeos. 5. Bras. Pequeno seixo rolado, constituído, em geral, de minerais fosfatados, e também de óxido de titânio hidratado, e considerado como satélite do diamante. [V. satélite (7).] 6. Bras. Veter. Doença que ataca os olhos dos galináceos. 7. Bras. MA Espécie de peixe. Fava preta. Voto de reprovação. Favas contadas. Coisa certa, inevitável. Favas de zircônio. Min. V. baddeleyita. Ir à fava. V. ir às favas. Ir às favas. Ir para longe, afastar-se, para deixar de importunar; ir bugiar, ir pentear macacos, ir plantar batatas, ir queixar-se ao bispo, ir à fava. Mandar à fava. V. mandar às favas. Mandar às favas. 1. Despedir (alguém que importuna); mandar bugiar, mandar pentear macacos, mandar queixar-se ao bispo, mandar à fava. 2. Demonstrar pouco apreço a (alguém ou algo); mandar à fava”. Para Houaiss e Villar, (2009, p. 878) a variação de significados desta lexia está relacionada ao regionalismo e à socioterminologia: “Regionalismo: Brasil. Uso: informal. seixo rolado, pequeno, constituído ger. de óxido de titânio hidratado 7 Rubrica: garimpo. Regionalismo: Bahia. Uso: informal. m.q. feijão-branco 8 Rubrica: veterinária.

moléstia que ocorre no céu da boca dos equídeos”. Também verificamos isso em Ortêncio (2009, p. 320): “1 Comida; boia. 2 Vários minerais rolados, em geral de terras raras”.

**Inhame** – Apenas Ortêncio (2009, p. 393) apresenta uma variação de significado para o termo, em forma de tabuísmo: “Vagina”.

**Jiló** – Ortêncio (2009, p. 413) registra uma acepção erótico-obscena para jiló, assim: “V. ânus”.

**Mandioca** – Ferreira (2010, p. 1323) destaca diferentes significados para mandioca, uma relacionada à política regionalista e uma expressão fraseológica: “Bras. BA Certo partido político conservador, na Monarquia. 4. Bras. BA Adepto desse partido. Render que só mandioca de várzea. Bras. AL Fam. Não cessar; ser interminável: Aquela conversa está rendendo que só mandioca de várzea”. Para Houaiss e Villar (2009, p. 1230), merece destaque apenas o uso regional da lexia: “Regionalismo: Bahia. 4 determinado partido político conservador existente na monarquia 5 adepto desse partido”. Ortêncio (2009, p. 458) traz o uso popular erotizado do termo: “1 Pênis”.

**Melancia** – Ferreira (2010, p. 1368) opta por registrar a variação regionalista e a etimologia do significado: “Bras. Pessoa que, fingindo-se politicamente oposta à esquerda, na realidade a ela pertence ou com ela simpatiza. 5. Bras. RS Designação dada, durante a revolução de 1925, àqueles que, dizendo-se governistas, no íntimo eram revoltosos”. Em Houaiss e Villar (2009, p. 1268), a mesma versão etimológica é apresentada, ainda que seja possível notar divergência quanto à data: “Regionalismo: Brasil. pessoa que se apresenta como de direita, mas pertence a grupos de esquerda ou possui pensamento político afinado com estes 5 Rubrica: história. Regionalismo: Rio Grande do Sul. Na revolução de 1923, partidário dos revoltosos que, em vez de usar o lenço vermelho, levava ao pescoço um lenço verde ou branco, símbolo dos legalistas”. Por sua vez, Ortêncio (2009, p. 483) apresenta apenas o significado de uso regional no estado de Goiás: “(Peixe e Paranã-GO) Turmalina de grande preço, bicolor, verde por fora e vermelho por dentro”.

**Milho** – Ferreira (2009, p. 1394) registra diferentes significados de usos populares: “Bras. Gír. V. dinheiro (5). Adjetivo. 5. Diz-se da palha e da farinha do milho: papa de farinha milha. Catar milho. Bras. Joc. Dactilografar, digitar, muito vagarosamente”. Na obra de Houaiss e Villar (2009, p. 1291), a unidade lexical apresenta apenas uma variação de significados: “4 Uso: informal. Dinheiro”. Ortêncio (2009, p. 489) traz dois significados diferentes: “1 Dente. 2 Dinheiro”.

**Mostarda** – No dicionário produzido por Ferreira (2010, p. 1430), mostarda significa também: “5. Fig. Estímulo, incentivo. 6. Fig. Tiroteio, pancadaria. Substantivo masculino. 7. Bras. SP Chumbo muito fino”. Praticamente a mesma variação de significados para este signo linguístico pode ser notada em Houaiss e Villar (2009, p. 1322): “4 Derivação: sentido figurado. briga, confusão que resulta em pancadaria e/ou tiroteio n substantivo masculino 5 a cor amarelo-amarronzada 6 Regionalismo: São Paulo. chumbo muito fino”.

**Nabo** – Ferreira (2010, p. 1447) mostra diferentes acepções populares e um fraseologismo: “Burl. Pessoa ignorante, néscia, estúpida. 4. Chulo O pênis. 5. Bras. S. A parte do mourão, da tranqueira, do poste ou do esteio, que fica enterrada no solo. Comprar nabos em saco. Comprar ou aceitar uma coisa sem a examinar”. Houaiss e Villar (2009, p. 1338) destacam o uso em forma erótica e o significado regionalista para o verbete: “4 Uso: jocoso. indivíduo ignorante, iletrado 5 Uso: tabuísmo. o pênis 6 Regionalismo: Rio

Grande do Sul. a parte mais grossa, que fica enterrada, do mourão, tronqueira, poste ou esteio”.

**Pepino** – Apenas Ortêncio (2009, p. 577) chama atenção para outro sentido que esta unidade lexical adquire no contexto popular: “Problema sério a resolver; abacaxi”.

**Pimenta** – Para o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 1634), esta lexia pode adquirir muitos e variados sentidos, conforme os encontrados: “Fig. Brejeirice, malícia, ronha: uma história com muita pimenta. 4. Fig. Erotismo, lubricidade. 5. Bras. Pessoa colérica, briguenta, geniosa. 6. Bras. Pessoa má. 7. Bras. Pessoa muito viva, irrequieta, levada: Este menino é uma pimenta. 8. Bras. Cavalo bom corredor, fogoso, irrequieto. 9. Bras. O. de SP Zool. Pequeno carrapato. 10. Bras. Zool. V. potó”. Quanto aos significados presentes no Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1491), vemos as variações semânticas de uso regional: “Regionalismo: Brasil. m.q. burrinho ('designação comum') 9 Rubrica: entomologia. Regionalismo: Brasil. m.q. 2 potó ('designação comum') 10 Derivação: sentido figurado. qualidade do que é malicioso, picante Ex.: uma inconfidência cheia de p. 11 Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. lascívia, sensualidade, lubricidade 12 Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. pessoa geniosa, brigona 13 Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. indivíduo irrequieto, ativo, travesso 14 Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. Uso: pejorativo. indivíduo mau 15 Regionalismo: Brasil. cavalo irrequieto, fogoso, que corre bem”.

**Pimenta-do-reino** – Para Ortêncio (2009, p. 591), o termo designa também um tipo de cabelo: “Cabelo pixaim”.

**Pimentão** – Ferreira (2010, p. 1634) assevera um outro significado relacionado à cor vermelha causada pelo sol ou pela raiva: “Com a pele muito vermelha por queimadura solar ou por rubor; um camarão, rubro: Voltou da praia um pimentão; Ficou um pimentão ao ouvir as admoestações intempestivas”. Para Ortêncio (2009, p. 592) o significado dessa hortaliça também diz respeito ao vermelho: “Nariz vermelho (narigão)”.

**Quiabo** – No Dicionário do Brasil Central (ORTENCIO, 2009, p. 634), encontramos a seguinte acepção para quiabo: “Lugar escorregadio”.

**Salsa** – Segundo Ferreira (2010, p. 1880), outro significado para salsa faz referência à terminologia da Geologia: “3. Geol. V. vulcão de lama”. O mesmo sentido aparece na obra de Houaiss e Villar (2019, p. 1698): “4 Rubrica: geologia. m.q. vulcão de lama”.

**Taioba** – Para Ferreira (2010, p. 1996), faz alusão ao tabuísmo regional e a um termo que é pouco usado: “3. Bras. N.E. Chulo As nádegas. 4. Bras. N. Prisão, cadeia, xadrez. Substantivo masculino. 5. Bras. RJ Desus. Bonde fechado, de segunda classe, que transportava passageiros e bagagem; loré”. As mesmas acepções são corroboradas por Houaiss e Villar (2009, p. 1804): “4 Regionalismo: Nordeste do Brasil. Uso: tabuísmo. as nádegas 5 Regionalismo: Norte do Brasil. cadeia, prisão n substantivo masculino. Regionalismo: Rio de Janeiro. Diacronismo: obsoleto. 6 bonde de segunda classe, fechado e sem balaústres, us. esp. para transporte de volumes”.

**Tomate** – Houaiss e Villar (2010, p. 1853) apresentam outro significado para tomate, elucidando que pode ter sentido relacionado ao erotismo: “tabuísmo. Os testículos 5 Derivação: por extensão de sentido. conjunto das qualidades viris; valentia, audácia etc.”.

Por fim, lembramos que existem muitos outros nomes referentes às plantas cultivadas em hortas, porém coletamos e analisamos apenas aqueles relativos às hortaliças mais corriqueiras na nossa alimentação, pois acreditamos que essa parcela do léxico do

português é capaz de oferecer uma visão sobre a variação nela existente e demonstrar como a sabedoria popular se faz presente nas obras lexicográficas consultadas.

### **Considerações finais**

Haja vista o que aqui foi discutido sobre língua, embora de forma sucinta, podemos afirmar que as línguas possuem características relevantes à cultura dos seus usuários, que criam saberes e organizam os termos e as frases que necessitam para melhor se comunicarem, tornando-se o léxico um repositório de da cultura e das mundividências dos falantes.

À Sociolinguística, como ciência, cabe estudar de que forma a sociedade age sobre a língua, trazendo interessantes conceitos e discussões com o propósito de demonstrar como a linguagem é algo diferenciado e muito característico de cada grupo, porquanto abarca fatores históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos, que diferenciam cada lugar e caracterizam a maneira de falar de uma comunidade.

Ao abordar a polissemia dos nomes das hortaliças, podemos notar múltiplos significados – alguns curiosos, atribuídos conforme as vivências dos falantes e relacionados à etimologia, ao diacronismo da língua, ou mesmo a aspectos jocosos, tabuísticos e erótico-sensuais – e dar a conhecer características culturais e saberes populares do regionalismo brasileiro.

Concordamos que, em toda comunidade de fala, são comuns as variações linguísticas, seja de ordem lexical ou semântica. De fato, todo sistema linguístico é constituído de muitas variedades; é um fenômeno que sempre existirá, independente das ações normativas que intentam reger os usos da língua. Essas diversas formas possíveis de expressão linguística compreendem as diferentes maneiras de se usar uma palavra ou frase com valores semânticos distintos, consoante o contexto cultural.

No fluxo das dinâmicas da língua, as necessidades expressivas e a limitação do repertório semântico à disposição dos falantes abrem caminhos para a atribuição de novos sentidos a formas lexicais das quais eles lançam mão em seu cotidiano, ampliando esse repertório. Desse processo – e da validação desses usos, como os que foram descritos para os 26 nomes de hortaliças aqui trabalhados – participam os usuários da língua, em seu contexto sociocultural e com base nas suas experiências e conhecimentos, constituindo saberes fundamentados nas vivências e práticas coletivas, nos modos de ver, fazer e agir e, como estratégias de intervenção na realidade linguística e cultural, efetivam-se como práticas de educação popular.

Para finalizar, percebemos que a capacidade de adaptação social e cultural reflete a capacidade linguística dos indivíduos e um interessante dinamismo que a linguagem possui, qual seja o de ter os significados ampliados, propiciando que uma mesma palavra adquira múltiplos sentidos, sem restringir-se apenas ao campo denotativo. Nesse quadro, o usuário ideal da língua é aquele que consegue distinguir entre o adequado e o inadequado, conhecendo os vários sentidos de uma palavra ou expressão para usá-las em distintos contextos socioculturais.

Esperamos, assim, ter conseguido suscitar uma reflexão acerca desses aspectos e proporcionado um olhar sobre a língua pela perspectiva da variação e da polissemia, não somente no que diz respeito aos nomes das hortaliças, mas ao léxico de forma geral e aos conhecimentos populares que vão se constituindo na inter-relação língua e cultura.

## Referências

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândia Trindade Costa de. (org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. VI. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012. p. 141-161.
- BORBA, Francisco da Silva. Léxico e herança social. In: MARCHEZAN, Renata Coelho; CORTINA, Arnaldo. *Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito*. Araraquara: FCL-Unesp, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 81-96.
- DOLAR, Kaja. Os dicionários colaborativos on-line: objetos metalinguísticos profanos. In: BARONAS, Roberto Leiser; GONÇALVES, Marcelo Rocha Barros; SANTOS, Júlio Antônio Bonatti (org.). *Linguística popular: contribuições às ciências da linguagem*. Araraquara: Letraria, 2021. p. 111-117.
- FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus. A socioterminologia na comunicação científica e técnica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 27-31, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz. (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-43.
- FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. v. 1. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-74.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MENDES, Ronald Beline. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 111-135.
- ORTENCIO, Waldomiro Bariani. *Dicionário do Brasil Central*. 2. ed. Goiânia: ICBC, 2009.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PINTO, Deise Cristina de Moraes *et al.* *Introdução à semântica*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.
- SILVA, Fernando Moreno da; BEVILACQUA, Cleci Regina. Proposta de dicionário das ciências do léxico com base nas publicações dos membros do GTLexp/ANPOLL. *DELTA*, São Paulo, v. 38, p. 1-23, 2022. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502022000200420&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502022000200420&tlng=pt). Acesso em: 26 jan. 2023.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- VIOTTI, Evani. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-179.

## DO MUSEU AO MUSEU QUILOMBOLA: RELATOS DE PESQUISA NO MUSEU DO QUILOMBO DO IPIRANGA, CONDE - PB

*Iany Elizabeth da Costa*

### **Introdução**

O presente artigo traz algumas reflexões sobre o processo de transição do entendimento sobre o Museu enquanto aspecto tradicional e elitistas, tencionando a decolonialidade da experiência dos Museus de comunidade como o Museu Quilombola do Ipiranga, Conde – PB.

No que tange pensar como este museu transmuta a materialidade do pensamento decolonial quando cria um espaço de saber/poder que fortalece a identidade comunitária ao mesmo tempo que educa seus visitantes

Nosso objetivo geral foi evidenciar a importância dos Museus de comunidade enquanto uma experiência decolonial para o turismo comunitário educativo, rebatendo a ideia de um turismo predatório que trata os sujeitos e localidades como objetos de uso do capital.

Os **específicos** versam sobre evidenciar a experiência do Museu Quilombola do Ipiranga, Conde – PB como lugar afrocentrado decolonial, e compreender a partir do debate decolonial como este Museu constrói uma perspectiva pedagógica negra quilombola para educar a si e seus visitantes.

Nossa metodologia constitui em revisão bibliográfica sobre a temática Museus e a experiência decolonial em consonância aos desdobramentos das nossas visitas de campo ocorridas em 2019 na comunidade quilombola do Ipiranga, Conde – PB no percurso do nosso doutorado em Geografia (COSTA, 2022).

Este artigo justificasse pela relevância da temática principalmente por que relata uma escrivência do Museu Quilombola do Ipiranga como lugar de identidade preta afrocentrada, vindo a contribuir nos debates sobre turismo de comunidade e museu de comunidade.

### **Museus e Turismo Cultural: Reflexões Decoloniais**

Os museus como lugar de memória e atrativo do turismo cultural ter em sua cerne a Antiguidade Clássica com o Museion templo em ode a deusa da memória Mnemosyne e suas musas entre elas Clio – a musa da história e da curiosidade.

Os séculos XVI e XVII marcam a emergência dos gabinetes de curiosidades espaços privados de deleite das elites europeias, ainda no século XVII é importante destacar o surgimento do primeiro museu moderno na Universidade de Oxford, embora, aberto ao público, este mantinha a característica de espaço frequentado pelas elites.

Para Choay (2011) no final do sec. XVIII a Revolução Francesa inaugurou outra perspectiva de patrimônio, do qual a formação do Estado Nacional (DALLARI, 1998) e o fomento da identidade nacional (MALUF, 1984) contribuem na construção da ideia de



herança nacional. Onde os museus nacionais segundo Camargo (2002) em palácios passam a materializar o ideal de nação a ser instituída.

Dominique Paulet um dos grandes fomentadores dos museus nacionais nos trás o entendimento que as grandes coleções que serviam de deleite das elites, passam nestes espaços a adquirirem a função de instrução pública com a diversificação dos sujeitos que passaram a ter acesso aos mesmos.

Camargo (2002) enfatiza que concomitantemente ao advento do Estado Nacional ainda no sec. XVIII, ocorre a difusão do *Grand Tour*, embrião do turismo contemporâneo, que tem na vinculação do lazer e erudição o foco no patrimônio histórico e cultural.

Embora saliente que o mesmo ainda fosse objeto apenas das elites, não deixa de ser um fenômeno para a chamada requalificação do patrimônio sob a régia da herança nacional os monumentos passar a remeter memória e identidade nacional coletiva tornando-se atrativos turísticos.

Barreto (2003) destaca que o fenômeno do turismo histórico está diretamente relacionado a ideia da construção da identidade nacional coletiva do qual os museus são representantes da salvaguarda do passado, sendo, portanto, lugares turísticos de visitaçào e contemplação.

Sendo assim o sec. XIX conforme Choay (2011) desponde as primeiras medidas estatais a citar a França onde legislações asseguram a importância da preservação e manutenção dos museus como lugares históricos.

A chamada Era dos Museus durante o século XIX representou a emergência da cultura de valorização destes espaços como marcas da identidade nacional e local de um determinado lugar (CHOAY). O turismo neste cenário adquire um fator educativo e cultural ao colocar os museus na rota de visitaçào dos viajantes.

Segundo Camargo (2002) é nesse período que começam a surgir os pacotes turísticos e os guias turísticos que ampliam o acesso a estes espaços por diferentes classes sociais, bem como a propaganda em larga escala sobre diferentes atrativos culturais e históricos.

Choay (2011) enfatiza que os museus como fenômenos mundiais são consolidados na relação patrimônio – memória nacional forjada nas práticas sociais do qual a emergência de datas comemorativas nacional potencializa a visitaçào dos mesmos, sem falar que lugares de memória como a Bastilha na França passam a ser comercializados como souvenir<sup>22</sup>.

Smith (2006) ao fazer a crítica da noção de patrimônio como apenas material, relaciona os museus na atualidade como reflexo do discurso autorizado das elites no qual as expressões culturais dos grupos subalternizados são apresentadas como estratificados e exóticos, onde a valorização do patrimônio imaterial e da cultura popular não encontra espaço na estética dos museus tradicionais se não for no substrato de coleções folclóricas.

Pensando nesta questão e à luz da Teoria Decolonial os museus nesse discurso tradicional não abrem um diálogo na valorização de outros saberes ditos como subalternos. Olhando nossa perspectiva ao Sul, ou seja, enquanto Latino Americanos os

---

<sup>22</sup> Segundo o Dicionário *online* de Português significa: Artigo tradicional e característico do local em que é vendido, geralmente comprado pelos turistas que visitam outros países, locais ou territórios estrangeiros; lembrancinha. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/souvenir/> Acesso em: 22 Dez 2022.

museus foram construídos na modernidade enquanto espaços situados por um discurso organizacional advindo da Europa.

Brulon (2020) em sua proposta de descolonizar o pensamento museológico nos coloca em xeque a entender que os museus no Brasil foram estruturados em uma lógica colonial, onde inclusive suas coleções perpassam essa ótica, reproduzindo uma espacialização onde os saberes tradicionais são representados como exóticos, nunca enquanto construtores de outro marco narrativo da história.

Por isso a necessidade de Museus em/para/com as culturas populares e povos tradicionais e não museus tradicionais onde coleções advindas destes grupos focais estão sempre nas zonas periféricas e nunca com exposição central.

Nessa perspectiva tal narrativa advém do que Quijano (2005) trata como uma colonialidade do poder que na América Latina foi instituído como um discurso de verdade que nega outras possibilidades de conhecimento que não seja a cultura colonial e determinista.

Grosfoguel (2008) nos convida a descolonização ao compreender que o sistema mundo colonial empregou na pós-modernidade a estrutura orgânica onde o passado colonial é ressignificado como norte para o que deve ser entendido como cultura e legado.

Quando Krenak (2020) nos diz que os saberes e as cosmovisões das bordas do mundo, daqueles que não aparecem na narrativa da história como sujeitos de saber são urgentes e necessários para se pensar outra perspectiva de saber-pensar o mundo.

Ele abre portas para a valorização dos ditos e expressões que permanecem na contramarcha da colonialidade dizendo que seus saberes e fazeres não são exóticos, são legados e representam formas de ser e sentir-pensar para além do discurso socialmente colocado com correto – branco, hétero, cristão.

Costa (2009) ao analisar a consolidação do turismo cultural na década de 1980 enfatiza que os museus sob a lógica do entretenimento cultural de massa não fomentam significado educacional, mas sim, uma teatralização da cultural. E pensando em nossa reflexão as coleções advindas de povos tradicionais nesta ótica são mais divertimento do que uma aprendizagem decolonial do legado de resistência destes grupos.

Cancline (2008) em sua crítica a cooptação da indústria cultural (capital privado) da gestão cultural na América Latina expõe que os Museus na atualidade continuam a ser espaços distantes das grandes massas que acaba também por fortalecer o distanciamento da relação identidade e pertencimento dos mesmos com legados culturais locais que mesmo situados num discurso de poder/saber dizem muito da cultura local.

Castriota (2009) enfatiza que a distância geográfica entre os centros históricos e as periferias nas cidades contribuem nesse processo de exclusão das grandes massas ao acesso a atrativos e Museus, sendo intencional essa gentrificação do direito a uma visão crítica dos espaços de cultura.

Por isso Museus de comunidade como o que falaremos mais especificamente no segundo momento deste artigo, o Museu Quilombola do Ipiranga, Conde – PB são fundamentais para trazer outra perspectiva de cultura, história e pertencimento.

Pois é fruto do seio da comunidade e sua organização é idealizada em/para este grupo, no sentido de fortalecer identidade e pertencimento questões importantíssimas para a preservação das suas culturas e a permanência no território.

Conforme Barreto (2003) os museus a partir da ideia de cultura local associada ao fomento das comunidades locais reafirma a relação de pertencimento e o turismo proposto por estas comunidades tem o sentido de conscientizar os visitantes da importância da manutenção e preservação destes territórios.

Ação que gera outra relação do turismo cultural com o patrimônio histórico e cultural da localidade por meio do que o autor define como educação patrimonial do qual a comunidade local participa do processo como protagonista.

Fazendo o que Paulo Freire (2001) enfatizar que é educar e aprender a partir da leitura de mundo dos sujeitos que vivem o território, o que remete aos visitantes um processo popular de educação sobre outro Museu que é da comunidade e não fruto de uma lógica determinada no discurso saber/poder colonial.

Neste cenário a emergência de museus de comunidade na virada do século XX-XXI e a crítica da estética da arte e a articulação dos movimentos sociais em busca de reconhecimento nos processos estatais de salvaguarda e preservação patrimonial no Brasil, trazem outra dimensão do patrimônio onde o imaterial é vivo (ARANTES, 2006).

Ou seja, nos ajuda a ter outro olhar sobre a concepção de Museu onde o mesmo nasce em meio a comunidade local e tem em sua coleção objetos, saberes e expressões que remetem a este território.

Os atores sociais ao imprimirem seus saberes/fazerem nos Museus de comunidade (IPHAN, 2006) contrapõe a lógica dos Museus construídos para as elites onde o popular é excluído (CANCLINE, 2008).

Tal ação constitui-se como um desafio na atualidade visto que o mercado do turismo cultural ainda mantém o signo da lógica do capitalismo onde experiências comunitárias estão longe do controle social do capital.

Ante a isso, Costa (2009) expõe que ainda existe uma ausência do que esta chama como comunicação interpretativa, ou seja, que os museus realmente enfatizem uma educação que gere conhecimento em relação ao pertencimento e o significado histórico e cultural das coleções. Por isso, museus de comunidade reescrevem uma lógica de museu onde suas coleções passam a ser protagonistas de saber e poder.

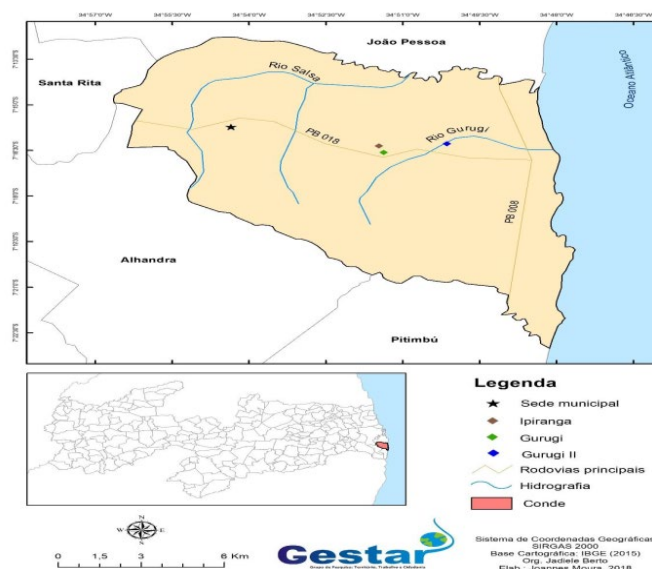
Além disto os museus de comunidade buscam imprimir outro sentido de relação com o capital, pois, surgidos em/para a comunidade eles trazem outros saberes decoloniais, abandonando a visão de objeto de consumo de um turismo desenfreado e reafirmando seu lugar social de educador de gerações e fortalecedor da cultural local que visa antes do lucro afirmar os saberes e a identidade territorial das comunidades locais.

### **Museu Quilombola do Ipiranga, Conde – PB: Educando gerações, desconstruindo olhares**

A comunidade quilombola do Ipiranga, situada no município do Conde – PB, na Mata Sul (figura 01), teve sua formação inicial datada do século XIX.

Para Leo Neto (2013) o território tradicional desta comunidade remete segundo relatos dos mais antigos moradores a antiga Sesmaria dos Índios da Jocoça (1866), denominada como posse “Piranga”, está também fazia fronteira com outras posses, entre elas a do Gurugy que atualmente também se identifica como quilombolas.

Figura 1: Mapa atual de localização da comunidade quilombola do Ipiranga, Conde - PB.



Fonte: Acervo de pesquisa de BERTO, Jadiele (2018, p. 16).

Leo Neto (2013) e Marques (2015) identificaram em suas pesquisas que o território do Ipiranga se constitui historicamente por duas linhas de autorreconhecimento: por casamentos endogâmicos e/ou pela doação da posse territorial por Dom Pedro II<sup>23</sup>.

Ambos autores percebem este território como “herança de herdeiros da antiga posse do Piranga”. Sobre o nome Piranga Marques (2015, 157) nos esclarece que:

A denominação da comunidade na carta topográfica produzida por Antônio Gonçalves da Justa Araújo aparece como Piranga e não Ipiranga. A incorporação do “I” ou a supressão desta letra no nome da comunidade é explicada de duas formas. A primeira com a incorporação da letra “I”, diz respeito a uma denominação indígena, cujo significado é rio de água vermelha. Já a segunda explicação, [...], fazem referência às práticas languageiras locais e uso tradicional da nomenclatura: [...] Antigamente a gente chamava Piranga, não sei se era linguagem popular. Até as pessoas diziam assim: Olha os Pirangueiro. (Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Ana Lúcia Rodrigues do Nascimento). O nome é Piranga, começou a gente desde pequeno era Piranga, Piranga. [...] Hoje já é diferente Ipiranga, Ipiranga, mas quando a gente diz somos do Piranga, aí o I vai na frente Ipiranga! (Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Lenita Nascimento).

Para Almeida (2015) a terminologia Piranga e o desdobramento Pirangueiro representam signos e identidades locais que auferem reconhecimento primeiro ao território, depois étnico, haja vista o processo de autorreconhecimento enquanto quilombolas iniciados em 2005.

<sup>23</sup> Conforme Leo Neto (2013) na narrativa da comunidade existia uma esfinge com brasão com o símbolo real que dividia o território, porém o mesmo perdeu-se com a passagem do tempo, e também havia um documento real confirmando essa doação que foi extraviado por um suposto padre ainda no início do século XX.

Hoje esta comunidade é constituída por 127 famílias, tendo um título de regulamentação fundiária por família concedido pelo Governo do Estado na Paraíba na década de 1980.

A certificação da Fundação Palmares como quilombolas ocorreu em 2006 (ALMEIDA, 2015) porém o processo de titulação como território quilombola ainda se encontra em andamento, denotando a morosidade da política pública territorial para quilombolas (COSTA, 2022).

O Museu quilombola do Ipiranga nasce em meio ao processo de construção política e identitária da comunidade. Sendo um espaço que remete identidade de resistência (HALL, 2006) e ao fortalecimento da cultura local. Em nossa pesquisa de doutorado tivemos contato com a comunidade a oportunidade de conhecer este Museu.

Conforme a Liderança quilombola Ana Lúcia a ideia de criar um Museu da comunidade partiu da mesma e de sua mãe Mestre Lenita (*in memorian*) no ano de 2013 com o objetivo de fazer um resgate da memória e da história do povo quilombola do Ipiranga, bem como, envolver a juventude do quilombo com a questão cultural e histórica (COSTA, 2022).

Haja vista que a comunidade neste período também retomava outro importante marco de identidade a dança do coco de roda.

Com isso, o Museu quilombola do Ipiranga (Figura 2) foi erguido no local onde era a antiga casa da Mestre Lenita, de taipa e chão batido, como era antigamente as casas da comunidade.

Figura 2: Museu quilombola do Ipiranga, Conde – PB (construção do Museu; Ana Lúcia dançando Coco na frente do Museu).



Fonte: Site observatório-  
Antropologia (2015).



Fonte: Página em rede social  
Coco de Roda Novo Quilombo –  
PB (2016)

Por se tratar de um museu comunitário, a logística e acervo deste museu emerge de itens: utensílios domésticos, peças religiosas, roupas, e memórias afetivas do próprio quilombo. Ana Lúcia (2019) recorda que a comunidade participou ativamente da edificação deste museu, não só na construção, mas também na doação de peças, conforme esta: “isso fez com que a gente recordasse nossas raízes, envolvendo também a juventude para saber mais da nossa história”.

O museu atualmente é um dos pontos turísticos da comunidade que desenvolve o turismo comunitário, sendo uma réplica de uma antiga casa quilombola. As peças dos acervos (figura 03), que incluem também fotografias, livros e matérias de jornais visam identificar Ipiranga da geografia do município do Conde – PB, além de trazer aspectos importantes sobre o cotidiano, a religiosidade, os fazeres e saberes quilombolas.

Figura 3: Museu quilombola do Ipiranga, Conde – PB (Frente do Museu e Detalhes do acervo).



Fonte: COSTA, Iany Elizabeth da (2022)

Seguindo a ideia da pedagogia de Paulo Freire (2001) sobre a leitura de Mundo o Museu quilombola do Ipiranga, traz consigo um signo educador e emancipador para a comunidade, no que tange a perspectiva que são as crianças e adolescentes quilombolas os responsáveis por guiar as visitas ao mesmo. Conforme Ana Lúcia (2019) a formação dos guias mirins do Ipiranga tem a pedagogia da educação popular e visa fazer com que os mesmos tenham orgulho e mantenham a tradição do quilombo.

Na época de nossa visita este Museu já tinha mais de 08 mil assinaturas em seu livro-registro, conforme Ana Lúcia (2019) pessoas de diversas localidades, inclusive do exterior vem ao quilombo do Ipiranga e aprendem sobre a história da comunidade pelas mãos da juventude, que já vão se preparando para assumir no futuro a manutenção da divulgação da cultura de quilombo.

Nossa guia mirim Maria<sup>24</sup> nos orientou sobre a história da construção do museu e seu acervo explicando com riqueza de detalhes cada item do mesmo. Sendo uma experiência riquíssima principalmente por se tratar da juventude de quilombo, enaltecendo e contato dos saberes e fazeres do quilombo do Ipiranga.

