

Jane Maria dos Santos Reis
Marili Peres Junqueira
Maria Caroline Costa Carneiro
(Organizadoras)



Vozes

dos Licenciandos da UFU

Vol. 3

Coleção: Formação de professores na UFU

Jane Maria dos Santos Reis

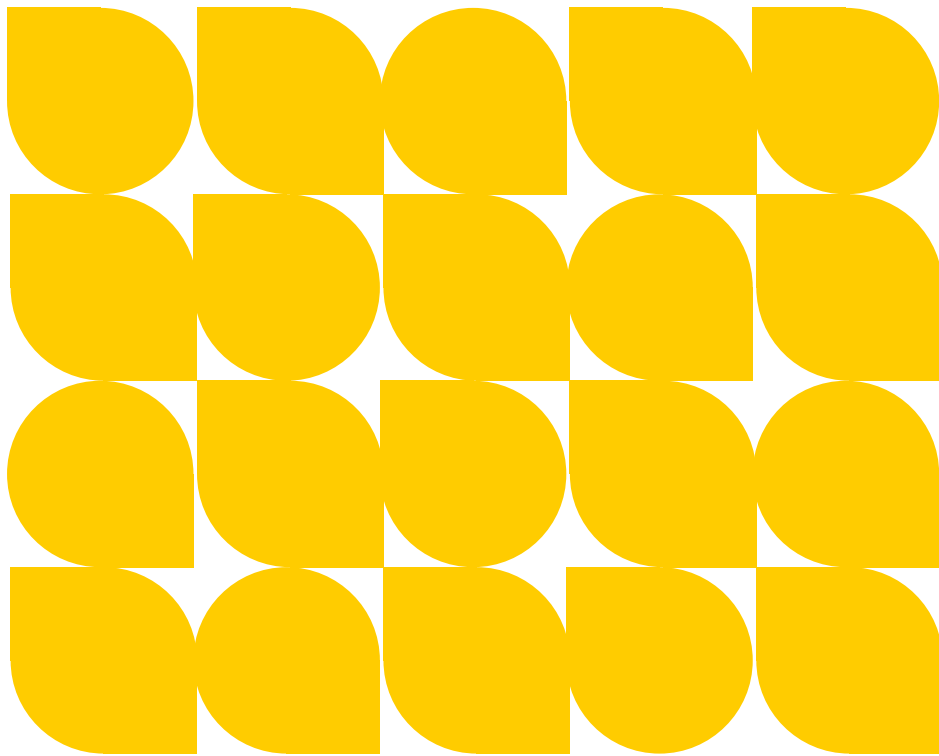
Marili Peres Junqueira

Maria Caroline Costa Carneiro

(Organizadoras)

Vozes dos Licenciandos da UFU

Vol. III



1ª edição
PROGRAD/UFU
Uberlândia-MG
2024

Coleção: Vozes das Licenciaturas da UFU

Título: Formação de Professores: Vozes dos Licenciandos da UFU, Vol. 3

Organizadoras: Jane Maria dos Santos Reis, Marili Peres Junqueira e Maria Carolline Costa Carneiro

Projeto e Capa: Antonio Santiago da Silva

Revisão técnica: Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Revisão ortográfica e gramatical: Mirella de Oliveira Freitas, Fernanda Cavalheiro Zecchinelli

Diagramação: Antonio Santiago da Silva

1ª edição - © 2023 - ISBN: 978-65-86084-71-9. Todos os direitos reservados aos autores e autoras e à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que atribuídos os devidos créditos de autoria.

Essa obra é pública e gratuita, não sendo permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. Os conteúdos das partes são de responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F724p Formação de professores [recurso eletrônico] : vozes dos licenciandos da UFU / Jane Maria dos Santos Reis, Marili Peres Junqueira, Maria Carolline Costa Carneiro (Organizadoras). -- Uberlândia : PROGRAD/UFU, 2024.
366 p.: il. ; (Formação de professores na UFU ; v. 3).

ISBN: 978-65-86084-71-9
Livro digital (e-book)
Disponível em: <https://prograd.ufu.br/servicos/seminario-institucional-das-licenciaturas>
Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Licenciatura. 3. Educação. I. Reis, Jane Maria dos Santos, (Org.). II. Junqueira, Marili Peres, (Org.). III. Carneiro, Maria Carolline Costa, (Org.). IV. Série.

CDU: 371.13

Conselho editorial

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
Cristiane Coppe de Oliveira
Diana Salles Sampaio
Érika Maria Chioca Lopes
Jane Maria dos Santos Reis
Lília Neves Gonçalves
Marina Ferreira de Souza Antunes
Marili Peres Junqueira
Mirella de Oliveira Freitas

Universidade Federal de Uberlândia**Reitor**

Valder Steffen Junior

Vice-Reitor

Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP

Carlos Henrique de Carvalho

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC

Helder Eterno da Silveira

Pró-Reitoria da Graduação - PROGRAD

Kárem Cristina de Sousa Ribeiro

Diretoria de Ensino - DIREN

Ilmério Reis da Silva

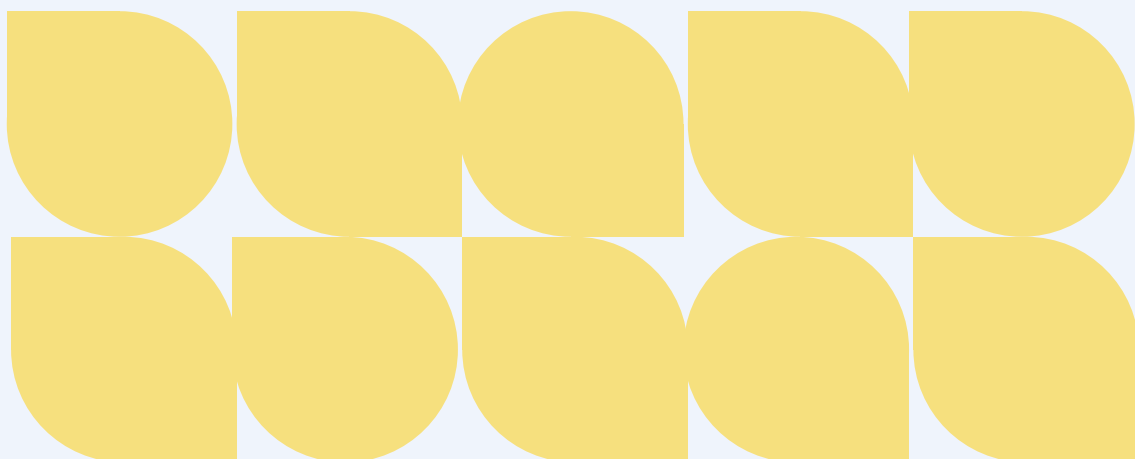
Divisão de Licenciaturas e Formação Docente (Dlifo)

Marili Peres Junqueira (Supervisora)
Jane Maria dos Santos Reis (Coordenadora)

Comissão de Divulgação Digital da PROGRAD - CODIP

Renata Rodrigues Daher Paulo
Antonio Santiago da Silva

Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bairro Santa Mônica
Uberlândia-MG - CEP 38400-902 – Site: www.ufu.br



SUMÁRIO

- 10** **Apresentação**
Ilmério Reis da Silva, Jane Maria dos Santos Reis, Marili Peres Junqueira
- Capítulo 1
- 13** **A Matemática por trás do álbum de figurinhas**
Mateus Fernando Araújo Silva e Douglas Marin
- Capítulo 2
- 19** **A potencialidade e uso de fontes audiovisuais no ensino de História: uma análise da produção e influência da minissérie anos rebeldes (1992) no contexto histórico do governo Collor**
Emily Kauanni Pereira Sampaio e Carlos Eduardo Moreira de Araújo
- Capítulo 3
- 24** **A presença da Antropologia na educação e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes**
Karine Beatriz Alves de Lima e Afonso Henrique de Menezes Fernandes
- Capítulo 4
- 32** **Afetividade no ambiente de ensino-aprendizagem**
Bruno de Lucca Rodrigues Matos e Diana Salles Sampaio
- Capítulo 5
- 37** **Análise das perspectivas de pessoas com deficiência (PCD's) na inserção educacional nas escolas públicas de Uberlândia - MG**
Alan Francisco da Silva, Letícia Queiroz Martins e Afonso Henrique de Menezes Fernandes
- Capítulo 6
- 45** **Aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003 no Ensino Fundamental II**
Ryane de Jesus Santos Araújo e Andreлина Heloísa Ribeiro Rabelo

- Capítulo 7
53 **Aprendendo a observar: a sala de aula como espaço de (trans)formação**
Luyza Tomaz Fernandes e Ernesto Sérgio Bertoldo
- Capítulo 8
60 **As dificuldades da inserção de métodos de ensino experimentais na prática docente de Sociologia**
Bianca Floresta de Sá e Afonso Menezes
- Capítulo 9
66 **As disputas narrativas em fontes jornalísticas: usos da imprensa em sala de aula**
Ana Beatriz Rechinelli Alves, Letícia Silva Betelli e Carlos Eduardo Moreira de Araújo
- Capítulo 10
74 **Aspectos culturais da educação e sua segregação**
Olavo Viola e Alessandra Riposati Arantes
- Capítulo 11
80 **Ciências Sociais em debate no Ensino Médio: uma percepção crítica da realidade político-social**
Ana Laura Vinhais Franco et al. e Afonso Menezes
- Capítulo 12
88 **Cleópatra e o lugar da História Antiga no ensino de História do Brasil do século XXI: reflexões sobre o papel da BNCC e dos livros didáticos**
Amanda Milan Dionizio e André Fabiano Voigt
- Capítulo 13
94 **Compreensões sobre como a etnomatemática e a modelagem matemática vem sendo mobilizadas para ensinar Matemática em escolas do campo**
Andréia Figueredo e Douglas Marim
- Capítulo 14
100 **Conquistando leitores: desenvolvimento das habilidades da BNCC para construção do saber incentivando a leitura**
Gabriela Jacob Naviskas e Andreolina Heloisa Ribeiro Rabelo
- Capítulo 15
108 **Contribuições da disciplina de Projetos Integrados II na prática docente de uma licencianda de Física**
Nádia Cristina Moreira Vaz e Alessandra Riposati Arantes
- Capítulo 16
113 **Educação de Jovens de Adultos: um exercício de empatia**
Lucas Naves Rodrigues e Alessandra Riposati Arantes
- Capítulo 17
119 **Em cena a Educação de Jovens e Adultos**
Laura Barbosa Goulart e Douglas Marin

Capítulo 18

- 126** **Entre teorias e práticas: tecendo reflexões sobre vivências acadêmicas no curso de letras-inglês na Universidade Federal de Uberlândia**
Laura Queiroz Corrêa e Lídia Machado Gomes; Maria Luisa Nobre Borges; Marlene Aparecida Pereira; Ernesto Sérgio Bertoldo

Capítulo 19

- 131** **Experiências com fanzine e intervenção em espaço público**
João Vitor Calegari Borges e Diana Salles Sampaio

Capítulo 20

- 140** **Jogos nas aulas de língua inglesa: qual(is) as abordagens utilizadas?**
Nayara Rocha de Oliveira e Dilma Maria de Mello

Capítulo 21

- 154** **Lgbtfobia em questão no Brasil**
Fernanda Cavalheiro Zecchinelli

Capítulo 22

- 162** **Memórias invisíveis: o resgate de um passado em escanteio**
Ana Luísa Melgaço Guimarães et. al e Clarissa Monteiro Borges

Capítulo 23

- 171** **O Brasil que não vemos: processo de criação de uma obra interativa**
Ana Carolina Mendonça Lino e Clarissa Monteiro Borges

Capítulo 24

- 183** **O brincar na formação docente**
Anna Laura Silva de Castro e Diana Salles Sampaio

Capítulo 25

- 193** **O cinema em sala de aula: usos pedagógicos de filmes no ensino de História**
Flávio Victor de Oliveira e Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Capítulo 26

- 200** **O tropicalismo e o ensino de História**
Fernando Cardoso Mamede Filho e Carlos Eduardo M. Araújo

Capítulo 27

- 205** **O uso da TV no ensino de História: as telenovelas como material pedagógico**
Gustavo Gonçalves Silva Alves e Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Capítulo 28

- 211** **Potencialidades de uso do mangá e anime one piece no ensino de História**
João Victor Fritz de Sousa e Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Capítulo 29

- 218** **Prointer I: o poder da filosofia em dialogar com as culturas da contemporaneidade**
Marina Cássia Borges Rodrigues e Jairo Dias Carvalho

Capítulo 30

- 223** **Reflexões sobre o contexto social e cultural na educação: contribuições das disciplinas de projetos interdisciplinares**
Ana Luiza Ferreira Sobrinho e Alessandra Riposati Arantes

Capítulo 31

- 229** **Reflexões sobre o ensino crítico de ciências**
Wilston Hiroyuki Uehara e Diana Salles Sampaio

Capítulo 32

- 238** **Relato crítico do percurso Prointer**
Clara Abdelnur Alves e Jairo Dias Carvalho

Capítulo 33

- 243** **Relato sobre o projeto interdisciplinar: Filosofia, diversidade e impactos raciais**
Marco Túlio Costa França, Yasmin Rodrigues da Silva e Jairo Dias Carvalho

Capítulo 34

- 249** **Relatos e perspectivas do Novo Ensino Médio no ensino especial para jovens e adultos**
Jean Carlos Pires Alvim e Afonso Henrique de Menezes Fernandes

Capítulo 35

- 257** **Tik tok na história: uma forma de democratização do ensino de História**
Ana Cecília Peçanha Dimas et al Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Capítulo 36

- 262** **Um julgamento do Padre José de Anchieta?**
Kairo Marques De Oliveira e Jairo Dias Carvalho

Capítulo 37

- 268** **Uma experiência prática na escola: a utilização da música como metodologia do ensino de História**
Marcos Vinicius Magalhaes Guimarães e Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Capítulo 38

- 274** **Uma integração do pensamento computacional com a educação Estatística no ensino de Matemática**
Victor Patrick Sena Barbosa Lima e Douglas Marin

Capítulo 39

- 281** **Uma proposta de investigação com o teorema de pitágoras**
Roney Andrade Da Silva e Douglas Marin

Capítulo 40

- 289** **Uma proposta para introduzir o cálculo integral na Educação Básica**
Victor Cruz Borges e Douglas Marin

- Capítulo 41
296 Assédio : A busca por uma conscientização na escola
Luana Pimenta Muniz de Resende e Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- Capítulo 42
304 Enfrentamentos e perspectivas de estudantes estrangeiros em uma escola da rede pública
Brenda Dias Lopes e Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
- Capítulo 44
312 “Escrivências filosóficas” Como uma ferramenta pedagógica, uma forma de contrapor o epistemicídio
Carla de Brito Nascimento e José Benedito de Almeida Júnior
- Capítulo 44
320 Estratégia de ensino de circo para estudantes do Ensino Fundamental
Luiza Helena da Silva e Silva e Marina Ferreira de Souza Antunes
- Capítulo 45
325 Formação inicial da profissão docente em Educação Física
João Victor Oliveira da Silva e Marina Ferreira de Souza Antunes
- Capítulo 46
331 Graffiti como expressão histórica, artística e social na cidade de Uberlândia
Emilia Zanol de Souza e Nara Rúbia de Carvalho Cunha
- Capítulo 47
339 Moda e ensino de História: Indumentária como elemento na produção de saberes
Crystyna Loren C. Teixeira e Nara Rúbia de Carvalho Cunha
- Capítulo 48
347 O circo como tema das aulas de Educação Física: Experiências no estágio supervisionado II
Isadora Fernandes e Marina Ferreira de Souza Antunes
- Capítulo 49
354 Os estudos do Prointer I: Identidade docente e seus papéis na Educação Física Escolar
Ana Vitória Duarte Casagrande e Marina Ferreira de Souza Antunes
- Capítulo 50
362 Os impactos da reforma do ensino médio para a área da Educação Física
Victoria Oliveira Modesto e Gabriela Machado Ribeiro

APRESENTAÇÃO

Ilmério Reis da Silva
Diretor de Ensino

Jane Maria dos Santos Reis
Coordenadora da Divisão de Licenciatura

Marili Peres Junqueira
Supervisora da Divisão de Licenciatura

Em tempos complexos e desafiadores, há uma certeza que não se dilui: o principal alicerce da qualidade da educação brasileira é a formação de professoras/es. A defesa por essa formação de qualidade é um dos compromissos basilares que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui com sua comunidade interna e externa. É por isso que a UFU possui, na estrutura organizacional da Diretoria de Ensino (Diren) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Divisão de Licenciatura (Dlice), cuja atribuição é justamente o aprimoramento da qualidade dos cursos de licenciatura dessa instituição. Tal comprometimento e a própria organização institucional representam um empenho que vai ao encontro das concepções de Oliveira, Dourado e Guimarães (2003, p. 196), para quem:

[a] discussão sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, ao longo das últimas décadas, tem se caracterizado por um embate extremamente fértil no que se refere à natureza, ao caráter e aos desdobramentos norteadores das propostas de formação subjacentes à identidade e às especificidades de tais cursos. [...] Tais posturas revelam diferentes compreensões de docência e de prática pedagógica, resultando em desdobramentos distintos na formação e no trabalho pedagógico do professor, no cotidiano da Educação Básica. (OLIVEIRA; DOURADO; GUIMARÃES, 2003, p. 196)

Nesse sentido, o Fórum de Licenciaturas gerido pela Dlice se constitui enquanto *lócus*, de caráter consultivo, destinado aos estudos, reflexões, debates e construção de proposições que visam ao aperfeiçoamento contínuo da proposta institucional de formação inicial e continuada de professoras/es. Além disso, constitui-se também um espaço de partilhas, trocas e buscas de parcerias, assim indo ao encontro da proposta indicada no texto de Oliveira, Dourado e Guimarães (2003), quando os autores discutem a necessidade de uma integração maior entre os cursos de formação docente de uma instituição, de forma a se romper com o isolamento das licenciaturas. Segundo os autores:

Embora a identidade formativa de todo curso de licenciatura seja responsabilidade primeira dos sujeitos aí envolvidos, é preciso esforços para se evitar o isolamento com que a formação de professores acontece, de maneira geral, nas várias instituições de ensino superior. Esse isolamento parece propiciar a constituição de entraves e diminuir a possibilidade de se atribuir

uma identidade à formação de professores. Sem que os cursos abdicuem de sua responsabilidade, torna-se necessária a discussão do isolamento da formação docente na instituição. Uma possibilidade de superação dessa dificuldade seria a universidade estimular espaços e processos para o intercâmbio de experiências de formação e profissionalização dos licenciandos e, a partir daí, construir parcerias entre os próprios institutos/unidades acadêmicas responsáveis pela formação de professores. (OLIVEIRA; DOURADO; GUIMARÃES, 2003, p. 199)

Dentro do Fórum de Licenciaturas da UFU, que se constrói de forma coletiva, dialógica e democrática, há uma importante política institucional: o Projeto Institucional de Formação de Professoras/es¹. A mais recente versão do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia é disposta na Resolução SEI nº 32 de 2017 do Conselho Universitário. Consiste no projeto formativo identitário dessa universidade, que traz em seu bojo uma proposta coerente com seus entornos, sonhos e ideais. Cabe à Prograd, especificamente à Divisão de Licenciatura e ao Fórum de Licenciaturas, os cuidados referentes a implantação, acompanhamento, discussão e avaliação do referido projeto no âmbito das licenciaturas.

Ora, o objetivo primordial de um projeto educacional é pensar e propor um plano de trabalho visando a maior proximidade e articulação possíveis entre o percurso formativo e o contexto real em que ele se situa. Trata-se de um trabalho que somente se realiza coletivamente e seu êxito depende diretamente da interação dialógica e democrática dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

O Projeto Institucional de Formação de Professoras/es é, dessa maneira, um projeto identitário do que a UFU vislumbra em suas propostas de formação inicial e continuada, das parcerias que necessariamente são estabelecidas com as redes públicas de Educação Básica e do seu compromisso ético e equânime com as pessoas que fazem parte dessa estrutura, sejam discentes, docentes ou técnicas/os administrativas/os.

Os cursos de Formação de Professoras/es da UFU, por seu turno, orientam a (re)formulação e/ou atualização dos projetos pedagógicos de curso na modalidade licenciatura, sinalizando possibilidades e perspectivas para a práxis docente, para a gestão pedagógica dos cursos e para assegurar concomitantemente a autonomia profissional das diferentes áreas do conhecimento e a qualidade do ensino.

Outro aspecto primordial é o efetivo compromisso e engajamento de docentes com o processo de construção deste projeto institucional, de forma a se conferir identidade à proposta e de se promover a articulação contínua entre as diferentes unidades acadêmicas envolvidas e as redes de ensino, fazendo-se a ponte com essa política institucional voltada para os quase trinta cursos de licenciaturas que a UFU possui².

A organização curricular das licenciaturas da UFU está regulamentada no seu

¹ Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf> Acesso em: 31 abr. 2023.

² No ano de 2023, são 26 presenciais (19 em Uberlândia e 7 em Ituiutaba) e 3 em formato a distância, perfazendo um total de 29 licenciaturas na UFU.

Projeto Institucional de Formação de Professoras/es, em que destacamos a prática como componente curricular e, em especial, o Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic). Os desdobramentos semestrais do Seilic podem ser apresentados e compartilhados em duas possibilidades, sendo uma delas o evento propriamente dito, que é o seminário ao fim do semestre acadêmico, e a outra, o *e-book* “Formação de Professores: Vozes dos Licenciandos da UFU”. Ambas são organizadas pela equipe Dlice, juntamente com um grupo de docentes instituído mediante portaria³, frutificando uma parceria respeitosa e comprometida com o aperfeiçoamento do Seilic e com a qualidade da formação de professoras/es pela instituição.

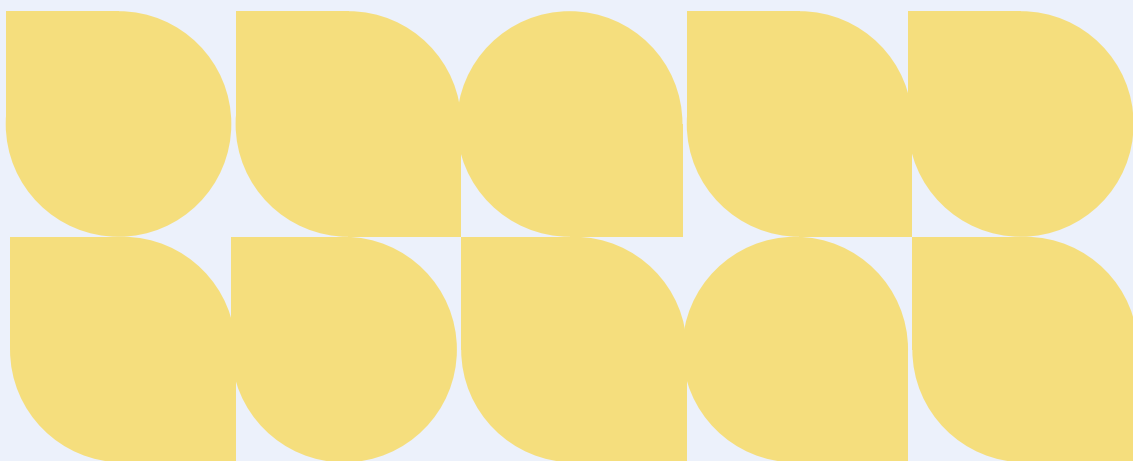
Por fim, o Projeto Institucional de Formação de Professoras/es da UFU também corrobora para consolidar um perfil de egresso dos cursos de licenciatura pautado na ética, autonomia e formação integral (humana, cidadã e profissional). Temos neste *e-book* um compilado diverso de experiências únicas vivenciadas durante o percurso formativo de futuras/os professoras/es que, em breve, farão parte de um grupo profissional movido pelo desafio incessante de promover a educação em nosso país, bem como pelos dissabores da desvalorização dessa profissão.