Ela também nos informou que existe uma escala por agendamento para os guias, sendo assim cada visita é guiado por uma criança ou adolescente diferente, com isso fortalecendo a identidade quilombola.

Por ter visto muitos itens que remete as religiões de matriz africana e ameríndia (figura 03), questionei a presença destes ritos no território. Maria respondeu que alguns

<sup>24</sup> O nome foi trocado haja vista que não tivemos autorização por parte dos familiares para usar o nome verdadeiro da guia, por se tratar de uma pessoa menor de idade.

quilombolas são adeptos a estas práticas, porém realizam fora do território, sendo a maior parte cristã (católico e evangélico). A mesma identifica-se como evangélica, e conta que por conta da conversão dela e dos familiares deixou de dançar o coco de roda, por ser “coisa do mundo”.

Questionei se não sentia falta de participar mais ativamente das expressões culturais da comunidade, Maria respondeu que sim, porém, o fato de está como guia e poder assistir as apresentações do Coco de Roda Novo Quilombo tanto na festa do coco, quanto na escola a deixam feliz.

Essa expropriação do direito de exercer seus saberes e fazeres por conta de uma denominação religiosa é infelizmente uma realidade entre os territórios quilombolas na Paraíba. Em nossa tese de doutorado (COSTA, 2022) encontramos relatos semelhantes de quilombolas que deixam de manter viva as suas raízes por conta de um discurso conservador e punitivista cristão que determina o que pode ou não ser realizado.

Apesar disto, é importante salientar que o Museu da comunidade quilombola do Ipiranga, Conde – PB, vem ao encontro do que Nilma Gomes (2017) identifica como processo pedagógico negro popular, tendo em vista, que sua presença educa a comunidade e seus visitantes.

Não se trata apenas de enfatizar o caráter pedagógico, pois, o social, o cultural e o político também se fazem presentes, longe de ser um espaço folclorizado, porque nasceu no quilombo é lugar de poder, de saber e de resistência. Neste sentido o Museu Quilombola do Ipiranga segue reexistindo e agindo como lugar de saber/poder negro na Mata Sul da Paraíba.

## **Considerações finais**

Diante do exposto enaltecemos a necessidade dos Museus advindos de comunidade, como espaços decoloniais de saberes e fazeres como o Museu Quilombola do Ipiranga, Conde – PB porque eles traduzem outra leitura do que anteriormente entendeu-se como um Museu tradicional como vimos na nossa reflexão inicial.

A pedagogia preta que emana do Museu quilombola do Ipiranga nos educa a valorização dos saberes e fazeres do povo quilombola como marcos da resistência negra que se reconfigurou na diáspora africana e ganhou outro contorno mediante as escrevivências negras no que hoje chamamos Brasil.

O Museu quilombola de Ipiranga como uma vivência decolonial é lugar de sociabilidade e de poder negro quilombola na Mata Sul da Paraíba que vem demarcar territorialidade e saber negro. Diante disto merece ser celebrado, inclusive, com outros estudos que tragam a potência decolonial que transcende deste Museu.

Que não se finda apenas na sua coleção permanente, mas que nos é ensinado com a visita guiada pela juventude quilombola que ao nos narrar as histórias e memórias deste quilombo nos ensinou que o futuro depende da valorização do passado.

## **Agradecimentos**

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pelo financiamento da minha pesquisa de doutorado.

## Referências

ARANTES, A. O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 11–18, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v12i13.8645608. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645608> Acesso em: 6 jan. 2023.

ALMEIDA, Mayra Porto de. “**Olha os pirangueiros!**”: territorialidade étnica e direitos humanos no município do Conde/PB. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7786?mode=full&locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7786?mode=full&locale=pt_BR) Acesso em: 12 dez 2022.

BARRETO, margarita. **Turismo e legado cultural**. São Paulo: Papirus, 2003.

BRULON, Bruno, Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. In: **MUSEUS**, An. Mus. Paul. N. 28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/KXPYHFZfFNqtGd9by39qRcr/?lang=pt> Acesso em: 14 dez 2022.

CAMARGO, Haroldo L. **Patrimônio histórico e cultural**. São Paulo: Aleph, 2002.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. São Paulo: Annablume, 2009.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2011.

COSTA, Flávia Roberta. **Turismo e patrimônio cultural: interpretações e qualificação**. São Paulo: SENAC, 2009.

COSTA, Iany Elizabeth da. **Ser a fiel da balança: uma geobiografia das mulheres quilombolas na Paraíba**. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/27176> Acesso em: 15 dez 2022.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da teoria geral do Estado**, 20. Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online]. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, p. 115-147, Março de 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em: 16 dez 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad: SILVA, T. T. da; LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A. Ed. 2006.



IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Celebrações e saberes da cultura popular**: pesquisa, inventário, crítica, perspectiva. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2006.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à venda**. Companhia das Letras: São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/1969/1/Krenak%2C%20Ailton%20-%202020%20-%20O%20amanh%C3%A3%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20a%20venda.pdf>  
Acesso em: 10 Dez 2021.

LEO NETO, Nivaldo A. **As Flores do (I)Piranga**: Etnicidade e Territorialização em uma Comunidade Negra no Litoral Sul da Paraíba. João Pessoa: INCRA, 2013

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Fronteira Étnica**: Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do litoral sul paraibano. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5439> Acesso em: 18 Dez 2022.

MALUF, Shaid. **Teoria geral do estado**. 15. Ed. Rev. Atualizada Por MALUF NETO, Miguel A. São Paulo: Sugestões Literárias, 1984.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.118-142.

SMITH, Laurajane. **The uses of heritage**. Londres: Routledge, 2006.

SILVA, Jadiele Cristina Berto da. **“Quantas anônimas guerreiras brasileiras!”**: a luta das mulheres negras nas comunidades quilombolas de Ipiranga e Gurugi – Paraíba. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14047?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14047?locale=pt_BR) Acesso em: 05 dez 2022.

## PROJETO RAÍZES DA COMUNIDADE

*Jailanne Maria da Costa de Almeida*

*Liliane Bezerra da Silva*

### **Introdução**

O que aqui se apresenta é relato de experiência pedagógica denominada de “Projeto Raízes da Comunidade”, cujo intuito foi aprofundar a identidade pessoal dos estudantes e suas raízes indígenas/afro-brasileiras por meio de reflexão acerca do “local no qual nos identificamos”. O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Tempo Integral José Ribamar Batista (ETI - EJORB), que contempla 400 matrículas, no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, localizada na região conhecida como Baixada do Sol, composta por 18 bairros e estimando ter em torno de 100 mil pessoas (equivalente a 20% da população municipal) cujo grande quantitativo é de sujeitos socialmente vulneráveis.

Os estudantes da escola apresentam um grupo heterogêneo com faixa etária de 14 a 19 anos de idade, sendo a maior parte identificável dentro daquilo que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística caracteriza como população negra. A proposta aconteceu de agosto a dezembro de 2021, período pandêmico em que inicialmente havia sido adotada a modalidade remota e depois híbrida de ensino.

O objetivo do projeto era aprofundar a identidade pessoal dos estudantes, bem como, suas raízes afro-brasileiras e indígenas, com reflexão sobre o local no qual nos identificamos. Entendendo como “local de identificação” o trabalho com a relação espaço, sociedade, comunidade em que se situa a escola, onde habita a maior parte dos estudantes e professores.

De tal modo buscando efetivar o que preconiza o Art. 26-A da LDB, acrescido das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação das Relações Étnico-Raciais, somando-se as Competência 1 e 6, Habilidades Instituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências Humanas e a Competência 4, 6 e suas Habilidades de Linguagens e suas tecnologias.

Para tanto o procedimento metodológico da escrita deste texto constitui-se na presente introdução, seguida de caracterização do espaço no qual se situa o estabelecimento de ensino e o ponto de partida para a pesquisa, acrescentamos a isso referencial com ponderações sobre a BNCC enfatizando as competências e habilidades interseccionando as disciplinas envolvidas neste relato, passando então a expormos o trajeto metodológico e seus resultados, finalizando com nossas considerações.

### **Conhecendo a realidade da escola**

É preciso compreendermos onde está localizada a ETI - EJORB, inaugurada no dia 19 de abril de 2004 e autorizada a funcionar pelo Decreto Governamental nº 10.608 de 20 de agosto de 2004. A Escola Estadual de Ensino Médio José Ribamar Batista

recebeu este nome em homenagem ao pedagogo José de Ribamar Batista Alves, figura de atuação renomada.

O estabelecimento atende toda a clientela da chamada “Baixada do Sol”, periferia da capital acreana, região composta por 18 bairros: Aeroporto Velho (onde a escola está localizada), Sobral, João Eduardo, Bahia, Boa União, Plácido de Castro, Palheiral, Ayrton Senna, João Paulo, entre outros de menor expressão populacional, atingindo um contingente de, aproximadamente, 100 mil habitantes.

Localiza-se em uma posição geograficamente desfavorável, “às margens” do Rio Acre, passando, às vezes, pelas chamadas "alagações/enchentes" nos períodos de “inverno amazônico” (chuvas em abundância), quando ocorre essa enxurrada todo o bairro fica submerso as águas fazendo com o que esses habitantes percam os seus registros.

Como a maioria das unidades escolares de periferias de Rio Branco, a EJORB conta com uma clientela que apresenta dificuldades de estrutura familiar, social e economicamente necessitando de acolhimento, estímulo e incentivo na elevação da autoestima e reconhecimento de valores individuais.

Em 2017 a escola começou a ofertar a modalidade integral, por conta de tais complexidades, possibilitando às famílias vislumbrarem perspectivas de mudanças na história de vida de seus filhos, que passaram a investir em seus Projetos de Vida. Nessa prática educativa, os alunos gozaram a oportunidade de construir seus sonhos da vivência do aprender a conhecer, aprender a ser, a conviver e a fazer, estimulados pela prática do protagonismo no cotidiano da escola.

Também com a oferta de Ensino em Tempo Integral vivenciamos uma mudança de interesse nas matrículas, ou seja, a procura por vagas de alunos que eram de outras regiões da cidade como Cidade do povo, Santa Cecília, Belo Jardim, Calafate, São Francisco, Transacreana, dentre outros bairros. No ano de 2022 a escola passou por uma transição com o “Novo” Ensino Médio, onde o primeiro ano passou a ter 21 disciplinas com a parte diversificada e todas com notas de zero a dez.

Acreditamos que o ensino integral vem com o olhar inovador para a formação de cidadãos, rompendo paradigmas muitas vezes imposto por pessoas que não conhecem a cultura onde cada escola se localiza (tempo/espço e transformação). Entendemos que construir um projeto de vida requer que os jovens estudantes conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia para que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu contexto. (Damon, 2009, p. 12).

Percebemos como um ponto estratégico de agir dentro da comunidade, oferecendo não apenas o conhecimento acadêmico para vida do estudante, mas também mostrando oportunidades que muitas vezes eles ainda não conseguiram perceber. Assim como sua própria melhoria em relação ao ser, ajudando a desenvolver o sentimento de pertencimento, potencializando a construção de projetos de vida relevantes, relacionados em princípios de ética e de cidadania.

## **Do trajeto metodológico**

As aulas deste relato de projeto de ensino foram executadas de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Arte, Sociologia, Projeto de vida<sup>25</sup> e Pós-médio<sup>26</sup>, no primeiro momento os estudantes fizeram leituras e debates do livro “Pequeno Manual Antirracista” da autora Djamila Ribeiro para trabalharmos em conformidade com a Lei 10. 639/03 e 11.645/08. Com base nas aulas teóricas, os estudantes buscaram conhecer a história da escola, bem como de lugares culturais aos arredores da Baixada do Sol.

Partindo do primeiro momento onde os estudantes entraram em contato com o conteúdo, começaram a despertar interesse e desenvolverem investigações sobre o local que estão inseridos, criando anotações. Então, nas pesquisas eles começaram a observar que na maioria das vezes ao se pesquisar “Sobral” no google aparecia sobre a violência enfrentada por todos os habitantes da Baixada do Sol<sup>27</sup>, que é genericamente designada de Sobral (nome da antiga fazenda onde está situada a região). A exemplo do relato de um dos estudantes participantes do projeto nos chamou a atenção, pois nos disse o Aluno 1:

Quando eu pesquisei sobre a história da Sobral fiquei abismado em encontrar somente imagens que remetessem à criminalidade, na qual detinha imagens de assassinatos, prisões e vandalismo. É bem interessante a gente analisar essa situação porque acabamos percebendo que os estereótipos jogados no bairro Sobral, hoje chamado de Baixada do Sol, acabam definindo o que seria esse bairro. Quando perguntamos para outras pessoas, que não moram na Sobral, sobre o que elas acham sobre o bairro, a maioria delas respondem que é um bairro perigoso, que só tem criminalidade e que nunca moraria na Sobral. Outro exemplo é quando entramos em outros espaços que são categorizados pela sociedade que só em falarmos que somos da Sobral já somos tratados de maneira diferente, como se fossemos perigosos. (Aluno 1, 2021).

Pontuando a construção identitária com traços negativos calcados na desumanização desses corpos e sujeitos sociais. Nos alertando para o perigo de uma unicidade de narrativa, de acordo com Adichie (2019, p. 22) “cria-se uma única história, quando mostramos um povo como se fosse somente uma coisa, um objeto do discurso dos outros”.

Paralelamente tínhamos um grupo de estudantes buscando criar o espaço conhecido hoje na escola como "debaixo da árvore", a ideia inicial era criar uma casinha, mas, por falta de recursos não conseguimos concluir, porém o local é utilizado pelos alunos para bater papo nos horários de intervalos, aulas, ensaios ou cantorias dos mesmos. Bem como o "mural dos sentimentos", um espaço (parede) grafada com frases, desenhos criados pelos estudantes. Essas interações entre estudantes e escola, demonstram a apropriação dos espaços (escolar e mental) como agentes sociais ativos.

---

<sup>25</sup> Disciplina da parte diversificada trabalhada no 1º, 2º ano do Ensino médio com pilares voltados para identidade, valores e competências para o século XXI.

<sup>26</sup> Disciplina da parte diversificada trabalhada no 3º ano do Ensino Médio com foco em aulões interdisciplinares, aulas de redações, palestras e o Mundo do trabalho.

<sup>27</sup> A denominação Baixada do Sol surgiu como uma forma de evitar que as pessoas de fora da comunidade continuassem denominando todos os bairros da região de "Sobral", quando na região existem 18 bairros, e todos, com nomes diferentes. Essa informação equivocada acontece porque as pessoas acham que todos os bairros que são cortados pela Estrada da Sobral, têm o mesmo nome da estrada.

Concomitantemente, com base na leitura do livro "Pequeno Manual Antirracista" os alunos fizeram cards para divulgação nas redes sociais da escola, abordando os seguintes conceitos: racismo, racismo estrutural, racismo recreativo e a importância do dia da Consciência negra. Nesse material foram utilizados outros autores com intuito de aprofundar o conhecimento tais quais: Silvio Almeida, Adilson Moreira e Nilma Lino Gomes.

Durante esses encontros tivemos a ideia de criar um blog, que organizou histórias e curiosidades da Baixada do Sol, pois o projeto Raízes da Comunidade<sup>28</sup> foi uma das formas concretas de falarmos a respeito de territorialidade no tempo e espaço acreano, entre os jovens da Baixada do Sol uma das maioríssimas periferias de Rio Branco. Estas apropriações imateriais das memórias do local foram relevantes porquanto no seu histórico sociocultural a área faz um papel diferente, gerando engrandecimento dos sonhos desses estudantes dentro e fora da e principalmente na vida dos estudantes. Embora haja violência, a Baixada também carrega as histórias de Matias<sup>29</sup>, e tudo o que ele conseguiu transformar através do Teatro Barracão, criado na década de 1970, pela Federação de Teatro Amador do Acre. O teatro também sediou oficinas e aulas que levaram à montagem de peças, de modo a se tornar um lugar onde as pessoas poderiam aprender aulas de violão.

A escola integral possibilita o convívio diário e facilita também a compressão do contexto social onde o jovem está inserido. Boal (2009) quando escreve o livro "Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas", propõe que pensemos/analise as regras aristotélicas e principalmente as presentes no nosso cotidiano, dentre as quais estamos acostumados a vermos a história de um único lado, pois nos habituamos a conhecer sobre a história na perspectiva do "vencedor", em geral pessoas lidas como brancas, buscando embranquecer não só a história, mas também a cultura dos que já estavam aqui ou que foram trazidos nos navios negreiros.

## Referencial

Para o desenvolvimento do projeto empregamos uma gama diversificada e interdisciplinar de referenciais. Assim, inicialmente voltamos o olhar para educação antirracista, segundo os temas transversais / integradores contemporâneos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, encontramos o Multiculturalismo tendo como subtema "Diversidade cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras".

Área - Ciências Humanas:

• **Competência específica 1:** analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes

---

<sup>28</sup> Raízes da Comunidade [hps://www.raizesdacomunidade.ejorb.com/inicio](https://www.raizesdacomunidade.ejorb.com/inicio). Desenvolvido pelas professoras da disciplina de Projeto de Vida: Jailanne Almeida e Liliane Silva.

<sup>29</sup> José Marques de Sousa, o Matias filho mais velho do migrante cearense Moisés Matias de Sousa (1902 - 2001) e da acreana Maria Marques de Sousa, nasceu na colação Ipu, seringal Restauração às margens do igarapé Penedo em Tarauacá. Como todas as crianças daquela época, Matias aprendeu cedo como extrair o látex e os conhecimentos da floresta, com seu pai aprendeu também a arte da carpintaria. Já adulto deixa o seringal com mulher e filhos para vir à cidade no intuito de dar uma melhor educação aos filhos. Matias foi um seringueiro, poeta e contador de histórias. Escreveu diversas peças, nas quais evidenciava suas preocupações sociais com a população local.

tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

- **Competência específica 6:** participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Área - Linguagens Códigos e suas tecnologias:

- **Competência específica 4:** Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

- **Competência específica 6:** Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

- **Competência específica 7:** Mobilizar práticas de

linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Desta feita, ao considerarmos tais apontamentos, usando o livro "Pequeno manual antirracista" de Djamila Ribeiro, para começarmos a incentivar os estudantes a conhecerem um pouco mais sobre o racismo presente estruturalmente na nossa sociedade, que por sua vez acontecem de formas sutis, geralmente mascarado. Essa estrutura limita os espaços de jovens negros em sua maioria periféricos que estão inseridos na instituição escolar.

Além destes, empregamos também os materiais de Gomes (2017) "Movimento Negro Educador"; Almeida (2021) com "Racismo Estrutural"; Adichie (2019) em seu "O perigo de uma história única"; Boal (2009) com "Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas"; sobre projeto de vida utilizamos Damon (2009) denominado "O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes"; Araújo (2020) "Projeto de vida - Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais" e Frankl (2008) "Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração" entre outros.

## **Resultado**

Como resultados elencamos a elaboração de cards produzidos pelos estudantes sobre a temática desenvolvida, postado nas redes oficiais da escola e no fechamento do projeto de Oficinas em alusão ao 20 de novembro. Também se inserem no rol de produtos as oficinas de Capoeira, Samba, Turbantes, Abayomi e hip-hop e slam, feitas com o apoio

da equipe de professores e colaboradores da Escola e em parceria com o Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - Neabi/Ufac.

Durante as oficinas tivemos alguns convidados especiais, como os professores Edis Carlos que leciona Física e ficou responsável pela oficina de capoeira, a professora Alberlene Nogueira que leciona Língua Portuguesa e estava junto com o professor Thalisson Mendes na oficina de Hip-hop e Slam, a professora Sirlene Luz que ficou à frente da oficina de Samba, nossa estudante egressa Darlin Rodrigues que ministrou a oficina de turbante e na oficina de Abayomi a professora Elisângela integrante da equipe do Neabi/Ufac<sup>30</sup>.

Posteriormente fomos convidadas pela Secretaria Estadual de Educação do Acre a divulgar o nosso projeto em uma formação para os professores das Escolas em Tempo Integral, contamos com a participação da professora doutora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, vice-coordenadora do Neabi/Ufac.

A seguir algumas fotos como evidência do trabalho desenvolvido:

Figura 1: Oficina de Abayomi



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

Figura 2: Oficina de Samba no auditório do EJORB



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

---

<sup>30</sup> Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Grupo de pesquisa registrado na plataforma CNPQ e estrutura administrava da Ufac.

Figura 3: Oficina Turbante



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

Figura 4: Oficina Capoeira



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

Figura 5: Oficina Hip hop/Slam



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)



Figura 6: Mural de Sentimentos



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

Figura 7: Produção de Cards



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2021)

## Considerações finais

O desenvolvimento do projeto em comento foi etapa inicial para o reconhecimento identitário da comunidade estudantil. Nesse sentido, houve um impacto positivo, visto a boa receptividade e a continuidade de ações ao longo de 2022, a exemplo da realização do Projeto Afrocientista. Desse modo, uma das ações desenvolvidas foi a publicação de cards nas redes sociais da escola, onde postamos três carrosséis com média de seis cards cada, para além desses, outros com fotos de estudantes negros compôs o feed com intuito de valorizar a negritude dos alunos.

Nas oficinas conseguimos movimentar toda a escola, ademais, contamos com o apoio da equipe de professores, convidados e egressos. Tais oficinas foram subdivididas em partes teóricas e práticas em média vinte alunos, culminando com a exposição das produções no pátio da escola.

Por fim, é possível apontar que as habilidades propostas pela BNCC foram atingidas, haja vista a interdisciplinaridade entre as disciplinas de sociologia, arte, projeto de vida e pós-médio ao longo do projeto, de modo que o feedback dos estudantes contou como importante mecanismo de comprovação.

Embora entre os estudantes o resultado tenha sido positivo, não se pode afirmar o mesmo entre o corpo administrativo e docente da escola, tais constatações levam ao desdobramento do reforço de formação aos técnicos e professores em parceria com a Secretaria de Educação e Neabi/Ufac.

Esse projeto trouxe muitas reflexões acerca da falta de conhecimento, ou um olhar mais sensível para a educação, sobretudo com o recorte antirracista, muitas vezes nós enquanto profissionais da educação estamos muito preocupados em passar conteúdos programáticos de forma técnica e esquecemos que é através dos nossos sentidos que a educação perpassa. Uma educação pública e de qualidade é dever do Estado e compromisso de todos os educadores, um olhar sensível que acuse e aponte caminhos para a transformação que tanto precisamos.

## Referências

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ADDICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. 1ªed. São Paulo: Companhia de letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Ulisses F; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

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

CAROLINE SILVA CRUZ, S. S. J. ANPUH-BRASIL Associação Nacional de História. *XXVI Simpósio Nacional de História*, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711\\_ARQUIVO\\_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus\\_corrigido\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf)>. Acesso em: 9 agosto 2021.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*/ William Damon; tradução Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

EDITORIAL, Equipe. *O que é instalação?* Saiba aqui. 2021. Disponível em: [https://www.google.com/amp/s/arteref.com/instalacao/o-que-e\\_instalacao-saiba-tudo-aqui/amp/](https://www.google.com/amp/s/arteref.com/instalacao/o-que-e_instalacao-saiba-tudo-aqui/amp/). Acesso: 30 set. 2021.

FRANKL, Viktor E. *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25 ed. – São Leopoldo: Sinodal;Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In *Educar em Revista*, n. 47, p. 19- 33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação. In PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre amor, novas perspectivas*. Editora Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do bem viver*, 2021.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

PAPOCA, Agência. *O que é arte contemporânea: os principais artistas e movimentos do período*. 2020. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/o-que-e-arte-contemporanea/> . Acesso em 30 set. 2021

PARIRI, Juma. Fazer Arte/ Fazer valer a lei 11.645/2008. Canal Imagens Políticas Grupo. *Youtube*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cjf2pUFciZA> . Acesso em: 9 ago. 2021.

RODRIGUES, Regia. Instalação Artística, 2019. *Youtube*. Disponível em: <https://youtu.be/q-PJw0z1ig4> -, canal Regia Rodrigues. Acesso em: 24 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1ºed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

VILLANOVA, Viviane. Como entender a arte contemporânea. *Youtube*, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ApMj76kCVRU> . Acesso em: 9 ago. 2021.

VILLANOVA, Viviane. O que é arte? A pergunta de infinitas respostas. *Youtube*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kX-NOUVAjYU>. Acesso em: 9 ago. 2021.

# UM RELATO DE EXTENSÃO EM FORMATO DE MINICURSO DENOMINADO DIÁLOGOS SOBRE RACISMO, GÊNERO, COLORISMO E BRANQUITUDE

*Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque*

*Thais Albuquerque Figueiredo*

*Cassia Iasmin de Oliveira Marinho*

## **Introdução**

O tema do presente escrito é relato de extensão, feito em modalidade de minicurso com nome homônimo ao título, durante a VIII Semana em Favor da Igualdade Racial, ocorrida entre os dias 21 a 25 de novembro de 2022, promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) da Universidade Federal do Acre (Ufac)<sup>31</sup>, que atingiu cinquenta inscrições, contando com uma monitora e quatro ministrantes.<sup>32</sup>

O propósito deste texto é historiar a experiência, cujos objetivos eram proporcionar bases exordial sobre racismo, bem como a interseccionalidade dos marcadores “raça” e “gênero” tomando o feminino enquanto recorte. Sem perder de vista que tais conceitos na sociedade brasileira se conectam à construção da identidade nacional e estão perpassados pelo colorismo e a branquitude, compreendemos ser indispensável debatê-los, daí o porquê da realização do minicurso.

O procedimento metodológico de elaboração deste material se deu a partir da composição por seções, apresentando o evento e seu agente institucional organizacional no qual o minicurso foi inserido, passando então as características deste de modo a indicar motivações, metodologias, referenciais, finalizando com resultados.

## **A VIII Semana Em Favor da Igualdade Racial e suas atividades**

Anualmente, desde 2015, o calendário da Ufac registra a realização da Semana Em Favor da Igualdade Racial, mas, em sua primeira edição, ocorrida entre 25 e 30 de agosto de 2015, o evento estava vinculado a atividades de encerramento do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

Na referida primeira edição a ideia era que a SEFIR fosse espaço de “aporte didático pedagógico para interessados/as em geral” com foco na ampliação de “conhecimentos acerca das discussões que envolvem a aplicabilidade nas escolas” da Lei

---

<sup>31</sup> Doravante a Semana em Favor da Igualdade Racial será mencionada em seu formato de sigla, ou seja, SEFIR. Do mesmo modo acontecerá com Neabi e Ufac.

<sup>32</sup> Embora tenhamos sido quatro ministrantes, dadas as diretrizes desta publicação, optamos em comum acordo por assinar em trio este trabalho, sem prejuízo da quarta professora que submeteu escrita individual de ação referente a sua atual atividade.

10.639/2003, conforme se lia na nona página do caderno de resumos do evento ao fazê-lo a apresentação.<sup>33</sup>

Contudo, a SEFIR transpôs estes limites, passando de evento de encerramento de especialização à categoria de ação anual inserido no Novembro Negro promovido pelo Neabi/Ufac, mudou de marco temporal para vincular-se ao mês da Consciência Negra, além de transcender a História e Cultura Afro-Brasileira incorporando o campo étnico-racial<sup>34</sup>, conforme se lê na sua página de divulgação:

A VIII Semana Em Favor de Igualdade Racial é a continuidade de um trabalho que vem sendo realizado uma vez por ano, desde 2015, pelo movimento negro educador, que une esforços de professores e alunos da Universidade Federal do Acre, tanto de graduação como de pós-graduação, como também o apoio institucional e dos movimentos sociais do estado do Acre. Este evento tem congregado pesquisadores em relações étnico-raciais de diferentes áreas, sobretudo da educação, para socialização de seus estudos e pesquisas, no intuito de fortalecer estas ações e os sujeitos que as desenvolvem.<sup>35</sup>

O tema proposto para a edição em comento buscou pensar na decomposição das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, bem como as práticas de resistências constituídas pelos movimentos sociais, dentro de um esperançado contexto de mudanças em que se propunham olhares vanguardistas, por isso tendo sido escolhido **“Diga ao povo que avance. Avançaremos”**: as políticas públicas de promoção de igualdade racial entre desmontes, resistências e remontes, em alusão às falas do cacique Xicão do Povo Xukuru de Ororubá (PE) como representação das progressões.

Face a isto, o evento foi construído com a abertura de edital para submissão de propostas que resultaram em dois grandes Grupos de Trabalhos com apresentação de trinta e oito comunicações, bem como de sete minicursos com três encontros de duas horas de duração, dentre os quais se constituiu “Diálogos sobre Racismo, Gênero, Colorismo e Branquitude”.

---

<sup>33</sup> Cadernos de Resumos da I Semana em Favor da Igualdade Racial, 25 a 30 de agosto de 2015. / Comitê Científico Francisco Raimundo Alves Neto et al.; Comissão Organizadora Daniel do Nascimento Lopes. – Rio Branco: Eufac, 2016. 48 p.

<sup>34</sup> Ilustrando essa perspectiva étnico-racial basta mencionar que na VIII Semana Em Favor da Igualdade Racial também tivemos a apresentação do minicurso “O Mangá Japonês One Piece de Eiichiro Oda como Proposta de Reflexão sobre Racismo e Transfobia” ministrado pelo mestrando Jardel Silva França e o bacharelando Lucas Nascimento Assaf de Carvalho, ao mesmo tempo em que ocorria também o minicurso “História Indígena no Brasil e na Amazônia” proposto pelo doutorando Danilo Rodrigues do Nascimento e mestrando Ramon Nere de Lima e Andrisson Ferreira da Silva.

<sup>35</sup> VIII Semana em Favor de Igualdade Racial abre edital para submissão de GTs e Minicursos. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/eventos/viii-semana-em-favor-de-igualdade-racial-abre-edital-para-submissao-de-gts-e-minicursos>. acesso em: 02 jan. 2023.

Figura 01: Card de divulgação do Minicurso/ Diálogos sobre Racismo, Gênero, Colorismo e Branquitude



Fonte: Instagram Neabi/Ufac, 2022

## O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac

Foi criado em 22 de novembro de 2018, com a designação de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex) da Ufac, por isso, sua aprovação se deu em Conselho Universitário, via Resolução de nº 048/2018. Tendo com a Resolução de nº 044/2019 incorporado os Indígenas ao seu nome e finalidades. Compreendendo como:

objetivo a ampliação dos estudos a respeito das populações negras e indígenas, o Neabi/Ufac vem desenvolvendo pesquisas e ações nos campos da educação, história, arte, cultura e ciência, mobilizando as áreas de ensino, pesquisa e extensão, através de cursos, palestras, campanhas, semanas acadêmicas e pesquisas, dentro e fora da universidade, que abrangem tanto o público acadêmico, quanto servidores públicos, professores e alunos da Educação Básica e comunidade em geral.

A este rol de ações, acrescentaram-se em 2022 a formação de equipes e participação voluntária nas bancas de heteroidentificação para ingresso nos cursos de graduação da Ufac.

Concomitantemente é grupo de pesquisa registrado no diretório homônimo dentro da plataforma do CNPq, tendo caráter interdisciplinar, vinculado ao Consórcio Nacional de Neabs e Grupos Correlatos (CONNEABS), congregando quatro linhas de pesquisa<sup>36</sup> e mais de cinquenta participantes entre doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduados, graduandos, professores de ensino superior e ensino básico das redes públicas e particulares, assim como técnicos administrativos da ifes.

<sup>36</sup> A saber: Educação das Relações Étnico-Raciais; História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; História e Cultura Indígena; Língua(gens), identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/499877#linhaPesquisa>. Acesso em 02 jan. 2023.

Contudo, se oficialmente o Neabi/Ufac apesar da potente atuação é ainda de trajetória jovem, há que se recordar de que sua origem remonta tanto a especialização Uniafro que levou a criação da primeira SEFIR em 2015, quanto se conecta ao Observatório da Discriminação Racial (Lab. Odr) constituído em 2016 como Laboratório de Pesquisa dentro da estrutura institucional da Ufac.

Por outro lado, enquanto parte constitutiva do organograma funcional da Ufac, se ordena em coordenadorias, sendo elas: administrativa; pesquisa; ensino; publicidade; banco de dados; editoração e publicações; arte, cultura e eventos; além da ouvidoria. No entanto, embora seja unidade administrativa, não conta com nenhum técnico ou dotação de função gratificada, o que equivale a dizer que a maior parte da equipe trabalha de maneira voluntária, excetuando-se os bolsistas do Lab Odr.