A formação de professoras/es grita por socorro e requer, além da sua motivação, reflexões profundas e propostas reformuladoras efetivas, comprometidas com a qualidade de ensino para todas as camadas sociais. Para nós, é muito nítido que a via mais adequada para avanços é o projeto de autonomia e identidade institucional de formação de professoras/es. O primeiro passo já foi dado... Sigamos!

REFERÊNCIA

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; GUIMARÃES, Valter Soares. A reformulação dos cursos de licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo. **Intera-Ação**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 195-204, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1454/1455>. Acesso em: 07 mai. 2023.

³ Portaria de Pessoal UFU Nº 1636 de 30 de março de 2023. Art. 2º Designar para a comissão os seguintes membros: Marili Peres Junqueira - Docente Incis / Supervisora Divisão de Licenciatura (Presidenta); Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier - Docente Famat; Jane Maria dos Santos Reis - Técnica em Assuntos Educacionais / Coordenadora Divisão de Licenciatura; Lucas Augusto Neto - Discente Inhis; Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - Docente ICHPO; Maria Carolline Costa Carneiro - Assistente em Administração / Divisão de Licenciatura; Mirella de Oliveira Freitas - Docente Ileel; Priscila Alvarenga Cardoso - Docente Faced.



A MATEMÁTICA POR TRÁS DO ÁLBUM DE FIGURINHAS

Mateus Fernando Araújo Silva

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, mateus.fernando@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin@ufu.br

Introdução

O mundial da Copa do Mundo é um torneio de futebol que ocorre a cada 4 anos, no qual seleções de diversos países disputam a taça. Neste período, muitos têm o costume de colecionar figurinhas do evento, as quais completam um álbum. Para concluir esse desafio, o colecionador deve comprar, aleatoriamente, pacotes de figurinhas. No entanto, à medida que são adquiridos novos elementos, a probabilidade de o colecionador obter um novo objeto é menor, pois vão surgindo muitos repetidos. Dado esse fato, pode-se pensar na seguinte pergunta: quanto custa completar um álbum de figurinhas?

Diante desse contexto, o objetivo deste relato de experiência foi trazer um estudo sobre um modelo matemático que possibilitou calcular o custo para se completar o álbum oficial da Copa do Mundo de 2022. Para responder o questionamento acima posto, é necessário saber quantas figurinhas em média deverão ser compradas. Essa pergunta é associada com 'O Problema do Colecionador de Cupons'.

A descrição do Problema do Colecionador de Cupons, segundo Rosa (2019, p.8), é:

Considere uma pessoa que coleciona objetos (cupons) e suponha que existe um número finito de objetos (cupons) diferentes para serem colecionados. Adquirindo-se aleatoriamente um por vez, quantas aquisições são necessárias em média para completar uma coleção?

Rosa (2019), em sua dissertação, fruto do Mestrado Profissional em Matemática, trabalha com uma problematização semelhante, de quanto custaria completar o álbum da Copa do Mundo de 2018, considerando que os eventos são equiprováveis, isto é, têm a mesma probabilidade de ocorrer. Com isso, ele desenvolveu dois modelos matemáticos para calcular o número esperado de figurinhas que deveriam ser compradas. Para o primeiro, considerou não haver trocas de figurinhas entre os colecionadores; já para o segundo, essas trocas aconteceriam.

Trabalhando também com elementos equiprováveis, temos o estudo de Carvalho (2010), em que é calculado o número esperado de figurinhas que um colecionador deve comprar para completar uma coleção sem envolver trocas.

O álbum oficial da Copa do Mundo é desenvolvido pela Panini¹. Na edição de 2022, para completar a coleção, seriam necessárias 670 figurinhas. Nesse ano, também, a desenvolvedora fez parceria com a Coca-Cola, sendo adicionados mais 8 cromos. Porém, para completar o álbum, não seria necessário tê-los.

Contexto

Essa proposta de estudo nasceu a partir das problematizações realizadas na disciplina Oficina de Prática Pedagógica (PROINTER IV), do curso de Licenciatura em Matemática. A proposta busca trabalhar com a implementação dos Temas Contemporâneos Transversais, que estão presentes na BNCC (Brasil, 2018).

¹ Para mais informações, acesse: <https://panini.com.br/>. Acesso em: 8 jun. 2023

Os alunos da disciplina precisam ministrar uma aula buscando abordar esses temas. Aliando-se a isso, vimos, durante a vivência no estágio supervisionado, alunos trocando figurinhas do álbum da Copa do Mundo de 2022, o que confirmou a relevância da proposta cujos resultados relatamos neste texto. A ideia parecia desafiadora, mas, ao buscarmos referências na literatura, localizamos os trabalhos de Rosa (2019) e Carvalho (2010). Esses textos fortaleceram o estudo da temática.

A regência prevista para o cumprimento do componente curricular ocorreu na Escola Estadual Messias Pedreiro, localizada na cidade de Uberlândia. A turma escolhida era de alunos da 1ª série do ensino médio, com a qual desenvolvemos a experiência relatada.

Nas próximas seções, apresentamos a descrição dos modelos matemáticos para responder o questionamento impulsionador da ação.

Completando o álbum sem trocar figurinhas

Completar uma coleção sem trocar os elementos pode ser uma tarefa difícil e, como veremos nos resultados numéricos, o colecionador gastará mais de R\$ 3.000,00. Para estimar o custo de, sozinho, se completar o álbum, é necessário ter uma certa quantidade de objetos, uma vez que são adquiridos de forma aleatória, nos pacotes de figurinhas. Se houvesse uma pessoa muito sortuda, para quem, dentre os itens comprados, nenhum se repetisse, então, a conta que deveria ser feita seria simples; bastaria multiplicar a “quantidade de figurinhas necessárias” pelo “preço de cada uma”, o que resultaria em R\$ 536,00: .

Mas, a cada figurinha adquirida, apresentam-se duas situações: a primeira é aparecerem elementos que ainda não compõem a coleção, ocorrendo o que consideramos como sucesso; já a segunda decorre do surgimento de objetos repetidos, caso que consiste em fracasso. Nesse último cenário, a coleção não avança, ou seja, é necessário comprar mais figurinhas para se completar o álbum.

Diante da necessidade de se comprarem figurinhas até que haja uma certa quantidade de sucesso, é interessante sabermos o número de tentativas para isso; em outras palavras, quantos objetos precisam ser comprados até que haja uma certa quantidade de sucesso. O número exato de tentativas não pode ser exatamente estabelecido, mas uma média, sim; trata-se de um valor esperado.

Primeiramente, imaginamos uma coleção de n elementos. Se há k elementos, então, a probabilidade de obtermos um novo, isto é, a probabilidade de ocorrer sucesso é a quantidade que falta (no caso, $n - k$), dividida pela quantidade total, ou seja, $\frac{n - k}{n}$.

Por exemplo, consideremos uma coleção com 10 objetos ($n = 10$), para a qual já existem 4 elementos distintos ($k = 4$). Se queremos descobrir qual a probabilidade adquirirmos um novo elemento não repetido, a resposta pode ser encontrada por meio de $\frac{n - k}{n}$. A subtração se justifica porque, para encontrarmos a probabilidade de coletarmos um novo objeto, é

necessário retirar os elementos que, novamente adquiridos, culminariam em repetição.

Vamos assumir que o número médio de tentativas para obter o $(k+1)$ -ésimo elemento da coleção é $\frac{1}{p_k}$, onde k pode assumir os valores $1, 2, \dots, n$, isto é, o inverso da probabilidade de ocorrer sucesso, que chamaremos de número esperado. Por exemplo, se não há nenhuma figurinha, ou seja, $k=0$, então, é necessária apenas uma tentativa para obtermos o primeiro elemento da coleção, o que faz sentido visto que qualquer elemento é inédito. Nesse caso, o número esperado de tentativas é dado por $\frac{1}{p_0} = 1$.

Estamos já prontamente assumindo que o número esperado é dado por aquela expressão, já que os conceitos para chegarmos a ele são apresentados apenas no Ensino Superior, o que seria inapropriado de se trabalhar com estudantes da Educação Básica de forma mais detalhada. Também, considerando-se os limites deste relato.

Desse modo, para cada k , temos um valor esperado. Assim, o número esperado de unidades adquiridas para completarmos uma coleção com n elementos é E_n , isto é, a soma de todos os números esperados para cada valor de k . Com isso, obtemos a seguinte fórmula:

Consideremos, como exemplo, um álbum de apenas 5 figurinhas ($n=5$); teríamos E_5 . Como estamos à procura do número esperado de tentativas, logo, esse valor tem que ser um número inteiro. Com isso, vamos arredondar 11,41 para 12 (sempre devemos arredondar para cima). Agora, basta multiplicar esse resultado pelo valor de cada figurinha (em reais).

No caso das figurinhas necessárias para completarmos o álbum da Copa do Mundo de 2022, calcularemos o valor de E com a ajuda do aplicativo *Wolfram Alpha*². Com esse resultado, multiplicaremos pelo valor unitário de cada objeto, que é $R\$ 1,19$. Concluimos que é necessário comprar, em média, 11,41 figurinhas, dando um total de $R\$ 13,58$ (em reais).

Para facilitar a tarefa do colecionador, a Panini, responsável pela produção dos álbuns de figurinhas, oferece a possibilidade de encomendarmos de modo específico os últimos 50 cromos faltantes³. Utilizando o serviço, é necessário coletarmos 620 figurinhas das 670. Logo, a quantidade média a ser adquiridas de maneira aleatória reduz consideravelmente para E_{620} . Assim, gastaremos $R\$ 736,40$ (em reais). Ainda devemos considerar o valor das 50 figurinhas solicitadas no *site*. Portanto, temos $R\$ 59,50$, supondo ainda um frete de $R\$ 10,00$ reais. Dessa maneira, teremos $R\$ 795,90$ reais, finalizando num total de $R\$ 1.436,40$.

Completando o álbum trocando figurinhas

Diante do exposto, a estratégia de troca de figurinhas entre colecionadores é a mais efetiva, como veremos nos resultados numéricos, ou seja, quanto maior o número de pessoas com quem um colecionador trocar suas figurinhas, mais barato fica completar o álbum.

² É um aplicativo que ajuda a resolver equações, limites, derivadas, integrais, somatórios. Além disso, apresenta o esboço de gráficos de funções. Para mais informações, acesse: <https://www.wolframalpha.com/>. Acesso em: 8 jun. 2023

³ Cada usuário poderá solicitar, no máximo, três vezes o serviço. Calculamos usando apenas uma vez.

Como o modelo matemático que calcula quanto custa completar um álbum fazendo trocas utiliza conceitos que são vistos na graduação e são complexamente desenvolvidos, novamente apresentamos apenas os resultados numéricos. Com o auxílio de um algoritmo desenvolvido por Rosa (2019) para ser realizado no *software Octave*⁴, teremos os seguintes resultados na Tabela 1:

Tabela 1 – Custo do álbum trocando-se figurinhas

Nº de pessoas com quem um colecionador trocou suas figurinhas	Valor para se completar um álbum
2	R\$ 2.524,80
5	R\$ 1.608,80
10	R\$ 1.227,20
20	R\$ 991,20
50	R\$ 804,80

Fonte: Autores (2023).

Observamos que, à medida que um colecionador vai trocando suas figurinhas, o preço reduz consideravelmente. Dessa forma, percebemos, a partir da tabela 1, que o número de trocas interfere muito no custo do álbum.

Considerações Finais

Abordar um tema como o deste trabalho é muito importante para estimular o pensamento matemático dos alunos, bem como para conscientizá-los sobre economia. Assim, a brincadeira de colecionar figurinhas — um tema bastante pertinente e de interesse considerável na época — torna-se um assunto relevante para o ensino e aprendizagem de Matemática. Utilizando a probabilidade, conseguimos desenvolver modelos para estimar quantas figurinhas seria necessário comprar.

Ao responder a indagação deste estudo, percebemos a necessidade de se terem muitas figurinhas, o que pode implicar num alto custo para se completar a coleção delas. Porém, quando ocorre colaboração entre os colecionadores, esse número reduz consideravelmente, conforme o quantitativo de trocas. Então, podemos concluir que, para se economizar ao se completar o álbum da Copa do Mundo, é preciso que sejam realizadas muitas trocas entre colecionadores.

Referências

BARBOSA, Thiago Henrique das Neves. **Octave**: uma proposta para o ensino de funções. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2012.

⁴ É uma linguagem de programação, utilizada para resolver problemas das ciências exatas. Para mais informações, acesse: <https://octave.org/>. Acesso em: 11 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 25 jun. 2023.

CARVALHO, Paulo Cezar Pinto. Quantas figurinhas comprar para completar o álbum da copa? **Revista do Professor de Matemática**, SBM, v. 73, 2010. Disponível em: <https://www.rpm.org.br/cdrpm/73/10.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ROSA, Guilherme Miguel. **O problema do colecionador de cupons**: quanto custa completar o álbum de figurinhas da copa do mundo? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.



A POTENCIALIDADE E O USO DE FONTES AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO E INFLUÊNCIA DA MINISSÉRIE ANOS REBELDES (1992) NO CONTEXTO HISTÓRICO DO GOVERNO COLLOR

Emily Kauanni Pereira Sampaio

Licencianda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, emilykauannips@gmail.com

Marcos Rosário Alexandre

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, rosario@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

Quando abordamos o Ensino de História comumente praticado nas salas de aula, é impossível não lançar um olhar em torno das propostas didáticas impostas e trabalhadas nos livros didáticos. Este produto de aprendizagem é o mais acessível no âmbito escolar de milhares de estudantes no Brasil, utilizado para se compreender a História e um incentivador da análise de fontes documentais escritas e de imagens. Por isso, os alunos acabam não sendo introduzidos em um vasto campo de fontes históricas existentes e divergentes do habitual para aprenderem eventos históricos.

Em contrapartida, as fontes audiovisuais têm cada vez mais ganhado espaço nessa área, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem a partir dos avanços da historiografia, evidenciando produções que retratam cenários históricos de maneira mais concreta e que estão inseridas no cotidiano das pessoas do tempo presente. Diante disso, neste relato, será exposto o uso de minisséries para instigar os alunos a desenvolverem criticidade, criatividade e sensibilidade em torno de questões políticas, sociais e econômicas dos contextos tratados durante as aulas de História.

A influência da minissérie *Anos Rebeldes* (1992) no governo Collor

A minissérie *Anos Rebeldes*, autoria de Gilberto Braga com a colaboração de Sérgio Marques, Ricardo Linhares e Ângela Carneiro, contou também com a participação de Denis Carvalho na direção geral para reconstruir os cenários da política brasileira entre os anos de 1964-1979. A exibição ocorreu durante 14 de julho a 14 de agosto de 1992, às 22h30, de terça-feira a sexta-feira, tendo o total de 20 episódios. A trama principal refere-se à luta contra o regime militar brasileiro e à atuação da juventude daquele período diante das questões políticas, econômicas e sociais do país.

O cineasta Silvio Tendler foi o responsável pela realização dos painéis históricos exibidos no decorrer dos episódios, produzindo cenários que desenvolveram um efeito realista, sobrepondo as filmagens e fotografias do período histórico com as cenas dos atores em preto-e-branco. Destarte, essa linguagem televisiva desencadeou o sentimento de que os personagens estavam presentes durante os protestos, os shows, as panfletagens e as passeatas.

A narrativa aborda o cenário da Ditadura Militar brasileira, retratado a partir da perspectiva do casal principal, João Alfredo (Cássio Gabus Mendes) e Maria Lúcia (Malu Mader), que possuíam ideais e visões diferentes quanto ao papel da resistência do movimento estudantil para lutar contra as opressões do governo. Apesar de a trama de ambos os personagens envolver um romance conturbado pelas diferenças políticas, também traz um debate sobre um dos conflitos daquele período: a oposição entre o idealismo revolucionário e a alienação individualista.

Anos Rebeldes (1992) trouxe consigo uma construção de identidade nacional por meio da temática do regime militar, portando conexões históricas e ficcionais que

transitam entre duas temporalidades diferentes. A primeira refere-se ao passado, a Ditadura Militar; e a segunda, ao tempo presente em que a minissérie foi transmitida, o governo de Fernando Collor de Mello.

O cenário sociopolítico em que a população brasileira se encontrava na década de 1990 era de total desilusão com o primeiro presidente eleito pelo voto direto. O presidente da República, Fernando Collor de Mello, era investigado por denúncias de corrupção, além de surgir boatos de irregularidades, tráfico de interesse e de receber dinheiro de empresários em troca de regalias governamentais, passando de herói a vilão.

Compreendemos que todo conteúdo midiático e audiovisual é uma produção que contém uma intencionalidade velada em determinado tempo histórico, ou seja, é produzido por alguém direcionado pela ideologia e pela influência do contexto social, político e econômico em que está inserido para, com isso, chamar a atenção do grande público. Com *Anos Rebeldes*, isso não foi diferente, como afirma o autor:

Assim que Anos Dourados foi ao ar, as pessoas diziam: “Agora você tem que fazer os anos rebeldes, os anos de chumbo”, assim, com título e tudo. Não levei muito a sério, eu que não queria faturar em cima de um sucesso. Lembro que não levei nada disso a sério, apenas registrava. Até que, um dia, pintou a ideia de uma história de amor entre uma pessoa individualista e uma idealista, tendo como pano de fundo os anos da Ditadura Militar. Poderia resultar numa minissérie interessante... Submeti a ideia à Globo, ganhei sinal verde e parti para a sinopse (Braga, 1992 *apud* Cresqui, 2009, p. 42).

A minissérie teve grande influência nos telespectadores naquele momento político no país, principalmente entre a juventude. O enredo tinha como finalidade manifestar o espírito de resistência às situações desesperançosas que a população brasileira estava enfrentando durante o governo Collor. Até mesmo porque os jovens dos anos 1990 eram vistos como conformistas e alienados, díspares daqueles de 1960, que lutaram contra o regime militar, levantando bandeiras que defendiam melhores condições de vida (alimentação, transporte e moradia) e ensino, além das de ordem política em prol das liberdades e contra censuras, ditaduras e decretos governamentais.

A influência exercida por meio dessa produção televisiva tomou proporções até mesmo após o fim da exibição, causando o surgimento de várias lideranças universitárias e secundaristas que estimularam os jovens a participarem dos movimentos estudantis. Ao contrário dos pais que presenciaram a atuação dos seus filhos contra a Ditadura Militar e tinham medo das consequências que poderiam sofrer, durante a década de 1990, eles não se preocupavam mais e até contribuíram com a indignação geral com o governo de Fernando Collor de Mello.

O uso de minisséries no Ensino de História: uma proposta de ensino-aprendizagem

No que diz respeito ao uso da minissérie *Anos Rebeldes* e sua potencialidade no ensino de História, devemos apontar algumas questões em torno dos aspectos típicos desse estilo de produção, como as personagens, o enredo, os figurinos, a ambientação,

a tecnologia, as tramas individuais e o clímax. É por meio dessas observações minuciosas que o professor conseguirá direcionar os alunos a relacionar o período histórico com uma produção audiovisual.

Apesar de a minissérie usufruir de referências históricas de livros de escritores e jornalistas no processo de produção, como *1968: O Ano Que Não Terminou*, de Zuenir Ventura e *Os Carbonários*, de Alfredo Sirkis, a finalidade não se deu no compartilhamento de informações históricas científicas. Desse modo, o professor deve se atentar a estimular os estudantes a examinarem o conteúdo de maneira crítica, trazendo aproximações e distanciamentos com o evento histórico.

A proposta de atividade pedagógica que ofertamos envolve participação, desenvoltura e senso crítico dos estudantes, tendo o professor como o principal mediador para incentivar questionamentos e gerar sensibilidade em relação a alguns aspectos retratados nas cenas reproduzidas em sala de aula.

O professor utilizará a cronologia disposta pela própria minissérie, separando três trechos que apresentam a atuação da juventude ao longo da Ditadura Militar brasileira. O tempo de execução desta atividade será de 2 aulas (100 minutos), sendo a primeira expositiva e de organização (50 minutos) e a última sobre os resultados de pesquisas feitas pelos estudantes (50 minutos).

Por conseguinte, disponibilizaremos cenas que seguem a temporalidade da minissérie, iniciada pelos “anos inocentes”, que contam com a época de namoros, festas, tempo de escola e o início do golpe. A cena em questão se localiza no episódio 2, no minuto 00h00s a 00h20s e retrata a repressão do exército sobre os estudantes no início do golpe militar, quando eles atiram despreocupados nas janelas de uma faculdade com o intuito de oprimir, machucar e silenciar os jovens que estavam fazendo uma ocupação para lutar pelos seus direitos. Uma das personagens é atingida pelos ataques dos militares, o Orlando Damasceno (Geraldo Del Rey), um jornalista com reconhecimento e membro do Partido Comunista, tendo que ser socorrido às pressas.

Seguindo, teremos os “anos rebeldes”, que focam no contexto de 1966, o momento em que ocorriam as manifestações contra a ditadura, as prisões, as torturas e as perseguições. A cena faz parte do episódio 10, 48h00min a 49h12min, expressando uma discussão entre Abelardo (Ivan Cândido), pai de João Alfredo, com o filho e seus amigos, que queriam ir até a missa de sétimo dia do estudante Edson Luís, assassinado pelos militares. Abelardo mostra a insatisfação pelos jovens desejarem ir até o local, com medo de sofrerem algum tipo de repressão ou violência, visto que eles acreditavam que a missa também seria um momento de lutarem pelos seus direitos e contra as injustiças.

Por último, a minissérie encerra sua cronologia com os “anos de chumbo”, no contexto da decretação do AI-5 (1968), focando principalmente na clandestinidade das personagens que aderiram à luta armada como bandeira. A cena para se analisar está no episódio 16, 18:04min a 25:36min, narrando uma discussão entre a personagem Heloísa

(Cláudia Abreu) e seu pai, o banqueiro Fábio (José Wilker), um dos financiadores do regime. Ele sugere mandá-la para fora do país, por segurança, após ela ter sido presa. Heloísa, como forma de rebater as ideias do pai e mostrar a ele as crueldades feitas pelos militares, fica nua e mostra a tortura sofrida durante os dois dias de prisão. Em resposta às revelações da filha sobre fazer parte da luta armada e as marcas de tortura, Fábio fica furioso e cogita até mesmo interná-la, sob a suposição de que as ideias políticas da filha seriam uma doença. Essa é uma das cenas que melhor ilustram as opressões e os ataques sofridos pela sociedade brasileira durante o período da Ditadura Militar.