### O minicurso: proponentes, motivações, metodologias e referenciais

O minicurso foi proposto por integrantes do Neabi/Ufac, encabeçado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bianca Albuquerque (vice-líder do grupo de pesquisa) em parceria com a mestrand Thais Albuquerque e as licenciadas em História Cássia Iasmin e Geovana Almeida. A formação comum a todas as proponentes é a graduação na licenciatura em História da Ufac, permeada pelo desenvolvimento de iniciações científicas, participações em ações de extensão e ensino dentro do referido grupo de pesquisa.

A proposta reuniu aulas expositivas dialogadas que tiveram como inspiração temática as rodas de conversa executadas pelas autoras dentro do Projeto Afrocientista em sua edição 2022 no Acre, acrescidas das discussões de racismo e branquitude ministradas junto ao ensino médio do Colégio de Aplicação (Cap/Ufac) também em 2022.

Figura 02: Card de divulgação da Roda de conversa Identidade/autodeclaração e Feminismo Negro



Fonte: Instagram Neabi/Ufac, 2022

O programa Afrocientista é produzido com Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) tendo como parceiros os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e grupos correlatos. ocorrendo em edições anuais, concatenando universidades, ensino básico e movimentos sociais negros e de mulheres. Seu objetivo é estimular o gosto pela ciência, de modo a dar um letramento cultural, valorizando a

produção de pesquisadores negros e negras, sem perder de vista a formação crítica e humanística dos participantes.

Figura 03: Card de divulgação a Roda de conversa Ações Afirmativas no Brasil



Fonte: Instagram Neabi/Ufac, 2022

No caso do Neabi/Ufac em 2022 aconteceu a segunda edição, com oito bolsistas e dois voluntários, chamados de afrocientistas, selecionados junto aos alunos de ensino médio da Escola Estadual de período integral denominada José Ribamar Batista, situada em zona periférica e socialmente vulnerável da capital acreana.<sup>37</sup>

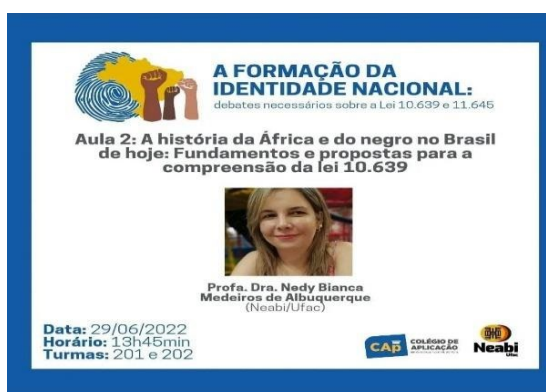
Enquanto as rodas de conversas do Cap/Ufac fizeram parte da proposta de atividades da cadeira de Sociologia. Estes colóquios, que embasaram a elaboração do minicurso, fizeram parte do Catálogo 2022 de práticas vinculadas à educação para as relações étnico-raciais dentro da Coordenadoria de Ensino do Neabi/Ufac. Motivadores para o minicurso decorrem destas experiências, nos fazendo crer na necessidade do melhor aproveitamento com o entrelaçamento dos assuntos.

---

<sup>37</sup> O programa Afrocientista é produzido com Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) tendo como parceiros os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e grupos correlatos. ocorrendo em edições anuais, concatenando universidades, ensino básico e movimentos sociais negros e de mulheres. Seu objetivo é estimular o gosto pela ciência, de modo a dar um letramento cultural, valorizando a produção de pesquisadores negros e negras, sem perder de vista a formação crítica e humanística dos participantes. No caso do Neabi/Ufac, em 2022 aconteceu a segunda edição, com oito bolsistas e dois voluntários, junto a escola de ensino médio integral José Ribamar Batista, situada em zona periférica e socialmente vulnerável da capital acreana.



Figura 04: Card de divulgação da aula 2: História da África e do negro no Brasil de hoje: fundamentos e propostas para a compreensão da Lei 10.639



Fonte: Instagram Neabi/Ufac, 2022

Ademais, ficou comprovado na metodologia de rodas de conversas, ser necessário inserir suporte de indicações de leitura prévias de modo a subsidiar os debates, dentro do formato de aulas expositivas dialogadas. Estas observações decorreram dos pedidos feitos ao término de todas as rodas de conversa, em que os participantes nos indagavam quanto à possibilidade de aprofundamento sobre os temas e sugestões de leituras.

Frente a esta procura, decorreu a proposta de reordenamento dos conteúdos no formato de minicurso, com duração de 6 horas, tendo como objetivo geral apresentar aos participantes o racismo enquanto construção social, política e econômica, concatenando-o com o Brasil, em específicos diálogos sobre branquitude acrítica e colorismo como instrumentos de fortalecimento do racismo, pensando nas questões de gênero e sua correlação com o racismo brasileiro.

Originalmente a ideia era organizar os encontros em aulas expositivas dialogadas de duas horas distribuídas em três encontros, em formato on-line, por meio do google meet, com link encaminhado individualmente a cada e-mail registrado no ato de inscrição. Previamente, uma semana antes das aulas, foram enviadas indicações de leituras aos participantes, de modo a subsidiar os diálogos. Ao passo que os mecanismos de avaliação eram a presença e participação dos cursistas.

As classes seriam feitas com apresentação de slides e vídeos curtos (com links igualmente encaminhados na listagem de materiais), nos encontros entre 14hs às 16hs no horário do Acre, ou seja, de 16hs até às 18hs no horário de Brasília. Contudo, os tempos de aulas sofreram reordenamento, visto a supressão do dia 24 de novembro de nossa programação, graças ao jogo do Brasil *versus* Sérvia na Copa do Mundo de 2022. Levando a mutação para 3hs de encontros, fazendo com que respectivamente os encerramentos de 22 e 23 de novembro se dessem às 17hs do Acre e 19hs de Brasília.

Os referenciais norteadores foram as obras “Racismo Estrutural” escrito por Silvio Luiz de Almeida, atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, de modo a trazer o conceito de racismo e como este permeia as estruturas sociais, políticas e econômicas do país.

Corroborando a este debate, demarcando sobretudo a repercussão no mercado de trabalho, empregamos “O pacto da branquitude” de Maria Aparecida Bento. E associado a ideia dos pactos narcísicos instituídos pela branquitude, faz-se necessário caracterizar o que é esta categoria de análise e seus tipos acríticos e críticos, por isso, trabalhamos o

artigo de Lourenço Cardoso denominado “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista.”

Entretanto, quem são os racistas e os que sofrem racismo no Brasil? De que modo apontar dentro da sociedade brasileira e face ao longo projeto patriarcal de branqueamento racial, social e cultural quem são as populações femininas negras e indígenas? Sobretudo face às nuances de diferentes tonalidades epiteliais, as caracterizações negativas a elas atreladas, tanto maior ainda a dificuldade de o racismo brasileiro é indissociado do autorreconhecimento das pessoas enquanto brancas, indígenas e negras. Para tentar solucionar estas indagações, trabalhamos com o conceito de “colorismo” sob a perspectiva de Alessandra Devulsky, associando a Lélia Gonzales e seu texto “Por um Feminismo afro-latino americano” e “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” de bell hooks.

## **Resultados**

Todas as atividades da VIII SEFIR tiveram ampla divulgação nas redes sociais do Neabi/Ufac e da própria ifes, afora terem sido vinculados pela Associação de Pesquisadores Negros (Abpn). Desta feita, o minicurso foi divulgado nacionalmente e obteve participantes de diferentes regiões do Brasil.

A proposta inicialmente estava organizada em encontros de duas horas de duração distribuídos em três dias, a ser feita em formato on-line, via Google Meet, disponibilizado acesso com uso de e-mail cadastrados nas inscrições (realizadas exclusivamente por Google Forms) que totalizaram cinco dezenas contabilizando aqui as válidas e em duplicidade.

No entanto, apenas trinta pessoas se tornaram aptas a receber o certificado de participação, posto a demanda de frequência mínima. Entendemos que um dos fatores contributivos para tanto foi o período de realização dos encontros, visto ter coincidido com a realização da Copa do Mundo de 2022. Circunstância que inclusive nos levou a reordenar a metodologia, conforme dito anteriormente.

Outro elemento que a nosso ver corroborou a certificação de somente sessenta por cento de participantes relaciona-se ao fuso horário, que difere em menos duas horas se comparado a Brasília.

## **Considerações finais**

O que aqui se relatou foram as experiências referentes a preparação, elaboração e realização do minicurso denominado “Diálogos sobre racismo, gênero, colorismo e branquitude”, com duração de 06 horas aconteceu durante a VIII Semana Em Favor da Igualdade Racial, promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, entre os dias 21 a 23 de novembro de 2022. Inserindo este escrito dentro da presente obra dentro do eixo de Educação, porquanto aborde “relatos de experiências pedagógicas e projetos de extensão”.

O referido minicurso teve como objetivo geral dar formação introdutória aos partícipes a respeito do racismo, considerando-o no Brasil enquanto construção que envolve aspectos sociais, políticos e econômicos, tendo como propósitos específicos

debater acerca do colorismo e da chamada branquitude acrítica como ferramentas de robustez do racismo, vinculando-os ao gênero feminino.

O conteúdo programático foi organizado em três unidades, a saber: “Racismo como construção social, política e econômica no Brasil de ontem e hoje”, “Branquitude acrítica e colorismo: fermentando o racismo”, “Gênero e racismo: interseccionalidades”. Assentadas no aporte dos livros de Almeida (2019), Bento (2022), Devulsky (2021), Gonzales (2020), hooks (2020), aduzido do artigo de Cardoso (2018).

A metodologia adotada foi a aula expositiva dialogada, assentada em apresentação de slides intercalados com vídeos e as participações dos cursistas. As inscrições foram limitadas a 50 pessoas (tendo sido identificadas algumas feitas em duplicidade), mas, apenas 30 inscritos obtiveram certificação, visto que isso implicava presença e contribuição nos debates. Compreendemos que outros fatores responsáveis pelo aproveitamento de 60 por cento dos matriculados decorre do fuso horário e também da concomitância com os jogos da Copa do Mundo de 2022.

Como produto do minicurso tendo como recorte as ministrantes destacamos ainda a elaboração do presente artigo, aduzido da elaboração de ensaio, acrescido da composição de capítulo de dissertação e da vivência de docência em formato on-line para público com variedade de gênero, etnicidade, origem, formação e idade.

Deste modo, consideramos a experiência plenamente válida na luta pela promoção da igualdade racial tendo como alicerce a educação, a função social das universidades na formação de indivíduos críticos, socialmente referenciados por respeito aos direitos humanos e a multiculturalidade.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Pólen, São Paulo, 2019

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100028&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2010000100028&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 15 Abr. 2022

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

GONZALES, Lélia. *Por um Feminismo afro-latino americano*. 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 13a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DA UFAC. *VIII Semana em Favor de Igualdade Racial abre edital para submissão de GTs e Minicursos*. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/eventos/viii-semana-em-favor-de-igualdade-racial-abre-edital-para-submissao-de-gts-e-minicursos>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; SOUZA, Ivanete Silva de. (Orgs). *Cadernos de Resumos da I Semana em Favor da Igualdade Racial, 25 a 30 de agosto de 2015*. Rio Branco: Edufac, 2016. 48 p.

# GOVERNO DO BOLSONARO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ENTRE OS ANOS DE 2019 A 2022

*Gilmara Soares de Miranda*

*Klivia de Cássia Silva Nunes*

*João Vitor Santos Silva*

## Introdução

Em pleno século XXI, convive-se com profundas mudanças na política, economia e no campo social. Época de transitoriedade entre dois paradigmas, o moderno e o pós-moderno, na busca de novos sentidos e novas práticas para a vida na sua totalidade, enfim como em outras circunstâncias, vivemos o futuro e o presente no passado.

Na tentativa de compreender este cenário, especificamente no campo das políticas sociais, no caso em tela, a educação, com as múltiplas ofensivas do capital vinculado a ideia da racionalidade técnica economicista desde os anos de 1980, regida pela lógica do livre mercado (DUARTE et al., 2020), com defesa ao Estado mínimo.

O que retrata a influência do neoliberalismo na formação do senso comum brasileira nas últimas décadas, que se traduz, de modo geral, uma visão negativa sobre os serviços prestados pelas instituições públicas (DUARTE et al., 2020), o que justifica, de alguma forma, o esvaziamento dos investimentos na educação nos 4 (quatro) últimos anos do desgoverno bolsonarista.

Diante deste contexto da ofensiva do capital e do governo de Bolsonaro no desmonte e desprezo pela educação pública, que nasce este ensaio teórico, que se propõe a refletir e situar o debate sobre as políticas educacionais contemporâneas para os filhos dos trabalhadores do campo. Para tanto, a pesquisa se apoia na análise das produções acadêmicas dos anos de 2019 a 2022, tendo como base de dados, o portal do *Google Acadêmico*, a partir das seguintes categorias: Educação do Campo e Políticas Educacionais, de forma a elucidar no movimento histórico quais as políticas foram negligenciadas e que afetam a educação do campo. Justifica-se o recorte temporal da pesquisa pelo fato de existirem trabalhos com um vasto estudo sobre as produções científicas nesta área em anos anteriores, porém, no recorte temporal, observou-se que ainda carece de maior investigação sobre o desmonte das políticas educacionais destinadas aos filhos dos trabalhadores no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

Este artigo é composto, além da introdução e considerações, de duas seções. Na primeira, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa a partir das análises das produções de maior relevância realizadas entre os anos de 2019 a 2022 sobre a educação do campo e as políticas educacionais. Em seguida, na segunda seção, serão apresentadas as pesquisas já realizadas sobre a temática aqui tratadas nos 4 (anos) de governo da extrema-direita, no que diz respeito ao desmonte, negligência e desprezo pela educação pública voltada para o campo.

## Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa partiu de uma análise bibliográfica sobre as principais políticas educacionais voltadas para o campo entre o período de 2019 até 2022, no Brasil, período, este, marcado por um governo de ultradireita conservadora e neofascista.

É nesse contexto que a classe trabalhadora do campo se viu em uma situação muito difícil, mais do que nunca, havia a necessidade da união de todos para resistir o rolo compressor que governo neofascista estava promovendo em todos campos das políticas sociais, em especial, a educação do campo. Para se ter uma ideia do alcance de destruição deste governo, cita-se o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que dispõe sobre a reestruturação do Ministério da Educação, que simplesmente extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), um setor de suma importância para a promoção das políticas de inclusão social e educacional para as populações camponesas, indígenas, quilombolas, entre outros grupos populacionais historicamente ignorados pelas ações do Estado (HAGE et al., 2022).

Diante deste contexto, que salta aos olhos, que a presente pesquisa nasce como forma de denúncia e registro histórico das atrocidades realizadas no governo de Bolsonaro para a educação do campo. Este trabalho é um ensaio teórico, fruto de um mapeamento de produções realizado nos anos de 2019 a 2022, como forma de identificar o campo em que o objeto em estudo estava inserido.

Para tanto, utilizou-se como base para a coleta dados a plataforma Google Acadêmico, a partir das seguintes categorias: educação do campo e políticas educacionais. Nesta plataforma, identificou-se, entre os anos de 2019 e 2022, aproximadamente 18.400 produções, destas, somente 6 (seis) produções foram selecionados para este trabalho, levando em conta a delimitação do problema que subsidia esta pesquisa e no caminho percorrido para este processo investigativo. O levantamento dos artigos foi organizado em uma planilha de Excel, divididos por colunas para identificar as bases de dados, as categorias, os títulos, autores, o periódico e o ano de publicação, como demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Periódicos Acadêmicos – 2019 a 2022  
Categoria central: Educação no Campo e Políticas Educacionais

<b>Produção</b>	<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>
Anais / IX Jornada de Políticas Públicas	2019	Lenilde de Alencar Araújo Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo	A educação do campo no contexto da política educacional brasileira atual
Anais / Conedu – VII Congresso Nacional de Educação	2020	Sávio da Silva Aureliano Janicleide Vieira da Silva Amanda Gomes dos Santos	Educação do campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro
Revista da	2020	Clarice	Educação do campo no

ANPEGE/ v. 16. nº. 29, p. 393 – 425.		Aparecida dos Santos	contexto da ofensiva Bolsonarista à educação brasileira
Anais / Movimentos Sociais e Educação – III Congresso Internacional e V Congresso Nacional	2021	Maria do Socorro Pereira da Silva Jusandra dos Santos Rodrigues Taynara Fernandes da Silva	Marcos regulatórios da política de educação do campo: atualidade do PRONERA e PROCAMPO no governo Bolsonaro
Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 1–18	2021	Ana Paula de Holanda Cavalcanti Waldênia Leão de Carvalho	A educação do campo no cenário da política educacional brasileira: breve histórico
Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022	2022	Salomão Antônio Mufarrej Hage Hellen do Socorro de Araújo Silva Iranete Maria da Silva Lima Dileno Dustan Lucas de Souza	Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais

**Fonte:** elaborado pelas pesquisadoras/ 2022

Com base no levantamento das produções que fizeram parte do corpus da pesquisa, foi realizada uma análise das seis produções selecionadas. Assim, para tratamento dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) o qual estrutura em três fases: 1) pré-análise: estudo bibliográfico, documental e levantamento dos periódicos; 2) exploração do material: elaboração da categoria central; 3) tratamento dos resultados: inferências e interpretação (BARDIN, 2011).

### **Resultados e discussões:** o que a pesquisa revela

Nos anos de 2019 até o final de 2022, foi notório a negação de políticas públicas para os povos do campo, é nesse período que se tem um dos maiores retrocessos em todos os campos das políticas sociais no país.

Importa considerar, nos estudos realizados por Cavalcanti e Carvalho (2021), o histórico de negação do Estado brasileiro para com os povos do campo são imensos, mas estas mesmas autoras afirmam que a educação do campo passou a ganhar notoriedade no

cenário da política educacional brasileira, com avanços significativos, em 1997, e de 2004 a 2015; podemos até arriscar em dizer que até 2016, antes do golpe jurídico, midiático e parlamentar que a presidente Dilma Rousseff sofreu, a educação do campo tinha visibilidade, em vista ao retrocesso de ações e programas a partir de 2016, como por exemplo, a extinção do livro didático para as escolas campo, tendo como alegação de que seria para uniformizar o ensino em todo o país, conforme prerrogativas estabelecidas pela BNCC, mas o fato é de que desconsiderou, em termos curriculares, as especificidades desta modalidade de ensino.

No que tange a BNCC e a Avaliações externas, Araújo e Bogo (2019) dizem que estas propostas vão na contramão das definições da Lei 9.394/1996 presente essencialmente nos artigos 23, 26 e 28 que embasam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assim destaca:

Freitas (2018) faz uma reflexão sobre as razões de não sermos coadjuvantes a BNCC, dentre as quais destacamos de que sua função seria de orientar a educação nacional, e não de padronizar de norte a sul as habilidades, competências e conteúdos, determinando o que as escolas devem ensinar; está inserida numa política educacional baseada em avaliações censitárias em escala nacional (Prova Brasil e ANA) o que obriga os estados a preparar seus alunos de acordo com a BNCC, pois é a partir dela que serão elaboradas as avaliações, que vão determinar se a escola fracassou ou não. No caso das escolas do campo, os estudantes serão duramente afetados por essa padronização; padroniza a formação inicial e continuada dos professores [...]. (ID, 2019, p.8)

Essa assertiva remete a impossibilidade de não se cumprir com os 40% da diversidade curricular, onde poderia possibilitar as escolas a trabalharem o currículo a partir de sua realidade, considerando a cultura, identidade e historicidade das populações camponesas, ribeirinhas, da floresta, indígenas e quilombolas.

Aureliano et al. (2021) destacam uma matéria do Jornal Brasil de Fato publicada no ano de 2019, onde o secretário especial de Assuntos Fundiários, Antônio Nabhan Garcia, afirmou que pretende fechar as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e chamou as escolas públicas do campo de “fabriquinhas de ditadores” (BRASIL DE FATO, 2019 apud AURELIANO et al, 2021)), o que demonstra a despreocupação e desprezo do governo da extrema direita, de Jair Bolsonaro, com a formação de crianças e jovens camponeses.

Em relação a pesquisa, intitulada Educação do campo no contexto da ofensiva Bolsonaro à educação brasileira (SANTOS, 2020), converge para esta mesma linha do desmonte do governo bolsonarista, que atuava para a inoperância da educação do campo. Este estudo, destaca as ofensivas do capital sobre os setores sociais, entre elas: escola, professores e políticas públicas de educação, bem como, a desestruturação das instituições públicas de ensino.

Entre as ações de desmonte, Santos destaca o Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que alterou profundamente a estrutura regimental do INCRA, subordinando ao MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento), tendo como consequência a perda de seu papel na elaboração de políticas de destinação a terras públicas e as atribuições concernentes à seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária, além da normatização sobre a identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos (SANTOS, 2020)



Os estudos de Silva et.al (2021) apontam a desinstitucionalização dos programas Pronera e Procampo no governo Bolsonaro, através dos cortes orçamentários inviabilizaram estes programas, afetando os avanços das políticas nacionais para a educação do campo. No caso do Pronera, o seu encerramento, afetou diretamente a erradicação do analfabetismo no meio rural, ampliou o processo de precarização da educação básica do campo e aumentou a exclusão educacional no meio rural.

Na esteira de desmonte, a partir da eleição do Governo de Bolsonaro, em 2018, ainda se presenciou no “processo de desmonte do Estado brasileiro e da política educacional, o ônus que coube à Educação do Campo é alto: inclui extinção de organismos, como a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) [...]” (SANTANA *et al*, 2020, p. 8 apud SILVA et al. 2018, p.8) e a Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA.

Hage et. al. (2022), aponta o desmonte das políticas de educação do campo ligadas à educação básica e superior, que se reflete nos cortes do financiamento e na construção de propostas que revelam uma lógica de educação privatista centrada em uma racionalidade técnica, centrado nas arbitrariedades de um “projeto antidemocrático, ultra neoliberal e subordinado aos interesses da burguesia dos Estados Unidos” (Cosme, 2020, p. 309 apud HAGE et. al., 2022, p. 197).

## Considerações

Todas as discussões trazidas, mostram que a educação no meio rural sempre esteve à margem das preocupações nacionais, evidenciado que, na legislação, esta aparece de forma frágil e ganha também modelos ambíguos.

Analisando o atual governo, de 2019 a 2022, não se encontra propostas comprometida com a educação destinada ao meio rural, ou melhor, o que já havia nem continuou, o tamanho que foi o desmonte na educação do campo, como pode-se observar no mapeamento das produções desse período.

Todos os autores estudados, convergiram para o seguinte ponto: o desmonte da educação do campo no governo Bolsonaro, no que se refere: o Estado sem propor políticas públicas – inoperante, cortes orçamentários que fragilizaram os programas PRONERA E PRONACAMPO, enfraquecimento do INCRA, extinção da SECADI no Ministério da Educação, todas estas ações coordenadas pelo poder público sobre a orientação de uma política ultraliberal do governo entre os anos de 2019 até 2022 (especificamente), impactaram de forma negativa nas vidas das populações que vivem e trabalham no campo.

## Referências

ARAÚJO, L. de A.; BOGO, M. N. R. de A.. A educação do campo no contexto da política educacional brasileira atual. *Anais*. IX Jornada de Políticas Públicas, 2019. Disponível em:

[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_1362\\_13625cc9a04a52133.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1362_13625cc9a04a52133.pdf). Acessado em: 09 de jan. 2023.

AURELIANO, S. da S.; SILVA, J. V. da; SANTOS, A. G. dos. Educação do campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro. *Anais. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação*, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5832\\_28082020220114.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5832_28082020220114.pdf). Acessado em: 09 de jan. de 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. *O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 3 jan. 2023.

HAGE, S. A. M.. *Transgressão do paradigma da (mult.)seriação como referência para a construção de uma escola pública do campo*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez., 2014.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. C. *Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e a educação básica nas escolas do meio rural*. Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento, V. 11, nº 11, jan-jun 2017, Belém. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/viewFile/4684/4312#:~:text=S%C3%A3o%20eles%3A%20o%20protagonismo%20das,na%20rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20popula%C3%A7%C3%B5es%20e>. Acessado em: 03 de jan. 2023.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I.M. S.L.; SOUZA, D. D. L. *Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. v. 35 n. 113 (2022): Políticas educacionais: Em Aberto (1981-2021)*. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5107#:~:text=O%20protagonismo%20do%20Movimento%20da,fundantes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo>. Acessado em: 09 de jan. 2023.

CAVALCANTI, A. P. H.; CARVALHO, W. L. de . *A educação do campo no cenário da política educacional brasileira: breve histórico*. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 1–18, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.54213. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54213>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SANTOS, C. A. dos. *Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira*. Revista Da ANPEGE, 16(29), 393–425, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/11926>. Acessado em: 09 de jan, 2023.

SANTOS, J. S. S.; FRANCO, S. C. *As multisséries no Campo de Arraias -TO: memórias*. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 223-244, jan./abr. 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho. *História da educação do campo no brasil: O protagonismo dos movimentos sociais*. Teias v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acessado em: 21 de dez. 2022.

SILVA, M. do S. P. da; RODRIGUES, J. dos S.; SILVA, T. F. da. *Marcos regulatórios da política de educação do campo: atualidade do Pronera e Procampo no governo Bolsonaro*. Anais. Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação, Vol. 1, No 1 (2021). Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10073/9879>. Acessado em: 06 de jan. de 2023.

SOUZA, M. A. *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*. Campinas: Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul-set. 2012.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O DECRETO Nº 10.502/2020: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

*Denise Gama da Silva*

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo analisar o contexto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, assim como a análise do Decreto nº 10.502/2020 enfatizando os avanços que ocorreram nos últimos tempos no âmbito da inclusão escolar, e destacando as implicações que a proposta da nova lei poderia apresentar para o movimento inclusivo brasileiro caso aprovada, tendo como uma das principais críticas à volta das classes especiais.

Atualmente, através de leituras e pesquisas sobre o assunto, é perceptível tanto em nível nacional quanto internacional a existência de uma variedade de políticas públicas educacionais inclusivas voltadas para o público-alvo da educação especial. Todavia, se voltarmos um pouco na história, veremos que por um longo período as pessoas que apresentavam alguma deficiência foram excluídas da sociedade, principalmente dos espaços escolares.

Para que possamos compreender todas as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional, é necessário conceituarmos o ponto de partida para que tais transformações tenham ocorridos, para isto, precisamos entender o que são as políticas públicas educacionais, assim como o que é a educação especial e o que se busca alcançar com o movimento de educação inclusiva.

Para Hofling (2001, p. 31, apud GOBERT, MULLER, 1987), é possível entender as políticas públicas como “o Estado em ação. É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Partindo deste entendimento, podemos dizer que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e outros setores sociais, foi estabelecida a partir de ações afirmativas criadas pelo governo para romper com os “velhos” paradigmas de exclusão que essas pessoas estavam inseridas.

Na visão de Lima (2004, p. 30), a Educação Especial é “considerada uma modalidade usual de atendimentos às pessoas com deficiência”. Essa modalidade de ensino perpassa todas as etapas da educação, trazendo como eixo principal a escolarização para as pessoas com deficiência, ou diagnosticadas com algum transtorno, que por essas questões eram excluídos dos processos educacionais.

Kassar (2012, p.835) chama a atenção para dois aspectos fundamentais que contribuiu significativamente para que a educação especial fosse consolidada: a “desigualdade e a diversidade.” A partir desses dois aspectos é possível entendermos como se consolida essa modalidade de educação, e compreendemos a sua ligação com o ideário que se espalhou pelo país em prol da inclusão de pessoas com deficiências nas escolas brasileiras.

Considerando que nossa sociedade é demasiadamente desigual, e culturalmente diversificada, as oportunidades de participação não abrangiam todas as classes sociais, nesse sentido, uma parcela da população, sobretudo as mais pobres não tinham acesso a

serviços básicos, como por exemplo, a educação. Entretanto, “ao longo do século XX, as estatísticas brasileiras foram registrando a ampliação do atendimento educacional no país”. (Kassar, 2012, p. 836).

Essa mudança foi sendo estabelecida pelo ideal de que todas as pessoas tinham os mesmos direitos, independentes de suas condições sociais. Mantoan (2015, p.20/21) trabalha na concepção da educação especial inclusiva como uma crise de paradigmas, que segundo ela, essa crise era basicamente o “momento de rompimento com as velhas práticas de ensino”, o que conseqüentemente ocasionou nas transformações dentro de determinados espaços sociais.

Neste sentido, entendemos que a educação especial surgiu como resistência e rompimento da exclusão de pessoas com deficiência nas escolas, fazendo com que seus direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 fossem cumpridos, mesmo que ainda de forma incipiente e segregada, já que eram excluídos das salas de ensino regular. Por este motivo, predominaram por muitos anos as classes especiais e as escolas especiais, próprias para o atendimento as pessoas com deficiência.

Com relação a isto, Bueno (2016, p. 93) destaca que no “decorrer do século XX, a educação especial tomou proporções cada vez maiores”, porém, inicialmente apresentava característica de uma política de “favor” ou auxílio para aquelas pessoas que por condições de saúde viviam segregados. Todavia, a luta por melhores condições para esse público ganhou forças através de grandes movimentos e conferências nacionais e internacionais, principalmente a partir da década de 1990, no qual buscaram que os Estados assinassem compromissos em transformar as bases da educação com vista a atender todas as pessoas, sem qualquer tipo de exclusão.

Anteriormente à década de 1990 poucas foram às leis criadas em favor da educação especial. As políticas educacionais eram raras para esse segmento, por isso, não existia um movimento denominado de inclusivo, o que predominava, era a integração escolar, que trazia outro tipo de atendimento para as pessoas com deficiência.

Diferentemente de décadas passadas, atualmente no Brasil, existe uma grande variedade de políticas educacionais que trabalham diretamente na perspectiva da educação especial inclusiva, e isto tem gerado em resultados positivos na construção de escolas que valorizam as diferenças dos alunos, sem excluí-los ou discriminá-los por suas condições físicas e/ou intelectuais.

Entretanto, mesmo tendo toda a legislação que estabelece princípios e diretrizes para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, são vários os desafios que surgem quanto a sua aplicabilidade. Incluir pessoas público-alvo da educação especial nos espaços educacionais demanda preparação e organização escolar para atender as especificidades dos alunos, a escola precisa fornecer subsídios suficientes para que a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão seja materializada.

Neste sentido, Mantoan (2006, p. 42) destaca que “para remover barreiras para a inclusão é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada”, e chama a atenção para a construção de uma escola “aberta à diversidade, consciente de suas funções sociopolíticas, ao lado das pedagógicas, uma escola sintonizada com os valores democráticos”.

Porém, diferentemente do que a legislação traz sobre educação especial na perspectiva inclusiva, e ignorando todos os avanços que já tivemos no âmbito das políticas de inclusão, em 30 de setembro de 2020, foi divulgado o Decreto nº 10.502 trazendo mudanças para a Política Nacional de Educação Especial, e apresentando uma

série de modificações que coloca em risco a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular.

O referido Decreto apresenta uma Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, propõe a volta das escolas e classes especializadas, rompendo com o ideal construído de educação inclusiva livre de segregações. Elaborar uma Política propondo a volta de classes especializadas nas escolas de ensino regular é um grande retrocesso frente a todos os avanços que foram conquistados.

Por isto, muitos pesquisadores, instituições de ensino, e órgãos emitiram notas de repúdio e manifestos contrários ao Decreto nº 10.502/2020. Maioria desses manifestos pedem que o Decreto seja revogado por apresentar várias inconstitucionalidades, inclusive por ir contra a própria Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, no próximo tópico será apresentada uma breve contextualização sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as mudanças que o referido decreto apresentou para a inclusão no Brasil.

### **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e as mudanças apresentadas através do Decreto nº 10.502/2020**

Nos últimos anos, houve um aumento significativo nas políticas educacionais, principalmente nas políticas que buscam melhorias para as pessoas com deficiência e que compõem a educação especial. Essas políticas tem sido um dos principais meios de romper com a exclusão das minorias que sempre existiram na sociedade.

Entretanto, essas políticas são pensadas, escritas e implementadas por pessoas diferentes, com ideias diferentes, e por isto, pode ser que ocorra mudanças durante o seu percurso. De acordo com Ball: no contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (BALL, 2006, p. 53).

No caso das Políticas de inclusão, podemos analisá-la a partir das interpretações e transformações que o seu texto original sofre no âmbito escolar. Muitas são as críticas recebidas por parte de alguns profissionais, pesquisadores, etc., que segundo essas pessoas, essas políticas deixam várias lacunas quanto a sua aplicabilidade, e isso acaba contribuindo para que em determinadas escolas não sejam trabalhadas como deveriam ser.