Considerações finais

Por intermédio dessa atividade pedagógica proposta, espera-se que os alunos consigam identificar elementos que promovam, também, o aprender História, mediante uma variedade possível de fontes, sejam elas distantes ou próximas do cotidiano deles. Para além disso, os estudantes também poderão aprimorar o senso crítico e a conscientização sobre as lutas sociais e a força dos movimentos estudantis, fazendo uma análise da influência que os jovens exercem sobre a sociedade em que estão inseridos, e não se tornem alienados em questões políticas, sociais e econômicas do seu país.

Por fim, os alunos ampliarão os conhecimentos em torno das numerosas fontes existentes para se investigarem os períodos históricos apresentados nos currículos do ensino de História, além de se estabelecer uma relação íntima com a realidade audiovisual dos jovens que consomem séries e filmes a todo momento, o que também acontece graças aos avanços tecnológicos das plataformas digitais.

Referências:

CRESQUI, Candice. **Procedimentos narrativos de minisséries televisivas na transposição de fatos da História**: os casos de Anos Rebeldes, Agosto e JK. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEREIRA SILVA, Lourdes Ana. A ditadura militar na perspectiva da minissérie Anos rebeldes. **Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão**, São Luís – MA, n. 6, p. 96-110, 2010. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/18617>. Acesso em: 01 mai. 2023.



A PRESENÇA DA ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Karine Beatriz Alves de Lima

Licencianda, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, karinebeatriz2022@ufu.br.

Afonso Henrique de Menezes Fernandes

Professor, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, afonsomenezes@id.uff.br

Introdução

A Antropologia na educação ajuda no desenvolvimento social e crítico das crianças e adolescentes. Ela é abordada na escola por meio de estudos etnográficos de grandes autores da Antropologia na educação básica. Trata-se de aprimorar os conhecimentos sobre as culturas e ensinar respeito e tolerância.

O objetivo deste artigo é, então, utilizar a Antropologia no ambiente escolar da educação básica como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem. Pretende-se responder à pergunta: *“Como a Antropologia na educação pode influenciar no desenvolvimento de crianças e adolescentes?”*.

O Brasil, atualmente, passa por um grande apagamento dos povos originários, com a destruição de lares, tribos e o genocídio contra esse povo que possui uma riqueza cultural grandiosa. Diante desse contexto, tratar da Antropologia na educação é pensar no ensinar referente às diversas culturas; é também descobrir o particularismo de cada aluno; ensinar respeito, tolerância e empatia. Desse modo, pode-se desenvolver um aprendizado relativo às diferenças culturais, com a consciência de que cada uma delas deve ser valorizada e preservada.

Serão abordados temas relacionados à Antropologia na educação, com base no artigo da Neusa Gusmão (2010), *“Por uma Antropologia da Educação no Brasil”*, em que a autora busca expressar a importância de um ensino mais humanista. Rúbia Oliveira e Juliana Silva (2014) também contribuirão com o trabalho intitulado *“A presença da Antropologia no Ensino Básico”*. Neste elas argumentam que, no ensino básico, podem ser usados grandes autores da Antropologia — muitas vezes estudados restritamente em universidades — para ajudar na formação de sujeitos mais tolerantes, assim, construindo-se uma sociedade mais empática e respeitosa.

O artigo é baseado no Projeto/Oficina realizado na disciplina PROINTER em Antropologia, que consistiu em uma atividade antropológica na Organização Não Governamental (ONG) pró-autista Zeiza Dojo, em Uberlândia, com o objetivo de ajudar na socialização dos alunos e no ensino de culturas diferentes. Na ocasião da oficina, foi abordada a cultura africana, utilizando-se brincadeiras, histórias e imagens visuais como estratégias didáticas.

Portanto, pretende-se explicar os benefícios da Antropologia na educação e o porquê ela deveria ser valorizada na educação básica, mostrando-se seus benefícios para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes.

Desenvolvimento

A Antropologia é uma ciência que estuda a diversidade humana e as diferenças culturais. Na educação, ela pode ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois ajuda a formar indivíduos mais tolerantes e respeitosos

em relação às diferenças culturais. Além disso, a Antropologia pode contribuir para uma educação mais inclusiva e que valorize a cultura brasileira.

Clarisse Cohn (2014), em sua obra *“Antropologia da Criança.”*, disserta sobre como a articulação dessa área acadêmica pode ser importante na educação escolar. De acordo com a autora, a Antropologia pode contribuir para se entender a diversidade cultural presente no país e na sala de aula, o que leva Cohn (2014) a enfatizar a relevância de uma educação mais antropológica. Para a autora, a educação deveria levar em conta e valorizar as experiências e vivências dos alunos, os conhecimentos que cada um tem como bagagem, apresentando uma visão parecida com a de Tim Ingold nesse assunto.

Utilizar a Antropologia na educação como método de desenvolvimento e aprendizagem, significa entender o aluno em sua totalidade, levando em conta suas diferenças culturais, sociais e individuais. Consiste em uma educação mais inclusiva, que respeita a diversidade e a singularidade de cada aluno. Assim, esse campo do conhecimento permite identificar as necessidades particulares de cada indivíduo e adaptá-las, fazendo com que a educação seja mais efetiva.

As políticas públicas de igualdade étnico-racial, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluíram a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica brasileira, têm como objetivo diminuir a desigualdade social, além de minimizar a desigualdade racial dentro das instituições de ensino. De igual modo, visam abordar temas que colaborem para a formação do aluno, no sentido de auxiliar, também, no conhecer a “si” e ao “outro”.

Assim, as leis proporcionam a obrigatoriedade da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas grades curriculares de educação básica no Brasil com a finalidade de promoverem, então, um processo de reeducação. As leis 10.639/03 e 11.645/08 foram criadas pela necessidade de políticas de reparação, de se expandirem os currículos e de se fazer com que a escola tenha a base para enfatizar e valorizar as diversidades raciais, culturais, econômicas e sociais presentes no Brasil.

Portanto, nos contextos de ensino escolar, tratar das diversidades não só é necessário, como também é obrigatório. Porém, muitas escolas abordam de uma forma inadequada, improdutiva, de forma a apenas “cumprir o dever”; desse modo, não abordam o que realmente auxiliaria os alunos nessa (re)introdução à valorização do que é “seu” e, igualmente, do que é “do outro”.

Antropologia na educação do Brasil

No Artigo *“Por uma Antropologia da Educação no Brasil”*, de Neusa Gusmão (2010), discute-se a relação entre educação e cultura, o que consiste em ensinar e aprender em diversas dimensões da vida. Como já brevemente dito, a autora busca debater sobre como a Antropologia na/como educação é importante para um ensino mais humanista.

No artigo, Gusmão (2010) retoma o livro *“Antropologia & Educação”*, das autoras Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2009), em que estas debatem sobre como a Antropologia vai além do espaço acadêmico.

Compreendem, assim, para além do campo acadêmico e disciplinar da Antropologia em termos da alteridade, que esta se faz “uma forma de produzir um sentido humanista a nossas experiências no mundo da vida cotidiana” [...] (Gusmão, 2010, p. 3).

Ou seja, compreende-se que a Antropologia não é apenas uma disciplina a ser estudada no ensino superior, mas que ela é vivida e experimentada no dia a dia. Não se trata apenas de estudos e etnografias, mas das experiências, trocas, histórias que vivemos com o “outro”.

Abordar isso em forma de ensino é compreender que os alunos têm formas diferentes de aprender, pois foram criados de maneiras e em culturas diferentes. Considerar essa perspectiva na forma de se ministrar uma aula cria um ambiente inclusivo e diverso, que não se trata apenas de ensinar para se ter como resultado um trabalho escolar melhor ou para aprovação em uma universidade. Trata-se de aprender a escutar e compreender o próximo e, o mais importante, compreender a si mesmo como integrante de uma cultura. Trata-se, como diz Tim Ingold (2020), de compartilhar as próprias experiências e vivências, e não apenas de “introduzir conteúdo na cabeça do aluno”.

Antropologia Infantil: Projeto/Oficina realizada em PROINTER de Antropologia

A oficina realizada na ONG pró-autista Zeiza Dojo, localizada em Uberlândia - MG, no bairro Granada, envolveu entre 15 e 20 crianças e adolescentes de 3 a 15 anos. Previamente à execução do projeto, aconteceram três encontros e, durante a realização da oficina, foram utilizadas três abordagens didáticas diferentes.

Inicialmente, houve a contação de história, utilizando-se fantoches feitos pelas integrantes do grupo. A história contada era de origem africana, intitulada *“A lenda dos tambores africanos”*, visando-se envolver as crianças na cultura em questão.

Em seguida, foram realizadas três brincadeiras também africanas, sendo a primeira *“Terra- mar”* — em que um tecido azul simula o mar na metade de um círculo, enquanto a outra metade seria a terra. Na brincadeira, uma pessoaalaria “mar” e “terra” e os participantes teriam que pular para o lado correspondente. Foi uma atividade em que todos eles se envolveram, permitindo a interação e, portanto, o desenvolvimento de socialização. Interessante foi observar como as crianças e os adolescentes se envolveram e compartilharam suas percepções, bem como percebiam que havia maneiras diferentes, mas semelhantes de brincar.

A segunda atividade da cultura africana que foi levada para o grupo chamava-se *“Acompanhe meus pés”*. Os participantes deveriam se organizar em um círculo, uma

“roda”, para o meio da qual uma pessoa se dirigiria para fazer uma dança e, em seguida, escolher outra pessoa para que repetisse os mesmos movimentos que tinham sido feitos. Nessa brincadeira, o grupo demonstrou uma diversidade de estilos e todos compartilharam como gostavam de se expressar por meio da dança. Portanto, foi possível observar como, naquele ambiente, havia diferentes culturas e como, a partir dessas diversidades, aprendia-se na diversão.

A terceira brincadeira se chamava “*Banyoka*”, para a qual as crianças foram separadas em trios ou quartetos. Foi estabelecida uma linha de partida e outra de chegada. A brincadeira obedeceu à seguinte dinâmica: cada grupo deveria se sentar no chão e cada participante colocaria as mãos nos ombros da pessoa à sua frente, formando, assim, uma *banyoka* (que significa cobra). A partir daí, cada grupo de criança deveria se movimentar, sem se soltar, até a linha de chegada. Quem chegasse mais rápido venceria.

Essa brincadeira foi realizada três vezes, pois os participantes se divertiram bastante e insistiram em repeti-la. Ao final, quando fomos entrevistar as crianças e os adolescentes, perguntando nome, idade e do que tinham mais gostado no dia da oficina, a maioria se referiu à atividade *Banyoka*. Também os pais que acompanhavam as crianças manifestaram gostar das atividades.

A última atividade foi mostrar para o grupo como são a fauna e a flora na África, para o que foram usados cartazes e imagens. Esse momento oportunizou aos participantes relacionarem animais africanos que já conheciam às brincadeiras e à história contada. Por último, a ONG organizou lanches para as crianças e fizemos entrevistas depois que terminaram de comer.

As atividades, portanto, auxiliaram as crianças e os adolescentes a se socializarem e a conhecerem um pouco de uma outra cultura de uma forma divertida. O resultado foi obtido extrapolou o esperado e o objetivo foi, assim, alcançado.

Antropologia no ensino básico

No artigo “*A presença da Antropologia no Ensino Básico*”, de Rúbia Oliveira e Juliana Silva (2014), as autoras discutem as contribuições que a Antropologia pode oferecer no ensino básico de educação. Elas destacam a importância de os professores de Sociologia — tanto em formação, quanto em atuação — envolverem a Antropologia em suas aulas, desenvolvendo técnicas de observação participante e método etnográfico. A Antropologia é um diferencial na educação, podendo ampliar a visão de mundo dos estudantes. De acordo com as autoras,

[p]ode-se dizer que o ensino de Antropologia auxiliará os alunos da escola básica, futuros profissionais, membros de uma sociedade, participante de grupos sociais diversos a se relacionarem com o outro e compreendê-los a partir de seu próprio espaço social, sem preconceito, ou com um olhar um pouco menos etnocêntrico (Oliveira; Silva, 2014, p. 2).

Assim, é possível observar que a perspectiva das autoras dialoga muito com o objetivo deste trabalho, que é o de mostrar como a Antropologia pode influenciar no

desenvolvimento de crianças e adolescentes, permitindo-lhes compreender o mundo com um olhar menos etnocêntrico.

Oliveira e Silva (2014) também retomam autores como Norbert Elias (1994), refletindo sobre o livro *O Processo Civilizador*. Neste se aborda que existem diversas culturas que são diferentes umas das outras, mas que não há uma superior ou inferior; há apenas uma diversidade delas, com “estágios de evolução cultural” diferentes. Essa percepção é essencial para se levar a uma sala de aula e até para além das escolas.

No artigo, dialogam também com Franz Boas (2006), que, em *Raça e Progresso*, discute que não há razão para se crer que uma “raça” seja melhor ou mais inteligente. Outro clássico da Antropologia citado é Margareth Mead (1999), com sua obra *Sexo e Temperamento*, em que a autora faz uma análise sobre a educação sexual em três tribos na Nova Guiné.

Desse modo, Oliveira e Silva (2014), com o intuito de mostrar como essas obras podem auxiliar no ensino, proporcionam entendimentos diferenciados a respeito de uma perspectiva da/na educação. Nesse sentido, afirmam que os

três autores citados acima e suas reflexões por si só já nos apresentam uma prévia do quanto a Antropologia tem a oferecer a e a contribuir para a formação intelectual dos jovens alunos da educação básica. Temas de grande relevância, como estes, podem ser discutidos e desmistificados já entre os jovens alunos, ajudando-os a se tornarem sujeitos mais tolerantes e com isso contribuir para a formação de uma sociedade, também, mais tolerante, mais justa e mais igualitária (Oliveira; Silva, 2014, p. 3).

As autoras trazem essas obras para esclarecer que é possível utilizar essas reflexões, que escritos antropológicos motivam e que são temas relevantes para serem discutidos com jovens alunos.

Portanto, por mais que no ensino básico exista a disciplina chamada de “Sociologia”, ela não deve trazer somente os aspectos desse âmbito. A Antropologia deve ser abordada de forma contínua no ensino a partir desse componente, não somente em uma instituição de educação superior. O conjunto de estudos dos autores mencionados anteriormente neste texto tratam de questões importantes para a formação do indivíduo alinhada com essa perspectiva. Segundo Gusmão (2010, p. 5),

[o] que podemos esperar da Antropologia na educação básica é que, a partir das reflexões antropológicas, os alunos e também o professor procurem entender a lógica do outro, dos outros grupos sociais que não os seus e passem a olhar para o diferente, não como alguém inferior ou atrasado, menos capaz, como se nós fôssemos mais inteligentes, mais adiantados, superiores. A Antropologia pode provocar uma mudança intensa em nossos pensamentos e, conseqüentemente, se ensinada nas escolas, pode vir a provocar uma mudança profunda na sociedade como um todo.

Uso da Etnografia como ferramenta de apoio à educação.

A Antropologia pode, então, contribuir de diversas formas para a educação e para a vida. Aprender a olhar a sociedade com olhares antropológicos é indescritível,

pois estimula o conhecimento de outros grupos sociais e o aprendizado de práticas não etnocêntricas e egocêntricas.

Na obra *“A presença da Antropologia no Ensino Básico”*, é abordado o uso da etnografia como ferramenta para auxiliar no ensino. Oliveira e Silva (2014) sugerem passar atividades com teor etnográfico para se desenvolverem nos alunos hábitos de pesquisa e investigação. De igual modo, os alunos podem fazer pesquisas de campo no ambiente escolar e em sua comunidade. Esse método auxilia os estudantes a compreenderem e a conhecerem o “outro”.

As autoras remetem às perspectivas de Vitoria (2000, p. 53), ao dizerem que

[a] Antropologia pode provocar uma mudança radical no modo de pensar dos alunos e estes, ao aprenderem que “a abordagem etnográfica se constrói tomando como base a ideia de que os comportamentos humanos só podem ser devidamente compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam (Vitoria 2000, p.53)”, estarão mais abertos e receptivos ao entendimento do outro e consequentemente de si próprio, da sua família, do vizinho, do colega de classe.

Portanto, refletir sobre como a Antropologia na educação é importante para a formação de crianças e adolescentes é fundamental, pois isso afetará posteriormente em suas decisões sobre como agir e compreender o mundo. Atualmente, é possível ver como essa “não compreensão” do outro afeta o mundo e vidas, observando-se genocídios, etnocídios, racismo e xenofobia no Brasil, que vêm se tornando cada vez mais reproduzidos e “normalizados” por alguns políticos e pela sociedade.

Refletir sobre a Antropologia na educação é, então, importante também para os professores do ensino básico. Eles podem pensar em uma nova forma de ensino, um jeito de perceber o aluno e de fazê-lo também enxergar que cada um tem sua particularidade e uma cultura.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo mostrar a relevância da Antropologia na educação, como meio de fomentar a formação de indivíduos que detenham uma compreensão mais empática e sensível em relação à diversidade e à complexidade da humanidade. Ademais, visou discutir sobre como a educação pode ser humanizadora e a Antropologia, eficaz para um ensino pleno. A perspectiva antropológica implica escutar, conhecer, descobrir, explorar e principalmente respeitar o “outro”.

Para tanto, buscamos autores que tratam da importância de se utilizar a Antropologia como ferramenta na educação, aplicada no ensino básico. Afinal, ela pode influenciar positivamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes, permitindo-lhes compreender o mundo com um olhar menos etnocêntrico, formando indivíduos mais tolerantes e respeitosos em relação às diferenças culturais. Além disso, a Antropologia pode contribuir para uma educação mais inclusiva e que valorize a cultura brasileira.

Pode-se começar pensando no Brasil mesmo, como um país com diversas culturas que devem ser valorizadas, preservadas e respeitadas. Para tanto, foi realizado o projeto/oficina na ONG que apresentamos neste texto. Foi uma experiência que favoreceu a prática de uma metodologia diferente de ensino, que pode ser utilizada em salas de aula e adaptada de acordo com as etapas escolares. Mostramos um processo de ensino-aprendizagem que pode ser divertido e, ao mesmo tempo, que pode ajudar na socialização das crianças e no seu desenvolvimento.

Portanto, compreendemos que abordar esse tema e apresentar diversas justificativas para se trabalhar a partir da perspectiva da Antropologia na educação atendeu a uma necessidade social, contribuindo com um mundo mais sensível e tolerante.

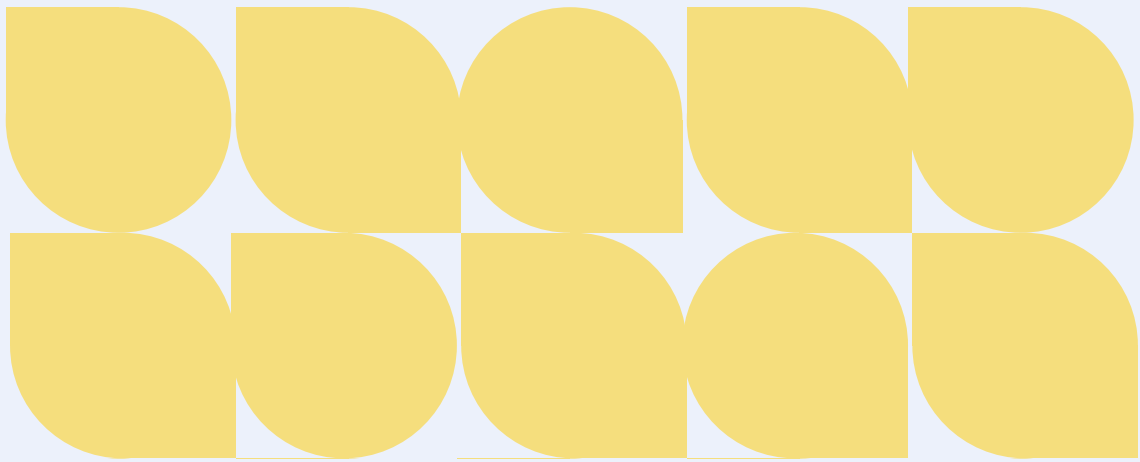
Referências Bibliográficas:

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

INGOLD, Tim. **Contra a transmissão**. Antropologia e/como Educação. Petrópolis: Vozes, 2020.

GUSMÃO, Neusa. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 259-265, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Rúbia; SILVA, Juliana. A presença da Antropologia no Ensino Básico. In: 29 REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais...**Natal: UFRN, 2014.



AFETIVIDADE NO AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Bruno de Lucca Rodrigues Matos

Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, brunodlmatos@icloud.com

Diana Salles Sampaio

Professora, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, sampaiodsbot@yahoo.com.br

Introdução

A profissão docente, seja ela em qualquer componente curricular ou nível educacional, apresenta inúmeros desafios, sendo o principal proporcionar aos estudantes uma aprendizagem efetiva, o que é uma preocupação constante dos professores. Em um mundo em que a informação está disponível instantaneamente na ponta dos dedos, é essencial que os educadores desenvolvam técnicas que instiguem a curiosidade e mantenham a motivação dos estudantes para aprender (Ryan; Deci, 2000). Para isso, é importante que as aulas sejam desafiadoras e estimulantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem que seja tanto acolhedor quanto efetivo (Vygotsky, 2021).

Entretanto, chegar a esse objetivo não é tão simples, já que os professores também necessitam de motivação para melhorar a sua prática como mediadores do processo, o que passa, obviamente, pelo incentivo salarial e também pela formação inicial e continuada. Assim, é importante que, durante sua formação, os professores adquiram consciência da necessidade de lutarem pela valorização da profissão por parte da sociedade; que desenvolvam a compreensão do significado social da profissão, bem como reconheçam a importância de uma relação afetiva com os estudantes (Saviani, 2018).

Além disso, visando a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, diversas abordagens pedagógicas têm sido desenvolvidas para engajar os estudantes e tornar as aulas mais atrativas e interativas. Para tanto, busca-se não só o aprendizado dos conteúdos programáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e a formação de cidadãos ativos e coletivos (Freire, 2014).

À vista dessas questões, nos quatro componentes curriculares dos Projetos Interdisciplinares (PROINTER) do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pôde-se observar a intenção por parte das professoras de criar um ambiente acolhedor, no qual a confiança e o respeito mútuos surgiram naturalmente. Esse tipo de ambiente, além de contribuir para a motivação e o engajamento dos estudantes, auxiliou no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo trazer uma reflexão sobre como as abordagens e vivências tanto nos componentes curriculares dos PROINTER, quanto dos Estágios Supervisionados do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFU podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Relatos e reflexões sobre momentos de acolhimento e motivação

A afetividade e a empatia são ideais que devem estar sempre entrelaçados e presentes em um ambiente de ensino-aprendizagem. Entretanto, o primeiro contato direto com tais temáticas nos componentes curriculares dos PROINTER fez com que nós, licenciandos, levantássemos questões sobre a necessidade de se abordarem tais temas e de se construírem tais relações na formação de professores. Por isso, a atividade chamada

Cajón, desenvolvida no componente curricular Ciências e Mídias, trouxe, inicialmente, um certo descontentamento por parte de alguns colegas, pois, na primeira etapa, era necessária a apresentação de um objeto de importância afetiva para o indivíduo.