Ball, Maguire e Braun, em sua obra “Como as Escolas fazem as políticas” (2016, p. 14/15), destacam que “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais”, e que “a implementação da política é um processo complexo”.

É importante destacar que atualmente, as políticas de educação inclusiva têm sido fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porém, sem tratando de inclusão de pessoas invisibilizadas socialmente, o ponto de partida se deu a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e da Constituição Federal (Kassar 2012, p. 837).

Podemos dizer que a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, assim como a CF de 1988 tiveram grande importância para a criação de leis, centros especiais, ampliação de espaços e inserção de pessoas com deficiência aos espaços públicos. Kassar (2012) enfatiza que nesse contexto, sendo influenciado por outros países, o Brasil passou a modificar algumas questões a respeito da educação especial “[...] vários países, inclusive o Brasil, passaram a adotar propostas menos segregadas para a educação de pessoas com deficiência e a modificar suas leis para a garantia de direitos a essa população de forma ampla” (KASSAR, 2012, p. 838).

Com a implantação de leis e com as transformações que vinham ocorrendo no mundo no que se referia ao processo de escolarização, Lessard (2016) enfatiza que com “a democratização do ensino, vários sistemas foram repensados no intuito de permitir que todos os jovens tivessem acesso a uma educação gratuita mínima”.

Isso fez com que surgissem leis relacionadas à inclusão das minorias nos espaços sociais. Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu a igualdade de direitos para todos, outros documentos foram considerados importantes para mudar os rumos da educação especial e da inclusão no Brasil, dentre eles podemos citar:

A Constituição Federal de 1988- CF/88 estabelece em seu art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Política Nacional de Educação Especial de 1994, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Lei nº 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 12.764/2012- Lei que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dentre outras.

Todas essas leis têm contribuído para ampliar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e em vários outros setores da sociedade. Carvalho (2004, p. 77), enfatiza que essas leis tem sido o motor das transformações que estão acontecendo nos países e que tem gerado diversas reformas no âmbito educacional.

A escola e os sistemas de ensino buscam ultrapassar as fragmentações e problemas que surgem no cotidiano através de formas diversificadas, porém, nem sempre essas fragmentações são resolvidas de forma imediata, principalmente se tratando de educação especial na perspectiva da inclusão.

Na perspectiva de Ball (2016, p. 22), a “criação de uma política pode ser fácil, as atuações e implementações não são”, pois, cada escola apresenta contextos diferentes, complexos. Esses problemas de aplicabilidade das leis deveriam ser superados através de organização, avaliação e melhor estruturação para trabalhar com os ideais igualitários.

Entretanto, na contramão da inclusão, em setembro de 2020 a Presidência da República lançou o Decreto de nº 10.502/2020 propondo novos rumos para o que vinha sendo trabalhado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva de 2008. O referido Decreto buscou instituir uma nova Política denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida.

Esse Decreto apresentou em seu texto base uma forma ultrapassada de ofertar a educação especial nas escolas de ensino regular, foram várias as críticas e manifestações contrárias ao texto que foi apresentado como nova Política de Educação Especial brasileira.

Por isto, de imediato, Instituições de ensino, pesquisadores da área de Educação Especial, e dos Direitos Humanos, assim como associações que lutam em prol de

melhores condições para esse público vieram a público externar e apontar os retrocessos que a nova política apresentava ao que consideram como movimento inclusivo.

O Decreto nº 10.502/2020 buscou implantar alterações no que já estava estabelecido na política de 2008, principalmente no que se refere ao Capítulo I, Art. 2º, que apresenta as escolas especializadas, e as classes especializadas:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional de educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas-classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliários, projeto pedagógico e material didático, planejados com vista ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de suas finalidades. (BRASIL, 2020).

Essa mudança causou preocupação e ao mesmo tempo repúdio por parte de várias instituições, que publicaram notas, manifestos e cartas indo contrários ao Decreto e a ideia de trazer para o contexto educacional o modelo de escola específica, caracterizadamente pela segregação.

Em carta aberta a sociedade, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, enfatizou que:

Consideramos que tal decreto representa um retrocesso aos direitos adquiridos como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e na Constituição Federal de 1988... O Brasil, mais uma vez, desonra, descumpre e ignora seus compromissos internacionais, visto que o país é signatário de documentos que pugnam pela inclusão, incondicionalmente. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Assim como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Grupo de Estudos sobre Educação Especial – GEEP/CED/UFSC também apresentou nota pública a respeito do assunto, e manifestam-se pela “revogação do Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”.

Isso porque segundo eles o Decreto é contrário ao que já foi conquistado em termos de políticas educacionais inclusivas, inclusive, viola os direitos das pessoas com deficiência conquistados constitucionalmente.

A ideia de propor as classes especiais em escolas de ensino regular, ou a volta das escolas especializadas para atendimento ao público-alvo da educação especial não se configura como inclusão, nesse caso, o que se estabelece a partir desse modelo é a segregação. Mantoan (2015, p. 28) destaca que a “inclusão só pode ser estabelecida com todos os alunos frequentando as aulas do ensino regular”.



O Fórum Nacional de Educação Inclusiva- FONEI, Conselho Nacional dos Direitos Humanos- CNDH, Associação Brasileira para Ação pelos Direitos das Pessoas Autistas – ABRAÇA, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, dentre outras representações do movimento inclusivo, manifestaram notas de repúdio e foram contrários ao que estava sendo organizado enquanto escolarização das pessoas com deficiência no Brasil.

Alem disso, esses movimentos de pesquisadores, instituições, organizações, conselhos e professores, foram essenciais para impedir o avanço da nova proposta de inclusão pautada na exclusão.

Após um período de dois anos de organizado e não efetivado, recentemente o Governo Federal através do atual Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, publicou o Decreto nº 11.370 de 2023, revogando o Decreto nº 10.502/2020, tornando sem efeito a nova proposta para trabalhar a inclusão, prevalecendo a que já estava em vigor deste o ano de 2008.

A inclusão não pode ser um retrocesso, precisamos de avanços ainda maiores e melhores em termos políticos, teóricos e práticos no âmbito educacional das pessoas com deficiência, por isto, a revogação do Decreto nº 10.502/2020 foi uma forma de afirmação e continuação das pautas de inclusão baseada na igualdade e equidade.

### **Considerações finais**

Considerando o que foi exposto durante a escrita desse trabalho, conclui-se que a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão é uma política que tem sido alvo de constantes modificações, seja positiva e/ou negativa, por parte de pessoas que estão diretamente ligadas ao poder, por organizações, etc.

Todavia, quando se trata de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos, etc., precisamos buscar avançar, levantar outras bandeiras de luta, porém, não foi o que a proposta de reformulação da Política de Educação Especial de 2020 estava buscando desenvolver.

Essa mudança proposta para a Educação Especial é mais uma forma de romper e ir contra o que já foi construído em termos constitucionais, cuja alegação baseou-se no discurso que a atual política não está sendo eficaz e que não ocorre inclusão nas escolas de ensino regular.

Mantoan (2015, p. 89) destaca que “o “movimento inclusivo nas nossas escolas caminha, infiltrando-se, criando novos caminhos para se estabelecer”, e que “a escola inclusiva brasileira tem sólidas fundações, na lei, no vanguardismo dos que se dispuseram a expandi-la no compromisso de transformar a escola para adequar ao nosso tempo.

Neste sentido, após tudo o que foi apresentado em termos de avanços no que se refere à educação especial e do movimento que foi construído ao longo dos anos como inclusão, assim como baseado no que autores, instituições, pesquisadores e demais entidades que apresentaram manifestações contrárias ao Decreto nº 10.502/2020, conclui-se que, caso a proposta da nova Política de Educação Especial tivesse sido aprovada, todas as lutas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária pautada nos princípios constitucionais estariam sendo afetadas e conseqüentemente estariam sendo prejudicadas pelos efeitos negativos do retrocesso inclusivo.

## Referências

ABRAÇA, Associação Brasileira para Ação pelos Direitos das Pessoas Autistas. *Manifesto de repúdio ao Decreto nº 10.502/2020*. Brasil, 02 de outubro de 2020. Disponível em: <https://abraca.net.br/manifesto-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/> Acesso em: 01 dez. 2020.

BALL, J. Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Brasileira: questões conceitos e de atualidades*. São Paulo, Educ, 2016.

Campanha ao direito à educação (Org.). *Carta à sociedade*. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/02/carta-a-sociedade-brasileira-decreto-n-105022020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>. Acesso 08 out. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: cara com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Meditação, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. *Recomendação nº 15, de 19 de outubro de 2020*. Recomenda a revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Recomendacao15.pdf>. Acesso 08 out. 2020.

FONEI, Fórum Nacional de Educação Inclusiva: *Nota de Repúdio ao Decreto 10.502/2020 e Convite à Reflexão*, 2020. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/fonei.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

HOFLING, Eloisa de Mattos: Estado e políticas públicas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

UFSC. Centro de Ciências da Educação. *Manifestação do Grupo de Estudos sobre Educação Especial – GEEP/CED/UFSC pela revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/2020/10/15/nota-grupo-de-estudos-sobre-educacao-especial-geepcedufsc/>. Acesso em 01 dez. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien, 1990.

# A EDUCAÇÃO SEXUAL: UM BALANÇO DA LITERATURA SOBRE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

*Hugo Henrique Carvalho*

*Klivia de Cássia Silva Nunes*

*Danilo Vizibeli*

## **Introdução**

Com as rápidas mudanças que vêm sendo relatadas na sociedade, algumas questões como a sexualidade humana acabam sendo introduzidas de forma equivocada, com predomínio de preconceitos, tabus e medo. Muitos não notam as prováveis consequências que uma abordagem sobre a sexualidade mal orientada pode causar, desdenhando a indispensabilidade da informação.

A escola tem sido denominada como um importante lugar para a intervenção sobre a sexualidade na adolescência, acompanhada de problemas relacionados à saúde pública no que diz respeito, por exemplo, à transmissão de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez precoce. A inserção de políticas públicas que impulsionem a saúde de jovens são ações que, se feitas dentro do contexto escolar, podem trazer grandes privilégios (ALTMANN, 2003).

O propósito da introdução deste assunto na educação torna-se notório e necessário pela implantação da orientação sexual já prevista, inclusive, nos anos de 1990, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) como tema transversal (ALTMANN, 2003, p. 283). Os temas transversais enfatizam problemas evidentes e urgentes na sociedade como a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e diversidade cultural. Estes assuntos necessitam ser empregados em todos os níveis de escolarização inseridos na programação escolar, através de conteúdos presentes nas demais áreas do currículo e como programação complementar, seguido de surgimento de assuntos relativos ao tema (BRASIL, 1998).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), implantada em 2018, foi elaborada, assim como os PCNs, objetivando um currículo único para todos os estudantes, seguindo uma ordem pré-definida e avançada de forma contínua (BRASIL, 2018), um currículo padronizado e que atenda a avaliação censitária.

A BNCC determina que a educação sexual deve ser tratada como área do conhecimento de Ciências da Natureza, disciplina de Ciências, focando nas doenças e infecções relacionadas às práticas sexuais sem proteção. Neste sentido, observa-se que a BNCC se diferencia dos PCNs na medida em que os parâmetros veem a educação sexual como tema transversal, enquanto a base curricular como um conteúdo que deve ser aprofundado na disciplina de Ciências.

O acesso à informação adequada e a asseguarção de conhecimentos referentes aos temas sobre sexualidade e saúde oferecem muitos benefícios ao aluno e a toda a comunidade na qual o educando está inserido. O aluno é um dirigente multiplicador de conhecimentos adquiridos, compartilhando e estendendo a informação para indivíduos de seu convívio, que por vezes não conseguem obter tais informações (PECORARI et al., 2005).

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento de literatura a nível nacional sobre o papel da gestão escolar e a educação sexual. Para tanto, se delimitou a questão norteadora: de que forma as produções bibliográficas abordam o papel da gestão escolar e a educação sexual na escola?

O estudo constituiu-se de uma revisão da literatura especializada por meio de consultas em periódicos e banco de teses e dissertações, nos anos de 2003 a 2022, nas seguintes plataformas: Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para conhecer a amplitude do que vem sendo produzido sobre o referido tema.

Os trabalhos foram selecionados a partir de três categorias principais: educação sexual, gestão escolar e orientação sexual /sexualidade. Como procedimento de análise o primeiro passo foi a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, depois foram selecionados como amostra final 6 (seis) produções a partir dos critérios estabelecidos, a saber: ser artigos nacionais, ter sido publicado de acordo com o recorte temporal e que dialogasse com o objetivo e problema proposto nesta pesquisa.

### **Breve histórico da sexualidade**

No meio do século XIX, surge a expressão sexualidade, envolvendo identidade de gênero, erotismo, abrangência emocional e reprodução, levando a escola a se transformar no lugar onde se torna viável todas as políticas públicas acerca do tema. Nesse sentido, é oportuno que o ambiente escolar seja um lugar de construção de saberes, incluindo as questões que envolvem a diversidade, entre elas, gênero e sexualidade, práticas estas que contemplam a pauta dos direitos humanos.

Importa considerar que, há alguns anos, pesquisas que envolvem o tema sexualidade, demonstraram que a orientação sexual se dá de forma considerável, pertencente à própria natureza biológica e psicológica humana, acreditando-se que ela possui interferência nas demais denotações do indivíduo, a começar do nascimento até a morte, agregando a responsabilidade sexual do ser humano (SANTOS, 2001).

As visões sobre a sexualidade ganharam um teor muito negativo durante o período da Idade Média. A Igreja Católica passa a atuar, principalmente a partir deste período, como uma possuidora do poder moral e espiritual e, dessa forma, exerce um poder de vigilância e passa a supervisionar as pessoas e seus corpos, interferindo na vivência da sexualidade. O ato sexual, desta forma, era tido como pecado, sujo e imoral. A subordinação, o desdémio sobre a imagem feminina e a repressão sexual, tudo era regido pela religião que emblemava negativamente a sexualidade. A prostituição e o adultério eram absolutamente reprovados religiosamente e socialmente (SILVA; SILVA, 2002).

Do ponto de vista religioso, a sexualidade é repleta de tabus que influenciam sobre a maneira de encará-la, sendo a primeira delas se referindo à gênese do pecado de Adão e Eva, onde tudo referente ao ato sexual estaria relacionado a um sentimento de constrangimento. Outros tabus, tais como: os anjos são assexuados e devido a isso imaculados; o diabo representa a sexualidade mantida em perversão, e tantos outros, ocasionam uma conduta inconveniente para a Igreja no que diz respeito ao prazer e ao sexo (CANO et al., 2000).

A trama desta proposta com base moralista e invasiva afeta a todos. O peso da desigualdade sobre as questões que envolvem a identidade sexual vai se

institucionalizando e com ele, diversos problemas sociais ganham capilaridade, tais como: aborto ilegal, homofobia, desajustes conjugais e outros (CANO et al., 2000).

No Brasil, as primeiras intervenções relacionadas a sexualidade surgiram em 1920 e objetivavam acabar com a prática da masturbação, com doenças sexualmente transmissíveis e preparar mulheres para seu papel de mãe e esposa (COSTA, 1986). Uma proposta de programa de Educação Sexual foi aprovada pelo Congresso Nacional de Educadores nas escolas, em 1928, porém apenas restrita ao público de crianças acima de 11 anos. De 1935 a 1950, houve retardo nas intervenções a essa educação sexual no país, devido à forte presença da Igreja Católica durante a década de 1950 no sistema de ensino brasileiro, que reprimia fortemente a educação sexual.

Na década de 1960, a imposição da ditadura civil-militar reafirmou tal repressão, impedindo a apresentação de um Projeto de Lei à Câmara dos Deputados, em 1968, pela então deputada Júlia Steimburck, com vistas a implantar obrigatoriamente a educação sexual em todas as escolas do país em todos os anos escolares, que não foi aprovado (SAYÃO, 1997).

Nos anos de 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade na educação aumentou devido à preocupação da população e comunidade diante do crescimento da gravidez indesejada na adolescência e o risco da contaminação por HIV entre os adolescentes.

No final da década de 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), objetivando ser uma referência e orientações pedagógicas para os profissionais da educação, sendo a educação sexual proposta pelo MEC para o Ensino Fundamental em todas as escolas do país como tema transversal (SAYÃO, 1997).

## **A educação sexual e o papel da gestão escolar**

A educação sexual é um termo de compreensões variáveis de seu significado, da sua vigência e efeitos. É encarada como um sistema superficial ao desenvolvimento da identidade sexual. A história da educação sexual é contemporânea, pois é apontada por demais atores sociais como: Igreja Católica, classes políticas, família, professores e escolas, e movimentos que possuem a sexualidade, como algo que deve ser mediado (RODRIGUES; FONTES, 2002).

De acordo com Silva e Silva (2002, p.29) “no Brasil, a história da Educação Sexual surge com as primeiras ideias sobre Educação X Sexualidade, o combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também a preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe”.

A sexualidade, atualmente, é um tema em extensa discussão e que se encontra nos mais diversos meios de comunicação, em cursos, estudos que trabalham levando em conta essa temática e em dinâmicas de professores no dia a dia em sala de aula. A orientação sexual na esfera educacional tem sido estabelecida em um campo de estudo impulsivo comportando diversas visões. Entre elas, o estudo de periódicos aperfeiçoados que permitem a análise de questões presentes em tal objeto (SILVA; SALLES, 2002).

É notório que a sexualidade é de extrema importância para o crescimento psíquico e biológico do indivíduo já que, independe da capacidade de reprodução, está vinculada ao prazer, necessidade inata dos seres humanos. Como algo inato, a sexualidade

acompanha o indivíduo desde o princípio de sua vida, moldando-se conforme as fases do desenvolvimento humano. A cultura como fator influente atua no desenvolvimento da sexualidade infantil, como exemplo, a reação de adultos ao ver as crianças explorando seus corpos, algo que pode ter diferentes desfechos dependendo da instrução dos mais velhos (BRASIL, 1998).

As atividades sexuais precoces entre os jovens, têm colocado em discussão uma relevante preocupação entre professores, profissionais de saúde e pais ou responsáveis devido à falta de instrução sobre o uso correto do preservativo e a concepção (CANO et al., 2000), algo que tem levado a questionar como isto poderia ser evitado com o apoio educacional, já que a escola é uma das instituições mais presentes na vida da maioria dos jovens.

A educação sexual e orientação sexual são termos muito utilizados, porém muito confundidos pelos profissionais da educação, pois ao estudar o percurso do emprego da sexualidade na escola, constata-se uma falta de normatização de uma nomenclatura e um significado objetivo destes termos. Todavia, apesar da similaridade dos contextos, eles se distinguem em seus conceitos, sendo, portanto, preciso diferenciá-los (SANTOS, 2001).

A educação sexual retrata a família como alvo formador da criança, e os pais, brevemente, se incumbem do dever de educar sexualmente seus filhos, partilhando suas ligações culturais e conhecimentos por meio da relação com a criança ou adolescente. As relações sociais, da mesma maneira, oferecem fortes trocas que interferem direta ou indiretamente na formação do indivíduo, “educando-o sexualmente” por meio de normas de conduta. Logo, o adulto, por obrigação, deve ter participação na educação sexual preventiva dos jovens, priorizando a qualidade de vida e os direitos e deveres do ser humano (GHERPELLI, 1996).

A orientação sexual acontece geralmente no âmbito escolar e envolve uma mediação intencional buscando a educação para a sexualidade por meio da transmissão de conhecimentos sobre o sexo e métodos que assegurem a refletir e questionar acerca dos valores, normas e comportamento sobre a sexualidade no âmbito social. A orientação sexual constitui-se em uma intervenção organizada e planejada com a participação de profissionais capacitados para esse fim (RIBEIRO, 1990, apud SILVA; SALLES, 2002). No ambiente escolar, o principal articulador deste processo é o gestor escolar. No processo pedagógico, em busca da promoção dos direitos, este profissional

[...] há que se pensar no desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, elaborados com objetivo de fomentar a educação [...]. Nesse sentido cabe ainda sugerir o fortalecimento de práticas individuais e sociais que busquem a promoção e a defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p.46).

Assim, os gestores escolares devem criar espaços para desenvolver ações educativas, como a educação sexual, pois o papel do gestor escolar é indispensável tanto no processo administrativo quanto pedagógico.

Importa ressaltar que no ambiente escolar, especialmente no Ensino Fundamental, uma demanda crescente tem sido abordada para tratar de questões relacionadas à sexualidade, tais como preconceito, gravidez precoce e homofobia, sexismo e violência sexual (JUNQUEIRA et al., 2007).

A conduta sexual e a curiosidade de crianças e jovens afetam o trabalho dos gestores e outros profissionais que trabalham na escola, no aspecto de que eles requerem a preparação necessária para saber como lidar com essas situações. Quando chegam à escola, os indivíduos, independentemente do estágio de vida em que se encontram, já têm um conhecimento do mundo. Dessa forma, é este aprendizado da convivência com outros grupos antes da escola que deve ser reconhecido como uma parte fixa do currículo que deve ser trabalhado, ou seja, partir da prática social que os alunos estão inseridos requer que temas como a educação sexual sejam tratados de forma interdisciplinar na escola, o que envolve a gestão escolar, professores, alunos, família e comunidade externa. Vale ressaltar que, sendo a escola parte da sociedade, nela vão existir todos os tipos de preconceitos e discriminações e as temáticas sobre sexualidade são vistas como tabus, que precisam ser quebrados para a construção de uma sociedade de igualdade e respeito.

## **Resultados e Discussões**

As produções aqui analisadas seguem o intuito de apresentar as principais discussões que estão sendo trabalhadas no meio acadêmico sobre a temática e, portanto, destacam-se as seguintes produções: Gonçalves et al (2013), Ribeiro e Menin (2005), Benites (2006), Bonfim (2009), Leão (2009 e 2012) e Figueiró (2020). O trabalho que estes autores desenvolvem trazem contribuições importantes a respeito do papel do gestor escolar e sua articulação com a educação sexual.

Deste modo, os estudos desenvolvidos por Gonçalves et al (2013) apontam sobre as noções contemporâneas da Educação Sexual, tendo em vista a necessidade de a escola refletir sobre a sexualidade no interior de sua proposta curricular, mesmo sabendo que existem muitos tabus com relação a esta temática, o que acaba causando maior insegurança aos educadores na hora de abordar o tema, fazendo com que muitos não o introduzam em sala de aula.

Os estudos realizados por Ribeiro e Menin (2005) demonstram a importância do papel do gestor para a implementação da educação sexual em toda a escola, pois é seu dever provocar e apoiar os professores neste processo, haja vista que o gestor não pode ficar limitado às funções administrativas, mas também encabeçar o trabalho global e as interações para que as metas sejam atingidas, como também sugere Bonfim (2009).

Um dos grandes empecilhos para a implementação de programas de educação sexual nas escolas é o despreparo dos docentes. A pesquisa desenvolvida por Leão (2009) mostra que a formação básica e superior não possui um embasamento teórico sobre a temática educação sexual, pois é vista como conteúdo de caráter privado, que não é envolvido de forma aberta no espaço escolar e universitário. Complementando este pensamento, Figueiró (2020) alerta sobre a falta de contribuições científicas teóricas abrangendo a temática, tornando-se um problema para os gestores e professores, que se deparam constantemente com as manifestações da sexualidade pela escola.

Nesta linha de pensamento, Benites (2006) pontua que apesar da necessidade de incluir a disciplina de sexualidade/educação sexual na formação profissional docente, as iniciativas, raras e escassas, ainda não fazem parte do dia a dia da universidade, pois não desencadeou o interesse nos gestores do ensino superior no país. Portanto, se faz necessária a inclusão da temática da sexualidade nas licenciaturas, pois é essencial se instrumentalizar os futuros professores ou gestores, visto que, inevitavelmente, eles se



depararão com este tema, sendo imprescindível estarem aptos a saberem como o fazer, de modo a não terem uma postura repressora, preconceituosa e conservadora (LEÃO, 2012).

Através da revisão dos trabalhos, nota-se que a sexualidade, além de ser um tema pouco abordado no espaço escolar e em trabalhos científicos, necessita de mais discussões e a urgente implantação deste tema como parte do currículo no Projeto Político Pedagógico das escolas de forma a fazê-lo evidente nas salas de aulas, em palestras e outras atividades pedagógicas. Ressalta-se, também, a importância de toda a equipe escolar e comunidade na efetivação destas iniciativas, em especial a gestão escolar, os professores e as famílias, agentes diretos no processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

### **Considerações finais**

Dada a importância da educação sexual, este trabalho teve como propósito contribuir com a literatura sobre tal temática e, através de leituras de diversos autores que abordam o assunto sexualidade na escola e papel da gestão escolar, foi constatado que há uma grande dificuldade de as escolas cumprirem com o que a legislação determina. Há um déficit na formação docente sobre o tema e dificuldade de um trabalho em equipe entre gestão, professores e família.

Contudo, a atuação em conjunto do gestor escolar e professor é muito importante, devendo serem profissionais preparados para permitir a educação sexual democrática aos jovens estabelecendo o papel de orientadores e focando na promoção da sexualidade com segurança e respeito entre eles, o que reflete no meio social em que vivem. A sexualidade mal orientada pode ocasionar vários problemas, tais como: gravidez indesejada, doenças venéreas, intolerância às diversidades sexuais existentes relacionadas a gênero e orientação sexual, entre outros. Cabe aos familiares também o dever de tratar de assuntos relacionados de forma a não atribuir apenas à escola todas as responsabilidades direcionadas ao sexo. Para tanto, é necessário que toda a comunidade educativa, que inclui escola e família, busque se manter atualizados e não tenham medo ao atualizar educandos e filhos.

O cenário político possui grande interferência sobre a educação sexual. Tendo em vista o crescimento de ideias conservadoras e o apoio dessas ideias por pessoas importantes no poder, podemos concluir que no atual cenário, caso não haja mudanças ou intervenções sobre essas concepções equivocadas, há muito a se perder no que diz respeito a implantação e desenvolvimento da educação sexual no ambiente escolar. Quanto às políticas públicas eficazes para o bom desenvolvimento da educação sexual podemos destacar intervenções para a promoção, proteção e recuperação da saúde integral voltadas à sexualidade na adolescência. Para o avanço de ações no campo da educação sexual, desafios e limites são frequentemente enfrentados, portanto, é necessário leis que promovam a efetivação e criação de novas políticas públicas e a promoção de capacitação aos profissionais inseridos em serviços públicos de saúde e educação para haver o avanço destas políticas.

Logo, de acordo com as bibliografias consultadas, um dos problemas encontrados nas escolas é em relação a incluir todos os professores, não apenas os de Biologia e Ciências, dispostos a abordarem a temática em suas aulas e o apoio do Estado e sociedade para que isso seja efetivado de modo a não intimidar nem os educadores, nem os estudantes. Neste sentido, cabe à gestão escolar garantir que todas as disciplinas abranjam a educação sexual dentro de seu planejamento e mantenha os professores atualizados para essa intervenção.

Dado o acima exposto, entende-se que a educação sexual precisa ser trabalhada de forma interdisciplinar. Neste cenário, é necessário que o gestor da escola, conhecendo a demanda e a necessidade de desenvolver ações nesta área na escola, elabore o Projeto Político Pedagógico em conjunto com a equipe da escola e dê o espaço adequado a este tema. Com a realização desta formação, supõe-se que será necessário organizar momentos de reflexão sobre o tema nas escolas, para que gestores e professores adquiram mais conhecimentos e, conseqüentemente, sintam-se mais seguros em colocá-lo em prática.

## Referências

- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos pagu*, v. 21, p. 281-315, 2003.
- BENITES, M. J. O. *Educação sexual e formação docente: um estudo a partir de concepções discentes*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil. 2006.
- BOMFIM, SANDRA SOUZA. *Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão*. 2009. 72 p. Monografia (Graduação em Pedagogia)-UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SANDRA-SOUZA-BOMFIM.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- BONFIM, S. S. *Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão*. 2009. Disponível em <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SANDRA-SOUZA-BOMFIM.pdf>, acesso em: 15 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANO, M. A. T. et al. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, Abr. 2000.
- COSTA, M. *Sexualidade na adolescência: dilemas e crescimento*. 8. ed. São Paulo: L & PM Editores, 1986.
- FIGUEIRÓ, M. N. D.. *Educação sexual no dia a dia*. Londrina, PR: Eduel. 2013.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Eduel, 2020.
- GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, v. 5, p. 251-263, 2013.
- HOLANDA, Marília Lima et al. O papel do professor na educação sexual de adolescentes. *Cogitare Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 702-708, 2010.

JUNQUEIRA, R. D., HENRIQUES, R., & CAMUSCA, M. A. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

LEÃO, A. M. C. *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. Relatório de Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil. 2012.

LEÃO, A. M. C.. *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil. 2009.

PECORARI, E. P. N. et al. Orientação sexual em escolas de ensino fundamental: um estudo exploratório. *Cad. psicopedag.* [online]. v. 5, n.9, 2005.

RIBEIRO, A. I. M; MENIN, A. M. C. *Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

RODRIGUES, I. T.; FONTES, A. Identificação do papel da escola na educação sexual dos jovens. *Investigações em Ensino de Ciências*. V. 7, n. 2, p. 177-188, 2002.

SANTOS, M. A. Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante? [*Dissertação*], Caicó - RN, 2001. Disponível em: <http://74.125.113.132/search?q=cache:dNfm3LIn3qoJ:www.adolesc.br/bvs/adolesc/P/textocompleto/MARLUCE.doc+artigo+sobre+a+hist%C3%B3rio+da+educa%C3%A7%C3%A3o+sexual&cd=16&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, acesso em: 15 ago. 2022.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.107-117.

SILVA, A. C.; SALLES, L. M. F. A Orientação Sexual na Revista Nova Escola. *Revista Nova Escola*. v. 10, n. 18, jan.-jun.-2002 e n. 19, jul.-dez.-2002, p. 15-23.

SILVA, D. N.; SILVA, S. R. Educação sexual: um desafio pedagógico e Familiar [*Dissertação*], Belém-Pará,2002. Disponível em <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao\\_sexual\\_um\\_desfio.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/educacao_sexual_um_desfio.pdf)>, acesso em: 15 ago. 2022.

VALLADARES, K. K. *Sexualidade: professor que cala... nem sempre consente*, 2005.

ZOCCA, A. R. *A educação sexual e suas entrelinhas nas concepções dos gestores*. 2015.

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PANDEMIA COVID-19: ALGUNS APONTAMENTOS

*Vanessa Manfio*

## **Introdução**

A educação brasileira é permeada por muitas fragilidades, entre elas: a dificuldade de inclusão de alunos, as aulas tradicionais, a falta de recursos escolares, a descontinuidade de investimentos em educação, por políticas públicas, e a jornada de trabalho desgastantes dos educadores, que o faz investir menos nas aulas. Estes aspectos marcam o ensino que, por vezes, encontra situações de precária alfabetização, enquanto outras vezes é reconhecido por projetos escolares de superação.

Estas fragilidades ficaram ainda mais intensas na Pandemia do COVID-19, quando as escolas tiveram que ser fechadas para conter a propagação do vírus, que levava a mortes pessoas de todas idades. A Pandemia, vivida no mundo inteiro, demonstrou outras lacunas no ensino escolar brasileiro, bem como aprofundou as que já existiam. As escolas tiveram muitos desafios para superar, mas principalmente adaptar-se ao ensino remoto, prevendo e lidando com os resultados no retorno escolar.

No momento vivido, houve vários questionamentos: Afinal, como ensinar crianças sem estar em contato com elas? Como criar aulas remotas se o ambiente escolar não estava preparado? E no retorno presencial, como ensinar os alunos e recuperar os conteúdos?

Por conseguinte, a pandemia reforçou o pensamento sobre a educação, que deveria ser mais inclusiva, promovendo a aprendizagem em diferentes tempos e momentos, a partir de canais de comunicação variados. Discussões, estas, fundamentais para a educação. Além disso, a análise da educação nos tempos de pandemia é fundamental para deixar registrados os dilemas e as construções educativas em tempos pandêmicos.

Desse modo, este artigo busca discutir sobre a educação escolar na Pandemia COVID-19, descrevendo situações e desafios, a fim de tecer contribuições para educação escolar. Para isto, foi utilizado a revisão bibliográfica e o método empírico – descritivo, pautado nas observações da prática diária, em sala de aula e fora dela, assim como de outras práticas e notícias. De posse disto pode-se construir este artigo.