Desta forma, um dos estudantes questionou a necessidade dessa atividade para a sua formação. As palavras dele foram: “não vejo necessidade de realizar esta atividade; na minha visão, não acrescentará nada em minha formação como biólogo”. Esse pensamento parece ser recorrente atualmente, uma vez que nossa sociedade coloca o pragmatismo e o produtivismo em um pedestal, enquanto deixa as relações interpessoais em segundo plano. No entanto, como fazia parte do cronograma e, conseqüentemente, a sua não realização implicaria perda de nota, todos decidiram executar as três etapas da atividade.

Ao chegarem as semanas finais, após a última etapa do Cajon — que consistiu na produção de um texto autoral —, em uma roda de conversa, alguns deram depoimentos com bastante ênfase e afeto sobre a evolução pessoal e social durante a atividade. Assim, o objetivo da atividade certamente ficou claro para todos; nesse momento, laços foram criados; conseqüentemente, despertou-se motivação, fosse ela para continuar no curso ou para tomar decisões difíceis, para ir além, sair do comodismo. Como relatado pela professora desse componente curricular:

Ao longo do desenvolvimento do projeto, escutei dos estudantes falas de agradecimento repetidas de diversas formas e que circulavam em relação a situações muito similares. Licenciandos que desejavam desistir do curso e desistiram de desistir ao cursar a disciplina. Alunos que estavam em depressão ou crise de ansiedade e foram em busca de ajuda terapêutica. Gente que não conseguia dizer aos pais, familiares, amigos e parceiros que os amava, e depois das aulas, ou no meio delas, ensaiaram esses dizeres. Jovens que pediram desculpas publicamente por terem sido cruéis com os colegas de classe, por terem julgado e criticado os outros sem saber das batalhas que eles estavam enfrentando. Universitários que não acreditavam em si mesmos e me contaram que, pela primeira vez, um professor teve interesse em saber verdadeiramente sobre eles. Meninos e meninas que não sabiam que poderiam escrever seus pensamentos. Adultos que se viram crianças, acolhidos na possibilidade de ser, de criar e ir além dos não cotidianos (Carvalho, 2018, p. 56).

Tal vivência deixou clara a importância dessas atividades que criam relações sociais saudáveis dentro do ambiente de aprendizado, colaborando para a construção do conhecimento coletivo (Freire, 2014), fortalecendo conceitos como empatia, solidariedade e compreensão de diferenças. Vale ressaltar que muitos de nós, assim como eu, saímos de nossas casas, deixando famílias e amigos em outras cidades e até mesmo em outros estados para estudar, o que pode desencadear uma espécie de “caixa” onde a pessoa se fecha, não tendo a quem recorrer e confiar.

Então, naquele momento em que o indivíduo percebe que não está só, que existem pessoas empáticas e com compaixão pelo próximo e que todos passam por momentos e situações difíceis, surge uma oportunidade para que socialize e confie nos demais,

solidificando relações, construindo amizades incentivadas por essa situação específica, amizades estas que perduram. Sem dúvidas, essas relações fazem o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, tornam o ambiente escolar e universitário acolhedores e auxiliam no desenvolvimento de relações mais significativas com o próprio objeto de estudo.

Ao cursar o Estágio Supervisionado I, ficou ainda mais claro para mim como o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis em sala de aula influencia diretamente no aprendizado. Durante o acompanhamento de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, pude observar falas dos estudantes que diziam respeito à professora de Ciências, como “ela é gente como a gente” e “a aula dela passa rápido porque é legal”. Essas falas ocorreram devido à capacidade da professora de se inserir em meio aos alunos, utilizando uma linguagem adequada e propiciando um ambiente acolhedor. Foi interessante notar que os estudantes também obtinham um bom rendimento em Ciências, o que possivelmente deve ser influenciado pelo modo como a professora se relacionou com a turma. A dimensão afetiva na construção do conhecimento é fundamental, pois a afetividade é uma das bases da ação, atributo essencial para o desenvolvimento prático cognitivo do indivíduo (Wallon, 1978).

Por último, trago o relato de um outro componente curricular de PROINTER, Educação e Sociedade, no qual realizamos uma atividade em grupo que reforçou a importância das relações sociais para a construção do conhecimento de forma coletiva. Ela consistiu na apresentação de um áudio visual que passasse a mensagem de alguns textos estudados pelos licenciandos fazendo uma análise crítica do material. Esse trabalho favoreceu o senso de coletividade entre os estudantes, além de trazer uma proposta que fugia do esquema da aula rotineira, pois colocou os estudantes para serem ativos no processo de construção do conhecimento.

Nesse trabalho, pudemos abusar da criatividade, colocando em prática habilidades dos campos musical e teatral, com produções de clips, dentre outras, e, ainda, criando momentos de descontração durante a produção e as apresentações. Como o trabalho se deu no período de pandemia da COVID-19, interagir com os meus colegas abrindo as câmeras dos computadores e podendo discutir as temáticas dos textos foi de suma importância e me proporcionou momentos de descontração. A interação entre os estudantes no momento de aprendizagem é algo indispensável. E é importante também que o professor articule bem o ambiente para que este se faça percebido como mais descontraído, para que os estudantes sintam uma maior liberdade em se expressar, potencializando o aprendizado por ser também uma experiência emocional positiva (Gardner, 2000).

Voltando o olhar para o meu passado como estudante, durante toda minha formação, desde o Ensino Básico, tive professores que marcaram de modo positivo meu percurso e hoje consigo analisar com um olhar mais crítico e identificar suas abordagens,

sempre buscando construir um clima agradável em sala. Alguns buscavam descontraír a turma, outros buscavam contextualizar com nossa linguagem e experiências de vida, visando a uma relação mais pessoal e significativa.

Considerações finais

Relembrando esses momentos dos PROINTERs, vale ressaltar a importância que tiveram para a minha formação docente, como voltar o olhar para o lado humano e me abrir para um olhar afetivo com o próximo, virtude essencial para um docente, visão que eu não possuía quando ingressei na licenciatura e hoje considero uma das abordagens essenciais no âmbito educacional.

Existem diversas estratégias que podem auxiliar no desenvolvimento de relações afetivas positivas, bem como na motivação dos estudantes. Porém, não existe uma “receita de bolo” para que isso funcione em toda sala de aula. Ou seja, ser um bom profissional não é simplesmente colocar as ideias no papel e ir para a sala de aula acreditando que tudo funcionará perfeitamente. É um desafio complexo lidar com relações humanas e promover uma aprendizagem significativa, o que nos demanda escuta ativa, estarmos preparados para imprevistos e prontos para nos adaptar e atualizar constantemente.

Referências:

CARVALHO, Daniela Franco. Cajón: estratégia interventiva para compartilhamento de emoções em sala de aula. **Textos FCC**, v. 55, p. 41-76, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

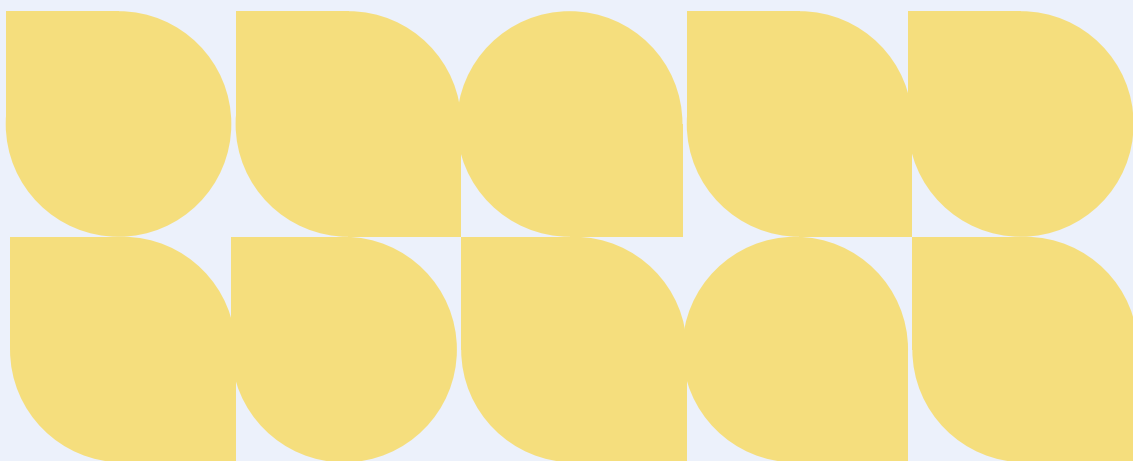
GARDNER, Howard E. **Intelligence reframed**: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In: **Intrinsic and extrinsic motivation**. SANSONE, Carol; HARACKIEWICZ, Judit M (Ed.). New York: Academic Press, 2000. p. 13-54.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados LTDA, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Playa, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2021.

WALLON, Henri. O estudo psicológico e sociológico da criança. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 4, p. 119-126, 1978.



ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCDs) NA INSERÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA - MG

Alan Francisco da Silva

Licenciando, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, alan.silva@ufu.br

Letícia Queiroz Martins

Licencianda, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, leticia.martins2@ufu.br

Afonso Henrique de Menezes Fernandes

Professor, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, afonsomenezes@id.uff.br

Introdução

Neste trabalho, analisa-se o processo educacional de pessoas com deficiência (PCDs) em duas escolas públicas de Uberlândia-MG. Uma delas se localiza numa área periférica da cidade, a Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, localizada no bairro Shopping Park. A outra, encontra-se na área central, Escola Estadual Américo René Gianetti, no bairro Fundinho.

Percebe-se que a inserção de jovens com deficiência no âmbito escolar público ainda não é algo acessível e politicamente pensado. Por isso ainda existem muitos estigmas que são enfrentados por essa população diariamente, tanto por não possuírem acesso ao espaço escolar, quanto por não haver políticas públicas efetivas e debates qualificados sobre o assunto, fazendo com que essas pessoas ainda sejam vistas com olhares diferenciados. Portanto, o objetivo do trabalho é levantar dados sobre quem são essas pessoas e, também, proporcionar um debate para que esse tema seja discutido com frequência por alunos, professores e setor administrativo das instituições.

Para a análise dos dados, será discutida a quantidade de alunos com deficiência nas escolas em questão, comparada com a quantidade geral de estudantes. Também se fará a análise do espaço físico e de ações que as escolas têm realizado para, de fato, inserir PCDs; por exemplo, a preparação de salas voltadas para atividades recreativas dos alunos com deficiências intelectuais, a inclusão dos alunos com deficiência nas atividades de educação física e a preparação dos profissionais da educação para receber esse público.

Por fim, para se pensar nos aspectos psicossociais da questão de PCDs no âmbito escolar, será realizado um diálogo com a bibliografia de bell hooks, a partir do livro “Ensinando a transgredir”, visando-se a uma educação mais inclusiva e engajada politicamente. Também, com a obra de Maria Teresa Eglér, intitulada “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?”, para se pensar uma escola diretamente para as pessoas com deficiência. Dialogamos ainda com o trabalho de Aleska Trindade Lima, cujo título é “(In)visibilidades e experiência de pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia”, para direcionar o local de estudo e o embasamento teórico.

Com os alunos, realizou-se um debate a partir da exibição do curta-metragem “Eu Não Quero Voltar Sozinho», de modo a levá-los a refletir sobre as vivências de alunos com deficiência em ambiente escolar, problematizando-se tanto o que eles mesmos estão fazendo para que o ambiente possa ser acolhedor, quanto o que as próprias instituições têm feito para melhorar o espaço escolar de forma geral.

Os resultados da pesquisa e experiência de campo serão apresentados no decorrer do artigo.

Como PCDs estão inseridas nos espaços histórico-educacionais

Um fato certo é que as pessoas com deficiência sempre existiram. Historicamente, as diferentes sociedades tiveram formas distintas para lidar com esses corpos e mentes fora do padrão social imposto e esperado. Por exemplo, em algumas aldeias indígenas, quando era nascido um bebê com alguma deficiência, ele era deixado à margem, sem contato com o restante das pessoas. Em algumas civilizações gregas, existem muitos relatos de abandono parental e de crianças que eram mortas, jogadas do alto de penhascos pela própria condição física e/ou intelectual que as distinguia do restante do grupo. No próprio contexto brasileiro, houve o que foi chamado de Holocausto Brasileiro, que ocorreu no hospital Colônia de Barbacena, na cidade com esse mesmo nome, no interior de Minas Gerais. Mais de 60 mil pessoas morreram naquele que, até então, em 1903, era o maior hospital psiquiátrico do Brasil. Entre essas pessoas, muitas com deficiências, ignoradas pela sociedade. Portanto, vê-se que, em diferentes períodos da história e em diferentes civilizações, ter uma deficiência tem sido considerado, de forma recorrente, como uma tragédia pessoal.

Existiram instituições com caráter educacional para PCD desde o Brasil Império: o Imperial Instituto dos meninos cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), por exemplo. O ano 1926 marcou o surgimento de outra instituição, o Instituto Pestalozzi, localizado no Rio Grande do Sul. Uma instituição que foi um marco importante para sua criação foi a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro.

Apesar de haver instituições educacionais para esse público, havia um certo desinteresse para se trabalhar nesse campo educacional, até porque ainda se encontra bastante atrelado às autoridades biomédicas. Além disso, a época de criação das primeiras escolas especiais, muito se defendia a ideia de uma “integração escolar” cujo objetivo era proporcionar uma mínima *inserção parcial* do aluno com deficiência no contexto escolar regular. Ou seja, o aluno “visitava” a escola regular apenas para uma observação de como se dava seu funcionamento cotidiano. Também, frequentava salas de recursos especiais, mas, na prática, seu dia a dia se dava em um modo de segregação, juntamente com outros amigos com deficiência.

Hoje já se reconhece que não se trata meramente da inserção desses estudantes na escola; o processo de ensino-aprendizagem deve ser inclusivo, ou seja, em conjunto com pessoas sem deficiência, o que será debatido posteriormente, visto que “a invisibilidade histórica e social das pessoas com deficiência contribui para que a inclusão ainda não seja eficaz e absoluta dentro da sociedade” (Lima, 2022, p. 24).

Nesse sentido, quando o professor pensa o sistema educacional, precisa reconhecer que o estilo de ensino deve mudar, visto que se parte de uma perspectiva segundo a qual deve-se transmitir o conhecimento, sem que se abra margem para uma participação ampla, marcada por questionamentos e pelo compartilhamento de

diferentes vivências. Aliás, muitas vezes, a forma de ensinar que tem prevalecido nas escolas faz com que os próprios professores perturbem a possibilidade de haver uma educação aberta ao acolhimento, o que aponta para uma mudança de paradigmas por parte de quem leciona e por parte também da própria instituição escolar e de toda a equipe pedagógica que a movimenta.

Bell Hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir”, no capítulo “Abraçar a mudança”, ao falar sobre essa proposta, aborda o tema do racismo. Entretanto, neste texto, faz-se uma releitura, transpondo-o para o que se conhece como capacitismo (discriminação contra PDC). Nesse sentido, o corpo docente precisa desaprender o capacitismo, a fim de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam responsabilidade de contribuir, pois é um objetivo geral da pedagogia transformadora” (Hooks, 1994, p.56).

Para atingir a meta do multiculturalismo, é necessário questionar, em sala de aula, quem tem voz e quem apenas ouve, a fim de que não haja uma educação hierárquica ou o que o autor Paulo Freire, citado por Hooks (1994), chamou de educação bancária. Esta seria a serviço das classes dominantes, no intuito de proporcionar o acúmulo de conhecimentos como se o contexto fosse de um banco, servindo-se a esta instituição. Em contrapartida, a sala de aula deve ser um ambiente para se escutar um ao outro, não um espaço em que os próprios educadores não estão preparados para lidar com a diversidade, especialmente quando se trata de PCDs. Afinal, a realidade mostra que, apesar do esforço de inclusão, os professores ensinam em salas de aula onde a maioria dos alunos, se não todos, não possuem deficiências.

Um avanço urgente, então, são professores capazes de lidar com diferentes públicos. Se em uma sala de aula existe o respeito às vozes individuais, os alunos se sentem mais livres para aprenderem de forma multicultural. Além disso, deve haver uma mudança estrutural nas escolas, para que elas sejam um ambiente mais acessível e mais confortável para a existência e o aprendizado de pessoas com deficiência.

Como afirma a professora Mantoan (2006, p. 36),

[a] inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos, é o único lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Podemos ressaltar, portanto, o quanto a escola inclusiva pode trazer benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de todos os alunos.

Análise de dados e do espaço físico das escolas

A primeira visita realizada em campo ocorreu na Escola Estadual Felisberto Carrejo, no dia 24 de maio de 2023. A instituição se localiza no bairro Shopping Park e é uma das duas escolas do bairro que atendem o público de Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Ela conta com um vasto espaço bem acessível a pessoas com cadeiras de rodas, por exemplo. Possui dois andares, mas isso não é, de forma alguma, um empecilho para as pessoas que possuem dificuldade de locomoção, pois há escadas, mas também rampas e, de acordo com a secretária da escola, existe um projeto para instalação de um elevador, o que, claro, depende de verba do governo estadual para se concretizar. Além disso, a escola possui superfícies táteis, sala de recurso e adaptação na biblioteca.

O espaço da escola, além de grande, é bem conservado e, no geral, diverso, visto que os alunos colocam cartazes que falam sobre diversidade e a importância de diferentes minorias conseguirem voz, seja em relação a mulheres, LGBTQIAP+ e pessoas racializadas. Como existem projetos dessa natureza e iniciativas por parte dos estudantes, é possível que, no futuro, eles façam cartazes sobre a importância de se dar voz a pessoas com deficiência, como Frida Kahlo, que foi citada na palestra.

Na entrevista com a inspetora da escola, ela afirmou que existem 22 alunos laudados com alguma deficiência na escola, sendo que dois deles possuem apoio de um profissional. Para registrar os laudos, existe um documento chamado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e nele são avaliados de quais tipos de suportes pedagógicos o aluno precisa para acompanhar as aulas e ser avaliado, considerando-se suas deficiências. Com isso, é possível que o professor adapte o material didático, por exemplo, de forma a atender as necessidades dessas pessoas. Como apoio, existe a superintendência de ensino, que oferece os cursos necessários.

Já no dia 25 de maio de 2023, foi visitada a Escola Estadual Américo René Giannetti, localizada no bairro Fundinho. É uma das escolas mais antigas de Uberlândia, com 76 anos de existência e a segunda maior de Minas Gerais, segundo a inspetora entrevistada. Mesmo com todo esse prestígio, a entrada da instituição, onde há escadas, não possui uma rampa ou um elevador que esteja em funcionamento. Assim, qualquer pessoa com dificuldade de locomoção terá que entrar por um acesso que fica na parte de trás da escola, o que é um dificultador. Existem obras em andamento para a instalação de elevadores, porém, não há previsão para o término da obra. Já o espaço mais interno da escola é relativamente grande; o acesso é livre e existem rampas em caso de pessoas com mobilidade reduzida.

A escola conta com 39 alunos laudados com alguma deficiência, número que se justifica por se tratar de uma escola grande e central, que atende vários bairros. O esquema de adaptação do material é parecido com o da outra escola: é feita uma série de perguntas para os pais sobre os laudos, registro no CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e tomada de informações individuais importantes. Após isso, é feito um acompanhamento com os professores, com oferta de curso na modalidade de Ensino a Distância (EaD), a fim de qualificá-los para lidar com as necessidades desses alunos. Também é contratado um professor de apoio para o aluno com deficiência, a depender da demanda burocrática

do Governo do Estado de Minas Gerais. A partir disso, são feitas adaptações para provas e avaliações, realizadas de forma mais individualizada.

Reflexões sobre o campo e resultados alcançados nas escolas

A fim de um detalhamento mais aprofundado sobre as atividades práticas desempenhadas na escola E.E. Felisberto Alves Carrejo, pode-se evidenciar alguns momentos que foram cruciais para que se conseguisse desenvolver o trabalho. Foi promovido um diálogo com turmas de 1º e 2º anos, as quais foram consideravelmente participativas em toda atividade. Primeiramente, questionaram-se os alunos acerca do quanto a escola deles era acessível e inclusiva. Como resposta, detalharam que a escola possuía uma rampa de acessibilidade que fazia a ligação entre o andar do térreo e o primeiro andar. Afirmaram também que o fato de ter sido instalada uma rampa era muito importante para atendimento a PCDs. Outro ponto citado por eles foram os banheiros; relataram haver acessibilidade em uma cabine específica, sendo ela de maior tamanho e contando com apoiadores de mãos. Por fim, relataram que a portaria e a entrada da escola também são acessíveis.

Segundamente, passou-se à exibição do filme supramencionado e à realização do debate a partir dele, momento em que se aprofundou a temática, possibilitando a ampliação da percepção crítica acerca do quanto os espaços físicos adaptativos são importantes e o quanto eles passam despercebidos por quem não é uma pessoa com deficiência. Uma aluna, como exemplo, citou a rampa, utilizando o argumento de que, como ela não era uma PCD, poderia escolher subir até a sala de aula usando a rampa ou as escadas. Por outro lado, uma pessoa com deficiência física teria somente a rampa como opção. Por isso, a necessidade de se pensar, com mais sensibilidade e atenção, em construções tidas como “normais”; também, a necessidade de se valorizá-las, tendo em vista a sua importância, o que justifica serem construídas onde são.

Ao fim da exposição de todo o conteúdo programado, os alunos foram questionados se, levando em consideração a comunidade escolar como um todo e em sua individualidade, eles consideravam serem pessoas inclusivas com os colegas PCDs. Em todas as turmas, foi respondido que não, mas que eles poderiam, enquanto coletivo e individualmente, melhorar.

Um momento muito marcante da experiência na E. E. Felisberto A. Carrejo foi quando, ao final da dinâmica em uma turma de 1º ano, uma aluna chamou o grupo de acadêmicos-pesquisadores em particular, a fim de agradecê-lo por ter abordado o assunto junto à sua turma, uma vez que ela sentia que os alunos pouco se preocupavam com essa temática.

Por sua vez, na E. E. Américo René Giannetii, também os discentes da turma do 1º ano foram muito participativos, mostrando-se bastante interessados no tema e indignados quanto ao ambiente físico da escola. Reconheceram e relataram a falta que

faz uma rampa na entrada da instituição. Apesar disso, também relataram que estão satisfeitos, pois logo este problema será resolvido com a instalação dos elevadores, já em processo de construção da infraestrutura para serem instalados.

No debate, levantou-se o seguinte questionamento: se houvesse na turma deles um aluno com deficiência — por exemplo, o Léo, personagem exibido no curta-metragem —, ele seria incluído por eles? Essa inclusão se daria no intervalo, nas atividades de educação física e no cotidiano escolar como um todo. A afirmação deles foi positiva, ou seja, seriam, sim, inclusivos. Também foram questionados se consideravam a instituição inclusiva em seu coletivo. As respostas apontaram que poderia haver melhorias nas atuações.

Nesse sentido, a experiência nas duas escolas foi muito positiva em todos os aspectos, desde o acolhimento da instituição, na interação com os docentes e discentes das turmas com as quais se trabalhou e, particularmente, na aceitação da dinâmica proposta. Ou seja, logrou-se muito êxito na prática e os resultados foram similares nas duas instituições; não houve uma discrepância grandiosa, mesmo considerando-se as distinções quanto à localização das escolas e a outros aspectos.

Um fato comum também foi a evidência de que a temática discutida com os grupos é pouco trabalhada nas duas instituições. Esse fato reforça a necessidade de o tema ser levado às salas de aula para a construção de uma conscientização crítica dos alunos quanto às suas vivências no cotidiano escolar, de modo a serem cada vez mais apoiadores da causa de PCDs e cada vez mais engajados na construção de um ambiente anti-capacitista. Afinal, como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan:

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdades, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço a pagar seja bem alto, pois nunca será compatível ao valor do resgate de uma vida escolar marginalizada, de uma evasão, de uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2006, p. 36).

Considerações Finais

A partir dos resultados até aqui apresentados, pode-se concluir que, no geral, o ambiente educacional deve muitas melhorias para as pessoas com deficiência, seja no âmbito do espaço físico que elas frequentam, seja na profissionalização dos educadores. Por mais que existam cursos para atender certas demandas, na prática, estes não parecem ser suficientes. Por mais que existam fichas e documentos sobre cada aluno e um material especializado, a forma como esse público é tratado sempre pode melhorar. Ademais, vale a pena ressaltar a sobrecarga que esse trabalho gera para o educador, um problema a ser abordado como uma temática dentro da precarização trabalhista do professor brasileiro.

Nota-se, também, grande interesse dos alunos em construir um debate sobre essa temática, levando em consideração não só o ambiente escolar como também um olhar cirúrgico de como a inclusão de pessoas com deficiência é importante na construção estrutural da sociedade. Destaca-se, portanto, que o exercício da inclusão escolar na prática deve ser sistemático, como resultado de um diálogo conjunto entre direção, docentes, discentes, familiares e responsáveis. Visto que o cenário ainda não é o ideal para o acolhimento de PCDs, nota-se a importância desse debate para abrir caminhos, a fim de que, no futuro, esse ideal seja alcançado. Afinal, segundo mostraram os dados levantados, pode-se afirmar que as pessoas com deficiência existem e ocupam o espaço escolar; por isso, a necessidade de haver um ambiente inclusivo.

Ademais, de acordo com as premissas de Bell Hooks no capítulo “Abraçar a mudança”, tanto os educadores como os educandos devem reconhecer que o estilo de ensino deve mudar, rumo a uma educação multicultural, a fim de deixar bem claro que não é a experiência universal que vale. Nesse sentido, no meio educacional, a experiência de uma PCD em sala de aula deve ser considerada para se imaginar um cenário de diversidade. Sendo assim, todos precisam desaprender o capacitismo de forma a tornar a escola um ambiente inclusivo para todos.

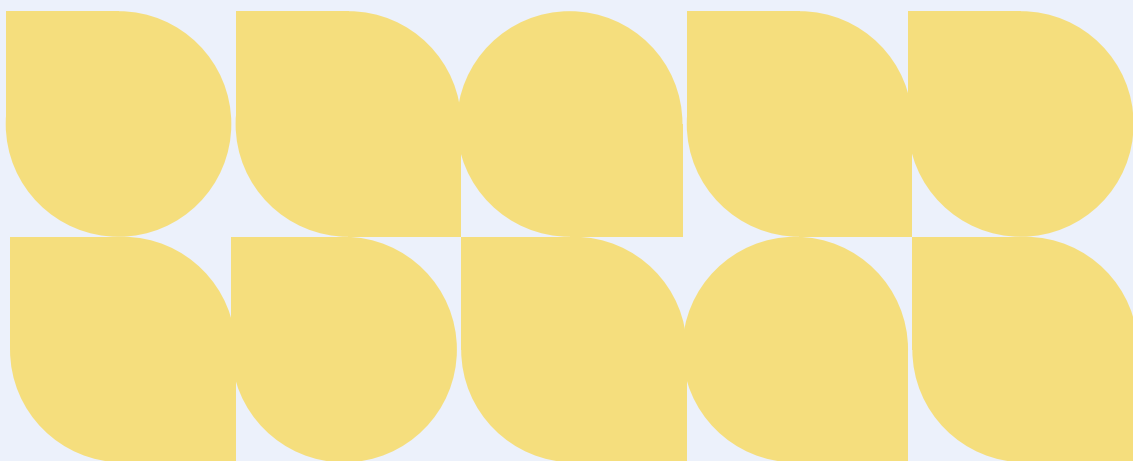
Referências

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>. Acesso em: 23 mai. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: Educação como prática da liberdade. [S. l.: s. n.], 1994.

LIMA, Aleska Trindade. **(In)visibilidades e experiência de pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia**. 2022. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006.



APLICABILIDADE DA LEI 10.639 DE 2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ryane de Jesus Santos Araújo

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU,
ryanearaujo678@gmail.com

Andreolina Heloísa Ribeiro Rabelo

Professora, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU,
andrelinarabelo@ufu.br

Introdução

O interesse em desenvolver este projeto surgiu a partir do nosso entendimento em relação à importância da aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nas disciplinas que fazem parte das grades curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas brasileiras. Dessa forma, o projeto foi implementado em uma escola municipal na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. O desenvolvimento do projeto ocorreu em um sábado letivo e contou com a participação de vinte e sete alunos, matriculados entre 6º e 8º anos.

Os alunos foram expostos à história e à cultura africanas e afro-brasileiras, bem como às contribuições destas para a sociedade brasileira. Além disso, exploramos curiosidades sobre o continente africano e fizemos uma breve introdução à literatura africana. Ainda, abordamos a questão de expressões racistas presentes em nossa sociedade, apresentando alternativas mais adequadas ao uso delas. Por fim, discutimos alguns métodos e estratégias de abordagens que visam promover uma educação antirracista, passando por conscientização sobre o racismo, desconstrução de estereótipos, representatividade étnico-racial nos materiais trabalhados em sala e a importância do respeito nas relações.

A seguir, relataremos, então, as experiências vividas no desenvolvimento deste projeto, bem como discorreremos sobre suas etapas. Por fim, a partir dos resultados alcançados, elencaremos algumas reflexões sobre a importância da aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003 e, conseqüentemente, do acesso ao conhecimento sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras pelos estudantes participantes deste projeto.

A importância da aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003 nas salas de aula para contribuir na educação antirracista

A educação antirracista é fundamental para promover visibilidade de um tema pouco desenvolvido em salas de aula, principalmente por se tratar de um ensino que visa combater qualquer expressão ou ação de racismo na escola e na sociedade de modo geral. A educação antirracista refere-se

a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Troyna, 1990, p. 1).

Desse modo, além de contribuir com o combate ao racismo, essa educação é fulcral na promoção da igualdade racial e na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. A escola, por meio dos professores, deve conscientizar os alunos sobre poder e privilégios que perpetuam a desigualdade e propor ambientes inclusivos no espaço escolar, auxiliando no empoderamento de grupos raciais.

Durante longos anos — e ainda atualmente —, o ensino da história do Brasil sempre apresentou o país em uma perspectiva de Brasil-colônia. Isso ocorreu devido ao comportamento do povo europeu que, perceptivelmente, contribuiu para a apropriação e o apagamento da cultura africana e afro-brasileira, resultando em estereótipos, preconceitos e problemáticas de cunho social e político, como a própria marginalização de tudo que não obedecia a um modelo europeu. A esse respeito, Dias (2021, p. 8) discute:

O problema que dificulta o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais diz respeito à grande parte dos livros didáticos não trazerem os assuntos referentes à cultura negra no Brasil. Quando [o tema] é abordado, geralmente é de forma superficial. É um problema somado à falta de formação de professores, que não buscam por outros materiais que poderiam servir como fonte de informação, consequentemente resultando em aulas que não são atrativas, contribuindo para que boa parte dos estudantes não se identifique com o conteúdo.

Considerando a importância da aprendizagem dos alunos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, a Lei 10.639 de 2003 estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, Art. 26A)

Nesse sentido, torna-se crucial que os professores trabalhem essas temáticas em sala de aula, não só para cumprir a legislação, mas também para resgatar a história e as contribuições dessas culturas; também, para auxiliar no fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento de estudantes africanos e afrodescendentes. Para isso, será necessário desenvolver atividades que possibilitem a aplicabilidade da Lei supracitada.

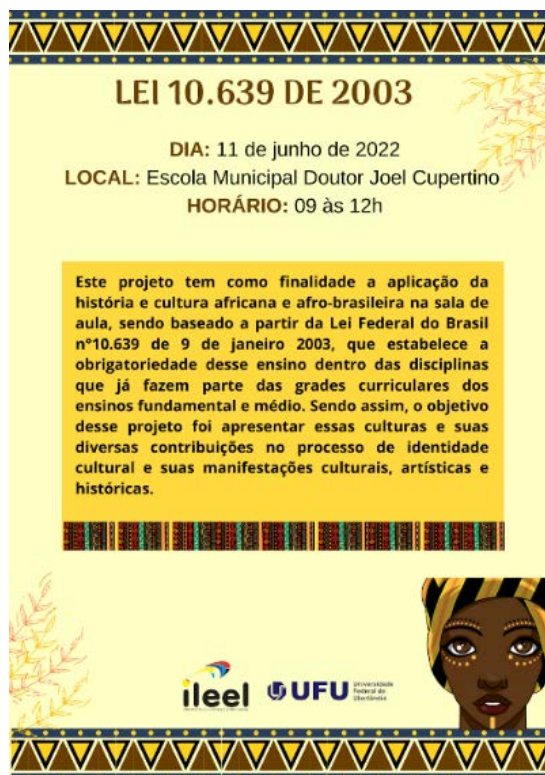
Refletindo sobre a importância de se desenvolverem atividades que explorem as questões levantadas nesta Lei, elaboramos algumas atividades e desenvolvemos com os alunos participantes deste projeto. As atividades desenvolvidas serão descritas aqui e poderão servir de embasamento para que professores da rede básica de ensino elaborem suas atividades sobre o tema.

O projeto em prática

O projeto iniciou com a utilização de alguns materiais didáticos, elaborados previamente para este fim, sendo dois cartazes e um *post* com informações sobre o projeto. O primeiro cartaz explicava a Lei 10.639 de 2003 e a sua obrigatoriedade nas

disciplinas trabalhadas em sala de aula. No segundo cartaz, havia informações sobre o continente africano, por exemplo, a quantidade populacional, o número de países e os territórios independentes. Por último, um *post* (Figura 1), contendo informações sobre o tema do projeto, local, data, horário, objetivo e suas finalidades. Os materiais ficaram expostos durante todo o encontro para que os alunos pudessem recorrer a eles em caso de dúvidas ou até mesmo para questionamentos.

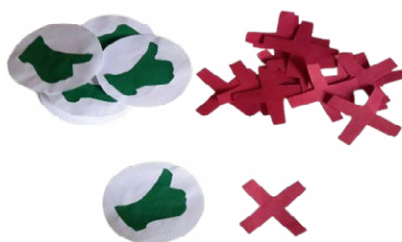
Figura 1 - *Post* com informações sobre o projeto



Fonte: (Autoras, 2023).

Inicialmente, explicamos aos alunos o conceito de cultura africana e afro-brasileira e sua importância para a formação cultural no nosso país. Em seguida, com o objetivo de fazer um levantamento do conhecimento prévio que os estudantes tinham acerca do continente africano e de manifestações culturais, regionais, artísticas e históricas relativas a esse território, realizamos um jogo interativo com placas de verdadeiro ou falso, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 - Placas de verdadeiro ou falso para o jogo com os alunos



Fonte: (Autoras, 2023).

Para a realização do jogo, elaboramos perguntas sobre o continente africano. Estas foram pensadas estrategicamente, visto que aquelas cujas respostas seriam verdadeiras eram relacionadas às contribuições que esse continente trouxe para o nosso país e que permeiam nossa cultura até os dias atuais. Dessa forma, além de adquirirem novos conhecimentos sobre a história desse território e suas contribuições para o povo brasileiro, os alunos também ressignificaram alguns conhecimentos prévios a respeito.

Durante o jogo, apresentamos aos alunos algumas curiosidades acerca África, como a culinária, as regiões brasileiras mais influenciadas pelos costumes africanos, as músicas e as danças desse continente que foram trazidas para o território brasileiro (Figura 3).

Figura 3 - Curiosidades trabalhadas sobre o continente africano durante o quiz



Fonte: (Autoras, 2023).

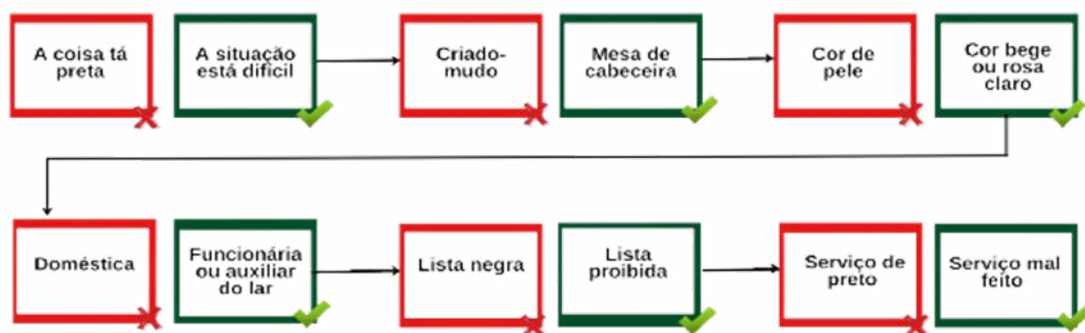
Posteriormente, realizamos um debate sobre o racismo estrutural ainda presente na sociedade e a importância de uma educação antirracista. Neste debate, abordamos as medidas que os alunos devem tomar caso vivenciem algum ato ou situação racista dentro da escola ou fora dela. Essa discussão foi bem interativa e tivemos relatos importantes por parte de alguns alunos, relatos estes que serão descritos posteriormente, neste documento.

Após a discussão, fizemos a leitura do poema “Africanizando”, escrito por Mbalate, em 2016. O poema foi importante para que os alunos tivessem contato com a literatura africana e, por meio dessa leitura, vislumbrassem um pouco das belezas naturais, das manifestações e da cultura desse continente.

Na sequência, apresentamos aos alunos termos ou expressões racistas que estão

enraizados em nossa sociedade. Falamos, ainda, acerca da importância de se evitá-los para não contribuirmos, ainda mais, com a disseminação de práticas dessa natureza. Nesta etapa, também realizamos um jogo a partir de diversas expressões racistas e expressões que podem substituí-las. Para cada expressão inadequada, explicamos aos alunos o significado dela e o contexto histórico em que surgiu.

Figura 4 - Expressões racistas e possíveis substituições



Fonte: (Autoras, 2023).

Resultados e discussões

Os resultados obtidos no projeto mostraram que a implementação da Lei 10639/2003 deve ocorrer de forma contínua, pois pudemos perceber, por meio da participação dos alunos, um interesse expressivo em relação à temática, visto que estavam sempre, ao longo das atividades, interagindo e fazendo comentários. Além disso, durante essa experiência, ficou evidente que o interesse dos estudantes pelo tema foi reforçado pela representatividade abordada, a qual incluía alguns deles, estudantes negros.

Por meio do jogo interativo com as placas de verdadeiro ou falso, pudemos compartilhar informações sobre as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira. Nesse momento da atividade, alguns alunos relataram não ter conhecimento prévio de algumas contribuições que foram apresentadas. Por outro lado, no debate sobre o racismo estrutural e a importância de uma educação antirracista, alguns alunos relataram ter vivenciado situações racistas dentro e fora da escola, inclusive por parte de seus familiares.

Com base nos depoimentos dos alunos, fica evidente que atos racistas são frequentes e, muitas vezes, tratados com naturalidade. As pessoas não estão cientes da gravidade desses atos. Ressaltamos que, de acordo com a Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, os atos racistas são considerados crimes e classificados como crimes inafiançáveis, inclusive as injúrias motivadas por preconceito de raça, cor, etnia ou procedência nacional. É essencial que essas informações cheguem aos alunos, a fim de que essas práticas racistas, dentro e fora da escola, sejam minimizadas e, posteriormente, erradicadas.

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e reconhecer a origem racista de vários termos e expressões comuns em nosso cotidiano e que, muitas vezes, são repetidas sem a intencionalidade de uma prática racista. Mesmo nessas condições, são construções linguísticas que inferiorizam o negro em relação ao branco, criando uma ideia de superioridade étnica deste em detrimento daquele. Desse modo, pudemos debater conjuntamente sobre a historicidade de cada um desses termos ou expressões e os alunos apresentaram sugestões que poderiam substituir essas construções e, assim, contribuir efetivamente para a diminuição do uso destas nas interações sociais.

Conclusões finais

Ao finalizarmos este projeto, concluímos, a partir das experiências e dos resultados obtidos, o quanto tratar de racismo e questões legais a respeito é importante. O envolvimento dos alunos comprovou que falar sobre o tema é necessário, haja vista que compartilharam suas experiências, fizeram perguntas e questionaram o fato de a centralidade do assunto ganhar destaque mais especificamente em datas afins, e não no decorrer do ano letivo, nas atividades ofertadas. Além do aspecto de cumprimento da Lei 10.639 de 2003, o trabalho com essa temática proporciona aos alunos negros uma sensação de representatividade e o conhecimento de sua própria história.

Em relação às ações pedagógicas que enfatizam e valorizam a herança africana na formação da sociedade brasileira, entendemos que são fundamentais para a construção de uma educação antirracista. A educação tem um importante papel social a oferecer, tanto aos alunos quanto aos professores: a oportunidade de entrarem em contato com várias temáticas, sobretudo a posta na Lei 10639/2003, que contribui para a formação acadêmica e pessoal, além de interferir na maneira como esse público vai se posicionar diante das situações dessa natureza a que for exposto.

Concluímos, pois, que o cumprimento e a abordagem escolar da Lei supracitada forma estudantes conscientes, orgulhosos de suas raízes e com a noção de pertencimento. As expressões culturais, regionais, artísticas e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros precisam ser (re)conhecidas e valorizadas. Portanto, é necessário promover o debate sobre esse tema. Apesar de a Lei 10.639/2003 estabelecer a obrigatoriedade de apresentar aos alunos a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, bem como os meios que visam contribuir para uma educação antirracista, pudemos perceber que há uma lacuna no que tange ao cumprimento desta Lei, o que nos leva a pensar, enquanto professores em formação, sobre a importância de se desenvolverem atividades como estas que ocorreram durante as disciplinas PROINTER I e II.

Referências

ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Quartet, 2009.

BAHIA, Defensoria pública do Estado da. **Dicionário de expressões (anti) racistas - E como eliminar as micro agressões do cotidiano**. 1. ed. Salvador: ESDEP, 2021.

BRASIL. **Lei N°10.639, de 9 de janeiro de 2003**, Brasília, Distrito Federal 182° da Independência e 115° da República. Acrescida nos Art. 26-A, 76-A e 79-B. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 de ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de set. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716compilado.htm. Acesso em: 21 de ago. 2021.

DE ANDRADE, Juliana Araújo; CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa. **Racismo e linguagem: traçando caminhos para uma educação antirracista**. *Revista Linguística*, v. 17, n. 2, p. 356-366, ANO.

DIAS, Thiago da Conceição. **Educação das relações étnico-raciais: reflexões acerca da construção discursiva e imagética da cultura africana e afro-brasileira no livro didático de Sociologia**. Biblioteca Digital de monografias. Setembro de 2021.

MBALATE, Morgado. **Africanizando**. Por dentro da África, 10 de fev. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/africa-em-verso-africanizando-por-morgado-mbalate>. Acesso em 29 de jun. 2023.

SANTOS, Ana Paula Borges dos Reis Queiroz Santos. **Africanidades: Um olhar pedagógico para o ensino da cultura africana em sala de aula**. Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.



APRENDENDO A OBSERVAR: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO

Luyza Tomaz Fernandes

Licenciando, Licenciatura em curso de Letras-Inglês, UFU, luyza.fernandes@ufu.br

Ernesto Sérgio Bertoldo

Professor, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, bertoldo@ufu.br

Introdução

No dia 16 de novembro de 2022, realizei uma observação de aula do colega e professor em formação João Pessoa¹. A observação foi sugerida como um momento de reflexão de nossa própria prática em sala de aula, além de promover, a meu ver, sanar uma grande curiosidade que eu sempre carreguei: “afinal de contas, como meus colegas dão aula?”

Anteriormente à observação, tive muitas indagações de como deveria me portar para que não fosse desconfortável, ou até mesmo desrespeitosa, com meu colega observado. Tendo isso em vista, verifiquei com o professor João Pessoa se gostaria que eu estivesse com a câmera ligada, considerando que se tratava de uma aula online.

João Pessoa me conta que não é algo com o que se preocupe, já que seus alunos participam ativamente mesmo se a câmera não estiver acionada. Percebo, nesse momento, uma grande flexibilidade nos acordos de sala de aula que meu colega propõe. A maneira como João Pessoa se relaciona com a câmera desligada dos alunos me faz pensar na maneira como me relaciono com ela em minha aula. Noto, então, que tendo a assumir que meu aluno não está “presente” o suficiente. Sinto a necessidade de solicitar que as câmeras estejam ligadas, sempre que posso, e me pergunto se isso não diria respeito a um sentido e necessidade de controle. Por muito tempo, associei que um aluno presente em um ambiente virtual se daria de forma semelhante ao aluno do espaço presencial. Portanto, havia expectativas de ser capaz de fazer uma “leitura” de suas expressões faciais, como acontece, muitas vezes, em aulas presenciais.

A experiência de observação suscitou, assim, inúmeras reflexões, mas é sobre a atividade de observação que decidi me aprofundar. E é sobre ela que passo a falar.

Por que observar?

Alguns estudos discutem a importância da monitoria na formação de profissionais da área da educação, como é o caso da discussão elaborada por Reis (2011) em seu texto “Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente”. Desta forma, compreendo que o objetivo central de minha observação seja possibilitar um momento de reflexão da prática que venho realizando de modo a possibilitar me encontrar na prática do outro, e se necessário reinventar a minha. Me afasto, portanto, de um caráter discriminatório ou degradador, pois, assim como proposto por Reis (2011)

A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. Para tal, apresentam-se propostas de observação centradas no desenvolvimento profissional dos professores que podem, ou não, estar associadas a uma avaliação formal do desempenho docente.

¹ Nome fictício atribuído ao colega de trabalho

Observo ainda, uma dificuldade semelhante que trata sobre a dinâmica de poder dentro de sala. É possível identificar uma dificuldade recorrente relacionada à dinâmica de poder presente na aula que observei. Tomemos como exemplo a proposta de uma atividade: o professor fornece instruções, apresenta dois exemplos, seleciona quais alunos responderão à pergunta e corrige suas produções. Nota-se que a centralidade das ações (propor, instruir, selecionar alunos, corrigir produções) está na figura do professor.