## **Ensino escolar na Pandemia: as aulas remotas**

Em 2020, o mundo foi pego de surpresa com a proliferação do vírus da *SARS-CoV-2*, de imediato as escolas brasileiras foram fechadas. No início se pensava que seria alguns dias, mas o fechamento das escolas durou mais tempo (aproximadamente um ano e meio).

Dessa forma, para que os educandos não ficassem sem aprendizado, logo em seguida “O Ministério da Educação (MEC) juntamente com os Conselhos de Educação

Nacional e Estaduais propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota” (MONTEIRO, 2020, p. 238).

Neste ponto, as escolas brasileiras não tinham um manual para ensinar remotamente, crianças de 0 a 17 anos (estamos falando aqui do ensino fundamental e médio). Algumas escolas atendiam alunos que nem caderno tinham tampouco computador para realização de aulas virtuais. Sem falar que muitos docentes não tinham conhecimentos de ferramentas para realização de aulas virtuais e nem as escolas detinham plataformas de ensino.

Por mais que o professor seja usuário de tecnologia não significa que ele seja um profissional capaz de garantir a transposição didática (MODELSKI, GIRAFFA; CASARTELLI, 2019). Para que haja transposição didática é necessário que o professor seja capaz de fazer as transformações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, quer seja dos recursos a serem utilizados, quer seja do próprio saber (PERRENOUD, 2000 apud MONTEIRO, 2020). Daí temos o primeiro grande desafio, o de apreender e criar maneiras para que os alunos tivessem acesso ao conhecimento de forma resumida, levando o docente a se adaptar e construir alguns conhecimentos para tentar fazer a transposição didática.

Para Pereira, Narduchi e Miranda, (2020, p. 219),

O desafio fundamental da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia. Uma das medidas tomadas foi à inclusão da educação a distância – EAD – nas escolas como alternativa à interrupção das atividades presenciais. Esse dispositivo emerge para que os alunos possam cumprir a carga horária mínima exigida de horas – aula.

Assim, no processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), como foi chamado este ensino à distância, as escolas e professores utilizaram recursos tecnológicos que já conheciam para as aulas e encaminhamento das atividades, entre eles: *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* (redes sociais que os alunos tinham acesso) e também o *Google meet* (utilizadas para aulas e reuniões *online*), e as plataformas de ensino como a *Google Classroom*. Aos alunos sem acesso a internet, as escolas disponibilizaram material impresso retirado na escola e devolvido na mesma, dias depois, para que o professor pudesse acompanhar o aprendizado. Algumas escolas somente receberam o *feedback* dos alunos na volta presencial das aulas. Cada escola adotou formas diferentes de manter o mínimo de ensino para o momento, conforme o público escolar.

Porém, estes tempos foram nebulosos, pois além da falta de recursos tecnológicos, por parte de alunos e professores, o despreparo em transpor conteúdos *online* e promover a aprendizagem de crianças desse modo, houve ainda a desmotivação dos alunos, a falta de uma rotina para estudar - já que em casa muitos deles não tinham um espaço adequado -, falta de entrosamento com colegas e professores, entre outros. Segundo Barboza, Anjos e Azoni (2022), algumas limitações do ERE foram observadas como: dificuldades para ensino de habilidades, dificuldades dos professores de receber *feedback* dos alunos, tempo de atenção dos estudantes limitado e falta de disciplina dos discentes no acompanhamento das aulas remotos.

Além disso, às desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro demonstraram que os estudantes de baixo nível socioeconômico não tiveram acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades, impossibilitados de

receber estimulação durante este período e de aprender o mínimo ofertado (BARBOZA, ANJOS; AZONI, 2022).

No Brasil, cabe ainda ressaltar que foram noticiadas reportagens de professores levando material escolar para alunos sem *internet* de bicicleta, de barco, à cavalo. Os educadores tiveram que inventar alternativas para que todos tivessem acesso ao material e driblar as adversidades da pandemia e das questões socioeconômicas brasileiras.

Durante a pandemia, o papel da família também se tornou imprescindível. A educação sempre necessitou do aporte da família, mas neste momento demandou ainda mais, pois os alunos recorreram aos pais para realização das tarefas escolares, para acompanhamento do aprendizado, entre outro. A família também precisou apreender como ensinar para contribuir com o ensino remoto e garantir o aprendizado dos filhos. Para Paula (2022, p. 324), “Familiares se sentiram perdidos, pois seus filhos agora teriam que depender totalmente deles para as aulas”. Eles não apenas tiveram que participar do ensino, como foram partes centrais, juntamente com os professores, do processo que acontecia nas suas residências. Reforça Santos et. al. (2022, p.83),

Com as novas demandas produzidas pela pandemia, essa postura primária da família tende a ser refirmada, pois o novo processo de ensino-aprendizagem ao qual temos chamado de *homeschooling* forçado não só exige que as famílias desempenhem sua função histórica de controle sobre os padrões, modelos e influências às quais as crianças têm acesso, como também necessitem aprender como realizar processos de ensino antes somente realizados pela escola.

Enquanto isto, os educadores tiveram seu trabalho multiplicado, com atendimentos quase individuais, sem falar nas dificuldades do corpo docente para apreender ferramentas *online* e mantê-las carregadas de aulas e tarefas. Como afirmam Santos et. al. (2022, p. 85), sobre os professores no ERE, “Os profissionais docentes se encontram sobrecarregados visto que não mais possuem um horário de expediente preestabelecido, sendo então condicionados a trabalhar aos finais de semana, feriados e até madrugadas”.

Já os conteúdos foram trabalhados com os alunos de forma sintética, e as lacunas no aprendizado foram muitas, pois faltou aquele acompanhamento do professor diariamente, repassando e estimulando o aprendizado. A casa está longe de ser a escola, por mais equipada que seja não é o ambiente principal para trocas escolares e por isto, as perdas na aprendizagem foram muitas, já que o conhecimento foi adquirido superficialmente, para aqueles que permaneceram ativos no aprendizado remoto. E para aqueles que não desenvolveram as atividades remotas os prejuízos foram ainda maiores, pois estes conteúdos não foram apreendidos.

Este encurtamento das aulas e do conteúdo trabalhado na pandemia trouxe prejuízos em determinadas habilidades como no desempenho em leitura, matemática e ciências principalmente (BARBOSA, ANJOS; AZONI, 2022). Os conteúdos mais complexos tiveram um aprendizado menor por parte dos alunos. Por outro lado, os alunos de baixa renda foram os mais afetados, juntamente com os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois em casa não havia assistência e socialização (BARBOSA, ANJOS; AZONI, 2022). Além do mais, as bibliografias consultadas revelam que as escolas particulares tiveram um desempenho melhor que as públicas neste período pandêmico, seja porque os professores já trabalhavam com tecnologias e a escola

disponibilizou ferramentas escolares digitais e/ou porque os alunos detinham ambiente e tecnologia para o estudo em casa.

Alguns autores, incluindo os autores anteriores destacaram que a suspensão das aulas na pandemia causou consequências significativas na aprendizagem de crianças com e sem transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades no aprendizado e na memorização. Além de ter contribuído para o desenvolvimento de transtornos psicológicos em alunos e professores, que ficaram muito tempo trancados em casa sem socialização e sobrecarregados. Estes problemas precisam ser resolvidos agora no retorno escolar e acredita-se que levará tempo para sanar as lacunas educacionais do fechamento das escolas.

Outro aspecto que se levantou na pandemia era a necessidade de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento de competências como a fluência digital, dando condições para práticas pedagógicas digitais (MONTEIRO, 2020). Este é o novo desafio da educação iniciada em 2020. Cabe um parêntese, muitas universidades e centros educacionais disponibilizaram na pandemia cursos gratuitos *online* para docentes no sentido de aperfeiçoar as práticas pedagógicas pautadas em modelos e recursos digitais. Claro que os professores estavam sobrecarregados, muitos deles não conseguiram participar delas, mas estas formações serão importantes ainda neste pós-pandemia (se assim podemos falar do momento atual). Será um conhecimento que seja iminente daqui por diante.

## **O ensino escolar no retorno presencial**

Ao retornar as aulas presenciais, em 2021, muitas escolas tiveram que se adaptar fisicamente para atender os alunos, preservando a distanciamento, medidas como: recreio escalonado, aulas em menos dias da semana, com mescla entre ensino presencial e remoto (ensino híbrido), entre outras medidas para manter a segurança escolar. Esta questão física foi regida diferente conforme a escola, a infraestrutura e o número de alunos. No entanto, estes não foram os únicos desafios no retorno escolar, aspectos pedagógicos e emocionais tiveram peso na reestruturação das aulas.

O retorno das aulas após o fechamento das escolas na pandemia do COVID-19 trouxe novos desafios, entre eles: o de quantificar e qualificar o aprendizado escolar durante o ensino remoto, criar mecanismos de recuperação de conteúdos, atender as expectativas dos alunos e motivá-los ao aprendizado, trabalhar com as emoções e limitações psicológicas dos educandos, promover o acolhimento dos estudantes, reabilitar os alunos para o aprendizado e o trabalho de aprendizado dos conteúdos ensinados e não ensinados.

Colabora, com isto, Lima (2021) que diz que no retorno das aulas presenciais, inicialmente “o professor deverá abrir mão de novas estratégias para se reinventar tanto no que diz respeito as relações afetivas quanto ao que tange o seu fazer pedagógico, repensando os projetos, considerando novas conduções” (LIMA, 2021, p. 3). Ainda, a autora comenta que é necessário o professor acatar protocolos e promover a acolhida, dos alunos e familiares, bem como a escola precisa acolher os educadores.

Recuperar o afeto quebrado no distanciamento social tem sido um dos pilares da escola atualmente, ajustando relações e promovendo o aprendizado e a socialização. Logo, no retorno das aulas presenciais a escola esteve mais preocupada em acolher e

trabalhar as emoções dos alunos do que transferir conteúdo, pois quando o aluno está com as emoções fragilizadas seu nível de aprendizado é menor. Além do mais, muitos alunos retornaram com sequelas emocionais e baixo déficit de aprendizado. “Assim, o compromisso educador-educando deve ser balizado por práticas efetivas levando a um desenvolvimento cognitivo mais eficaz” (LIMA, 2021, p. 9).

Foi necessário, ainda, criar uma nova rotina escolar, porque os estudantes não estavam mais habituados a acordar cedo, ficar quatro horas por dia na escola, frequentar as aulas cinco dias por semana, realizar avaliações. Muitos alunos voltaram para escola mais criaram uma cultura de estudar pouco, de faltar as aulas, em função da desmotivação no ERE. Este é um desafio do retorno presencial que carece de um olhar atento da escola e da família.

Por outro lado, as aulas não poderão ser mais meramente decorativas, pois os alunos não têm mais o mesmo ritmo e motivação, que antes da pandemia. As aulas de hoje precisam ser criativas, possibilitar a pesquisa, o fazer dos alunos com atividades práticas, com o uso da *internet* e das ferramentas digitais, que não podem se perder de vista. O suporte das ferramentas digitais não é mais apenas uma possibilidade, precisa ser uma realidade. A tecnologia se faz presente e o aluno não pode mais apenas ir à escola e deglutir os conteúdos, ele deve estudar também sozinho, sob a orientação do docente – ter uma independência -. O ensino antes da pandemia agregava alunos doutrinados à sala de aula, o ensino pós-pandemia carece de formação de novas habilidades escolares, de trabalhos por projetos, de aulas dinâmicas.

Como afirma Paula (2022, p. 319),

O investimento prioritário do professor deve ser pela autonomia do aluno, a ideia de que o aluno deve aprender a aprender. As competências do professor devem buscar uma transformação constante, o aluno deve ser o personagem principal e o centro do processo de aprendizagem.

No entanto, é preciso buscar a superação das desigualdades socioeconômicas no âmbito educacional, por parte dos governantes, pois estas foram afloradas na pandemia e deixaram visível o nível de educação e desigualdade do país. Colabora, com isto, Paula (2022, p. 322), “a pandemia trouxe consigo uma grande desigualdade educacional e uma grande defasagem para o processo de aprendizagem”. Assim, as políticas precisam agregar escolas e alunos, permitindo que estes tenham condições de perpetuar seus estudos dentro e fora das escolas.

Sabe-se que as escolas privadas estavam melhor preparadas para um ensino remoto, pois os educadores já utilizavam, antes da pandemia, aulas com Tecnologias de Informação e Comunicação (*TICs*) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (*AVAs*), diferente que a realidade de muitas escolas públicas (GABRIEL, et. al., 2021). Com isto, a desigualdade escolar não diz respeito apenas aos estudantes fora da sala de aulas (seus acessos e oportunidades), mas também dentro de sala de aula, das condições das aulas.

Neste sentido, às aulas presenciais trazem uma reflexão sobre a valorização e o trabalho docente, abrindo caminho para se pensar novas estratégias, buscando uma compreensão quanto aos propósitos, estrutura dos objetos de aprendizagem, ensino-aprendizado, etc. (SHULMAN, 1987, apud GABRIEL, et. al., 2021). Novos desafios são vividos a todo o momento no ambiente escolar e a recuperação escolar deverá ser lenta e atenta as necessidades dos alunos.

Enquanto, as metodologias ativas precisam ser um aporte para este “novo ensino” que estamos vivenciando; fazer o aluno pensar e construir, vivenciar a rotina e projetar



seus conhecimentos. Elas foram muito utilizadas nas aulas remotas, mas precisam ser utilizadas também agora após o retorno presencial. A partir de fórum e fórum invertido, gamificação, sala de aula invertida, por exemplo, os alunos podem alcançar bons resultados escolares (SANTOS; JACOB, 2021). Assim, as aulas darão espaço para projetos mais criativos, jogos, tarefas colaborativas, debates e outras formas de aprendizado que colocam os estudantes no centro de situações diversas para construir o conhecimento (SANTOS; JACOB, 2021).

A escola aos poucos vai entrando numa nova rotina, se reinventando para cativar e recuperar os conteúdos perdidos na pandemia. Muitos planos estão sendo feitos, inclusive aulas de reforço escolares e revisão de conteúdos, no entanto, caberá aos alunos compreenderem o papel que eles têm no processo de ensino, isto é, eles são atores ativos do processo de ensino, eles precisam querer e se empenhar para tal movimento de renovação escolar.

A pandemia mostrou a importância do professor para educação, mas caberá também maior valorização tanto da sociedade quanto do poder público. Uma valorização que permita o docente a ter mais liberdade e otimismo em criar aulas, criar projetos, utilizar ferramentas e avaliar os discentes, investigando habilidades e conhecimentos.

Por fim, a educação precisa ser reinventada, buscando lidar com as novas imposições que a sociedade convive, com os momentos de adversidades e com a postura do estudante, criando sempre oportunidades para um ensino de qualidade. Que a pandemia seja o começo de uma nova era educacional.

### **Considerações finais**

A educação é o caminho para a constituição de um futuro melhor, como disse Malcolm X, “A educação é o nosso passaporte para o futuro”. Posto isto, pensar a educação é uma constante e sempre um desafio, de olhar atento no agora para projetar o futuro. Estes desafios foram ampliados, em março de 2020, quando o mundo passou a enfrentar a Pandemia do COVID-19, especialmente por conta do fechamento das escolas e da implantação de um ensino remoto.

Ensinar remotamente crianças e jovens foi, sem dúvida, o maior desafio educacional, pois ninguém estava preparado para tal modelo de ensino. As escolas se debruçaram em planos para tentar atender os alunos, oferecendo conhecimentos mínimos, para não se perder o vínculo do estudante com a escola e aprendizagem.

Algumas escolas conseguiram implantar aulas *online*, outras focaram no envio de material impresso ou *online*. Algumas receberam e acompanharam o retorno das atividades, em outras escolas este acompanhamento aconteceu somente na volta presencial. Cada escola teve uma forma diferente de ensinar remotamente, dada a sua realidade. Sabemos que o Brasil é gigante e tem suas particularidades e desigualdades. Longe de ser o ideal, esta condição foi necessária no momento.

A pandemia aflorou velhas questões já discutidas pelos educadores e filósofos, como o papel do aluno no processo, a necessidade de recursos tecnológicos em aula, a participação familiar, a valorização educacional e do docente.

Além disso, a pandemia trouxe muitas limitações, principalmente com um ERE imposto da noite para dia, onde o ensino aconteceu fora da escola, diminuindo relações

entre alunos e professores e criando dificuldades de aprendizagem, de alfabetização escolar. Sem dúvidas, o ensino foi prejudicado e a rotina escolar deposta.

Ainda, a pandemia ressaltou as desigualdades sociais e educacionais, pois os alunos mais carentes tiveram maiores dificuldades, e com certeza contribuiu para uma evasão escolar ou uma queda do aprendizado no retorno das aulas.

O retorno escolar nos faz refletir que os professores têm um caminho longo para recuperação dos conteúdos ministrados na pandemia, e que as atividades que se utilizam de metodologias ativas e TICs precisam ser postas como rotinas das aulas.

Além disso, o retorno trouxe desafios no âmbito emocional, os alunos retornaram, para escolas, desgastados emocionalmente, com medos, desânimo, com baixo rendimento escolar (pois, não estavam mais acostumados à rotina escolar), com déficits de aprendizados. Cabendo aos gestores educacionais projetar um novo futuro com a criação de novos planejamentos, atividades, planos de recuperação, etc.

Hoje, após mais de um ano do retorno presencial, ainda se tem lacunas de aprendizados e emocionais, laços escolares que serão costurados com o tempo e a afetividade. A educação terá ainda longos dias até um “novo normal”.

## Referências

BARBOSA, A. L. de A.; ANJOS, A. B. dos; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **Revisão Crítica ou Revisão de Escopo**, v.34, n. 4, 2022.

GABRIEL, N. da S., et. al. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terræ Didática**, v. 17, (Publ. Contínua), p. 1-13, 2021.

LIMA, T. C. B. S. Retorno as aulas pós pandemia: reflexão acerca das condições emocionais e psicológicas dos alunos e professores. In: VII Congresso Nacional de educação, online, 2021. **Anais eletrônicos...** 02 a 04 de dezembro 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.M.; CASARTELLI, A. de. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

MONTEIRO, S. da S. (RE) inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020.

PAULA, L. H. de. O impacto do retorno às aulas em docentes, alunos e famílias durante o período de pandemia. **Contemporânea Contemporary Journal**, v. 2, n.1, p. 234-254, 2022.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.2, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020.

SANTOS, A. L.; JACOBS, E. O papel das metodologias ativas no contexto da pandemia, **Blog Jacobs**, dez. de 2021. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/o-papel-das-metodologias-ativas-no-contexto-da-pandemia>, Acesso em: 17 de jan. de 2022.

SANTOS, F. J. B. Et. al. Educação em tempos de Pandemia (Covid-19): uma análise. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 6, n. 1 p. 72-87, jan./mar. 2022.

## **ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA POSSIBILIDADE NO LIVRO MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA.**

*Iany Elizabeth da Costa*

### **Introdução**

Neste artigo, buscamos trazer uma possibilidade de trabalho pedagógico nas séries iniciais no contexto remoto, a partir, da educação das relações étnico-raciais (ERE). Para isso, fizemos a análise da animação digital do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 1986, adaptado SERPAL, 2015).

Com vistas a problematizar de que modo podemos trabalhar com a educação antirracista no ensino remoto?

Tal problemática é parte da nossa reflexão como docente ao ter contato com o ensino remoto como norteador da maior parte dos processos educativos das escolas públicas brasileiras em decorrência da pandemia da COVID-19.

Deste modo, o uso da literatura infantil nas séries iniciais, não é um assunto novo, diversos autores como Barreiros (2017), já trazem essa literatura como parte do processo de ensino-aprendizagem com foco no combate ao racismo.

Munanga (2001) e Gomes (2017) apontam que a educação é um dos prismas para formar sujeitos conscientes e antirracistas e que por isso é de suma importância que os currículos e as *práxis* docentes tenham como foco a defesa da diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira.

As normativas legais no âmbito da educação desde a promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) abrem espaço para a mudança dos currículos tendo a valorização da cultura afro-brasileira e a história do povo africano como eixos de um trabalho docente na luta contra o racismo, as recentes mudanças nos currículos escolares a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) contribuem nesse processo.

Em nosso caso, como o foco são as séries iniciais, buscamos na disciplina de História as unidades temáticas que articulassem o foco da narrativa do referido livro com a valorização da beleza da infância negra.

Chegando a conclusão de que as utilizações de livros digitais no ensino remoto são uma boa ferramenta para envolver o alunado e trabalhar questões importantes a cerca do combate ao racismo e a promoção da diversidade.

Para nossa reflexão realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com vistas a destacar os avanços do debate antirracista na educação, também foi analisada a animação digital do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 1986, adaptado SERPAL, 2015).

Com vistas a pontuar de que modo o (a) docente por trazer a questão étnico-racial para suas aulas no ensino remoto com foco na valorização da criança negra.

### **Educação das relações étnico-raciais e seus desdobramentos no ensino remoto.**

No Brasil, a educação das relações étnico-raciais se constrói a partir da mobilização do movimento negro que em diferentes frentes vem reivindicando do Estado brasileiro ações pragmáticas de reparação histórica e acesso a políticas públicas de equidade (GOMES, 2017).

Segundo Nilma Gomes (2017) o movimento negro tem um caráter educador, por que, historicamente vem atuando no fomento da educação antirracista e da inserção do povo negro brasileiro no espaço escolar, como um dos mecanismos de efetivação de direitos sociais, de mobilidade social e de fortalecimento da luta contra o racismo.

Silvo Almeida (2018) ao denunciar que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante, nos diz que a nossa sociedade e o modo como ela se organiza tem na prática do racismo o prisma da discriminação dos corpos negros.

Sendo a educação um dos espaços da luta contra o racismo, é de suma importância à educação antirracista com vistas construção da *práxis* educativa equiparia.

Para Munanga (1999) a educação antirracista é constituída a partir de práticas e da valorização da contribuição cultural, social e histórica do povo negro na diáspora africana.

Por isso, se faz necessário fazer com que os (as) discentes negros se reconheçam e tenha uma imagem positiva de si mesmos (as), assim como, promover a conscientização nos discentes não negros sobre o respeito e a atitude antirracista.

Neste sentido, produções acadêmicas e práticas educativas que nessa temática são necessárias, no intuito de trazer a visão crítica da naturalização das desigualdades raciais e sociais que perpassa pelo efeito nocivo da colonialidade (QUIJANO, 2005).

Com isso, a prática educativa afrocentrada visa à valorização da identidade e história do povo negro, que no Brasil ocupam ainda lugares subalternos na sociedade. Segundo relatório do IPEA (2007):

A existência de discriminação contra negros no Brasil é hoje reconhecida como fato. Após extensa produção tanto qualitativa como quantitativa, é difícil negar os grandes diferenciais raciais observados em quase todos os campos da vida cotidiana [...] As desigualdades raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente de discriminação racial. (IPEA, Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise, nº 13, Ed. Especial, 2007).

Neste aspecto, historicamente o povo negro tem lutado pelo fim das desigualdades sociais e raciais que perduram na atualidade, buscando, por meio da mobilização social o respeito à diversidade cultural e aos saberes populares invisibilizados durante o processo colonização.

Por isso, a defesa de uma abordagem antirracista, que visa construir uma sociedade mais justa, democrática e sustentável se faz necessária.

Tendo os Direitos Humanos como prisma de fundamentação da Educação para a diversidade. Sendo assim, a Educação é um dos caminhos de luta do povo negro como ferramenta de emancipação e transformação social.

Deste modo, a defesa da formação de um currículo antirracista pautado na superação do silêncio historiográfico da África e dos Afro-Brasileiros, é uma das pautas de reivindicação social do movimento negro brasileiro.

Com o intuito de superar a visão estereotipada do povo negro que fortalece a prática do racismo na atualidade. Essa descolonização dos currículos escolares contribui na superação da visão do povo negro como raça inferior (HERNANDEZ, 2008) que nada contribuiu para a formação cultural, história, social e políticas da nossa sociedade.

Essa visão estereotipada segundo Rocha (2003) é influência da teoria de Hegel sobre a *História Universal* que contribuiu na exclusão da História da África dos relatos oficiais, por ser considerada inferior, exótica, miserável.

Percebemos essa invisibilidade como ação proposital que negligencia a África enquanto continente pluricultural, esquecendo seu histórico dinamismo interno com aspectos políticos, sociais, culturais e religiosos próprios de cada povo desse continente.

Segundo Hernandez (2008) até a metade do século XIX não havia estudos que desconstruíssem a abordagem eurocêntrica sobre a História da África, perpetuando preconceitos e estereótipos.

Apenas no início do século XX é que estudos históricos e antropológicos começam a criticar o lugar da história da África nessas abordagens. Deste modo, nas décadas de 70 e 80 do século XX, evidencia-se a produção de uma nova história sobre a África, contemplando sua diversidade cultural.

Citamos como exemplo o trabalho do historiador africano Joseph Ki-zerbo em seu livro “História da África Negra” (1999) uma importante obra no processo de descolonização da visão do povo africano.

Esse processo de invisibilidade da história do povo negro africano também foi utilizado enquanto discurso no Brasil, desde a escravidão ao pós-abolição, passando pelo mito da democracia racial de Freyre (2006), vemos como a imagem do povo afro-brasileiro vai sendo relacionado a uma perspectiva negativa, pejorativa que fundamenta as práticas de discriminação e racismo.

A ideia de democracia racial e da vivência pacífica entre os grupos raciais são “mitos” criados pelas elites dominantes para invisibilizar e silenciar a existência do racismo, sem criar mecanismos para combatê-lo (BERNADINO, 2002).

Por isso, a Educação é apresentada como um dos caminhos para desconstruir dessa visão igualitária entre os povos no Brasil, que na verdade só reafirma o preconceito e a discriminação do povo negro brasileiro.

Frente a essa perspectiva Gomes (2004) propõe que os (as) educadores (as) assumam a tarefa de desconstruir essa visão estereotipada da construção da sociedade brasileira, trazendo para a educação o:

Desafio de pensar os vínculos entre a educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. (2004, p.6).

Sendo assim, a inserção da educação Étnico-Racial no currículo escolar apresenta-se como um importante mecanismo de luta contra a discriminação racial no Brasil, pois, visa fortalecer a identidade negra (GOMES, 2003), por meio, da afirmação positiva da cultura afro-brasileira.

Neste sentido, pensando a educação antirracista a partir das políticas públicas destacamos os avanços legais na legislação educacional brasileira nas últimas décadas: A promulgação da Lei 10.639/03 com a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Quilombola (2012) e as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Estas normativas legais abrem caminhos para o fomento da educação antirracista nos currículos escolares, embora sua efetividade ainda seja um desafio a ser ultrapassando, principalmente, neste contexto pandêmico que tem nos mostrado todos os dias os crivos do racismo estrutural no Brasil.

Oliveira (2020) ao pensar a pandemia e a educação antirracista em meio à emergência do neofascismo, traz expresso que o (a) docente precisa assumir uma postura frente à naturalização da discriminação racial, além de pensar quais os efeitos do discurso da colonialidade de poder que ainda permeiam em nossas práticas pedagógicas que criam arcabouços racistas que valorizam a cultura europeia e as crianças brancas como modelo de normatização social.

Costa e Martins (2020) propõem uma educação antirracista partindo do hiato que vidas negras importam e os processos formativos escolares são o primeiro eixo para o trabalho de combate ao racismo, pois, é no chão da escola que muitas vezes essas práticas são consolidadas e silenciadas.

Nunes (2020) refletindo sobre possibilidades de fomento da educação antirracista junto às crianças nos traz que a educação das relações étnico-raciais ainda é uma problemática pouco abordada em sala de aula e o advento da pandemia com o ensino remoto apresenta-se como outro entrave no que tange a efetividade de um currículo antirracista.

Deste modo, ensejamos trazer uma possibilidade de trabalho pedagógico com a educação antirracista a partir da literatura digital, visando contextualizar nossa realidade pandêmica e a necessidade do distanciamento social. Sendo, o ensino remoto o eixo norteador de difusão do saber escolar, propomos no tópico a seguir uma metodologia antirracista aplicada às séries iniciais.

### **A utilização do livro digital “Menina Bonita do laço de fita” como ferramenta pedagógica antirracista no ensino remoto das Séries Iniciais.**

As mudanças curriculares no âmbito da educação das relações étnico-raciais que abordamos enquanto fruto da mobilização do movimento negro, com vistas à construção de um currículo antirracista no Brasil.

Tem um impacto significativo desde a promulgação da lei 10.639/03, o que possibilitou a emergência de uma produção expressiva de materiais didáticos nesta temática, sendo a literatura infantil uma das premissas para o trabalho pedagógico com

foco na valorização da estética e da história do povo negro, associada ao combate das práticas racistas.

Autores como Bastos (2020) apresentam a importância da utilização da literatura antirracista na Educação Infantil como ferramenta para o combate ao racismo e a promoção da identidade das crianças negras.

Barreiros (2017) ao abordar a perspectiva da literatura afro-brasileira no ensino fundamental, busca fomentar a visão crítica do problema do racismo e como os (as) docentes podem recorrer aos textos literários para fomentar o respeito mútuo e a valorização da cultura afro-brasileira.

Neste sentido, no seguimento das séries iniciais a literatura abrisse como um universo do imaginário no qual as crianças negras devem se ver como reis e rainhas.

Pensando na inserção do debate antirracista no currículo escolar das séries iniciais, refletimos que a reforma curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a partir do trabalho com as competências e habilidades que se deseja fomentar na aprendizagem dos (as) discentes tem no âmbito da educação antirracista um prisma para o combate ao racismo.

De acordo com Silva e Costa (2018) a prerrogativa da educação antirracista está contemplada em diferentes eixos da BNCC, embora tenha ficado de fora dos princípios fundamentais dessa normativa, essa temática se faz presente, ainda que de modo superficial.

Fato que demanda o (a) docente um compromisso com a luta antirracista na Educação e a capacidade de trazer a questão dentro dos eixos e temas abordados na referida base.

Analisando a BNCC (2018) no seguimento das séries iniciais, encontramos a temática da educação das relações étnico-raciais nos componentes didáticos, principalmente, das disciplinas de Geografia e História que podem contribuir no processo de conscientização das crianças negras e não negras a necessidade de combater o racismo.

A partir da noção do conhecimento de si, da relação “eu” e o “outro”, permite-se desenvolver a capacidade do pensamento autônomo, da valorização do outro como um ser de iguais direitos, das relações sociais que se constroem na família, na comunidade e na escolar tendo a equidade como prisma norteador.

Com isso, o uso da literatura antirracista não contempla apenas os componentes relacionados à Língua Portuguesa, podendo ser explorado junto ao componente das Ciências Humanas na disciplina de História, pois, a partir da observação das unidades temáticas podemos trazer o debate antirracista para nossas aulas.

Pensando nisso, organizamos um quadro teórico (QUADRO 01) com os eixos temáticos que versam a questão antirracista, na disciplina de História buscando propor uma metodologia de inter-relação entre a literatura infantil e a educação antirracista no contexto do ensino remoto.

Quadro 01 – sequência temática do componente de História nas séries iniciais com foco na questão antirracista na disciplina de História.

<b>História</b>			
<b>Ano/Faixa</b>	<b>Unidade temática</b>	<b>Objetivos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>



1º Ano	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.	<b>(EF01HI06)</b> Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
2º Ano	A comunidade e seus registros.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	<b>(EF02HI01)</b> Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
3º Ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	<b>(EF03HI03)</b> Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º Ano	As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	<b>(EF04HI09)</b> Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
5º Ano	Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória	<b>(EF05HI07)</b> Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
Fonte: BNCC (2018). Adaptação: COSTA, I. E. da. (2021)			

Observamos no quadro 01, que todos os anos das séries iniciais no componente da disciplina de História, têm a perspectiva da educação antirracista contemplada.

Por meio das unidades temáticas podemos focar na relação entre a ancestralidade afro-brasileira, a diversidade e a autovalorização **de si** a partir do respeito ao outro, do conhecimento de diferentes grupos, culturas e sociedades.

Deste modo, o uso de livros infantis contribui na nossa *práxis* docente, pois, trazem a ludicidade para abordar questões necessárias a formação antirracista dos (as) discentes.

Mediante a essa constatação, escolhemos trabalhar com o livro digital “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 1986, adaptado SERPAL 2015), por se tratar de uma história infantil que remota a valorização da beleza negra, buscando assim, propor uma metodologia de trabalho antirracista em tempos de pandemia.

Ao utilizarmos este livro digital, pensamos na situação atual do fomento da educação pública brasileira que vem ocorrendo em muitos estados na modalidade a distância devido à pandemia da Covid-19.