Com base nas considerações do professor João Pessoa, é possível observar a existência de uma dinâmica de poder dentro da sala de aula; essa dinâmica pode ser influenciada pela forma como as atividades são organizadas e conduzidas, o que pode levar a uma participação desigual dos alunos. Assim, essa experiência de observação me ajuda a compreender a importância de proporcionar momentos controlados que visem a participação mais rotativa, com o intuito de equilibrar o exercício de poder e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de se expressar e contribuir para o aprendizado coletivo.

Entendo que “Momentos controlados” são momentos planejados em que o professor cria condições para que os alunos possam se expressar e interagir de maneira mais estruturada em termos das necessidades linguísticas e comunicacionais. Além disso, essas atividades podem também, a depender do trabalho de planejamento do professor, proporcionar uma participação mais igualitária e uma aprendizagem mais significativa. Esses momentos podem ser atividades em grupo, discussões moderadas pelo professor, jogos educativos, entre outros. A ideia é que, a partir desses momentos controlados, seja possível criar espaços de colaboração em sala de aula, promovendo a participação de todos os alunos e garantir que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais eficaz.

Além desse desafio observado, pude perceber transições bastante definidas e possivelmente inflexíveis, conforme o professor admitiu durante nossas discussões subsequentes. Uma transição fluente entre atividades em uma aula de inglês requer a implementação de diversas estratégias que têm como objetivo manter os alunos envolvidos e concentrados no processo de aprendizagem. Uma transição eficaz entre atividades em uma aula de inglês envolve uma série de estratégias que visam manter os alunos engajados e focados no processo de aprendizagem.

Primeiramente, é importante que a transição seja planejada e não se pautar na sequência de um exercício de livro para outro. Uma atividade de transição, nesse sentido, pode ser, por exemplo, um momento de feedback da atividade anterior e um ‘gancho’ temático, por exemplo, para a atividade seguinte. O planejamento de atividades dessa natureza evita atrasos e confusões e pode contribuir com a expansão de repertório linguístico dos alunos. Essa possibilidade de lidar com a transição entre atividades surgiu das observações das aulas e de minhas reflexões de orientação no programa da CELIN. Nesse sentido, ao buscar implantá-las em minha prática docente, consigo notar

como abre possibilidades de planejamento de uma aula mais fluida e menos ‘presa’ aos ‘exercícios do livro didático’, isso também pode contribuir para que os alunos se sintam mais seguros e confiantes em relação ao processo de aprendizagem.

Vejo como possibilidade atividades que funcionem como “gancho” entre os vários momentos inerentes a uma aula de língua inglesa, como por exemplo temas que se conectam e atividade de levantamento de hipóteses sobre o próximo passo.

A inquietação

Observo que eu e João Pessoa temos muito em comum: a forma com que lidamos com nossos alunos, pois possuímos um desejo forte de mantê-los ativos e engajados. Para isso, utilizamos diversos momentos de *drillings*².

Uma das estratégias que utilizo que objetivam participação ativa é a leitura em voz alta dentro de sala de aula, ainda que seja, de fato, mais desafiador dentro do ambiente online. Observei que o professor João Pessoa, com o intuito de alcançar esse objetivo, frequentemente promove momentos de interação nos quais convida os alunos individualmente a fazerem comentários. Essa abordagem visa criar oportunidades de participação mais diversificadas, permitindo uma maior rotatividade entre os estudantes.

Com o objetivo de promover uma maior participação e engajamento dos estudantes nas atividades em sala de aula, muitos professores optam por estratégias que permitam uma maior interação e participação ativa dos alunos. Uma das abordagens mais comuns é a realização de atividades controladas em que os estudantes possam ter a oportunidade de praticar suas habilidades de maneira mais direta e rotativa. Entendo que pratico algo semelhante quando faço rotações/estações com meus alunos. Existem momentos de levantamento de hipóteses e até mesmo confecção de um texto colaborativo nessas estações que proponho quando possível.

Essas atividades são estruturadas para permitir que todos os alunos participem de forma mais equitativa, seja por meio de pares ou pequenos grupos, o que também proporciona um ambiente mais seguro para a experimentação e o aprendizado. Dessa forma, é possível criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz, promovendo a participação ativa e o engajamento dos alunos em todo o processo educacional.

Contudo, é curioso notar que, ainda que bem-intencionados, um outro problema (talvez maior do que a não participação do aluno *online*) pode surgir: a aula pode ser centrada apenas no professor (*teacher centered approach*).

Nas salas de aula centradas no professor, a ênfase principal é dada ao controle, sendo que a “autoridade é transmitida hierarquicamente” (DOLLARD & CHRISTENSEN, 1996, P. 3), o que significa que o professor exerce controle sobre os alunos. Críticos da abordagem centrada no professor argumentam que nesses ambientes, a conformidade

² *Drills* são exercícios orais de repetição que têm como objetivo exercitar e fixar usos da língua.

é valorizada em detrimento da iniciativa, e os alunos são encorajados a adotar uma postura passiva em vez de ativa (Freiberg, 1999).

Parte do professor a escolha da questão, a tradução da pergunta, a repetição da instrução, a escolha do aluno e pôr fim a correção da produção do aluno.

A gestão da sala de aula abrange diversos aspectos e é compreendida como um conceito multifacetado. Engloba a organização do ambiente físico, o estabelecimento de normas e rotinas, o desenvolvimento de relacionamentos eficazes, bem como a prevenção e resposta a comportamentos inadequados. Alguns pesquisadores sugerem a importância de examinar as crenças e práticas de gestão da sala de aula em um contínuo que varia entre uma abordagem centrada no professor e uma abordagem centrada no aluno.

Willower (1975), por exemplo, constatou que educadores possuem uma diversidade de crenças em relação à forma como as crianças aprendem a se comportar, conceituando esse espectro como uma ideologia de controle do aluno. Em uma extremidade desse contínuo encontra-se o educador custodial (centrado no professor), enquanto na outra extremidade encontra-se o educador humanista (centrado no aluno).

O ato de observar, a sala de aula como espaço de (trans)formação

A partir de minha observação de aula e de reflexões suscitadas, percebo como a observação é uma ferramenta valiosa para a transformação da prática de um professor de inglês. Ao observar um colega em ação, pude identificar novas estratégias, técnicas e recursos que podem ser incorporados à minha própria prática.

Além disso, reavalio, por exemplo, a minha produção de *visual-aids* como ferramentas mais eficazes de comunicação com meu aluno e não como decorações. Percebo que o colega João Pessoa utiliza de seus *slides* como retomada de conteúdo de maneira a possibilitar retomada de conceitos que foram previamente discutidos e explorados em sala, ou seja, considerando o efeito dos *slides* para a compreensão das atividades, retomada visual (etc) e não apenas como ~~apenas como~~ organizadores automáticos de “momentos” da minha aula.

A observação, portanto, ao vincular-se com um movimento de prática reflexiva pode possibilitar que o professor reflita sobre sua própria prática e identifique espaços de deslocamentos pedagógicos. Além disso, a observação pode ajudar o professor a se conectar com outros professores e a compartilhar ideias e experiências, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e contínuo.

Percebo que o intuito de compartilhar as experiências pedagógicas na graduação tem o efeito de constituir a minha formação de forma crítica, colaborativa e compartilhada com os meus pares.

Considerações finais

Como relatado inicialmente foi por meio da observação da aula do professor João Pessoa que compreendi que a presença do aluno e a câmera desligada não era um fator decisivo para participação do aluno em minhas aulas. Nesse sentido, percebo que, na prática do professor João Pessoa, a não obrigatoriedade da câmera ligada é também uma questão de presença social.

A presença social tem sido reconhecida como um elemento necessário para aprimorar a instrução em ambientes de aprendizagem tanto tradicionais quanto *online* (Gunawardena, 1995). De acordo com a definição de Short, Williams e Christie (1976), a presença social refere-se à “importância percebida de outra pessoa em uma interação e o subsequente destaque de um relacionamento interpessoal” (p. 65). Em termos simples, a presença social é a percepção de que há uma pessoa real envolvida na interação (Tu & McLissac, 2002).

Palloff e Keith Pratt também destacam a importância da presença social em ambientes virtuais de aprendizagem, enfatizando que a ausência de interações pessoais pode levar a uma sensação de isolamento e desmotivação dos alunos. De fato, a noção de presença social parece ser fundamental para compreender os processos de engajamento dos alunos e para a construção de relacionamentos positivos e colaborativos no ambiente virtual.

Tendo em vista, portanto, o desafio de ampliar a participação de forma mais espontânea por parte dos alunos, criando autonomia e motivação colaborativa, creio que um desejo particular é continuar descobrindo formas para instigar os estudantes a trabalhar de maneira ainda mais autônoma, sempre visando a troca de conhecimento de forma crítica e colaborativa. Ampliar, portanto, a participação dos alunos de forma mais autônoma, diminuindo a centralidade do professor na aula deve ser um objetivo que procuro carregar em minha prática e que, a meu ver, é uma herança das atividades da CELIN que compõe a história de minha formação como docente de língua inglesa.

Com base na experiência de observação da aula do professor em formação João Pessoa e nas reflexões suscitadas, é possível concluir que a atividade de observação se revelou extremamente enriquecedora para o aprimoramento da prática pedagógica. Através desse processo, foi possível não apenas ampliar o conhecimento sobre diferentes abordagens e estratégias utilizadas em sala de aula, mas também refletir sobre nossas próprias crenças e práticas.

A observação permitiu uma análise mais aprofundada das dinâmicas de sala de aula, destacando a importância de flexibilidade nos acordos estabelecidos com os alunos, como o uso da câmera durante aulas *online*. A percepção de que os alunos podem se envolver ativamente mesmo sem a câmera ligada abre novas perspectivas sobre o engajamento e a participação dos estudantes nesse ambiente virtual.

Dessa forma, a atividade de observação não apenas proporcionou uma visão mais abrangente das práticas educacionais, mas também incentivou uma reflexão crítica sobre nossa própria abordagem como educadores. A busca constante por aperfeiçoamento e adaptação é essencial para atender às necessidades dos alunos e criar ambientes de aprendizagem significativos.

Diante disso, reforça-se a importância de continuar explorando e compartilhando experiências de observação de aulas como uma estratégia valiosa no processo de desenvolvimento profissional dos educadores. Através dessa prática reflexiva, é possível promover um ensino mais eficaz e alinhado com as demandas contemporâneas da educação.

Em suma, a observação da aula do professor João Pessoa revelou-se uma experiência relevante, proporcionando *insights* e reflexões relevantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao promover a troca de experiências e o questionamento de nossas próprias abordagens, fortalecemos nosso compromisso com a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos.

Referências

- Dollard, N., & Christensen, L., (1996). **Constructive classroom management**. Focus on Exceptional Children, [S. l.], v. 29, n. 2, 2017. DOI: 10.17161/foec.v29i2.6860. 29(2), 1–24.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). **Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm**. Boston: Allyn and Bacon.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1(2/3), 147-166.
- Reis, Pedro. 2011. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Serin, Hamdi (2018). A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings. **International Journal of Social Sciences & Educational Studies**, 5 (1). pp. 164-167. ISSN 24091294
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). **The social psychology of telecommunications**. John Wiley & Sons.
- Tu, C. H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. **The American Journal of Distance Education**, 16(3), 131-150.
- Willower, D. (1975). **Some comments on inquiries on schools and pupil control**. Teachers College Record, 77, 219–230.



AS DIFICULDADES DA INSERÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO EXPERIMENTAIS NA PRÁTICA DOCENTE DE SOCIOLOGIA

Bianca Floresta de Sá

Licencianda, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, bianca.floresta@ufu.br

João Pedro Marinho Rodrigues

Licenciando, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, jpmarod@ufu.br

Afonso Menezes

Professor, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, afonsomenezes@ufbr

Introdução

Este artigo foi estruturado a partir dos relatos de experiências dos autores no campo da licenciatura, durante a graduação no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. As situações relatadas resultam da participação dos dois primeiros autores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas disciplinas de Estágio 1 e 2, nos Projetos Interdisciplinares de Sociologia e Antropologia e em programas de extensão como o Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (AFIN).

Visa-se, a partir da exposição dos relatos de experiência na rede pública, demonstrar como a prática do ensino da disciplina Sociologia se afastou das três principais áreas de Ciências Sociais e seus preceitos. Pretende-se, assim, delinear a importância de uma metodologia de ensino que incentive o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade física e psicológica, explorando as potencialidades das Ciências Sociais e buscando correlacionar a realidade vivida pelos alunos com a disciplina de Sociologia.

Baseando-se na falta de uma nomenclatura específica para tal abordagem metodológica visada, os autores optaram por utilizar a expressão “Sociologia experimental”, indicando que a metodologia que se pretende empregar seria uma experiência que correlacione pensamento crítico, construção da autopercepção corporal e atividades criativas dentro do processo de ensino da disciplina Sociologia, no Ensino Médio da rede pública.

Com o intuito de destrinchar as ideias supracitadas, buscando realizar uma análise bibliográfica completa e coesa acerca de métodos de ensino voltados para enfatizar os requisitos básicos identificados pelos autores, utilizaram-se teóricos como o educador Paulo Freire, que compreende que a metodologia de ensino deve ser centrada no diálogo, na participação ativa dos estudantes e na transformação social. Freire enfatiza também a importância de se considerar a realidade dos alunos, suas experiências e conhecimentos prévios como ponto de partida para a aprendizagem.

Outro teórico importante para esta análise é o antropólogo Tim Ingold, que nos traz a ideia de que a educação parte de um processo participativo e plural, combatendo a ideia do professor como autoridade máxima, que apenas transmite o conteúdo para seres passivos, os alunos, os quais apenas recebem conteúdo teórico. O autor também combate a concepção de um modelo universal de educar e aprender.

Dessa forma, pretende-se correlacionar tais teorias com os relatos de experiência, apontando-se a possibilidade de uma nova metodologia para o ensino de Sociologia na rede pública e fortalecendo-se a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como uma construção conjunta, que perpassa os diferentes agentes de forma distinta. Também, visa-se incentivar o respeito à alteridade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade a partir de didáticas em sala de aula que se diferem da clássica transmissão de conhecimento.

Desenvolvimento

Durante as experiências vivenciadas pelos autores, foi possível perceber as relações cotidianas dos estudantes dentro de âmbitos escolares. Por isso, inicia-se este trabalho com um relato sobre como se deram (ou se dão) tais experiências e como se percebe certa rigidez metodológica que não agrega à realidade dos estudantes, fato que contribuiu para a dispersão e a falta de interesse nos momentos de aulas da disciplina, culminando em um distanciamento social em relação à Sociologia.

Desse modo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi o meio para o primeiro contato com as escolas estaduais e a vivência em sala de aula. Entretanto, a participação dos primeiros autores no programa se deu a partir de duas dinâmicas distintas: uma de forma remota – por conta da pandemia da Covid-19 – e a outra de forma presencial.

Pôde-se observar que os estudantes não possuíam uma boa relação com matérias como a Sociologia, em função da distância criada entre o dia a dia deles e os estudos a ela relacionados, promovidos dentro das salas de aula. O ensino tecnicista e a falta de atividades desenvolvidas pela escola fazem com que este distanciamento seja cada vez maior. Considerando isto, o PIBID entra na escola com o intuito de trazer para mais perto estes alunos, por meio da realização de dinâmicas, de atividades extraclasse, entre outras propostas.

A iniciativa do programa também está relacionada ao incentivo à licenciatura, congregando discentes dos primeiros períodos para que tenham uma outra relação com a escola, o que possibilita uma nova percepção do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar de ser um programa de incentivo, muitas vezes ele mesmo pode causar desânimo nos discentes participantes, que refletem sobre o descaso governamental, a escassez de recursos e o crescente desinteresse estudantil. Durante o período remoto, tais dificuldades se escancararam; sem as aulas presenciais e sem o material didático usual, os professores tiveram que trabalhar com os Planos de Ensino Tutorado (PETs), apostilas preparadas às pressas pelo governo, contendo conteúdos incompletos e atividades tendenciosas.

Os professores da disciplina Sociologia possuíam poucas aulas síncronas *online*, tendo que se contentarem em solicitar atividades assíncronas por meio dos PETs para serem enviadas posteriormente para correção. Os alunos, entretanto, pouco participavam, atrasando ou nem entregando os trabalhos. Nessas condições, a participação do PIBID se fez completamente remota, por meio de atividades síncronas fora do horário da aula, mas com baixíssima participação dos alunos. Os mecanismos metodológicos e didáticos eram extremamente limitados; os discentes e a professora supervisora aplicavam sempre o método expositivo com auxílio de *slides*, não conseguindo estabelecer um diálogo com os estudantes, os quais mantinham a câmera e o microfone desligados. A sensação de desesperança para com a educação foi extrema nesse período, juntamente com a precarização do serviço educacional e a falta de engajamento estudantil.

Posteriormente, os contatos com alunos da rede pública deram-se por meio das disciplinas de PROINTER de Sociologia e Antropologia, que são voltadas à construção de projetos relacionados à licenciatura e às três áreas centrais de Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política. No PROINTER de Sociologia, não foi possível ter contato com alunos da rede pública, visto que havia incompatibilidade do calendário acadêmico com o calendário escolar, outro efeito da pandemia da Covid-19.

Já no PROINTER de Antropologia, os graduandos tiveram a oportunidade de ministrar uma gincana junto aos alunos do ensino médio, visando demonstrar a possibilidade do processo de ensino-aprendizagem a partir da criatividade e dos sentidos físicos – tato, visão, olfato e audição; deixando de fora o paladar por questões de possíveis restrições alimentares.

Essa atividade tinha como propósito iniciar o debate com os estudantes sobre a necessidade de diferentes dinâmicas e modos de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, mostrando que é possível aprender de forma divertida e utilizando os cinco sentidos. Visou-se também explorar as diversas formas de apreensão do conhecimento. A dinâmica foi dividida em cinco etapas práticas, todas elas permeadas por discussões teóricas que objetivavam demonstrar aos estudantes que as atividades os auxiliavam em nova reflexão.

As quatro primeiras etapas partiram do estímulo dos sentidos a partir de sons, cheiros, imagens e objetos táteis, buscando demonstrar como o nosso corpo consegue apreender a realidade de formas diversas. Também visou incentivar a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem que envolve pessoas com deficiências, que muitas vezes sofrem com a rigidez do processo metodológico nas escolas. A experiência se mostrou potencialmente rica, a partir de uma flexibilidade dos métodos e da inserção de dinâmicas sensoriais que extrapolam o considerado básico, como ouvir, ler e escrever.

A última parte da dinâmica foi a elaboração conjunta de um painel em que todos puderam se expressar livremente, usando canetinhas, colagens e lápis de cor. A proposta era os alunos responderem à pergunta “o que significa a educação para você?”, conforme as discussões teóricas e as atividades práticas realizadas.

Tal atividade também visou à ampliação do contato dos alunos com a Antropologia, que não é muito explorada pelo currículo do Ensino Médio. Para além disso, a metodologia adotada, que se utiliza dos sentidos físicos e da criatividade, é uma boa proposta para a integração de alunos com qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual, incentivando a utilização de diferentes usos dos sentidos corporais como meio de aprendizagem. A dinâmica também tinha como objetivo explorar a educação para além da transmissão de conhecimento, seguindo-se os preceitos de Tim Ingold (2020), que afirma que os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem devem ser analisados e compreendidos de acordo com suas individualidades, e, assim, se faz possível ampliar as formas de ensino e construção do conhecimento.

Em seguida, o contato com alunos do Ensino Médio se deu durante as disciplinas de Estágio I e II; o primeiro, na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, no bairro Shopping Park, e o segundo, na Escola Estadual René Américo Giannetti, no bairro Tabajaras. Inicialmente, a interação com o estágio foi em uma turma do período noturno, na escola do bairro Shopping Park, subúrbio uberlandense. Na ocasião, pôde-se ter contato com alunos que trabalhavam o dia inteiro e percebiam o ambiente escolar como momento de descanso e de encontro com os amigos. Dessa forma, as turmas eram frequentemente agitadas, principalmente as de 1ª série, constituídas de alunos mais jovens, recém-saídos do ensino fundamental ofertado remotamente. Por esse motivo, a professora de Sociologia tinha muita dificuldade para ministrar suas aulas; os alunos não a respeitavam, não a escutavam e ela tinha que lhes chamar a atenção diversas vezes. Sua metodologia de ensino se baseava em aula expositiva, registro de um resumo no quadro e explicação desse conteúdo, a qual nunca se dava por completo, dado o desinteresse geral dos estudantes.

Já no segundo estágio, pôde-se fazer a observação em uma escola da região central da cidade, instituição que possui ensino fundamental e médio. Observou-se uma turma de 3ª série constituída de apenas cinco alunos regulares. Devido à baixa quantidade de alunos, a aula era bem tranquila, a professora conseguia explicar bem a matéria e os alunos prestavam atenção e tiravam dúvidas. Entretanto, a professora seguia o mesmo padrão tradicional de aula expositiva, não empregando nenhuma outra metodologia ou estratégia didática.

Por fim, houve a experiência na qual foi possível estabelecer melhor uma base para este texto, o que se deu a partir da inserção dos docentes em formação no cursinho AFIN, da Universidade Federal de Uberlândia, em que um dos autores teve a oportunidade de ser professor das matérias de Sociologia e Filosofia. Nessa vivência, empregou algumas das orientações metodológicas nas quais este artigo está embasado – por exemplo, partir da realidade dos alunos para se criar uma proximidade entre suas subjetividades e a disciplina. O pensamento crítico, as dinâmicas sensoriais e a valorização da experiência dos estudantes foram pilares principais dentro das aulas, além da participação discente e do estabelecimento de uma relação de igualdade entre o docente e os estudantes. Esses aspectos foram fundamentais para o desenvolvimento da disciplina e levaram a bons resultados, os quais foram evidenciados em provas e até nos vestibulares de que os estudantes participaram, momentos em que colocaram em prática os ensinamentos construídos durante os meses do curso.

Considerações finais

Dado o exposto, compreende-se que a Sociologia — disciplina do ensino médio, da 1ª à 3ª série — age de modo importante no despertamento do senso crítico dos estudantes, estabelecendo ainda relações entre criatividade e sensibilidade, também

indispensáveis a sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. É com a Sociologia que os alunos terão os primeiros contatos com teorias políticas, com reflexões sobre a vida em sociedade e alteridade, com os movimentos sociais e o que eles defendem. Também, por meio dela, poderão ser despertados para a necessidade de se colocarem no mundo enquanto sujeitos atuante, utilizando, para isso, o senso crítico e a criatividade inerentes a cada um.