O ensino remoto emergencial segundo Behar (2020) foi à possibilidade imediata de trabalho educativo das unidades escolares frente à calamidade pública que assola nosso país.

Sendo caracterizado pela sequência didática de aulas online em diferentes plataformas digitais, não entraremos aqui no mérito da avaliação da efetividade pedagógica desta modalidade, pois, este não é o nosso foco. Mas buscaremos explorar como esse ensino remoto pode contribuir na luta antirracista.

Deste modo, fundamentamos nossa proposta didática a partir das prerrogativas das metodologias ativas de Moran (2019) que considera que a aprendizagem a partir das tecnologias digitais deve instigar o alunado a interagir com o processo de ensino.

Desta forma, o livro digital “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 1986, adaptado SERPAL 2015) tem essa prerrogativa, pois, os (as) discentes podem assistir interativamente e depois participar do diálogo coletivo sobre o impacto que essa literatura traz para a identidade negra e a valorização da história do povo afro-brasileiro.

Disponível na plataforma digital do *Youtube* esse livro (Figura 01) permite o livre acesso tanto de docentes quanto de discentes, explorando as tecnologias digitais e o fomento do imaginário infantil por meio da sua representação a partir da contação de estória na forma de desenho animado.

Ao utilizar esse recurso o (a) docente pode trabalhar com a inter-relação da representação positiva da infância negra, por meio, da estória da menina que encanta o coelho branco, por ser uma menina linda e negra, revertendo os estereótipos racistas que não vê beleza na infância negra.

Outro ponto interessante a ser destacado é o fato de essa iniciativa contemplar os dispositivos da BNCC no que tange envolver a relação ensino aprendizagem com as competências do mundo digital.

Figura 01: Print da fanpage da animação do livro Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: SEPAL, 2015.

Esta animação datada do ano de 2015 foi produzida por Oger Sepol e tem a direção de Diego Lopes com financiamento do Governo Federal. Ao trazer a estória da menina como animação os produtores adaptaram o livro de Ana Maria Machado lançado inicialmente em 1988, fazendo uma releitura digital do mesmo.

Com isso, a oportunidade de utilizar contos infantis antirracistas que tem como protagonistas personagens negros (as) são de sua importância no trabalho da valorização da identidade negra, do resgate da cultura afro-brasileira e do combate ao racismo.

Para Munanga (2001, p.9) iniciativas como essa:

Não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também têm suas estruturas psíquicas afetadas.

Nessa perspectiva compreendendo que atitudes racistas afetam as estruturas psíquicas e sociais dos indivíduos, em diálogo com o pensamento de Franz Fanon aprendemos que crianças não nascem racistas, elas são criadas em meio a práticas racistas que as levam a reproduzir.

Por isso, a necessidade de se abordar na *práxis* escolar a educação antirracista. Para trabalhar com o referido livro elencamos duas problemáticas importantes: Qual a contribuição desta obra na luta antirracista? Qual a reação das crianças ao verem uma protagonista negra? Visando responder essas questões, passamos a análise do livro escolhido, realizada mediante ao processo de assistirmos há animação do livro no qual depreendemos as seguintes percepções:

- A linguagem digital é adequada e de fácil compreensão, trazendo personagens infantis para tratar um tema importante;
- O despertar a conscientização do coelho (personagem coadjuvante) que a beleza da menina vem da sua família, trabalha a relação da herança ancestral e da beleza negra;
- O foco na autoafirmação positiva e no gostar de si presentes na personagem da menina contribui para que crianças negras se valorizem e as não-negras percebam a beleza negra, combatendo assim o racismo;
- A animação digital do livro permite que as crianças associem a estória da menina e reconheçam a personagem em colegas, neles próprios e na sociedade em geral.

Diante dessas constatações desenvolvemos nossa ação didática pensando numa atuação antirracista, com isso, no desenrolar da estória o coelho ao caracterizar a menina (figura 02) como linda, de pele escura e lustrosa, com cabelos trançados e enfeitados que a faziam parecer uma princesa africana ou uma fada.

Ajudar-nos a articular as seguintes unidades temáticas “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo (1º ano), as questões históricas relativas às migrações (4º ano) e Registros da história: linguagens e culturas (5º ano)” (BNCC, 2018). Pois, ao valorizar a beleza da menina o coelho enaltece a diversidade étnico-racial e destaca que na África existem princesas negras de diferentes etnias (SANTOS, 2010).

Sendo uma possibilidade para trabalharmos os reinos africanos e o processo migratório compulsório que a escravidão legou ao povo afro-brasileiro, destacando que a imagem estereotipada da África e da história do povo africano e seus descendentes afro-brasileiros são parte de um processo racista que visa deslegitima a beleza, a história e a cultura negra.

Figura 02: O coelho e menina bonita do laço de fita



Fonte: Serpal, 2015.

No desenrolar a estória aonde o coelho vai entendendo que não pode ser igual à menina, mas deve valorizar a sua beleza, inclusive, percebendo que para ter uma filha igual à menina ele precisa juntar-se a uma coelha pretinha como a ela. Ao despertar para a noção que a estética da menina é herança familiar o coelho percebe que somos frutos de uma herança genética dos nossos antepassados e que a diversidade é o prisma das diferentes belezas, sendo a beleza negra o foco nessa narrativa.

Neste sentido, ao trabalharmos a diversidade étnico-racial por meio desta animação contemplamos a unidade temática “as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município (3º ano)” (BNCC, 2018).

Pois, ao trazemos os diferentes grupos sociais que compõe a nossa sociedade, podemos dar ênfase da desconstrução da imagem estereotipada dos corpos, neste caso o corpo da criança negra. Com isso, o trabalho com a estética a partir desse livro digital favorece destacar que as diferenças são positivas e devemos repudiar atitudes preconceituosas e racistas.

Neste livro, ainda é possível trabalhar com a unidade temática “a comunidade e seus registros (2º ano)”, quando a mãe da menina explica ao coelho que a cor da menina é uma herança familiar assim como a feijoada que ela estava reparando (imagem 03) (BNCC, 2018).

Deste modo, a narrativa nos permite trazer saberes e sabores do povo afro-brasileiro, de modo a despertar no alunado sentimentos de pertencimento e de valorização da cultura negra. Podemos focar no trabalho das narrativas dos avôs e avós das crianças a partir do que elas têm como memória afetiva dessa relação.

Costa (2019) em seu artigo apresenta a inter-relação entre a ancestralidade africana, as religiões de matriz africana e os avós negros em uma experiência antirracista com turmas das séries iniciais, mostrando que é possível a partir do recurso visual trabalhar com a educação antirracista associada à herança familiar.

Figura 03: a mãe da menina prepara uma feijoada e explica a herança familiar da menina



Fonte: Serpal, 2015.

Percebemos que a partir deste livro digital, podemos contemplar diferentes eixos temáticos do conteúdo de História da BNCC (2018) nas turmas das séries iniciais no trabalho remoto. Pois, neste contexto de pandemia, as aulas em uma perspectiva remota, tem sido um grande desafio para os docentes.

Tendo em vista que não perdem a necessidade da inter-relação com as mudanças curriculares, e precisam torna-se atrativas ao alunado, principalmente, ao público das séries iniciais que vivenciam em seu cotidiano o contato com diferentes mídias digitais.

As animações infantis são uma ferramenta interessante no processo de ensino-aprendizagem remoto, por que despertam o interesse do alunado, pois, estes já têm uma experiência positiva com desenhos animados, filmes, games etc.

Com isso, trazer a perspectiva da educação das relações étnico-raciais a partir do livro digital Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 1988) pode torna-se uma boa experiência no ensino remoto, pois, por meio dessa animação contemplamos as competências da BNCC (2018), mas também focamos no lúdico, na representação das famílias negras, na valorização da diversidade, sobretudo, na ênfase da beleza da infância negra.

### **Considerações finais**

Diante do exposto podemos depreender que o livro digital Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 1988 adaptação SERPAL 2015) é uma excelente animação para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no ensino remoto.

Sabemos que a pandemia da COVID-19 trouxe consigo novos desafios para os docentes da educação básica, principalmente, para os docentes que atuam nas séries iniciais, etapa que foi objeto do nosso olhar ao propormos uma metodologia de trabalho pedagógico com a ERE. Por isso, ensejamos trazer uma possibilidade de trabalho com a ERE a partir dessa significativa obra.

Com isso, por meio da análise dos avanços no âmbito da produção acadêmica e da legislação antirracista no Brasil, com foco, nas séries iniciais, destacamos que as mudanças curriculares recentes, entre elas a BNCC (2018), trazem a questão racial para os currículos escolares, sendo um meandro para o trabalho docente com vistas a combater o racismo no chão da escola.

Utilizar a literatura infantil, sendo em nosso caso, a animação digital de uma obra literária antirracista nos permite trabalhar diversas competências dentro da BNCC (2018) que visem à promoção da autoafirmação positiva da criança negra.

As unidades temáticas da disciplina de História na BNCC (2018) serviram como norte legal para propor uma ação antirracista a partir do referido livro digital, com vistas a fomentar no alunado o respeito a diversidade, o combate ao racismo e a valorização da cultura e da ancestralidade afro-brasileira.

Tais competências a partir deste livro digital podem contribuir no ensino remoto, para a construção de outra abordagem educacional que tem na práxis antirracista o prisma da educação com equidade.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BASTOS, Renata. Literatura infantil na desconstrução do racismo: um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de educação infantil da UFRJ. **Revista Encontros**, Vol. 18, n. 34, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/download/2820/1788>. Acesso em: 12/03/2021.

BARREIROS, Ruth Ceccon. A literatura infantil Afro-brasileira e a formação leitora no Ensino Fundamental. **Anais da Associação de Leitura do Brasil**, 2017. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_3659.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf). Acesso em: 07/02/2021.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101546X2002000200002&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101546X2002000200002&script=sci_arttext&tlng=es). Acesso em: 22/04/2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 16/04/2021.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Dispõe sobre 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**. Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 de 10/03/2004. Distrito Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. CNE/CP 8/2012 de 6/3/2012. Distrito Federal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, Distrito Federal, 2012.

- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, Brasil, 2018.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- COSTA, Fernanda Carla da Silva; MARTINS, Viviane Lima. Vidas negras importam? A urgência de pensar a educação antirracista frente aos impactos da pandemia de COVID-19. **Revista Dialogia**, nº 36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17917>. Acesso em: 05/04/2021.
- COSTA, Iany Elizabeth da. Saravá meus Pretos Velhos e Pretas Velhas! ancestralidade e o saber das avós e avôs do Quilombo de Paratibe: uma experiência antirracista nas Séries Iniciais da EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa - PB.
- PORTUGEZ, Anderson Pereira; ARAÚJO, Leonor Franco de; PÓVOA, Carlos Alberto (org). **Narrativa da fé: tradições religiosas, ancestralidade e resistência no Brasil contemporâneo**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, 463 p.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.
- GOMES, Nilma. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. et al. **Kulé-Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004. Disponível em: <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>> Acesso em: 12/04/2021.
- \_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: o corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- HERNANDEZ, Leila. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008. 2ed.
- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS- IPEA, **Boletim de Políticas Sociais** – Acompanhamento e Análise, nº 13, Ed. Especial, 2007. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5776&Itemid=9](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5776&Itemid=9). Acesso em: 04/04/2021.
- KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Vol. I e II. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Rio de Janeiro: Atica, 1986.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MORAN, José Manoel. **Metodologias ativas de Bolso**, Editora do Brasil, 2019
- MUNANGA, Kabengele. Racismo, mestiçagem versus identidade negra. In: \_\_\_\_\_ **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis- RJ, Vozes, 1999, pp. 110-128.

\_\_\_\_\_. (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MORAN, Jean. **Metodologias ativas de Bolso**, Editora do Brasil, 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Revista de Zero a Seis**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79002>. Acesso em: 06/03/2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3eNpWdx>. Acesso em: 29/03/2021.

PIZZANI, L; SILVA, R. C; BELLO, S. F & HAYASHI, C. P. I; **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**, **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <[www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php](http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php)>. Acesso em: 02/03/2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.118-142.

ROCHA, Elaine. **Visibilidade para as mulheres negras: uma urgência histórica**. In: FONSECA, Denise (Org.). **Resistência e Inclusão**. Rio de Janeiro: Puc-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa, NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. In: Artigos Inéditos. **Dental Press J. Orthod.** 15 (3), Jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/> Acesso em: 29/03/2021.

SILVA, Andressa Queiroz da Silva; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Revista em favor da igualdade racial**, v.1, n. 1, Fev-Jul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/R FIR/article/view/1993>. Acesso em: 15/03/2021.

SERPAL, Oger. **"Menina Bonita do Laço de Fita" curta metragem de animação adaptado de obra homônima de Ana Maria Machado**. A produção é da Oger Sepol Produções e a direção de Diego Lopes e Claudio Bitencourt. Disponível em: <https://youtu.be/UhR8SXhQv6s> Acesso em: 12/03/2021.



# ENTRE O PRESENCIAL E O REMOTO: COMO A FORMAÇÃO INICIAL É ATRAVESSADA PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

*Bianca Angelica da Silva*

*Fernanda Monteiro Rigue*

## **Introdução**

O processo de formação inicial de professores de Química é um lócus potente para a constituição de saberes e abordagens inerentes à futura prática profissional dos docentes. É no âmbito da formação de professores e professoras que é preciso constituir um repertório múltiplo e diversificado de vivências que permitam aos discentes experimentar especificidades e horizontes de distintas modalidades de atuação pedagógica na Educação Básica.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de um “[...] espaço amplo, estendido (...) de seu trabalho com as classes sociais mais desfavorecidas da sociedade” (DE LA FARE, 2017, p. 182). Esta engloba a trajetória de formação escolar de estudantes no Ensino Regular, a partir de conhecimentos que contemplam diferentes áreas do conhecimento, como é o caso do Ensino de Ciências-Química.

A EJA possui uma importância ímpar no que tange o movimento de formação inicial docente, já que compõem com prismas necessários de serem significados e tensionados durante o curso de formação nas licenciaturas, os quais venham a contribuir com a futura atuação de profissionais formados na área no contexto da Educação Básica. Gadotti e Romão (2011) salientam que “[...] os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador” (p. 39). Por isso, suas dimensionalidades são primordiais para a formação inicial dos docentes no contemporâneo, como é possível reiterar abaixo:

Pensar a EJA no escopo da Educação brasileira significa perceber suas dimensionalidades no processo social do qual faz parte, a Educação não é fenômeno apartado da realidade social, pelo contrário, é no âmago da estrutura relacional que emerge para a vida. Desta forma, depreende-se que a concretude da ação humana determina os matizes do fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da formação docente para atuação neste segmento, o desenvolvimento de uma consciência profissional que dispõe do instrumental e arcabouço necessário para atendimento a esta população (SUAVE et al., 2022, p. 26).

Ademais, não se pode deixar de mencionar que a modalidade EJA também é afetada por todas as demandas que estão no cerne das atividades escolares regulares em geral, como é o caso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que emergiu ao longo da situação pandêmica ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, causando a doença Covid-19.

Em estudo recente, Goedert e Arndt (2020) tecem a compreensão de que “[...] todo o processo para implantação do ensino remoto no contexto da Pandemia é novo, o

que requer um olhar atento para as condições e particularidades que envolvem o uso das tecnologias digitais na educação” (p. 106), ao mesmo tempo o que sinalizaram Just, Rigue e Dalmaso (2021) “Um espaço-tempo de colocar em suspensão práticas de ensino e aprendizagem a que estávamos habituados (docentes e estudantes)” (p. 12).

Considerando que a EJA também foi habitada por docentes e estudantes ao longo do Ensino Remoto nos últimos dois anos, pode-se verificar que essa realidade da modalidade também apresenta um cenário que é “[...] de incertezas, inseguranças e adaptações em todas as dimensões sociais, como na saúde, na política, na economia e na educação” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 105). Isso porque,

A EJA não está afastada destas manifestações sociais pela luta por direitos que surge como um desdobramento da luta de classes. Emana da vida comum, dos campos de trabalho e linhas de produção, do movimento do mercado capitalista e do trânsito das gentes pelas cidades, movimento físico e simbólico daqueles que estão sempre em busca de novas oportunidades, ou mesmo daqueles que estão em busca apenas de uma oportunidade para além da sobrevivência, realizarem seus projetos, conscientes da importância da efetivação de seus direitos sociais como ação prática da vida na coletividade dos trabalhadores (SUAVE et al., 2022, p. 26).

Logo, a EJA nesse cenário pandêmico passa a compor com potenciais interesses de pesquisa que se interessam por “[...] escrever com os ruídos do mundo” (BELINASO, 2016, p. 99). Tendo em vista essa realidade, a pergunta geral da pesquisa é: Como a formação inicial de uma futura professora de Química é atravessada pela docência na EJA, em diferentes formatos de ensino? Ademais, algumas perguntas são transversais, como: Existem especificidades entre o Ensino de Química na EJA no formato Presencial e ERE? Como a docência no âmbito da EJA contribui para a formação inicial docente em Química? Portanto, o objetivo geral do estudo é compreender como a formação inicial docente é atravessada por experiências docentes na modalidade EJA, em diferentes formatos de ensino, a saber: o Ensino Presencial e o ERE.

## **Metodologia**

Tendo em vista as reflexões supracitadas acerca da EJA na educação brasileira, este estudo de abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), aciona uma perspectiva metodológica narrativa e autobiográfica, que se fundamenta nas vivências de uma discente de Licenciatura em Química, de uma Instituição Pública Federal, localizada no sudeste brasileiro. Autobiografia que se sustenta nos escritos de Marie-Christine Josso (2004), a qual aponta para a relevância de atentar para as histórias que se encontram centradas nos processos de formação, nos elementos constitutivos das historicidades formativas que tomam corpo por intermédio do gesto de narrar o que se viveu e experimentou durante os percursos da formação.

Com esse empreendimento, o objetivo é trazer à tona “[...] uma atenção significativa às linhas que tomam relevo no (...) percurso formativo, mas que também dizem da história de muitos outros estudantes” (RIGUE, 2021, p. 38), já que, como menciona Josso (2007) “[...] cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso” (p. 435).

É por isso que a materialidade desse estudo se trata de uma “[...] escrita criativa que se abre a uma experimentação de si (...)” (CHAVES, 2016, p. 146), na qual interessa

fluir com uma atenção para memórias vivas da experiência docente de uma futura professora de Química em salas de aula da modalidade EJA, onde “[...] importam as grandezas do ínfimo, do miúdo, as raspas e restos esquecidos pelas racionalidades autorizadas” (CHAVES, 2016, p. 146). Logo, empreende-se um trabalho sobre uma subjetividade singular (JOSSO, 2007) na qual diferentes dimensões tem a oportunidade de emergir, sendo que o “Escrever passa a ser um modo corporificado de habitar o mundo, não sublime, mas implicado nele, sempre relacional” (FAUSTO, 2020, p. 213). Um escrever que é acontecimento significativo, já que, conforme Snyder (2005) “As narrativas são um tipo de rastro que deixamos no mundo” (p. 266).

A potência dessa escrita, portanto, está assentada em friccionar elementos que também atravessam outras tantas experiências de discentes em processo de formação inicial docente, ao mesmo tempo, coloca em fluxo aspectos inerentes ao ERE e o Ensino Presencial, na modalidade EJA, que também afetou muitos docentes em exercício profissional no Brasil e no mundo. Nesse tom,

As situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (JOSSO, 2007, p. 416).

Logo, “[...] a partir da ênfase e do cuidado para com as questões que se dão em meio a vida e a adentram os espaços educativos (...)” (RIGUE, 2021, p. 46) é possível empreender “[...] uma atenção para as vivências que se dão em meio à vida e aos acontecimentos vivos da existência” (RIGUE, 2021, p. 46). Dito de outra forma, essa escrita se abre as aprendizagens que se dão no cerne da atividade docente durante a formação inicial, com a docência e pela docência na modalidade EJA.

### **Tecendo escritos narrativos e autobiográficos**

A presente escrita narrativa e autobiográfica contempla experiências iniciais da primeira autora deste texto, a qual, durante a formação inicial em Licenciatura em Química teve a oportunidade de atuar como professora em diferentes turmas da modalidade EJA. As experiências englobam a atuação no formato Presencial e ERE, que foram desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica e de dois Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios do curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Pública Federal, da região sudeste do Brasil.

Nesse sentido, a partir desta etapa, a escrita fluirá em primeira pessoa do singular, o que vem ao encontro de caracterizar um fazer escritural subjetivo e, ao mesmo tempo, interessado em demarcar os atravessamentos de experiências docentes, ainda na formação inicial, que mobiliza um paralelo entre o Ensino Presencial e o ERE. Contudo, vale ressaltar que pensamentos e reflexões de pesquisadores da EJA também irão ser parte desse fazer escritural, isso porque, vem ao encontro de tramar compreensões mais amplas acerca das vivências aqui materializadas.

Assim, inicialmente será mobilizado um exercício de resignificação das memórias discentes envolvendo a Residência Pedagógica e os dois Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios. Em seguida, serão tecidos entrelaçamentos entre o ERE e o Ensino Presencial, a partir das experiências apresentadas e detalhadas minuciosamente.

## Residência Pedagógica

Minha primeira experiência em sala de aula aconteceu, presencialmente, em uma Escola Estadual de Educação de um município do Estado de Minas Gerais, como residente pedagógica. Essa vivência aconteceu de fevereiro a junho de 2019, onde atuei nas turmas de primeiro e terceiro ano da modalidade EJA, no período noturno. Antes de pisar na sala de aula para desenvolver as minhas atividades pedagógicas, foi elaborado um planejamento de aula com auxílio do professor que já atuava na turma da EJA, juntamente com o professor orientador da Residência Pedagógica.

Recordo da sensação que me atravessava quando estava preparando a primeira aula, na qual elaborei um material didático para ensinar aos estudantes da EJA do primeiro ano acerca dos conhecimentos sobre os modelos atômicos. Construí um planejamento com muito cuidado e atenção, contudo, no dia da implementação da aula estava muito nervosa e ansiosa. Não esqueço que também senti muito receio em relação aos estudantes, justamente pelo fato de ser minha primeira atuação como professora regente de uma turma. Ao iniciar a aula, proferi uma fala extremamente aligeirada, o que influenciou diretamente no fato de que uma aula planejada para acontecer em cinquenta minutos, fosse finalizada em apenas trinta minutos. Percebendo a situação, me senti extremamente acuada e desconfortável, pois acabei me frustrando em relação a como eu havia aproveitado o tempo que possível com os estudantes.

Hoje, ao rememorar o vivido, percebo que os estudantes da EJA foram extremamente acolhedores naquela situação limite, justamente por, empaticamente, terem percebido o momento complexo que estava vivenciando. A relação de acolhida proferida por eles, me permitiu seguir, traçar os próximos momentos de atuação docente em sala de aula, mesmo que afetada pelas incertezas e medos da primeira experiência. A docente responsável pela disciplina (que me acompanhou durante o processo) também foi extremamente decisiva nesse momento ímpar da minha formação inicial, isso porque, após a primeira aula, veio até mim compartilhar que também havia sido arrebatada por todas essas sensações na primeira experiência como docente, fato que foi ressignificado ao longo da carreira profissional. Vale ressaltar que a docente responsável pela disciplina também me ajudou em outros momentos da Residência Pedagógica, pois, após cada aula, sempre direcionava a mim um *feedback*, se necessário.

Passados alguns dias dessa primeira experiência, tive a oportunidade de também passar a atuar em turmas do terceiro ano da EJA. Ao longo das aulas nessa turma abordei o ensino da Química Orgânica, que é uma das áreas da Química que mais me atrai. Contudo, embora tivesse maior atração pelo Ensino de Química Orgânica, percebi que para os estudantes da EJA a compreensão dos conhecimentos e linguagens da área não era algo tão claro e de fácil entendimento, principalmente se o foco fosse a abordagem da nomenclatura das funções orgânicas, como escreve Tavares Alves de Figueirêdo et al. (2017):

Os discentes apresentam muita dificuldade em compreender essa Ciência e também em aplicar seu aprendizado em sua rotina diária, em sua vida cidadã, visto que muitos dos conceitos químicos apresentam um nível de abstração que torna a correlação laboriosa, mascarando todo o contexto social, tecnológico e histórico. Assim, a Química é transformada numa realidade que não pertence ao aluno. Para sanar esse problema, faz-se necessário reformular a abordagem metodológica praticada na sala de aula (p. 219).

Tendo isso em vista, passei a abordar os conteúdos curriculares da Química com diferentes metodologias e temáticas que estavam presentes nos cotidianos dos estudantes, por exemplo, quando implementei uma atividade didática envolvendo as funções orgânicas. Na referida ação, com metodologia ativa, buscava apresentar por intermédio de fotos e discursos, onde era possível encontrar a aplicabilidade dessas funções orgânicas no dia-a-dia, pois, como eram recorrentes os relatos dos estudantes acerca de suas experiências vivenciadas no âmbito do trabalho e da vida cotidiana, o que relatava distintas faixas geracionais e territórios de convivência social, também percebia a presença de uma potencial possibilidade de vinculação com conhecimentos Químicos a serem desenvolvidos com eles na sala de aula. Perspectiva didática que corrobora com o que escreve De La Fare (2017) acerca da construção do conhecimento a partir dos saberes dos diferentes estudantes da EJA:

A EJA também abre a possibilidade para construir delimitações que focalizem as relações intergeracionais (sem descuidar os estudos delimitados por grupos geracionais: juventude, infância, adultez), pela especificidade de agrupar em diferentes espaços educacionais, escolares ou não escolares, jovens e adultos diversos, com experiências educativas diferenciadas, anteriores e atuais (DE LA FARE, 2017, p. 186).

Em ambas as turmas de EJA (1º e 3º anos) era possível identificar muitas realidades presentes, inclusive, muitos dos estudantes matriculados possuíam faixa-etária maior que a que possuía enquanto atuava como docente (22 anos), ao mesmo tempo, múltiplas histórias de vida potentes e interessantes que transversalizavam os momentos de aula. Vivências da docência na modalidade EJA que reiteram a premissa salientada por Suave et al. (2022):

[...] tantos rostos, de homens, mulheres, jovens, anciãos, cada um com sua experiência, contribuindo de alguma forma para lançar luz à turva imagem que se pinta ao largo do tempo, trazendo a nitidez de uma identidade simultaneamente singular e coletiva. Os professores da EJA encontram-se imersos nesse universo, não há como pensar um modelo único de Educação nem como se render à falácia que a EJA é uma única forma de Educação, ao contrário, esta é uma modalidade educacional que apresenta diferentes matrizes (p. 27).

Em meio a essa multiplicidade era possível experimentar uma estreita relação de respeito e alteridade entre nós, o que, a meu ver, contribuiu significativamente para o desenvolvimento das atividades da disciplina de Química. Em algumas aulas, quando sugeria aos estudantes da EJA a resolução de alguns exercícios, eu percebia que eles não se sentiam confortáveis para fazer perguntas, solucionar algumas dúvidas, muitos tinham medo do julgamento docente e dos próprios colegas acerca das suas inquietações. Acredito que, conforme escrevem Tavares Alves de Figueirêdo et al. (2017) “Os estudantes da modalidade EJA, geralmente possuem uma imagem pouco positiva ou até mesmo negativa de si, no que se refere à escolarização” (p. 219), fato que corrobora, na maioria dos casos, com as experiências anteriores referentes à escola:

Esses sujeitos são homens e mulheres que tiveram que desistir da escola em tenra idade ou na adolescência por inúmeros fatores, dentre os quais se destaca principalmente a questão da sobrevivência, mas também há que destacar que não é

raro casos de estudantes que desistiram da escola por outros fatores ou mesmo por um acúmulo de situações, destacando que de certa forma a proposta da escola falhou em lhes oferecer um conteúdo significativo ou uma proposta de educação que atendessem às suas necessidades, interesses, motivações e projetos de vida (SUAVE et al., 2022, p. 25).

Sabendo disso, passei a me movimentar no espaço da sala de aula, frequentava a classe dos alunos, dialogava, com objetivo de identificar quais seriam suas dúvidas em relação às questões envolvendo conhecimentos químicos. Essa estratégia de estar mais próxima e vinculada aos estudantes me permitiu potencializar que os encontros se tornassem cada vez mais dinâmicos, já que todos estávamos aprendendo: estudantes e eu.

Dentre as vivências na Residência Pedagógica também foi muito interessante a oportunidade de planejar junto a professora regente da disciplina da EJA, principalmente no que tange um jogo voltado para o Ensino de Química. Esse jogo tratava-se de um bingo da tabela periódica chamado ‘Quibingo’, o qual tinha como intenção completar o tabuleiro com os símbolos que iam sendo sorteados pela docente. Nesse caso, eu atuei como responsável do jogo, onde, seguindo as minhas orientações (símbolo, número atômico, massa atômica) os estudantes iam identificando qual elemento se tratava na cartela do bingo. Ao longo do desenvolvimento do jogo, percebi que os estudantes ficaram extremamente empenhados em realizar as atividades propostas, fato que contribuiu para que percebesse a importância da implementação de propostas de ensino que trouxessem os estudantes para o protagonismo da própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, consegui ter contato com uma relação educativa extremamente nova durante a Residência Pedagógica, o que corroborou para a ampliação de práticas pedagógicas diferenciadas ainda na formação inicial docente.

Durante minha jornada como docente da Residência Pedagógica no âmbito escolar, como a própria docente responsável pelas minhas atividades na escola relatou, acabei me tornando mais segura, confiante, determinada e leve em sala de aula. De modo geral, percebo que tive a chance de me transformar enquanto professora em processo de formação, e grande parte disso é porque estava em contato com os estudantes da EJA diariamente, conseguia perceber pelas expressões deles se estavam, de fato, aprendendo. Ademais, enquanto docente, percebi que a partir de um simples passeio na mesa desses estudantes, era possível estreitar os laços vinculares com eles, podendo perceber se eles realmente estavam tendo a chance de desenvolver as atividades propostas. Outro ponto importante que me ajudou muito foi o *feedback* dos profissionais da área, que me rodeavam e colaboraram para a minha evolução como professora.

### **Estágios III e IV**

Minhas experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios III e IV aconteceram concomitantemente. No contexto da Universidade, frequentei essas disciplinas no formato do ERE, o que significa que as leituras, orientações, planejamentos e discussões aconteceram de modo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Quando surgiu a necessidade de escolher uma modalidade educativa para a realização dos Estágios, acabei optando por desenvolvê-los nas turmas de EJA, por já ter sido cativada por essa modalidade de ensino no âmbito da Residência Pedagógica, ademais, pelos horários de atuação serem, possivelmente, noturnos.

No que tange às vivências dos Estágios III e IV nas instituições de Educação Básica, vale ressaltar que estas foram desenvolvidas, respectivamente, em uma turma do 2º ano (dois períodos semanais) e 3º (dois períodos semanais) ano da EJA. Ademais, as atividades dos Estágios foram realizadas entre os meses de agosto até novembro de 2021, totalizando carga-horária de 104 horas cada, em uma escola Estadual na região do Triângulo em Minas Gerais. Reconhecendo que os dois Estágios aconteceram em 2021, é importante mencionar que foram marcados pelos múltiplos efeitos ocasionados pela pandemia de Covid-19.

A primeira atividade de ambos os Estágios se tratou da observação das aulas de Química, nas turmas de 2º e 3º ano da EJA, ministradas pela mesma docente. Vale ressaltar que por se tratar do ERE, essas observações foram realizadas por intermédio das TIC. As aulas de Química observadas tratavam-se, basicamente, de formulários *online*, criados pela docente, que eram submetidos aos estudantes semanalmente. Os conteúdos dos formulários reuniam a explicação de conhecimentos Químicos, os quais eram extraídos dos Planos de Estudos Tutorados (PET) do Ensino Médio e, reformulados pelo próprio docente responsável pelas turmas da modalidade EJA. Ademais, no formulário *online* também havia uma série de questões que os estudantes precisavam resolver semanalmente, o que garantiria a frequência e rendimento nas atividades.

Além do formulário, observei que as atividades da disciplina de Química eram 100% mediadas com auxílio de um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, a saber: o *Whatsapp*. Nos grupos dos 2º e 3º anos da EJA, professores e estudantes poderiam interagir durante os períodos previstos na grade curricular para as aulas de Química. Dito de outra forma, poderiam interagir com a docente de Química equivalente a dois períodos por semana. Fato que corrobora com o que escrevem Goedert e Arndt (2020) ao destacarem acerca das TIC na escola durante a pandemia:

[...] o uso de tecnologias digitais e de metodologias características da Educação a Distância tem sido anunciado e colocado em prática por várias redes de ensino. O ensino remoto ou *on-line* passou a vigorar em muitos municípios, seja pela oferta de aulas via plataformas digitais, seja por grupos de *WhatsApp* (...) (p. 105-106).

Com base nas observações das aulas, identifiquei que não havia interações em tempo real entre os estudantes do 2º e 3º ano da EJA com a professora regente. Isso porque havia apenas mensagens instantâneas que eram mobilizadas no grupo, quando assim os estudantes desejavam. Contudo, raros foram os momentos em que os estudantes da EJA utilizaram do grupo para interagir acerca das atividades da disciplina, em alguns casos eles iam diretamente no *chat* privado (por meios tecnológicos) para sanar suas dúvidas. Imagino que muitos dos estudantes não se comunicavam abertamente nos grupos por vergonha ou medo do julgamento dos demais quanto as dúvidas/inquietações quanto aos conhecimentos Químicos envolvidos, ademais, pelo fato de terem pouca familiaridade com a utilização das tecnologias digitais. Além disso, é importante lembrar que:

Em geral, esses são jovens e adultos que sofrem preconceitos, discriminações de gênero e de raça, além, obviamente, de distorções idade-série. Tais distorções se inter-relacionam com alguns fatores, como por exemplo: a carga horária reduzida a qual impede uma abordagem mais detalhada do tema trabalhado, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem, bem como uma falta de metodologia

específica indicada para alunos dessa modalidade. Aliado a isso, esses indivíduos trazem consigo um histórico escolar de abandono, que pode ser atribuído pelas repetidas repetências, indicadoras do próprio “fracasso escolar” ou pela obrigação de trabalhar e ajudar na renda familiar, servindo, muitas vezes, como arrimo de família, frente ao crescente número de desempregos no país. Eles são, em sua grande maioria, uma população econômica, social e culturalmente desfavorecida (TAVARES ALVES DE FIGUEIRÊDO et al., 2017, p. 216).

Levando em conta todas essas dimensões que atravessam o universo dos estudantes da modalidade EJA, decidi passar a compor com as atividades da professora regente em ambas as turmas, com base na abertura de disponibilidade para auxiliar os estudantes em dúvidas e explicações, caso necessário e demandado por eles. Essa tomada de decisão foi influenciada pela concepção de que:

A demanda pelo ensino [...] de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. É forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, às exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

Perceber a formação dos estudantes da modalidade EJA dentro dessa realidade que lhes é concreta permitiu, aos poucos, que fosse me adaptando a proposta de atuação e formato de ensino (ERE), e criando estratégias para poder atuar pedagogicamente da melhor maneira com os estudantes (com base nos diálogos com a docente regente e o professor orientador de Estágio). A partir daí comecei a planejar o cronograma das aulas a serem implementadas nos Estágios, os quais precisariam seguir o cronograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

As aulas ministradas nos Estágios III e IV foram implementadas no turno da noite, tendo como cerne o ERE, já que a presença física foi impossibilitada em virtude da situação sanitária e de saúde pública. Reconhecendo essa realidade, as atividades didáticas também foram marcadas pelas contingências da Covid-19 (como, por exemplo, insegurança pela infecção viral e a não existência de vacina disponível, entre outros), o que me desafiou enquanto professora em processo de formação inicial a buscar aprendizagens envolvendo a docência em Química, no formato ERE, durante a pandemia.

Quando comecei a ministrar as aulas, semanalmente elaborava um formulário *online*, conforme recomendado pela docente regente, o qual contemplava os conteúdos do PET. Os estudantes tinham o intervalo de uma semana para entregar as atividades previstas no formulário. Após os primeiros momentos de atuação, inconformada com a falta de interação com os estudantes da EJA, decidi sugerir para meu orientador de ambos os estágios e, para a professora de ambas as turmas, a inclusão de mais uma proposta para o andamento das atividades didáticas das turmas da EJA. Esta proposta contemplaria a elaboração de vídeos reunindo conhecimentos Químicos baseados em temas propostos pelo PET de cada semana. Ficaria encarregada de criar e tratar esses vídeos, os quais seriam enviados aos grupos de *Whatsapp* das turmas de Estágio. Felizmente, ambos aceitaram a proposta e, portanto, comecei a criar os vídeos e enviá-los aos estudantes.



Refletindo e ressignificando essa experiência, confesso que tive dificuldade de planejar os vídeos e fazer as gravações. É muito complexo se adaptar a um meio totalmente novo, onde você entende pouco sobre os recursos a serem usados. Contudo, não desanimei. Decidi pesquisar, pedir ajuda e, portanto, consegui elaborar um material plural e interessante para ensinar Química nas turmas da EJA. Nas turmas do 2º ano da EJA, elaborei vídeos sobre propriedades coligativas e reações químicas. Já no 3º ano da EJA, os vídeos tratavam sobre introdução à química orgânica e funções orgânicas.

Outro aspecto importante envolvendo a regência nos Estágios III e IV, diz respeito ao fato de que eu não tinha acesso à plataforma digital da instituição de ensino. Essa plataforma tratava-se de um ambiente virtual que contemplava todos os aspectos da docência, desde aulas síncronas, envio das notas até o recebimento dos formulários. Logo, como estagiária, não possuía nenhum *e-mail* que me autorizasse a navegar por ela. Nesse sentido, percebo que esse fator prejudicou fortemente o meu contato com os estudantes, bem como a possibilidade de criar encontros síncronos com eles.

### **Tecendo entrelaçamentos entre o ERE e o Ensino Presencial**

A partir das experiências docentes envolvendo a modalidade EJA no Ensino de Química, é possível perceber e identificar muitas especificidades e diferenças que as habitam. Embora tenha atuado nesses diferentes contextos durante o período da minha formação inicial enquanto futura docente em Química, em ambos os casos tive a oportunidade de experimentar diferentes tecnologias e recursos de ensino, principalmente tendo em vista as demandas do ERE e o Ensino Presencial.

A experiência no ERE, era bem diferente da vivência que tive com o formato Presencial na EJA. Primeiro, pois eu percebia uma grande dificuldade do professor responsável pela disciplina com a nova reformulação do ensino totalmente tecnológico digital, já que o ERE demandava modificar muitos dos aspectos que eram utilizados no Ensino Presencial (metodologias de ensino; estratégias didáticas; recursos; entre outros aspectos). Essa percepção também compôs com a verbalização do professor quando, durante o estágio, dialogamos acerca das minhas participações futuras nas aulas de Química no formato ERE, o que corrobora com as percepções por mim desenvolvidas.

No Ensino Presencial, a mobilização dos conhecimentos Químicos e experiências com estudantes da EJA era muito diferente, pois, sempre tinha a oportunidade de ouvi-los sobre suas dúvidas, mesmo que de forma restrita apenas entre estudante e professor. Da mesma forma, eles eram extremamente participativos e respeitosos. Por sua vez, no âmbito do ERE, não visualizei nenhum movimento de retorno dos estudantes, os quais, nesse formato, acabaram não entrando em contato para sanar dúvidas e, nem ao menos conversar-compartilhar acerca de suas questões-impressões da disciplina. Por estarem restritos aos formulários *online*, me parece que eles acabavam ficando desmotivados, não tendo a oportunidade de trocar, compartilhar e vivenciar aprendizagens coletivas (entre professor-estudante, estudante-estudante).

As abordagens didáticas e metodológicas que foram implementadas nas diferentes experiências apresentadas anteriormente foram distintas. Diferente do Ensino de Química no formato Presencial, no ERE não tive a oportunidade de diversificar a elaboração de metodologias, testar experimentos e diferentes materiais didáticos. Fato que influenciou para que me sentisse limitada no que tange a criação de situações de aprendizagens com os estudantes da EJA no ERE.

Contudo, em ambas as vivências experienciadas (Residência Pedagogia e Estágios), busquei impulsionar os estudantes para que pensassem e conseguissem ter uma

percepção mais ampla do mundo pelo viés da Química (em ambos os formatos (Presencial e o ERE)), indo ao encontro de espaços apurados quanto ao universo científico e o cotidiano, defendendo aquilo que Barbosa (2019) denomina de:

[...] uma Educação de Jovens e Adultos que não se atrele aos interesses do mercado e do capital, mas sim na perspectiva da formação humana. Isto é, que ao desenvolver as dimensões da cultura, ciência, tecnologia, trabalho, afetividade e política possibilitem os sujeitos a desvelar a realidade social e a se posicionar na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, próprias das sociedades de classes (BARBOSA, 2019, p. 70).

Acredito que os impactos e atravessamentos que emergiram dessas experiências na minha formação enquanto futura docente em Química, foram muito gratificantes, isso porque, não as percebo como negativas e ou positivas, ao contrário, compreendo que ambas me oportunizaram aprender e evoluir como uma futura profissional do Ensino de Química. Ambas as experiências me trouxeram visões diferentes e reflexões distintas, portanto, ampliaram minha visão e leitura de mundo quanto a prática pedagógica em Química na modalidade EJA, bem como a importância dos vínculos com os estudantes durante a atividade profissional docente.

### **Considerações finais ou conclusão**

A presente escrita narrativa e autobiográfica mobilizou aspectos e elementos potentes que permitiram compreender como a formação inicial é atravessada por experiências docentes na modalidade EJA, em diferentes formatos de ensino, transformando a si próprio enquanto ser em desenvolvimento permanente (JOSSO, 2007).

Resultou desse empreendimento os seguintes atravessamentos: a) a importância da diversificação de tecnologias e recursos didáticos de ensino a serem mobilizados no Ensino de Química, tanto no formato Presencial, quanto no ERE; b) a necessidade de implementar diferentes estratégias metodológicas no Ensino de Química na modalidade EJA, nos diferentes formatos de ensino; c) a relevância da vinculação docente com os estudantes, independentemente do formato de ensino, com vistas a qualificar as práticas pedagógicas empreendidas.

Dessa forma, o presente estudo viabilizou ampliar o repertório quanto a modalidade EJA e o Ensino de Química no Brasil, principalmente no que concerne à atividade docente de futuros professores de Química. Ademais, a partir dessa imersão, é possível reiterar a importância do cultivo de escritas narrativas e autobiográficas durante a trajetória formativa na Licenciatura em Química, as quais permitem enriquecer “[...] também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil” (JOSSO, 2007, p. 437). Esse deslocamento da-na-com a formação, a nosso ver, permite fertilizar a ressignificação das práticas e experiências, indo ao encontro da “[...] invenção de um si autêntico” (JOSSO, 2007, p. 434).

### **Referências**

- BARBOSA, C. S. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63–76, 2019.
- BELINASSO, L. Como escrever com os ruídos do mundo? In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. (Orgs.). *Formação, ciência e arte: (autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 89-102.
- CHAVES, S. N. Formação e docência: o desafio de ser semente. In: CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R. (Orgs.). *Formação, ciência e arte: (autobiografia, arte e ciência na docência)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 141-152.
- DE LA FARE, M. As pesquisas em temas da Educação de Jovens e Adultos no contemporâneo: tendências, perspectivas, lacunas e potencialidades. In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M. R. (Org.). *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Curitiba: Appris, p. 179-188, 2017.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov., 2001.
- FAUSTO, J. *A cosmopolítica dos animais*. São Paulo: N-1 edições, 2020.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Revista criar educação*, Santa Catarina, v. 9, n. 2, abr./jun., p. 104-121, 2020.
- JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.
- JUST, P. S. B.; RIGUE, F. M.; DALMASO, A. C. Ensino de Ciências no contexto da Educação Infantil: tecendo estratégias lúdicas para abordar o tema coronavírus. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 10, n. 16, pág. e526101623901, 2021.
- RIGUE, F. M. Por um narrar rizomático autobiográfico: a potência da atenção aos acontecimentos da/na formação docente em Química. *Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 42, p. 37-47, 2021.
- SNYDER, G. *Re-habitar*. Ensaios e Poemas. Tradução Brasileira de L. Collin. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- SUAVE, A. M.; BUSSOLOTI, J. M.; SANTOS, T. B.; GOMES, F. A. A efetivação do direito à Educação no Brasil: a EJA como instrumento que considera a trajetória social e educacional dos sujeitos. *Humanidades & Inovação*, v. 8, p. 22-29, 2022.
- TAVARES ALVES DE FIGUEIRÊDO, A. M.; DA SILVA JÚNIOR, C. A.; PEREIRA SALES, F. R.; SILVA DE SOUZA, N. Os desafios no Ensino de Ciências nas turmas de Jovens e Adultos na área de Química. *Revista Inter Ação*, v. 42, n. 1, p. 214–232, 2017.

# **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DE MÍDIAS DIGITAIS: UM RELATO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROJETO DE EXTENSÃO “GECAM ON-LINE”**

*Aíssa Leal Bringel*

*Marcus Vinicius Costa Almeida Junior*

*Gustavo Luis Schacht*

*Vanderlei da Conceição Veloso-Júnior*

## **Introdução**

Dentre as diversas definições de extensão universitária, o conceito definido pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras afirma que é um processo educativo, cultural e científico, que vincula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e possibilita uma relação de transformação entre a universidade e a sociedade, sendo uma via de mão dupla que traz a oportunidade da comunidade científica experimentar, em contato direto com a sociedade, a ação de difundir parte do conhecimento acadêmico (FORPROEX, 2006).

Ainda de acordo com o autor, quando os difusores desse conhecimento também retornam à Universidade, são submetidos à reflexão teórica, que entra diretamente em confronto com a realidade brasileira e regional, trazendo um acréscimo obtido com a troca de saberes (acadêmico e popular), tendo como resultado a democratização do conhecimento acadêmico juntamente com a participação da comunidade na atuação da Universidade.

Assim, a extensão universitária é um trabalho que favorece a visão de integração social e, ainda, como disposto no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2016).

Por isso, percebe-se a importância de atividades de Extensão na Universidade e o papel do discente como educando que adquire novas experiências, e que, no caso do presente relato de experiência, as atividades realizadas têm ligação direta com a divulgação científica.

O termo “divulgação científica” diz respeito à disseminação de informações científicas por meio da utilização de recursos, técnicas, processos e produtos para veiculação de informação com uma linguagem científica adequada ao público-alvo, tendo o cidadão comum como receptor (BUENO, 2010).

A depender da intenção e a forma que vai ser passada a informação científica ao público em geral, pode-se utilizar de diferentes estratégias: divulgação (ato de tornar algo público), disseminação (propagação de novas ideias), difusão (estado daquilo que se espalha por múltiplas direções), popularização (propagar entre o povo) ou vulgarização (ato de alterar um termo científico em vocábulo comum) da ciência e, de acordo com os diferentes interesses, a propagação da informação científica pode apresentar diversos

objetivos, a depender do contexto em que ela se encontra, seja ele histórico, filosófico, político, social e/ou econômico (BUENO, 2010).

Dessa forma, o papel social da divulgação científica seria a aquisição de conhecimento científico para a alfabetização e a formação de cidadãos mais participativos, seja tomando decisões, ou estando minimamente informados sobre os avanços científico-tecnológicos da sociedade (SOUZA-FILHO; LAGE, 2021).

A criação de projetos de extensão para a realização da divulgação científica se faz crescente, principalmente no contexto recente do Brasil, no qual a pandemia pela covid-19 impossibilitou a realização de atividades presenciais nas escolas e nas universidades. Uma das soluções utilizadas foi a divulgação científica através das mídias sociais/digitais (SILVA; ANDREA, 2020).

Uma das ferramentas utilizadas nas mídias sociais/digitais e com aplicabilidade nas atividades de divulgação científica é o podcast, que é um programa de áudio, vídeo ou qualquer mídia em que sua forma de distribuição ocorre via internet e seja direta e atemporal, para ser ouvido em qualquer aparelho que o reproduza (LUIZ; ASSIS, 2010).

Um estudo realizado por Martin et al. (2020), mostra que um dos temas que vem conquistando espaço nos podcasts é a divulgação científica, visto que houve um desenvolvimento crescente do tema a partir do ano de 2009 e que as temáticas investigadas foram muito diversificadas. Já os webinários, são seminários, apresentações ou conteúdo de vídeo transmitidos *on-line* e é diferente dos podcasts, pois permite interação e comunicação entre os participantes ao vivo (SILVA; ANDREA, 2020).

As redes sociais e demais tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) recentemente ganharam relevância no setor da Educação, como um meio de comunicação para transmissão de informações científicas. A partir deste contexto e da pandemia pela covid-19 surgiu em maio de 2020, por iniciativa de docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o projeto de extensão “GECAM on-line” que objetivou divulgar, nas mídias digitais (Instagram, YouTube, Anchor do Spotify), o conhecimento científico produzido na área das Ciências Ambientais para a sociedade em geral.

O projeto foi vinculado ao Grupo de Estudos em Ciências Ambientais (GECAM). Nesse projeto foram realizadas atividades que propuseram uma inter-relação entre a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, havendo a troca de conhecimento com o público externo e interno, possibilitando o aprendizado e troca de experiências entre os participantes, além da compreensão de como e se estava funcionando essa divulgação.

Assim, o objetivo do presente relato é mostrar a experiência de uma graduanda da UFRB, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), atuando em um projeto que se utilizou das mídias digitais para divulgar conteúdo científico da área ambiental.

## **Metodologia**

A partir da aprovação na seleção realizada através do Edital PIBEX 02/2021 para participar do projeto de extensão “GECAM on-line” houve uma reunião, através da plataforma de videoconferência Google Meet (<https://meet.google.com/>) para a apresentação da equipe. O período de duração total da experiência relatada ocorreu entre

junho e dezembro de 2021 e em decorrência da pandemia do novo coronavírus, todas as atividades foram desenvolvidas de forma remota.

Nas primeiras reuniões da equipe foi feita a apresentação do cronograma de atividades, apontando a periodicidade de publicação de webinários, *cards* e podcasts, que foram escolhidos como as estratégias de divulgação científica do projeto. Dessa forma se optou por publicar de dois a três *cards* por mês e os webinários e os podcasts foram realizados mensalmente.

Os webinários foram realizados através da plataforma StreamYard e transmitidos ao vivo através da plataforma de vídeo YouTube, sendo feito um roteiro com as informações do assunto a ser tratado antes da gravação. Os temas dos webinários focaram discussões atuais na área das Ciências Ambientais, tais como Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) e Movimento Empresa Júnior (MEV). A partir da definição dos temas, se buscou convidar profissionais atuantes com os mesmos. Após a gravação, as transmissões foram disponibilizadas no Canal do Projeto “GECAM on-line” no YouTube para registro e posterior visualização.

Os *cards* de divulgação científica foram elaborados através do *software* Canva e publicados na plataforma Instagram. Para a pesquisa bibliográfica acerca do conteúdo das publicações destes *cards*, se utilizaram artigos científicos pesquisados através da plataforma Google Scholar e do calendário disponível no Google sobre datas comemorativas ambientais. Também se utilizou dos *cards* para publicar avisos de novos podcasts e webinários disponíveis.

Os temas para os podcasts foram definidos em reuniões mensais e, em seguida, os professores palestrantes de diversas áreas do conhecimento foram convidados para as gravações, além de estudantes de outros projetos de extensão da UFRB. Em conjunto com os convidados foram elaborados roteiros para cada podcast, agendada a gravação que foi feita através do Google Meet, e posteriormente editada em dois aplicativos.

Primeiro a gravação foi transportada para o aplicativo Shotcut com o intuito de separar o áudio do vídeo com descarte da informação visual. Após esse processo, o áudio foi editado em outro aplicativo, o Audacity, no qual se adicionou a vinheta própria do projeto com alguns efeitos sonoros, além da retirada de ruídos indesejáveis presentes nas gravações, deixando, assim, o podcast pronto para lançamento.

Dessa forma, os arquivos prontos foram lançados no site da Anchor do Spotify, e em seguida, disponibilizados em várias plataformas de áudio, sendo a principal e mais utilizada pelos ouvintes o Spotify. Todas as plataformas foram utilizadas com acesso gratuito.

## **Resultados e Discussão**

No decorrer do projeto foram realizados dois webinários (gravações disponíveis em <https://www.youtube.com/channel/UCnqWGk5DfY9p8xsCfw9HtNQ>), no qual o Webinário 1 teve como título “Pagamento por Serviços Ambientais: da sistematização das experiências brasileiras ao *status quo* baiano”, sendo que, até a data 27/12/2022, este teve a parte 1 com 286 visualizações e a parte 2 teve 121 visualizações.

Devido a dificuldades de conexão com a internet durante a realização do webinário, houve a necessidade de continuá-lo em uma data subsequente, para que não

















houvesse prejuízo de conteúdo para os ouvintes. O Webinar 2 intitulado “Movimento Empresa Júnior (MEJ): sendo um profissional ainda na Universidade” teve 86 visualizações até a data 27/12/2022.

Os webinários, às vezes chamados de *lives*, se popularizaram como estratégia de ensino e de divulgação científica desde o início da pandemia do covid-19, o que foi observado durante a realização do projeto “GECAM on-line”. Esses resultados são corroborados por Hackbarth et al. (2021), que se utilizaram de seminários virtuais para divulgar o conhecimento científico durante o período pandêmico e observaram um número crescente de inscritos nos eventos, no canal do YouTube, e para além disto, a quantidade de visualizações ultrapassou a média esperada, alcançando pessoas de outros países.

O perfil do Instagram, desde o início do Projeto, alcançou 335 seguidores até a data 06/01/2023 e foram publicados 15 *cards* temáticos, como mostra a Tabela 1. De modo semelhante, MORAIS et al. (2020), que realizaram um trabalho através do Instagram para divulgar informações sobre Climatologia e Meio Ambiente, constataram que o perfil teve aumento no número de seguidores desde sua criação e os conteúdos têm sido cada vez mais alcançados pelo público.

Tabela 1: número de visualizações dos *cards* publicados no Instagram do projeto de extensão “GECAM on-line”, durante o período de junho a dezembro de 2021.

Tipo	Título	Número de contas do Instagram alcançadas até 06/01/2023
Card 01	Dia Mundial do Meio Ambiente, disponível em: <a href="#">GECAM UFRB (@gecamufrb) • Fotos e vídeos do Instagram</a>	151
Card 02	São João e cuidados, disponível em: <a href="#">GECAM UFRB (@gecamufrb) • Fotos e vídeos do Instagram</a>	167
Card 03	Como se preparar para divulgar informações científicas pelo Instagram, disponível em: <a href="#">GECAM UFRB (@gecamufrb) • Fotos e vídeos do Instagram</a>	153
Card 04	Dia de Proteção às Florestas, disponível em: <a href="#">GECAM UFRB (@gecamufrb) • Fotos e vídeos do Instagram</a>	173
Card 05	Dia Internacional dos Povos Indígenas, disponível em: <a href="#">GECAM UFRB (@gecamufrb) • Fotos e vídeos do Instagram</a>	163

Card 06	Mudanças climáticas e o Relatório do IPCC, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	202
Card 07	Webinário: Pagamento por Serviços Ambientais: da sistematização das experiências brasileiras ao status quo baiano, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	299
Card 08	Dia do Biólogo, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	134
Card 09	Dia da Árvore, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	146
Card 10	Dia do Mar, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	103
Card 11	Dia do Educador Ambiental e do Consumo Consciente, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	173
Card 12	Live no YouTube: Movimento Empresa Júnior - MEJ, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	188
Card 13	No dia da Consciência Negra aprenda também sobre Racismo Ambiental, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	156
Card 14	Anúncio do Minicurso do VII RECONCITEC “Noções básicas de Divulgação Científica”, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	177
Card 15	Agradecimentos e felicitações de Ano Novo e Natal, disponível em: <a href="#">GECAM</a>  <a href="#">UFRB</a>  (@gecamufrb) • <a href="#">Fotos e vídeos do Instagram</a>	100

Fonte: Os autores.

Foram ainda publicados seis podcasts sobre os temas: #001 Dia do Geógrafo, Dia do Geólogo, Dia Mundial do Meio Ambiente e Dia Mundial dos Oceanos; #002 Dia



Nacional da Ciência e do Pesquisador Científico e as Mulheres na Ciência; #003 A Mata de Cazuzinha e Projeto nas redes sociais; #004 Mudanças Climáticas e o Relatório do IPCC; #005 Pensar globalmente, agir localmente: a experiência do grupo PET Socioambientais/UFRB e #006 Tempestades marinhas, sua relação com as ondas, elevação do nível do mar e os possíveis impactos nas áreas litorâneas (Gráfico 1).

Gráfico 1: número de visualizações dos Podcasts publicados pelo projeto de extensão GECAM on-line durante o período de junho a dezembro de 2021.



Fonte: Os autores

O podcast com maior número de acessos foi sobre o tema de mudanças climáticas, possivelmente por ser um assunto atual, tratado de forma recorrente pela mídia tradicional e que, tem despertado curiosidade pelo público leigo. De acordo Oliveira et al. (2021), a utilização de podcast pode auxiliar no ensino e aprendizagem, pois dá aos ouvintes a possibilidade de absorver o assunto de forma leve e sem demasiado esforço.

Dessa forma, mostrando que a utilização de métodos tecnológicos tem sido adequada, quando se tem acompanhamento, orientação e disponibilidade, sugerindo ser uma ferramenta que tem um potencial de divulgar o conhecimento acadêmico.

Houve também participação na VII Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia (RECONCITEC), com resumo submetido e o minicurso intitulado “Noções Básicas de Divulgação Científica” ministrado, com carga horária de 4 horas.

O minicurso foi realizado em dois dias, com duas horas no dia 01/12/2021 e duas horas no dia 02/12/2021, um total somado de 693 visualizações nos dois dias (visualizações contabilizadas até a data 27/12/2022) e ambas estão disponíveis no Canal do YouTube da UFRB (parte 1 [https://www.youtube.com/watch?v=nXUu7aUfiWw&t=4525s&ab\\_channel=TVUFRB](https://www.youtube.com/watch?v=nXUu7aUfiWw&t=4525s&ab_channel=TVUFRB) e parte 2 [https://www.youtube.com/watch?v=rpBrkM7pL6s&t=730s&ab\\_channel=TVUFRB](https://www.youtube.com/watch?v=rpBrkM7pL6s&t=730s&ab_channel=TVUFRB)).

Em relação ao aprendizado com a experiência, inicialmente o projeto se mostrou desafiador, por ser algo novo e à distância, fazendo a comunicação muitas vezes não ser tão clara e objetiva como de costume, diferindo da modalidade presencial. Esse projeto trouxe a oportunidade de aprender como divulgar o conhecimento e recebê-lo, já que se trata de uma troca de saberes.

Neste sentido, acredito que as habilidades acadêmicas tenham se desenvolvido, nas quais se utilizou novas ferramentas para que o leitor pudesse compreender o que estávamos querendo transmitir, além de aprender com os diversos assuntos abordados nas atividades, escrever melhor, desenvolver uma boa oratória, lidar com prazos e pesquisar de uma forma complementar.

Foi necessário se colocar no lugar do ouvinte/leitor para que os assuntos fossem repassados de forma acessível. Com isso, foi possível alcançar os objetivos do projeto. Em relação as possíveis dificuldades relacionadas com as atividades *on-line* síncronas, o desafio foi obter qualidade da conexão com a internet do palestrante, de cada ouvinte e dos organizadores das atividades. Além disso, houve dificuldades em alguns webinários em selecionar a melhor data e horário para a realização destes, de modo a favorecer maior participação e engajamento do público.

### **Considerações finais**

Esse projeto trouxe a percepção da importância de se utilizar novas ferramentas para divulgar o conhecimento científico, não apenas para inovar, mas para acompanhar o avanço da tecnologia que já se faz presente na sociedade e nas universidades.

Com os resultados obtidos, observou-se que alguns assuntos são de maior interesse do público do que outros, possivelmente influenciados pelo que é apresentado pela mídia tradicional. A proposta do projeto foi alcançada, com vista que os leitores/ouvintes, em diversas atividades afirmaram compreender os assuntos abordados, além dos números de visualizações que mostram o crescente número de interessados nas postagens.

Com essa experiência obteve-se na prática a percepção da possibilidade de realizar a divulgação científica de uma forma acessível por meios digitais e tecnológicos, desmistificando a ideia de ser algo difícil de se compreender. Os desafios que o projeto trouxe, de ter que pensar e aprender a utilizar os diferentes aplicativos disponíveis, utilizar da criatividade e desenvolvimento para treinar a comunicação, aprendendo a usar linguagem clara e acessível entre a academia e a sociedade, se tornou um aprendizado que irá contribuir para projetos futuros.

### **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) / UFRB, que nos apoiou com uma bolsa de estudos para uma discente de graduação.

### **Referências**

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no. 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496 p., 2016.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. especial, p. 1-12, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15n1espp1>

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SeSu, 100p., 2006. Disponível em: [https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade\\_ensino\\_pesquisa\\_extensao.pdf](https://www.uemg.br/downloads/indissociabilidade_ensino_pesquisa_extensao.pdf) Acesso em: 20 dez. 2022.

HACKBARTH, C.; BORÇATO, A. G.; BENEDETTI, E. L.; SAUCEDA, D. R. Seminário virtual: Uma forma de divulgar conhecimento científico para o uso econômico e sustentável da araucária e erva-mate na pandemia de covid-19. *Revista Conexão UEPG*, v. 17, e2117685, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8064664> Acesso em: 18 fev. 2022.

LUIZ, L.; ASSIS, P. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Caxias do Sul, RS. *XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf> > Acesso em: 14 fev. 2022.

MARTIN, G. F. S.; VILAS BOAS, A. C.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Podcasts and the interest by Sciences. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 25, n. 1, p. 77-98, 2020. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p77>

MORAIS, C. P. B.; SILVA, K. L.; LUCÊNA, L. R.; MARTINS, M. C. B. S.; SOUZA, R. F. Climatize-se: o Instagram como ferramenta de divulgação científica. *VII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão. Educação e Sociedade: a nova fronteira da ciência*, 23 a 27 de novembro de 2020. Instituto Federal Fluminense, Campus Guarus, RJ. 2020. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/conepe/article/view/16226> Acesso em: 17 fev. 2022.

OLIVEIRA, L. B. O.; SILVA, C. D. D.; ALMEIDA, L. M.; SOUZA, P. D. F. B. O Podcast como ferramenta de educação ambiental na formação inicial em Ciências Biológicas. *Natural Resources*, v. 11, n. 2, p. 75-86, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6008/CBPC2237-9290.2021.002.0009>

SILVA, F. C. C.; D ANDREA, G. S. Podcasts e webinars sobre Covid-19 na área de Ciência da Informação. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, v. 9, n. 2, p. 139-147, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/atoz.v9i2.75860>

SOUZA-FILHO, L. A.; LAGE, D. A. O aporte da alfabetização científica para a divulgação da ciência: tecendo contribuições dessa aproximação. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 4, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/o-aporte-da-alfabetizacao-cientifica-para-a-divulgacao-da-ciencia-tecendo-contribuicoes-dessa-aproximacao>. Acesso em 09 jan 2023.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ÁREA DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM PERÍODO PANDÊMICO

*Geovanna Moraes de Almeida*

## **Introdução**

O programa institucional de Residência Pedagógica tem seu surgimento oficial em 2018, através de subsídios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Desde então, este mostra-se como uma eficaz ferramenta de formação docente, oportunizando o aperfeiçoamento dos(as) alunos(as) de licenciaturas por meio de experiências com demandas reais da sala de aula.

Inserida na área de História da Universidade Federal do Acre (Ufac) no mesmo ano de seu advento nacional, a Residência Pedagógica viabiliza a chegada de professores(as) de História recém-formados(as) mais capacitados(as) para a atuação na rede básica de ensino, bem como nas instituições de ensino superior, levando em consideração as experiências que são compartilhadas ao longo da efetivação do programa.

Ao todo são 18 meses de vigência de programa, articulados em diversas atividades, desde formações, oficinas, aulas laboratoriais ao exercício direto dos(as) residentes nas escolas parceiras, bem como a avaliação do desempenho das atividades realizadas. Atualmente, o programa conta com três edições, sendo a terceira em andamento na área de História da Ufac.

A primeira edição tem início concomitante a criação do programa, se estendendo de agosto de 2018 a janeiro de 2020. A segunda começa logo em seguida, compreendendo o interim de novembro de 2020 a abril de 2022, a qual este relato de experiência pretende focar-se. A terceira e atual se inicia em outubro de 2022 com previsão de finalização em março de 2024.