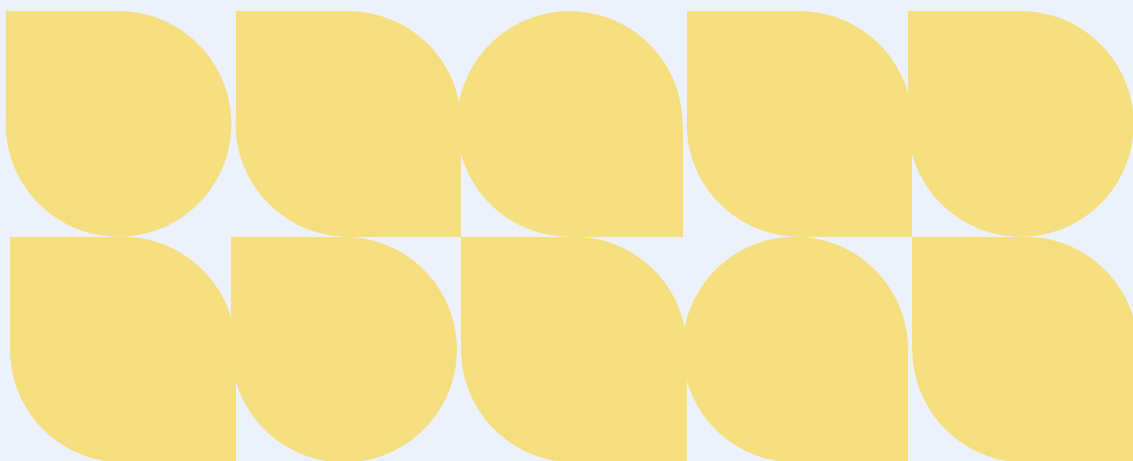
Para que esses objetivos se concretizem, é necessária uma abordagem metodológica que alcance os estudantes de forma sensível, relacionando a teoria com as vivências sociais do grupo, incentivando a construção do saber até mesmo via outros meios. Isso pode acontecer, por exemplo, pela inserção de dinâmicas sensoriais que auxiliem no contato com a alteridade e que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Visto isso, propomos aqui uma Sociologia experimental, que vise implementar os conceitos propostos por Ingold (2020) e Freire (2004), na perspectiva da construção conjunta do conhecimento, da desconstrução de hierarquias e da flexibilização dos métodos e estratégias empregados pelos docentes, em consideração às necessidades de cada sala de aula e de cada estudante em específico. Para esse fim, podem ser desenvolvidas dinâmicas dedicadas a explorar a realidade dos estudantes e a lhes mostrar a importância de determinados temas. Assim, as experiências relatadas promoveram oportunidade de reflexão sobre a prática docente, sinalizando a necessidade de uma mudança na metodologia de ensino de Sociologia.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.



AS DISPUTAS NARRATIVAS EM FONTES JORNALÍSTICAS: USOS DA IMPRENSA EM SALA DE AULA

Ana Beatriz Rechinelli Alves

Licencianda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, ana.rechinelli@ufu.br

Letícia Silva Betelli

Licencianda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, leticia.betelli@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

Compreendendo-se a importância da imprensa como uma força política e reconhecendo-se seu papel na formação de opiniões e na construção de narrativas, foi criada uma atividade para se explorar o tema. Partindo-se da relação entre os conceitos de Saussure (1975) e Bakhtin (1975), a produção de conteúdo dentro da imprensa envolve uma análise das dimensões linguísticas e discursivas presentes no campo da comunicação. Saussure destaca a relação entre significante e significado. O autor salienta a importância dos elementos linguísticos em um sistema, propondo o conceito de signo linguístico, que é composto por significante (a forma física do signo) e significado (a ideia associada a esse signo); ou seja, o significado de uma palavra é estabelecido por sua diferença em relação a outras palavras dentro de um sistema linguístico.

Ao analisarmos a produção da imprensa, a teoria de Saussure nos ajuda a compreender como as palavras e os signos são utilizados para transmitir informações, num processo de seleção para representarem eventos, pessoas ou ideias. A escolha das palavras é influenciada por contexto, público-alvo e objetivos comunicativos.

Por sua vez, Bakhtin desenvolveu a teoria do dialogismo, enfatizando a interação e o contexto social na comunicação. Para Bakhtin, a linguagem é moldada pelos diferentes pontos de vista e vozes presentes na sociedade, destacando a importância do diálogo e da polifonia. O autor ressalta que o significado dos enunciados é moldado pelas vozes sociais que estão presentes nesse discurso.

Sendo assim, a teoria associada à imprensa ajuda a compreender que os textos jornalísticos são construídos com base em diferentes vozes e perspectivas. Também, que os jornalistas não são transmissores neutros de informações, e sim sujeitos inseridos em um contexto social e cultural específico, de modo que dão ênfase a determinadas perspectivas que influenciam a interpretação dos leitores.

Além disso, destacamos a importância do contexto de produção. Os textos jornalísticos são influenciados por fatores como público-alvo, agenda política e social, restrições editoriais etc., de maneira que a noção de dialogismo de Bakhtin ajuda a compreender como esses fatores moldam o discurso jornalístico, afetando toda produção e representação dos eventos.

O Discurso dentro da Revista *Veja*

A fim de empregar os conceitos apresentados pelos autores, explorando a produção dentro da imprensa, em um primeiro momento neste trabalho, contextualizamos a fonte proposta e o período escolhido. Logo após, apresentamos as capas da revista *Veja* escolhidas e suas respectivas análises. Por fim, sugerimos algumas questões norteadoras para o trabalho com a imprensa dentro da escola.

A revista *Veja* foi criada em 1968 pela Editora Abril e fundada dentro do regime militar. Em suas primeiras notícias, é possível observar críticas severas ao comunismo e à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), mostrando uma posição política conservadora. Dentro da revista, os editores escolhem qual notícia publicarão e como irão fazê-lo, ou seja, se será um pequeno quadro, se será explanada em duas ou três páginas e, se for necessário, a adição de imagens.

A partir disso, podemos inferir que os veículos da imprensa têm seu próprio discurso dentro do panorama nacional; há uma ideologia política que determina todos os seus procedimentos de escrita. O discurso mobilizado na *Veja* é apoiado em um sistema dentro da instituição e isso exerce uma grande influência sobre a maioria de seus leitores, aparecendo na revista quando ela aborda um tema.

Dessa forma, nossa análise parte da perspectiva do discurso mobilizado na revista e como ele é apoiado em um sistema dentro dessa instituição, colocando-o sob à luz das ideias de Bakhtin acerca do dialogismo. Este autor enfatiza a natureza social e interativa do discurso, entendendo que este pode ser compreendido não como uma entidade isolada, mas moldado e influenciado pelas relações sociais, culturais e institucionais em que ocorre. Dessa forma, as instituições exercem papel relevante na moldagem do discurso, exercendo poder e influência que podem afetar a produção e a recepção das mensagens discursivas.

Sendo assim, a revista exerce uma grande influência sobre seus leitores quando aborda um dado tema. Outrossim, é perceptível que o discurso é um campo de luta e negociação e a sua influência sobre os leitores pode ser entendida como a predominância de certas vozes e perspectivas em detrimento de outras. Dessa forma, ao relacionarmos as formações de narrativas, podemos observar como as ideias sobre dialogismo, influência institucional e a polifonia podem ajudar a compreender a dinâmica do discurso na imprensa e o modo como ela exerce impactos sobre seus leitores.

Diante disso, escolhemos três capas da revista *Veja*, durante o período de 1988 a 1992 (1988, 1990 e 1992, mais especificamente), de forma a analisarmos seus discursos e como eles influenciaram a opinião pública. As capas remetem à época do então Presidente da República do Brasil Fernando Affonso Collor de Mello. Por isso, sendo elas abordadas em um cenário de educação escolar, seria importante o professor contextualizar todo o processo prévio à chegada de Collor ao cargo de presidente, bem como os fatos ocorridos na sequência, durante seu mandato incompleto. Principalmente porque, em um primeiro momento, a revista exalta a imagem de Fernando Collor e, com o passar do tempo, vai destruindo a alegoria criada.

Collor chegou ao cargo de governador de Alagoas em 1986 e conduziu sua campanha eleitoral sob uma promessa de combater os funcionários públicos do seu estado que tivessem salários muito altos e desproporcionais, sob sua compreensão; os denominados “marajás”. Conforme a “fama de justiceiro” dentro da imprensa foi

crescendo, Fernando Collor começou a tachar de “marajás” todos os que lucravam com a inflação alta do país, visando conquistar a presidência da República na eleição de 1989, que seriam as primeiras diretas após o regime militar no Brasil.

Devido a sua importante trajetória dentro das empresas da família (Jornal Gazeta de Alagoas, TV Gazeta), Collor cultivava contatos com pessoas muito influentes em vários meios de comunicação do país. Logo, com suas atitudes e decisões polêmicas, começaria a divulgar sua imagem pelas mídias. Essa exposição acaba tornando-o uma pessoa de destaque, com frequentes aparições em programas como *Bom dia Brasil* na Rede Globo, *Jornal do Brasil* e nas páginas da *Veja*.

Com sua proposta de caça aos marajás e anticorrupção, Collor se colocou contrário ao governo do então presidente Sarney, aparecendo com atitudes inesperadas em alguns episódios em Brasília. Desse modo, foi criando a imagem de um político valente, com uma vida idônea e decidido a se tornar presidente da República pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e aliado ao campo liberal e progressista da política brasileira.

Figura 1- *Veja*, capa de 23/03/1988 - edição nº 12 - ano 20



Fonte: Acervo da Revista Veja, 1988.

Na figura 1, Fernando Collor foi fotografado em frente a um quadro chamado “Avançar”, do pintor Rosalvo Ribeiro; uma representação do Marechal Deodoro da Fonseca durante a Proclamação da República no Brasil, em 1889. Collor aparece com um sorriso discreto e, ao lado, seu nome, sublinhado com a cor do nome da revista (vermelho) e com a legenda em caixa alta: “O caçador de Marajás”; no canto superior esquerdo, uma pequena foto de Ulysses Guimarães (apoiador influente de Collor) e uma faixa amarela com a frase “A manobra parlamentarista de Ulysses”.

Pode parecer uma capa de revista comum e sem intencionalidades, porém, mostra-se marcada por estratégias de comunicação criadas para chamar a atenção do leitor. Uma delas, por exemplo, as palavras “Collor de Mello – O caçador de Marajás” em

fonte maior. Além disso, esse slogan ganha significado relevante no contexto histórico de redemocratização que o Brasil estava vivendo, quando houve diversas denúncias de corrupção em todos os poderes.

A foto, juntamente com a legenda, ajuda a construir e a confirmar a ideia de um “salvador”, que tinha ideais democráticos e que conduziria o país a um futuro melhor. Assim, Fernando Collor aparece no cenário nacional em meio a um momento de crise, como o político valente que iria combater a corrupção, com um discurso que foi legitimado pelas mídias e, principalmente, pela revista *Veja*.

Com uma campanha à presidência recheada de aparições nesta revista, em jornais e na televisão, Collor passa para o segundo turno em uma disputa eleitoral com o também candidato Luís Inácio Lula da Silva. No final, acaba vencendo a eleição para presidência da República.

Logo após tomar posse, o agora presidente Collor confiscou todas as cadernetas de poupança e contas correntes que tivessem um saldo maior que 50 mil cruzados novos (moeda da época), além de aplicações em alguns produtos financeiros. Todo o dinheiro foi colocado sob os cuidados do governo, que prometeu devolvê-lo após dezoito meses. A partir dessa mudança repentina de situação, a revista *Veja* passa a publicizar uma outra imagem do presidente.

Na Figura 2, Collor aparece numa fotografia em perspectiva de baixo para cima, vestido para a cerimônia de posse do mandato presidencial, olhando para o horizonte. Sobre sua cabeça aparece o título em caixa alta e na cor branca (para mais destaque): “O dinheiro sumiu”. Um pouco abaixo do título, à esquerda, há a seguinte legenda: “Collor toma posse, baixa um confisco geral e deixa o país em estado de choque”.

Figura 2 - *Veja*, capa de 31/03/1990 - edição n°. 1.122.



Fonte: Acervo da Revista Veja, 1990.

Essa imagem, noutro contexto, chamaria a atenção pela beleza dos elementos bem colocados. Mas, naquele momento, é notável que Collor não seria mais elogiado na revista, pois estava indo contra os ideais dessa mídia. O presidente decretou um “confisco geral”, deixando “o país em estado de choque”. Pode-se perceber que o periódico se esforça para atender as expectativas dos seus leitores, os quais, possivelmente, estariam abalados diante das decisões do novo presidente.

Após denúncias de corrupção no próprio governo Collor em 1991, desponta-se outra crise. Há várias manifestações contrárias ao governo nas ruas. Os estudantes, por exemplo, pintaram os rostos de preto em sinal de protesto, ficando conhecidos como “os caras-pintadas”. Diante de muitos desdobramentos, o título da Figura 3 destaca o encerramento desses fatos: “O Brasil renuncia a Collor”. Na fotografia, o presidente está posicionado de frente para o leitor; seu pescoço e cabeça estão escuros, pintados justamente da cor preta, enquanto o restante de seu corpo está colorido. Essa certamente foi uma boa estratégia de montagem para simbolizar a representação nacional de Collor naquele momento: sem rosto, para apontar um vazio de poder. Mesmo após muitos escândalos envolvendo o presidente, ele continuava no poder, mas era o país quem deveria renunciá-lo.

Figura 3 - *Veja*, capa de 26/08/1992 - edição nº 1.249



Fonte: Revista Veja, 1992.

As chamadas no canto superior esquerdo, “Fleury quer 1 milhão nas ruas pelo impeachment”, diz respeito ao fato de que o governador de São Paulo, Fleury, incentivava a população a participar das manifestações contrárias ao governo de Collor. No canto inferior direito, “É o fim: Collor e PC sacaram na véspera do confisco”, fazia referência às denúncias de que um aliado do presidente e o próprio Collor haviam sacado dinheiro das suas contas bancárias antes do confisco.

Essa capa prendia a atenção dos consumidores da revista ao passarem pelas bancas de jornais. A cabeça escurecida, como se negassem sua presença e/ou poder; e as palavras em destaque, que mostravam a mensagem implícita da revista *Veja*, que

dizia o que seus “leitores” queriam, o *impeachment* do presidente. Por fim, o processo de destituição do cargo foi aberto em setembro de 1992, e o mandato de Collor foi cassado em dezembro do mesmo ano, ficando inelegível por oito anos e tendo seus bens bloqueados.

A partir da contextualização e das análises, sugerimos que, num cenário escolar em que se aborde esse material, o professor abra um debate na sala de aula, questionando os alunos sobre como a revista apresenta Collor e, depois, como ela o mostra após não serem correspondidas as expectativas do grupo social que comandava o editorial. Em seguida, pode-se fazer um questionário sobre o assunto, com perguntas como: “Qual o impacto da imprensa na opinião pública?”; “Como o discurso proferido pela revista *Veja* influenciou o começo da campanha à presidência de Fernando Collor?”.

Considerações finais

A atividade é recomendada para a 1ª série do ensino médio, mobilizando-se a primeira competência do ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentro do currículo educacional de Minas Gerais, ao fomentar a análise dos processos socioeconômicos, políticos e culturais em âmbito nacional e mundial, para entendê-los e posicionar-se de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 571). Dessa forma, o professor será capaz de trabalhar com a ideia de construção narrativa, o papel dos veículos de informação e seus desdobramentos na sociedade.

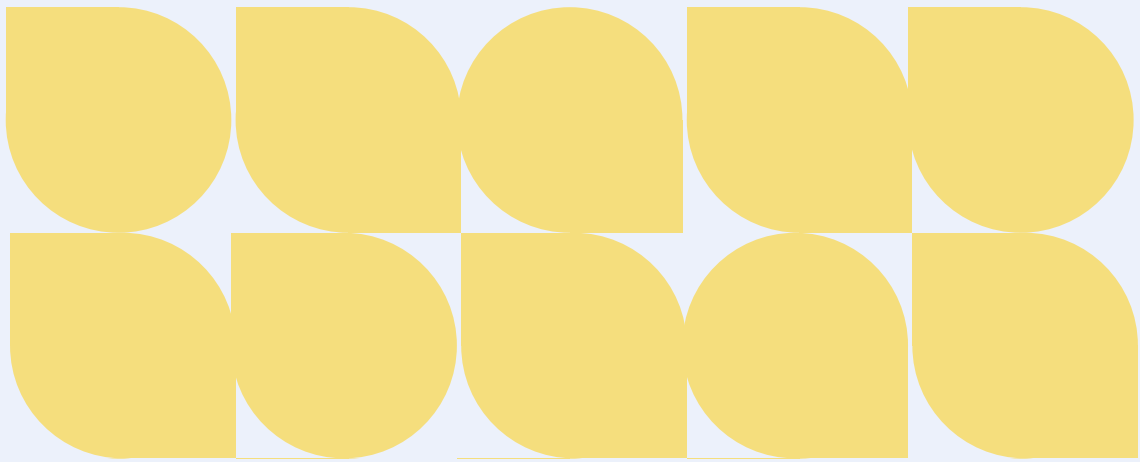
Ao longo do período analisado, a revista retrata Fernando Collor de Mello criando uma “lenda” e alterando suas percepções ao longo do governo. A análise das capas selecionadas evidencia o poder da imprensa em moldar a percepção dos leitores e influenciar a interpretação dos eventos, utilizando estratégias de comunicação, construindo narrativas e criando impacto emocional nos leitores, de forma a suprir as expectativas do público e a fortalecer a posição ideológica da revista. Numa abordagem escolar desse material, proporciona-se aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a relação entre o discurso jornalístico e a produção de conteúdo na imprensa. Ao examinarem a revista como um exemplo concreto, os discentes podem compreender como a imprensa exerce poder político e influencia a sociedade por meio da organização de informação. Essa compreensão crítica é essencial para uma participação responsável na esfera pública.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. **Teoria do Romance I: A Estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1975.



ASPECTOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO E SUA SEGREGAÇÃO

Olavo Viola

Discente, Licenciatura em Física, UFU, olavoviola@gmail.com

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

Educação, uma palavra simples, mas com um significado vasto, complexo e que de forma alguma pode ser entendido como holístico, devido à sua pluralidade. É impossível determinar uma definição para Educação de forma geral, e isso se deve porque pessoas são diferentes e se desenvolvem de formas distintas, ou seja, um mesmo método educacional pode não ser adequado e atender a todos (GADOTTI, 2010). Essa discussão vai desde as legislações que asseguram o acesso à educação no Brasil em diferentes espaços (BRASIL, 2013) até sua implementação na sala de aula.

Vale ressaltar que os diferentes espaços escolares se dão pelo vínculo da Educação com a Cultura, pois o conteúdo teórico a ser construído com os estudantes em sala de aula na maioria das vezes não preserva as características culturais da sociedade na qual a escola está inserida, nem a cultura de cada indivíduo. Os currículos não possuem equidade adequada em relação à identidade cultural dos alunos, apresentando um misto de conhecimentos que talvez não tenha nenhum significado para eles (GADOTTI, 1992).

O que ocorre quando um elemento cultural não se molda na realidade em que está inserido é sua segregação ou sua aculturação¹. Um exemplo clássico disso foi a catequização dos nativos brasileiros pelos padres jesuítas, na época das grandes navegações, que foram aculturados pela doutrina católica, perdendo assim suas próprias crenças, costumes etc. (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008). Assim, faz-se mister que a Educação não tenha esse caráter de aculturação, mas sim que promova a equidade no acesso à cultura por parte do currículo. Segundo Gadotti:

Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. E ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa. “Igual para todos” não significa uniformidade monocultural. “Educação para todos” significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura. (GADOTTI, 1992, p. 21).

Logo, pensar numa educação igual para todos é atender e desenvolver o que é próprio culturalmente falando de cada ser, de forma que cada população/grupo tenha o direito de permanecer na escola que lhe convém para ter acesso a sua cultura. Por exemplo, um índio desenvolverá suas manifestações culturais e sociais se estudar numa escola indígena ao invés de uma escola tradicional, que buscará catequizá-lo, mas com um currículo previamente definido dentro de um sistema que busca e defende somente uma educação igual para todos, e não uma educação que atenda a equidade (GARCIA e MICHELS, 2021).

Neste sentido, este trabalho trará discussões e as reflexões sobre a educação nos seus aspectos culturais advindas das disciplinas de Projetos Interdisciplinares (Prointer) I e III do curso de Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que fazem parte das

¹ Este tema é discutido no documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>.

400 horas de prática como componente curricular exigidas nas Diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2015). O objetivo é trazer reflexões sobre a importância da equidade na educação a fim de combater sua segregação estrutural, levantando questionamentos acerca da cultura e sua relação direta com a educação.

Metodologia

A disciplina de Prointer I: Docência e as Legislações, tem como objetivo refletir a profissão docente no campo da Física e seus papéis sociais, além de discutir as diversas legislações em diferentes espaços escolares. Dentre as atividades realizadas na disciplina, uma delas consistiu na realização de um seminário sobre os desafios da docência dos conteúdos de Física em diferentes espaços escolares. Os estudantes foram divididos em grupos, cada qual responsável por pesquisar e apresentar aos colegas de turma uma diretriz curricular nacional, dentre elas a educação escolar quilombola, indígena, do campo, de jovens e adultos e de jovens em sistemas com privação de liberdade. Os discentes foram estimulados a pesquisar e entrevistar profissionais da área para trazer seus depoimentos no seminário, sustentando a visão dos diferentes espaços escolares nos olhos daqueles que a vivem todos os dias. As apresentações ocorreram em sala por meio de materiais visuais como *slides* e vídeos elaborados pelos grupos.

Neste trabalho são apresentadas as descobertas e análises sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Foi nessa atividade que as reflexões acerca da importância de se considerar a cultura na prática docente foram inseridas para o autor, motivando-o para a escrita deste trabalho que discutirá a importância da existência de diferentes currículos para espaços escolares distintos. A pluralidade do ser humano, como aponta Freire (2015), é uma das coisas mais belas que asseguram a diversidade cultural.

A disciplina de Prointer III: Docência e a Inclusão de Pessoas com Deficiência tem como propósito estudar a legislação relacionada à educação especial, refletir como o docente de Física constrói a inclusão dentro de sala de aula e discutir o papel social da educação inclusiva de forma geral. Uma das atividades da disciplina foi a discussão em sala de aula sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes escolares. Os discentes participaram de uma visita à biblioteca da UFU, para conhecerem as tecnologias assistivas oferecidas pela instituição no apoio a alunos com deficiência, além de serem guiados por um funcionário durante a visita que é deficiente visual e que trouxe algumas reflexões e observações sobre a inclusão na universidade.

Além disso, durante a disciplina foram discutidas as diferentes etapas dos processos que chegam até a chamada inclusão de um grupo na sociedade: começamos com a exclusão, na qual o grupo não tinha nem o direito de estudar, as pessoas com deficiência não tinham nenhuma acessibilidade para ingressar em escolas. Depois

passamos para o período de segregação: essas pessoas tinham agora acesso a escolas especializadas. Após isso tivemos a integração, ou seja, o acesso que ocorre no mesmo local, na qual a pluralidade está no mesmo lugar e ao mesmo tempo. No entanto, não ocorre de forma plena, pois os indivíduos são excluídos dentro desses locais também, o que acaba se tornando uma contradição no ensino. (JANUZZI, 2004; MANTOAN, 2003).

Logo, a inclusão ideal almejada seria o sistema que proporcionasse a equidade ao invés da igualdade defendida na integração. Segundo Sánchez (2005, p. 11), a inclusão “[...] Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social.” Sendo assim, conclui-se que a equidade é a única forma de combater a segregação cultural dentro das escolas, criando assim uma sociedade inclusiva que preserve a diversidade dos alunos na educação, desenvolvendo suas potencialidades como asseguram as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, as quais dizem que:

Entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 13).