Como fora supracitado, a experiência que será descrita nesta obra diz respeito à obtida na segunda edição, na qual a presente pesquisadora fez parte. É importante destacar que essa edição acontece em um mundo assolado pela maior pandemia já vista na história: Covid-19. Portanto, as metodologias tiveram que ser adaptadas para o cumprimento das medidas de segurança em combate à contaminação massiva.

A maior parte das atribuições do programa aconteceram sob o formato remoto, com pouquíssimas visitas presenciais, o que tornou as experiências ainda mais desafiadoras. Utilizou-se meios tecnológicos para a concretização das atividades, tome-se como exemplo o *Google-meet*, por onde os encontros aconteciam e o *Google Classroom*, plataforma pela qual eram disponibilizados os textos necessários para as formações.

Este relato se concentra nas atividades realizadas pela residente Geovanna Moraes de Almeida, na Escola Raimundo Gomes de Oliveira no município de Rio Branco, no estado do Acre, com preceptoria de Maria Raimunda dos Santos Rodrigues Magalhães – professora de História da instituição no espaço de tempo aqui descrito.

## **Encontros e Formações**

De início a coordenação do programa Residência Pedagógica da área de História, visando facilitar o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas, predisps de formações básicas aos(às) residentes e preceptores(as). A primeira rodada de encontros realizados via Google Meet teve como cerne os seguintes temas:

1. A importância do Programa da Residência Pedagógica na formação inicial de professores;
2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em debate: processo de elaboração definição atual e efeitos sobre a educação;
3. Ensino de História e Educação;
4. História e Ensino de História: Memórias e Identidades Sociais;
5. História e Ensino de História Local;
6. Ensino de História: Conteúdos, Procedimentos e Métodos;
7. Ensino de História: Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena;
8. Ensino de História e História Pública;
9. Desafios Atuais do Ensino de História;
10. Currículo Único do Estado do Acre de História: Anos Finais e Ensino médio;

Como parte do cronograma do programa, nos foi ofertada uma oficina de Sequência Didática, documento que nortearia as práticas docentes durante a atuação dos(as) residentes nas escolas, tal como as aulas laboratoriais lecionadas por estes, mediante a presença da preceptora, coordenadora e colaboradoras do programa.

Intentando alcançar a comunidade acadêmica em geral, não só contemplar os(as) licenciandos(as) componentes do programa, também foram ofertadas outras oficinas com formato de extensão, sendo elas as de elaboração de artigo científico, atualização do Currículo Lattes e elaboração de resenhas. Cabe mencionar que as resenhas, produtos desta última oficina, foram publicadas em um dossiê da edição Volume 5, número 3 de 2022 do periódico “Revista em Favor de Igualdade Racial” vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac).

## **Início dos trabalhos na escola**

Findando as formações básicas que se deram sob o formato remoto, o primeiro encontro presencial dos bolsistas, voluntários(as) e preceptora na Escola Raimundo Gomes de Oliveira aconteceu dia 04 de maio de 2021. Esse encontro objetivava a ambientação, consolidação de laços entre envolvidos(as) e organização do cronograma de trabalhos a serem efetuados durante a regência da Residência na Escola.

Para tal, optou-se por trabalhar o seguinte tema “*Ausências e Silenciamentos: O papel da figura feminina dentro de vários contextos históricos*”, levando em consideração a questão da invisibilização da mulher face ao machismo e patriarcalismo presente na sociedade brasileira.

Esse recorte temático foi trabalhado nos anos finais do ensino fundamental, especificamente nos 6º ano e 9º ano da escola. As aulas foram ministradas em dupla, por meio da plataforma online Google Meet. Dito isso, um ponto importante a ser mencionado é que todas as atividades que serão descritas a seguir tiveram a participação ativa da licenciada em História Maria Luiza Soares Corsini, na época, dupla de quem vos escreve.

Inicialmente as aulas foram direcionadas para os(as) alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental. No dia 27 de julho de 2021 ocorreu a primeira aula oral-dialogada, cuja duração compreende 1h52min, tendo como objetos de conhecimento:

- Mulher nos tempos primitivos;
  - Mulher na História antiga;
  - Mulher na História Medieval;
  - Mulher na História Moderna;
- Mulheres importantes na História do Brasil:
- Ascensão da mulher na política;

Os recursos utilizados foram a plataforma online de comunicação por vídeo e slides. Pode-se afirmar que este encontro obteve um bom nível de participação por parte dos(as) alunos(as), embora o formato remoto fosse um fator dificultador para a participação efetiva do coletivo, uma vez que nem todos os(as) discentes da escola tinham acesso às tecnologias que possibilitassem suas presenças.

A segunda aula aconteceu dia 29 de setembro. Tal como a anterior, aconteceu no Google Meet e teve como tema principal Relações de Gênero, Trabalho e sociedade: papel das mulheres nas sociedades antigas, modernas e contemporâneas.

A terceira aula, por sua vez, aconteceu de maneira diferenciada das demais. Cabe ressaltar que a diferenciação se deu em ocasião da flexibilização iniciada na rede pública do Estado no que tange à volta presencial das atividades educativas, gradualmente marcada pelo formato híbrido. Nesse sentido, foi gravado um vídeo sobre as mulheres inseridas no contexto das guerras, além de citar algumas mulheres cientistas, finalizando-o com a questão da desigualdade salarial por conta dos gêneros, o qual teve exibição em sala de aula para os(as) alunos(as) do 6º ano A.

Figura 1: Alunos(as) da Escola assistindo à videoaula gravada pela dupla de residentes.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Por fim, com a possibilidade que a modalidade de Ensino Híbrido proporcionou, no dia 26 de novembro de 2021 ocorreu a realização de uma aula presencial. O assunto principal foi a questão indígena na atualidade, juntamente com os povos americanos originários. Buscou-se dar um enfoque maior na questão feminina nestes, como foi proposto no recorte temático. Igualmente, ministrou-se sobre as mulheres negras cientistas, para que assim os alunos pudessem escolher uma para a produção de cartazes para a feira em alusão ao dia da Consciência Negra, ocorrido dia 3 de dezembro do mesmo ano.

Figura 2: Aula presencial para os alunos do 6º ano A da Escola Raimundo Gomes, 26 de novembro de 2021.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

### Feira em alusão ao dia da Consciência Negra.

Previsto pela Lei 10.639 de 2003, no Art. 79-B, o Dia da Consciência Negra tornou-se um direito da população negra e comunidade escolar. Por isso, no dia 03 de dezembro de 2021 realizou-se uma exposição de personalidades negras previamente estudadas, como fora supracitado, para o cumprimento do dispositivo legal aqui mencionado. Para a execução desta atividade, cada dupla de residentes da escola escolheu uma temática com enfoque na mulher negra, como por exemplo “mulheres negras no esporte”, “na política”, dentre outras. A temática escolhida pela dupla a qual quem vos escreve pertencia foi a mulher negra na ciência.

Com a contextualização ocorrida na aula do dia 26 de novembro de 2021, já descrita acima, orientou-se aos(às) discentes, via WhatsApp, a produção de cartazes a serem expostos no dia da feira.

Figura 3: Faixa que sinalizava a feira do dia da Consciência Negra.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Figura 4: Local no qual se concentrou os cartazes das Mulheres Negras Cientistas.



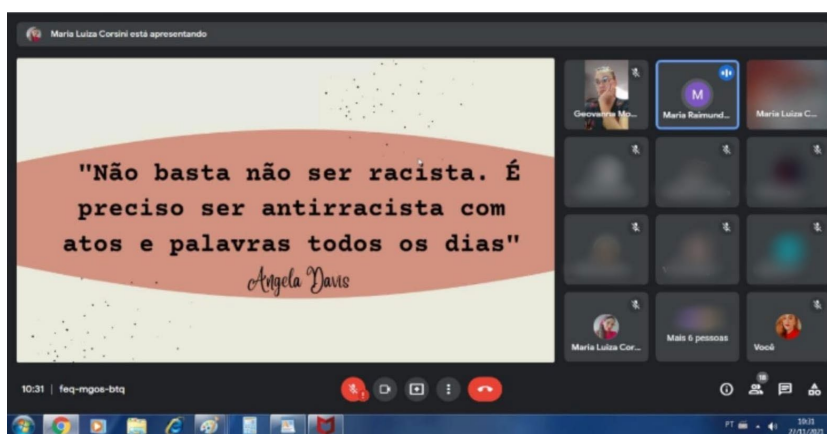
Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

## Para o 9º Ano do ensino fundamental

No dia 27 de novembro de 2021, em parceria com as colegas também residentes Paula Vitória Brito da Silva e Maria Luiza Soares Corsini, foi lecionada uma aula para os(as) alunos(as) do 9º ano da Escola, sob o formato remoto, via Google Meet. Contando com 2 (duas) horas de realização, a aula obteve uma participação incrível dos discentes envolvidos. Os principais pontos ministrados foram:

- Mulheres no maio de 1968;
- Mulheres no processo de Globalização;
- Mulheres indígenas;
- Mulheres negras;
- Cultura de paz;

Figura 5: Slide da aula do dia 27 de novembro de 2021.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

## Considerações finais

O programa institucional de Residência Pedagógica é por si só transformador. Como já mencionado neste trabalho, ele proporciona experiências com demandas reais da vida de um(a) professor(a) para o(a) aluno(a) de licenciatura, o(a) aperfeiçoando para a futura prática docente efetivamente.

Com o novo cenário de obstáculos advindos da pandemia do Covid-19, a Residência se tornou ainda mais desafiadora face às fragilidades deste período. Foi necessário se adaptar aos protocolos de segurança contra o vírus, aos meios tecnológicos para a execução das aulas, desenvolver um senso de amor, empatia e compreensão ainda mais aguçado quanto às singularidades dos(as) discentes.

Além dessa adaptação, o maior inimigo da educação foi visto de perto – as desigualdades, levando em consideração a falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos que alguns/algumas alunos/alunas possuíam em suas realidades.

Outrossim, as metodologias para o Ensino de História tiveram que ser aperfeiçoadas para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse obter o mínimo de êxito, já que o cenário no qual elas estavam sendo aplicadas não era dos melhores. Para



chamar a atenção dos(as) alunos(as) foram necessárias novas dinâmicas, utilizando a gamificação e outros recursos.

Em suma, o residente pedagógico no período pandêmico teve que não só conceber os serviços de um(a) professor(a), como também entrar de cabeça nos desafios reais do decurso supracitado, construindo e elaborando didáticas visando promover a dinamicidade e vivacidade do processo educativo. Mesmo com as dificuldades, a experiência incorporou um caráter indescritível, sendo uma rica estratégia para a formação docente e humana do(a) educador(a).

## Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que nos apoiou com o financiamento da pesquisa e com as bolsas de R\$400,00 por residente.

## Referências

ACRE, Secretaria de Educação. *Plano de Curso Comum da Rede Estadual de Educação do Acre*. Rio Branco. SEE, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.18, n.3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2851>. Acesso em 6 Jan. 2021.

GONÇALVES, Márcia. de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007, p. 175- 186.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 16 Dez. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. GASPARELLO, Ariette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PANNUTI, Máisa Pereira. *A relação teoria e prática na residência pedagógica*. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf) Acesso em 9 Dez. 2020.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141> Acesso em 9 Dez. 2020.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

*Thais Albuquerque Figueiredo*

## **Introdução**

O presente trabalho tem por objetivo explicitar as experiências vivenciadas ao longo do programa institucional de Residência Pedagógica, edição está que teve início em novembro de 2020 e se finalizou em abril de 2022 tendo perpassado momentos delicados visto que ocorreu dentro de um contexto pandêmico, onde exigiu que nos reinventássemos e adaptássemos nosso modo de viver, lecionar, ensinar e conviver socialmente.

As relações fragilizadas em virtude da atual conjuntura exigiram uma maior dedicação para que o ato de educar, não ficasse limitado a uma mera formalidade, afinal, estar de frente a uma máquina nos priva daquilo que há de melhor na profissão de professor, contato com pessoas, afinal como afirma bell hooks (2017, p. 222) “ser professor é estar com as pessoas”.

Nesse tempo aprendemos a ser mais humanos vivendo em um constante exercício de empatia e solidariedade, passamos a valorizar bem mais aquilo que parecia tão comum, Krenak (2020, p. 09) em suas reflexões sobre este tempo pontua, “tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas” – ou seja, se não evoluirmos como seres humanos e apenas aguardarmos a “normalidade” estaremos ignorando milhões de pessoas que nunca mais poderão desfrutar dela.

O projeto executado na Escola Raimundo Gomes de Oliveira denominado “Ausências e silenciamentos: o papel da figura feminina ao longo de vários contextos históricos” tinha por objetivo principal abordar como a figura feminina perpassou diversos contextos, ocupando diferentes funções e papéis, o intuito foi resgatar grandes nomes da história, política, cultura, literatura, artes, etc. questionando o silenciamento e demonstrando como mulheres fortes se fizeram notar, embora a historiografia oficial não tenha gozo em suas aparições, afinal, de acordo com Martins (2004, p. 17) “revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias”.

Essas pontuações foram inseridas em conformidade com os conteúdos trabalhados pela professora preceptora ao longo do bimestre, levando em consideração o público ao qual estaríamos lidando sendo alunos do 6º e 9º ano, mais o agravante do presente caótico e complexo definido pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, vivenciar a docência, tornou-se mais desafiador tendo em vista a necessidade de reaprender a cada nova aula via Google Meet, ferramenta está que propiciou nossos encontros e reuniões tornando-se nosso mecanismo de socialização.

## **Etapa formativa**

O programa que já completa sua segunda edição teve início em novembro de 2020 e se findou em abril de 2022, a priori todos os residentes selecionados para esta edição do programa participaram de formações, onde houve exposição e diálogo com textos que pudessem embasar o que posteriormente fosse desenvolvido nas escolas, tais estudos

serviram para um maior aprofundamento em assuntos como: formação docente, educação, exercício da docência, ensino de história, entre outros que fortaleceram nossa prática docente durante o desenvolvimento das atividades do programa.

A plataforma Google Meet, uma aliada em momentos remotos subsidiou as reuniões que contavam com todos os residentes bolsistas e voluntários, bem como preceptores, tutores e coordenadores, todos da área de História, vale ressaltar que a primeira reunião de contato foi para apresentações e posteriores encaminhamentos, como alocação nas escolas onde as atividades seriam desenvolvidas, a edição em questão contou com oito residentes bolsistas e dois voluntários para cada escola.

Como já mencionado, as reuniões semanais tinham caráter formativo, desse modo, alguns temas específicos foram abordados e dialogados ao longo do processo, tais como:

- A importância do Programa da Residência Pedagógica na formação inicial de professores;
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em debate: processo de elaboração definição atual e efeitos sobre a educação;
- Ensino de História e Educação;
- História e Ensino de História: Memórias e Identidades Sociais;
- História e Ensino de História Local;
- Ensino de História: Conteúdos, Procedimentos e Métodos;
- Ensino de História: Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena;
- Ensino de História e História Pública;
- Desafios Atuais do Ensino de História;
- Currículo Único do Estado do Acre de História: Anos Finais e Ensino médio.

Esse processo formativo foi dividido em etapas, sendo a primeira a que foi explicitada anteriormente, sendo o diálogo e embasamento teórico. Na segunda etapa, os residentes juntamente com seus preceptores e respectivos coordenadores tiveram a incumbência de planejar uma aula laboratorial que seria exposta a todos os inseridos no Programa Residência Pedagógica na área de História.

Por fim, a fase formativa contou com oficinas de: Elaboração e Atualização de currículo Lattes, elaboração de Sequência didática, produção de artigo e produção de resenhas, oferecidas aos residentes e também à comunidade interna e externa da Universidade, visto que tais oficinas foram submetidas à extensão gerando certificação que contabilizariam horas de Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACC) aos participantes.

Esses ciclos formativos que foram desde estudos e discussões sobre referenciais teóricos, passando a elaboração de aulas laboratoriais se encerrando com oficinas que tinham como objetivo um produto final que pudesse servir de evidência, a respeito disso, temos exemplo das produções de artigos e resenhas que podem ser submetidas aos periódicos da Instituição: Revista Discente Das Amazônias (Dam) e a Revista em Favor de Igualdade Racial (Refir) ou a outros periódicos de seu interesse. Desse modo, toda a conjuntura construída visava o desempenho dos residentes, tanto em suas formações docentes quanto em suas produções acadêmicas.

## À campo: prática docente

Dado o encerramento da etapa formativa, os residentes realizaram uma visita à unidade escolar com o intuito de reconhecer o espaço físico, vale ressaltar que todos os protocolos de segurança emitidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram seguidos a risca, afinal, como já mencionado, esta edição contou com um cenário complexo e delicado em virtude da Covid-19.

Após esse reconhecimento, cada residente pôde escrever sobre as impressões que tiveram a respeito do ambiente escolar, que nesta ocasião estava preenchido somente por funcionários, as salas e corredores vazios deixaram a escola que rotineiramente era um espaço plural e diversificado em um silêncio, singular, complexo e triste.

Subsequente à visita e reconhecimento do espaço foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica na área do ensino de História. Esse projeto seria desenvolvido ao longo do programa por residentes em conjunto com a preceptora, dado a maior quantidade de residentes mulheres lotadas na Escola Raimundo Gomes de Oliveira, houve a delimitação de um tema relacionado ao respectivo gênero, por conseguinte, foi definido que a temática abordada seria “mulheres ao longo de vários contextos históricos” – frente à invisibilização na historiografia oficial, machismo, patriarcado e todas as nuances que perpassam este gênero, vale lembrar que o projeto também estaria inserido em um recorte étnico-racial em conformidade com a Lei 10.639/2003, nesse sentido, mulheres negras estariam em evidência dentro dos conteúdos. Todo o cronograma de atividades foi construído em consonância aos conteúdos bimestrais trabalhados com os alunos do 6º e 9º ano.

Nossa escola contava com dez residentes, desse modo, optamos por nos dividir em duplas, visto que seriam cinco turmas de 6º ano e uma de 9º ano, nesse sentido, cada dupla seria responsável por acompanhar de forma direta uma turma em questão.

A primeira aula ministrada por mim e por minha dupla sendo a residente Beatriz Oliveira, ocorreu no dia 26 de julho de 2021, para a turma do 6º “D” com duração de duas horas, via Google Meet. Em relação a este primeiro encontro gostaria de descrever um fato inusitado que ocorreu na ocasião em questão, em um dado momento durante a explicação da professora residente Beatriz que fazia dupla comigo houve uma queda de energia, rapidamente a colega em uma tentativa de não gerar mais transtornos realizou uma ligação para a professora preceptora que se fazia presente na aula on-line e deu prosseguimento a sua explicação via chamada celular.

Apesar deste evento, a aula seguiu de forma a cumprir com os requisitos pedagógicos. Os conteúdos abordados foram: Mulher nos tempos primitivos; Mulher na História antiga; Mulher na História Medieval; Mulher na História Moderna; Mulheres importantes na História do Brasil: e Ascensão da mulher na política; nesse contexto, foram explicitadas uma série de mulheres que se configuraram como fora do seu tempo, pois, subverteram a ordem vigente e resistiram das mais diversas formas possíveis.

A segunda aula também via Google Meet, aconteceu no dia 07 de outubro de 2021, teve como enfoque: a mulher e o comércio, papel feminino nas grandes navegações e as mulheres indígenas, o papel feminino na Revolução Industrial encerrando com os desafios da mulher contemporânea no mercado de trabalho. Ambas as aulas foram

expositivas e dialogadas contando com recursos audiovisuais e obtendo grande participação dos alunos presentes, além de um desempenho e interesse nas atividades propostas, por exemplo, caça-palavras e jogo da forca, utilizados como mecanismos de interação e retomada dos conteúdos abordados durante a aula.

A terceira aula, sendo já de forma presencial em virtude da disponibilização das vacinas contra a Covid-19 permitiu uma retomada gradativa do ano letivo, trazendo uma sensação de volta a realidade, corredores e salas preenchidos por alunos curiosos e saudosos. Essa aula que, diga-se de passagem, foi a mais aguardada ocorreu no dia 17 de novembro de 2021, teve duração de duas horas e os temas trabalhados foram: formas de uso da terra pelos indígenas das planícies norte-americanas nos séculos XVIII e XIX, formas de uso da terra pelos Astecas, Maias e Incas no século XVI (lembrando que nosso enfoque são as mulheres nesse contexto).

Essa aula contou com uma grande participação dos alunos, perguntas atropeladas e falas curiosas se fizeram presentes durante a maior parte do tempo. Ademais, chegando ao fim da aula foi realizado uma breve contextualização sobre o processo de escravidão, o que é racismo, e por quais motivos se comemora o dia da consciência negra em 20 de novembro e não em 13 de maio (suposta abolição da escravidão) vale mencionar que a comemoração do dia 20 de novembro deve ser parte do calendário escolar, tal ação esta respaldada por lei, devendo então ser obrigatória. Esse diálogo foi feito em virtude do mês em que a aula ocorreu.

Em continuidade a esta aula elaboramos cards didáticos e enviamos aos alunos via grupo de WhatsApp sobre os conteúdos: Formas de uso da terra pelos indígenas da Amazônia, no auge do ciclo da borracha, com enfoque nas mulheres indígenas.

No dia 01 de dezembro de 2021 foi realizada uma aula com a turma do 9º ano, convém destacar que essa aula em específico contou com três professoras residentes, (Beatriz Oliveira e Ló-Ruama)<sup>38</sup>, nessa ocasião a aula teve duração de duas horas, o tema abordado durante a aula foi: “Mulheres no contexto da guerra fria”, utilizamos de personagens das HQ’s e heroínas tais como, mulher maravilha para exemplificar alguns cenários que surgiram durante o período pós-guerra e polarização.

A figura feminina passou por grandes mudanças em decorrência dos acontecimentos que configuraram esse momento. Como o público já dispunha de certa maturidade foi bastante proveitoso estender esse diálogo histórico através de filmes e personagens que lhes são tão familiares.

### **Colocando em prática: feira em alusão ao dia da consciência negra**

Em conformidade com a Lei 10.639/2003 - Art. 79-B<sup>39</sup>, foi realizada uma feira onde as duplas com suas respectivas turmas realizaram a confecção de cartazes a respeito de personalidades negras na história, política, ciência, esporte, literatura, etc. nesse contexto, foi explicitado e contextualizado sobre o racismo e como ele permeia nossa sociedade ainda nos dias de hoje, ressaltamos ainda a importância de Ações Afirmativas que combatem práticas racistas nos ambientes escolares.

---

<sup>38</sup> Graduandas do curso de Licenciatura em História e residentes lotadas na Escola Raimundo Gomes de Oliveira.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>, acesso em: 19 de fev. 2022.

Desse modo, o objetivo foi fortalecer uma política antirracista e fazer um exercício de fortalecimento da negritude, visto que durante a feira os próprios alunos tiveram autonomia de levarem figuras femininas negras das quais se identificavam em face de sua representatividade. Os cartazes expostos foram produzidos pelos próprios alunos, houve orientação, todavia, os alunos tomaram partido sendo os maiores protagonistas da feira em questão.

## **Considerações finais**

O programa institucional de Residência Pedagógica trouxe grandes desafios, a começar com o cenário de guerra, me apropriado desse termo para designar esse momento, guerra contra um vírus mortal, guerra em face às desigualdades de acesso a coisas básicas como internet, guerra frente à uma conjuntura política desleal e desumana, nesse cenário nos munimos de coragem para lutar por aquilo que acreditamos, afinal, parafraseando Freire (1996) educação é um ato de resistência.

O reaprender foi nosso aliado durante todo esse processo de ensino-aprendizagem, tivemos que ressignificar nossos métodos, nos adaptar a novos meios de socialização, repensar as mil possibilidades de fazer com que algo desse certo e mesmo assim ser pegos desprevenidos, menciono isso para lembrar o quanto somos/estamos reféns da tecnologia, basta recordar o fato supracitado onde uma queda de energia quase colocou em cheque o andamento da aula.

Todavia, estar em contato real com demandas escolares, elaborar, construir, pensar didáticas e se preocupar com o aprendizado de nossos alunos, isso com certeza nos torna profissionais mais humanos, menos altivos e mais sensíveis às singularidades dos alunos.

Fundir a teoria com a prática é algo necessário e a Residência Pedagógica proporciona essa experiência, doravante, entendo mais do que nunca a importância do ser docente e como programas como estes exercem uma função solene.

Por fim, recorro a Krenak (2020) para dizer que “o futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem”, diante disso, concluo minhas pontuações tendo convicção de que foi no aqui e agora do programa que pude tornar-me uma profissional que tem gozo naquilo que se propôs a fazer.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por fornecer bolsa de incentivo a docência, possibilitando o desenvolvimento de projetos como o supracitado.

## **Referências**

ACRE, Governo do Estado. *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental*. Caderno 1 História, Rio Branco-Acre, 2010.

bell hooks. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. Ed. São Paulo: editora WMF Maetins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está a venda*. São Paulo. ed. Schwarcz S.A, 2020.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de história: memória e identidades sociais. *In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: Uma Biografia*, 2 Ed. São Paulo, 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Aíssa Leal Bringel**

Graduanda do curso Bacharelado em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: [aissalleal@outlook.com](mailto:aissalleal@outlook.com)

### **Aldeci da Silva Dias**

Professor da rede pública do Governo do Estado do Amapá. Mestrando pelo Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-2020) pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

E-mail: [aldeci-dias@hotmail.com](mailto:aldeci-dias@hotmail.com)

### **Ana Paula Rabelo**

Doutoranda em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Goiás, Brasil. Professora de Filosofia no Ensino Médio do Colégio Ann Mackenzie – Uberlândia-MG. Arte-educadora responsável pelas oficinas de Literatura do Projeto Rede Cultural Real – 8 anos

E-mail: [rabelo.anapaula@gmail.com](mailto:rabelo.anapaula@gmail.com)

### **Cassia Iasmin de Oliveira Marinho**

Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac).

E-mail: [kassiasmin@gmail.com](mailto:kassiasmin@gmail.com)

### **Danilo Vizibeli**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Linguística pela UNIFRAN. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (FESP/UEMG). Licenciado em Letras – Português/Inglês (UNIFRAN). Servidor técnico-administrativo do IFSULDEMINAS onde também é professor das especializações em Gestão Escolar e Mídias e Educação.

E-mail: [danilo.vizibeli@ifsuldeminas.edu.br](mailto:danilo.vizibeli@ifsuldeminas.edu.br)

### **Denise Gama da Silva**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre. Professora da área de Fundamentos da Educação- Universidade Federal do Acre.

E-mail: [denisegama0@gmail.com](mailto:denisegama0@gmail.com)



**Emanoela Maria Freire dos Santos**

Especialista em Educação Especial (Faveni). Bacharela, Licenciada em História e licencianda em Ciências sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: [emanoelafreire68@gmail.com](mailto:emanoelafreire68@gmail.com)

**Fernanda Monteiro Rigue**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do curso de Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [fernandarigue@ufu.br](mailto:fernandarigue@ufu.br)

**Geovanna Moraes de Almeida**

Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Tutora no Programa de Extensão Educação Antirracista vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac). Editora de Arte da Revista Discente de História da Universidade Federal do Acre, Das Amazônias. Egressa do Programa Institucional de Residência Pedagógica.

E-mail: [almeidag12moraes@gmail.com](mailto:almeidag12moraes@gmail.com)

**Gilmara Soares de Miranda**

Graduanda do Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [gilmarasoares28@gmail.com](mailto:gilmarasoares28@gmail.com)

**Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves**

Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [glauciasignorelli@ufu.br](mailto:glauciasignorelli@ufu.br)

**Gustavo Luis Schacht**

Doutor em Geografia Física pela Universidade de São Paulo. Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: [schacht@ufrb.edu.br](mailto:schacht@ufrb.edu.br)

**Huendson Vitorino da Silva**

Especialista em Ciência da Religião, Bacharel e Licenciado em História e licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: [vitorinohuendson@gmail.com](mailto:vitorinohuendson@gmail.com)

**Hugo Henrique Carvalho**

Mestre em Biotecnologia. Fundação Ezequiel Dias - Funed. Professor na Fundação Helena Antipoff - FHA.

E-mail: [hugohcarval@gmail.com](mailto:hugohcarval@gmail.com)

**Iany Elizabeth da Costa**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Professora substituta do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

E-mail: [ianyelizabethufpb@gmail.com](mailto:ianyelizabethufpb@gmail.com)

**Jailanne Maria da Costa de Almeida**

Graduada no curso de Artes Cênicas - Teatro pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas pela Ufac. Professora das disciplinas de Arte e Projeto de Vida na Escola Estadual em Tempo Integral José Ribamar Batista. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

E-mail: [jailanne.almeida@gmail.com](mailto:jailanne.almeida@gmail.com)

**Jardel Silva França**

Mestrando 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](mailto:jardelfranca2509@gmail.com)

**João Vitor Santos Silva**

Graduado no Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [vitorconfessor27@gmail.com](mailto:vitorconfessor27@gmail.com)

**José Antônio Cardoso**

Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

E-mail: [jose.cardoso@ifgoiano.edu.br](mailto:jose.cardoso@ifgoiano.edu.br)

**Jozimar Luciovanio Bernardo**

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara (Unesp/FCLAr).

E-mail: [jozimarbernardo@yahoo.com.br](mailto:jozimarbernardo@yahoo.com.br)

**Klivia de Cássia Silva Nunes**

Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [klivia.nunes@ufu.br](mailto:klivia.nunes@ufu.br)

**Laura de Oliveira**

Graduanda do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [lauraoli726@gmail.com](mailto:lauraoli726@gmail.com)

**Liliane Bezerra da Silva**

Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade Barão do Rio Branco. Graduanda no curso de História licenciatura na Universidade Federal do Acre. Professora na Escola Estadual Integral José Ribamar Batista (Ejorb), atuando nas disciplinas de Sociologia e Projeto de vida. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

E-mail: [lilianeibf12@gmail.com](mailto:lilianeibf12@gmail.com)

**Lucas Nascimento Assef de Carvalho**

Bacharelado de 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). Estagiário do setor de Cultura do Serviço Social do Comércio (Sesc).

E-mail: [lucasamazonia19@gmail.com](mailto:lucasamazonia19@gmail.com)

**Luciana Karen Calábria**

Doutora em Genética e Bioquímica pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora dos cursos de Ciências Biológicas e Química do Instituto de Ciências Naturais e Exatas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [lkalabria@ufu.br](mailto:lkalabria@ufu.br)

**Marcus Vinicius Costa Almeida Junior**

Doutor em Geologia pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: [mvcajr@ufrb.edu.br](mailto:mvcajr@ufrb.edu.br)

**Maria Aparecida Augusto Satto Vilela**

Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.  
Professora do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal –  
ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [cidasattoo@gmail.com](mailto:cidasattoo@gmail.com)

**Maria Helena de Paula**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/FCLAr). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Goiás, Brasil.

E-mail: [mhp.ufgcatalao@gmail.com](mailto:mhp.ufgcatalao@gmail.com)

**Nathalia Cristina Gouvêa de Souza**

Graduanda de Licenciatura em Química, Instituto de Ciências Naturais e Exatas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: [natygouveaqmi@gmail.com](mailto:natygouveaqmi@gmail.com)

**Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque**

Doutora em História Social pela USP. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac). Vice-presidente da Seção Acre da Associação Nacional de História (ANPUH/AC). Editora-chefe da Revista Discente Das Amazônias. Filiada à ABPN. Professora dos cursos de licenciatura e bacharelado em História e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PPGPEH) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre.

E-mail: [nedy.albuquerque@ufac.br](mailto:nedy.albuquerque@ufac.br)

**Risonete Gomes Amorim**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI/Ufac). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac).

E-mail: [risonete.amorim@ifac.edu.br](mailto:risonete.amorim@ifac.edu.br)

**Rosane Lopes Moraes**

Mestranda do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Graduada em Letras Espanhol (Ufac).

E-mail: [rosane.lmoraes@gmail.com](mailto:rosane.lmoraes@gmail.com)

### **Thais Albuquerque Figueiredo**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI/UFAC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do corpo editorial da Revista Discente Das Amazônias e é pesquisadora vinculada ao Neabi/Ufac.

E-mail: [thais.figueiredo@sou.ufac.br](mailto:thais.figueiredo@sou.ufac.br)

### **Vanderlei da Conceição Veloso-Júnior**

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](mailto:vanderlei.veloso@ufrb.edu.br)

### **Vanessa Manfio**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com período de intercâmbio na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro em Portugal. Pós-Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Palma-RS.

E-mail: [vamanfio@hotmail.com](mailto:vamanfio@hotmail.com)