Por fim, vale destacar a importância da preservação cultural na educação. Cultura é algo intrínseco ao ser, cada um já nasce em um ambiente cultural específico e não é direito de ninguém, inclusive da educação, de aculturá-lo. Logo, surge a importância de currículos específicos que preservem as características culturais do local em que é aplicado, como, por exemplo, na atividade citada de Prointer I, o currículo das escolas quilombolas deve assegurar o direito e preservação de suas manifestações culturais, respeito à diversidade religiosa e reconhecimento de sua história (BRASIL, 2012), o que jamais seria assegurado em escolas tradicionais.

Cultura é a realidade onde estás inserido, é o ar que respira, é a língua que falas, cultura é a História. Como aponta Freire (1979, p. 16), “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação.” Portanto, o dever da educação é alimentar a identidade cultural, aquilo que foi e é criado pelo homem todos os dias. O papel da educação é, além de promover a equidade, “[...] perceber a dimensão temporal da existência [do homem] como ser histórico e criador de cultura.” (FREIRE, apud SCOCUGLIA. 1999. p. 38), pois entender o ser como parte da História é preservar sua identidade, e isso só pode ser alcançado por meio da educação para preservação das identidades e manifestações culturais.

Desvincular o homem de sua cultura é o mesmo que retirar dele sua essência, sua história. Privá-lo de ter acesso a ela pela educação é o mesmo que cortar as asas

de um pássaro, desconectando-o de sua essência, a essência de voar (ALVES, 2002). Logo, urge a necessidade dos currículos específicos, que asseguram que cada um tenha o direito de desenvolver suas capacidades e manter vínculo com suas raízes, sua cultura.

Considerações Finais

Nesse texto foram apresentadas as reflexões e aprendizados que as disciplinas de Prointer I e III trouxeram na formação de um licenciando em Física, que a educação vai muito além do conteúdo que é construído em sala de aula, de passar de ano, tirar boas notas, apesar de tudo isso ser importante. O que importa também é que ela seja inclusiva, pois “a ciência é um organismo ativo de comunhão e, com práticas de segregação e exclusão de pessoas que a fazem acontecer, essa será destruída, pois o preconceito aniquila o conhecimento.” (VIOLA e ALMEIDA, 2023).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%208,da%20Qualidade%20das%20Escolas%20Quilombolas>. Acesso em: 29 mar. 2023.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2023.

_____. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22ª ed. São Paulo: Base Terra, 2015

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3086>. Acesso em: 12 mai. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, v. 46, n. Educ. Real., 2021 46(3), p. e116974, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ALVES, Rubens. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 14 out. 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e atual paradigma**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. Educ. Rev., p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 mar. 2023.

VIOLA, Olavo; ALMEIDA, Ruth Ellen Martins Santos. Inclusão e ciência: atividades do PET Física UFU em ações afirmativas. **Comunica UFU: seção “Leia Cientistas”**, 2023. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2023/02/inclusao-e-ciencia-atividades-do-pet-fisica-ufu-em-aco-es-afirmativas>. Acesso em: 29 mar. 2023.



CIÊNCIAS SOCIAIS EM DEBATE NO ENSINO MÉDIO: UMA PERCEPÇÃO CRÍTICA DA REALIDADE POLÍTICO-SOCIAL

[Ana Laura Vinhais Franco](#)

Licencianda, Licenciatura-Bacharelado em Ciências Sociais, UFU, ana.vinhais@ufu.br

[Maria Eduarda Vieira Lomba Walmott Borges](#)

Licencianda, Licenciatura-Bacharelado em Ciências Sociais, UFU, maria.walmott@ufu.br

[Rafael Fioroni Dias](#)

Licenciando, Licenciatura-Bacharelado em Ciência Sociais, UFU, rafael.fioroni@ufu.br

[Afonso Menezes](#)

Professor, Licenciatura em Ciência Sociais, UFU, afonsomenezes@ufu.br

Introdução

Este artigo partirá de uma experiência prática de ensino na rede pública de ensino de Uberlândia, mais especificamente, na Escola Estadual Segismundo Pereira. Nesta foi desenvolvido um projeto por graduandos do quarto período do curso Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, incentivados a desenvolverem as seguintes indagações: como as Ciências Sociais podem contribuir para o senso crítico sobre a realidade material e imaterial dos estudantes brasileiros do Ensino Médio? Como relacionar a percepção da realidade concreta vivenciada pelos estudantes, assim como seus conhecimentos prévios, com teorias das Ciências Sociais?

Nesse sentido, buscamos pesquisar e compreender as Ciências Sociais enquanto arcabouço teórico e instigadora do senso crítico sobre a realidade dos estudantes do Ensino Médio. O projeto objetivou relacionar a percepção da realidade concreta vivenciada pelos estudantes com teorias das Ciências Sociais, para que eles construíssem sua própria autonomia crítica, desnaturalizando o senso comum.

Abordando as categorias sociais “tempo”, “trabalho”, “gênero” e “parentesco”, procuramos mostrar as diferentes perspectivas que essas categorias podem assumir diante de contextos e teorias diferentes. Ou seja, mais precisamente, um exercício de alteridade e percepção do eu e do outro para uma melhor compreensão da realidade circundante. Para desenvolver o debate das diversas percepções entre os estudantes, as categorias foram introduzidas de forma gradual no decorrer dos encontros, abrangendo-se as experiências cotidianas e as singularidades dos alunos. Criamos, assim, um campo propício para se perceberem as diferentes perspectivas que uma mesma categoria pode assumir. Além disso, buscamos viabilizar a construção de uma relação dialógica entre o conhecimento construído nos encontros e os conhecimentos prévios dos alunos.

Por meio do projeto, promovemos um movimento de contato e intersecção entre as três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. A metodologia de abordagem se entrelaçou à dinâmica “etnográfica” nos momentos com os estudantes nas atividades em sala de aula. As atividades ministradas foram registradas em um diário de campo elaborado pelos graduandos, ministrantes da formação, registro este orientado pelos seguintes tópicos: como se deu a interação com os interlocutores-estudantes e como foi a recepção das diferentes salas em relação aos temas abordados; quais as dúvidas que se sobressaíram no processo formativo; quais os subtemas mais discutidos, com os quais as diferentes salas se engajaram mais, isto é, as possíveis e diferentes ramificações que as salas exploraram para um mesmo tema geral.

Metodologia

O projeto foi dividido em duas abordagens diferentes, de modo que as sete turmas de segundo ano do Ensino Médio da referida escola foram separadas em dois grupos correspondentes às temáticas a serem trabalhadas. Assim, em um dos grupos,

constituído de quatro turmas, abordamos as categorias “tempo” e “trabalho”; no outro, em três das turmas, “gênero” e “parentesco”. Os itinerários formativos tiveram diferenças teóricas, mas foram correspondentes na estrutura metodológica.

O processo de formação seria composto de quatro momentos. Todavia, por motivos particulares da instituição – greve de funcionários, provas de final de semestre etc. –, foram realizados três deles, sendo possível, entretanto, integrarmos o que estava previsto para ser tratado na quarta etapa.

Primeiro momento (50 minutos por turma): o principal intuito foi criar um ambiente em que os estudantes se sentissem confortáveis para se expressarem ao longo dos debates promovidos pela dinâmica do projeto. Por isso:

Em círculo, nós nos apresentamos e explicamos o projeto. Também realizamos uma dinâmica, com a qual buscamos conhecer um pouco mais dos estudantes com quem iríamos trabalhar.

Com o propósito de exercitar o pensamento crítico, promovemos um debate “experimental” entre os estudantes, com dois temas distintos não atrelados ao objetivo principal do projeto: i) uso de celular em sala de aula e ii) meritocracia. As salas foram divididas em dois grupos, um defendendo o tema e outro sendo contrário a ele. Importante mencionar que o objetivo dessa dinâmica não foi procurar um “certo” ou “errado”, mas instigar o exercício crítico e reflexivo, tendo-se sempre em vista que o debate é sobre ideias, e não pessoas.

Pedimos para que os estudantes pesquisassem sobre as categorias “tempo” e “trabalho” ou “gênero” e “parentesco”, ou seja, as categorias correspondentes a cada um dos grupos/turmas, para, a partir disso, desenvolvermos o próximo momento do projeto.

Segundo momento (50 minutos por turma): a partir das pesquisas e das falas dos estudantes a respeito daquilo que eles entendiam e percebiam em suas realidades particulares sobre as categorias designadas, incitamos um debate do qual foram abstraídas as temáticas derivadas das categorias propostas, que mais estiveram presentes nas falas dos alunos, problematizando os temas de maneira positiva para que os estudantes exercitassem as suas potencialidades críticas e reflexivas.

Terceiro momento (50 minutos por turma): com base nas falas, nos debates e pontos levantados pelos estudantes no segundo momento, abordamos a teoria científica correspondente às categorias discutidas: “tempo” e “trabalho” ou “gênero” e “parentesco”. Utilizamos os autores, Karl Marx para o primeiro conjunto; Ruth Benedict e Margaret Mead para “gênero”; e Lévi-Strauss para “parentesco”. Salientamos que os questionamentos dos estudantes sobre a relação das categorias com as realidades particulares deles não foram respondidos de imediato, mas os encorajamos a responderem os próprios questionamentos de maneira crítico-reflexiva, a partir do conhecimento que já possuíam e do arcabouço teórico discutido.

Quarto momento (50 minutos por turma): para finalizar a linha de raciocínio construída nos últimos três encontros, foi planejada uma discussão relacionada aos temas, derivada das discussões anteriores a respeito das categorias iniciais (no caso, “tempo” e “trabalho” ou “gênero” e “parentesco”), conforme o que foi mais debatido em cada turma, junto com a parte teórica apresentada pelo grupo. Essa discussão partiria de algum assunto/tema corrente da atualidade.

Desenvolvimento

Por meio de debates com os interlocutores, procurou-se instigar a criticidade através do contato com percepções não imediatas da realidade concreta – alienação, estranhamento, mais-valia, lucro, e como diferentes sociedades concebem gênero e parentesco, ou seja, um contato com diferentes perspectivas. Utilizando conceitos sociológicos, antropológicos e políticos tangenciados aos conhecimentos e às percepções prévias dos interlocutores, para se alcançar uma percepção sensível e crítica, criamos, então, um canal de comunicação com a realidade não aparente de categorias e elementos cotidianos.

Além disso, realizamos uma abordagem que objetivou atentar os interlocutores a respeito da existência de diferentes perspectivas que um mesmo tema ou categoria, em primeiro olhar, pode assumir ao ser transposto/a para um outro ângulo de análise. Por conseguinte, foi introduzido um debate que levou à reflexão acerca de questões político-sociais contemporâneas.

Ademais, procuramos estimular o exercício crítico reflexivo por parte dos estudantes em relação à realidade e a questões político-sociais que os cercam, enfatizando a importância da autonomia reflexiva e as maneiras como podem perceber o mundo. Por meio deste processo, o interlocutor pôde se perceber como parte constituinte e operante das multiplicidades que envolvem o mundo material subjacente. Desse modo também, a importância das Ciências Sociais no processo educacional foi evidenciada, sobretudo, a sua valorização enquanto ciência necessária para a construção da percepção crítica por parte de estudantes da educação básica, os quais, por meio delas, podem se fortalecer como cidadãos e sujeitos políticos.

Primeiramente, procedemos a uma introdução do conteúdo teórico e posteriormente o associamos com debates relacionados a um conjunto de questões político-sociais consideradas partes do cotidiano dos alunos – a relação entre tempo, trabalho e produção, tanto quanto estrutura familiar, identidade de gênero etc.

Lembramos que o processo de introdução de conceitos e teorias no ensino não deve negligenciar conhecimentos preliminares dos educandos. Do contrário, torna o processo educacional cansativo, além de retirar o propósito da educação. Por isso, foi criado um ambiente capaz de receptionar o conteúdo mais aprofundado e complexo, possibilitando abrir o debate para diálogos reflexivos e críticos sobre a realidade não aparente, juntamente com um arcabouço teórico proveniente das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.

Durante o desenvolvimento do projeto na Escola Estadual Segismundo Pereira, para o trabalho com as categorias teóricas propostas, foram utilizadas as abordagens teóricas de Karl Marx, no que diz respeito às categorias trabalho e tempo: metodologia marxiana (“o concreto é a síntese de múltiplas determinações”), força de trabalho, mercadoria, alienação e estranhamento. A partir dessa perspectiva, foi possível conciliar a temática sobre o Novo Ensino Médio e o caráter tecnicista imbuído neste modelo.

Analogamente, para explorarmos as outras categorias, “gênero” e “parentesco”, foi realizada uma análise em relação à base teórica de Lévi-Strauss, “Estruturas Elementares do Parentesco”: primos paralelos e primos cruzados, natureza e cultura, proibições matrimoniais. Além disso também constituíram o desenvolvimento do projeto os estudos sobre gênero de Ruth Benedict e Margareth Mead: as noções de comportamento e personalidade e as suas variações culturais. Para a realização de um exercício comparativo, foram abordadas noções de família/parentesco sob a ótica da jurisdição brasileira – união estável, casamento civil, casamento religioso –, expectativas e o papel da mulher na sociedade.

Nesse sentido, o arcabouço teórico que serviu para guiar e orientar as abordagens e os momentos da prática em sala de aula, ou seja, que viabilizou a construção da proposta estabelecida, refere-se às ideias desenvolvidas por Paulo Freire, em “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos”, particularmente em seu capítulo “O processo da alfabetização política”, além de Bell Hooks, em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”.

O projeto foi marcado pela concepção de educação dialógica com a qual Freire trabalha, que se contrapõe à educação bancária. Trata-se de uma perspectiva que valoriza o diálogo entre sujeitos se e pauta nele, baseando-se nos conhecimentos particulares decorrentes de cada realidade, vivência e experiências singulares. Portanto, a função da educação enquanto instrumento de transformação da consciência foi colocada em foco, tendo-se em vista que o caráter revolucionário da educação reside em seu potencial de transformar a realidade, ao se aliar à ação prática.

Nesse sentido, a educação humanizadora é compreendida como um meio para que se alcancem transformações individuais e sociais, uma vez que educação deve possuir meios reais e concretos, uma “pedagogia do concreto”. À luz desse repertório teórico, evidenciamos a importância de uma metodologia humanizadora que converse e se relacione com o conhecimento de vida de cada pessoa, esta enquanto sujeito individual, bem como com conceitos teórico-científicos, para que a percepção da realidade não seja aparente, isto é, imediata, mas apareça de maneira crítica em cada consciência individual. Outrossim, que se faça presente um movimento analítico que parta da realidade aparente e perceba os nexos determinantes na realidade não imediata (não aparente), para, enfim, voltar à realidade aparente, percebendo-a de maneira crítica.

Resultados

As visitas realizadas na E. E. Segismundo Pereira foram feitas durante os meses de abril e maio. As turmas presentes para as atividades propostas eram do período matutino, com o ingresso no segundo ano do ensino médio. Dessa maneira, a divisão de atividades se organizou em três momentos diferentes com os alunos.

O primeiro encontro foi um momento mais receptivo, para analisarmos o comportamento das turmas e identificarmos como poderíamos aplicar o conteúdo nas próximas atividades. Para isso, realizamos um debate inicial sobre temas alheios ao assunto central do projeto, como mencionado antes: uso de celulares em sala de aula e meritocracia. Nesse primeiro encontro, ocorreu uma troca de ideais entre as turmas, sem grandes diferenças entre os grupos.

A respeito do primeiro tema, as principais ideias apresentadas pelos grupos de estudantes foram: questões psicológicas (dependência dos alunos em relação ao celular) e ambientais (a diminuição de material didático impresso); a responsabilidade dos alunos quanto ao uso dessa tecnologia, não sendo possível fugir da presença tecnológica no âmbito social nem das mudanças por ela promovidas; o uso do material didático digital durante a pandemia.

Para o segundo tema, os principais tópicos abordados foram: desigualdades sociais; o sistema de cotas; esforço próprio; a afirmação da existência de classes sociais e de que a diferença social e as realidades não influenciam no esforço dos indivíduos.

No que diz respeito ao segundo encontro, o objetivo era conhecer as perspectivas dos alunos sobre as quatro temáticas centrais da intervenção pedagógica, relacionadas com a área de Ciências Sociais. Para isso, houve a divisão das categorias (“gênero” e “família-parentesco”, “trabalho” e “tempo”). Esse debate não envolveu a participação dos pesquisadores do projeto, que atuaram apenas como mediadores da conversa entre os estudantes. Os pontos centrais da discussão levantados pelos estudantes foram: fetichismo da mercadoria, jornada dupla de trabalho, trabalho por necessidade, salário, natureza x cultura, definições sobre gênero e família tradicional.

Os encontros foram recebidos de forma positiva pelos alunos e por alguns professores; o engajamento e a participação tiveram boa repercussão. Assim, foi possível compreender como as problemáticas que são analisadas pela área das Ciências Sociais estão presentes nas vivências dos alunos, nos relatos pessoais e nos questionamentos apresentados sobre essa realidade; por exemplo, a consolidação entre estudo e trabalho e as disparidades entre os gêneros. Logo, as atividades foram satisfatórias tanto para os estudantes como também para os graduandos. O debate das questões sociais, juntamente com o material teórico, possibilitou um espaço para o diálogo além da sala de aula, local este em que, normalmente, é oferecido apenas o conteúdo didático, com a falta da autonomia crítica dos estudantes.

Conclusão

Pudemos, então, alcançar uma resposta positiva quanto ao método de abordagem utilizado, baseado em mecanismos dialéticos de ensino. Isso decorreu do reconhecimento de uma prática metodológica humanizadora, voltada à educação para a autonomia, ou seja, educar para que os indivíduos tenham repertório, capacidade e independência ao se sentirem questionados pela realidade concreta; estariam, portanto, preparados para encontrarem meios de responder ou desenvolver teses com as quais se sintam respondidos.

Assim, adotar uma prática que dialogou, conversou e relacionou-se com os conhecimentos prévios dos estudantes, com suas percepções acerca da realidade concreta, mostrou-se uma estratégia efetiva no que concerne a inteirar esses alunos com os assuntos correlatos às Ciências Sociais – como trabalho, tempo, parentesco e gênero. Em suma, por meio do incentivo à reflexão sobre essas categorias e do debate com outros colegas, foi possível perceber a forma como as Ciências Sociais podem contribuir para o senso crítico sobre a realidade material e imaterial dos estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, houve um forte engajamento, por parte dos alunos, nas atividades propostas, principalmente por se sentirem capazes de aliar o conhecimento teórico a suas vivências particulares. Ademais, foi perceptível que a forte aderência aos debates promovidos se estendeu a alguns professores de áreas diferentes das Ciências Sociais, como Física e Química. Nesse sentido, ficou evidente que os debates promovidos são pouco presentes na vida da escola e até da vida pública, apesar de serem temáticas caras ao debate político, conclusão essa que surgiu após as falas de alguns professores que demonstraram grande satisfação com o debate proposto.

Além disso, é válido mencionar o interesse por parte de uma das turmas de permanecer no espaço organizado pelo grupo para que os estudantes pudessem ouvir, mais uma vez, o material teórico organizado pelos graduandos. Desse modo, pudemos, ainda, constatar o interesse por parte dos estudantes e o envolvimento intelectual que eles tiveram com a teoria apresentada.

Destacamos também que, em diversas turmas, houve o engajamento por parte dos estudantes de forma crítica. Na terceira etapa do projeto, apresentaram até mesmo questionamentos críticos que não haviam sido tratados de maneira aprofundada na segunda etapa. Além disso, um dos alunos desenvolveu um mapa mental com a finalidade de orientar seus argumentos em momentos de debate e melhor capacitá-lo a interagir intelectual e criticamente sobre o material apresentado, acerca da realidade circundante e partindo de teorias das Ciências Sociais.

Portanto, fica claro que o envolvimento dos alunos foi satisfatório e correspondeu aos incentivos de autonomia. Principalmente o terceiro momento evidenciou que a abordagem metodológica adotada foi muito bem-sucedida no que diz respeito ao incentivo ao pensamento crítico.

Por fim, fica claro que as Ciências Sociais podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico sobre a realidade material e imaterial dos estudantes brasileiros de Ensino Médio ao possibilitarem que estes instrumentalizem-se do material teórico-científico que cada disciplina oferta (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e relacionem esse conhecimento novo com aquilo que se entende por conhecimento prévio. Assim, cada sujeito individualmente poderá vir a compreender a realidade criticamente, de forma que, para além da autonomia, os indivíduos são libertados do senso comum e das ideologias logicistas e anti-dialéticas impregnadas no saber social e político do Brasil.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. O processo da alfabetização política. 5. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.



CLEÓPATRA E O LUGAR DA HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL DO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA BNCC E DOS LIVROS DIDÁTICOS

Amanda Milan Dionizio

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, amandamdionizio@gmail.com

André Fabiano Voigt

Professor, Licenciatura em História, UFU, afvoigt@ufu.br

Introdução

O presente trabalho busca reconhecer qual lugar a História Antiga vem ocupando dentro do ensino de História no Brasil, principalmente a partir de 2016, com a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, definimos como objeto de estudo a figura da Cleópatra VII, última rainha do Egito Antigo, da dinastia dos Ptolomeus. É a partir desta líder egípcia, com olhares na historiografia e no ensino de História no Brasil, que vamos compreender melhor como está a relação da Antiguidade dentro do ensino de História na rede regular da educação básica brasileira.

Primeiramente, iremos rever quem foi Cleópatra VII, qual imagem ela tem reproduzida na historiografia e na cultura ocidental. Além disso, também nos inteiraremos das discussões dentro da academia de História acerca da primeira versão da BNCC, o apagamento da História Antiga neste documento e uma falsa ideia lançada por ele de comprometimento com o ensino de História do Brasil. A partir disso, realizaremos também a análise de um livro didático/manual para professor em que a Cleópatra VII é citada, reafirmando todos os estereótipos relegados a ela pela historiografia. Por fim, teceremos conclusões sobre a importância do ensino de História Antiga, não apenas para a promoção de uma História não-eurocêntrica, mas também para o estímulo do conhecimento de novos povos e histórias.

Cleópatra VII e sua imagem negativa na historiografia e nas artes

A rainha egípcia é uma figura extremamente famosa, com vários estudos na historiografia a seu respeito, além de incontáveis representações na literatura e nas artes (cinema, pinturas etc.). Embora, atualmente, muitos desses estudos e representações literárias e artísticas sobre Cleópatra VII caminhem em direção a estudos afrocêntricos¹, trazendo à tona discussões sobre etnia e pertencimento, ainda é perceptível um esforço de desconstruir uma imagem negativa, que foi pautada ainda em vida, a partir do século I a.C.. Entre os resgates de Cleópatra como uma mulher negra e o Egito Antigo como parte da África e não mais como Oriente Próximo, algumas características que a consolidam como uma rainha interesseira e meretriz seguem sendo reproduzidas no século XIX.

O nascimento dessa áurea negativa que envolve a figura de Cleópatra VII tem decorrência da guerra de propaganda, que envolveu a ela e a seu aliado Marco Antônio, contra Otávio César (que viria a ser Augusto, primeiro imperador de Roma). A partir de 33 a.C., o Segundo Triunvirato² rompe e o conflito entre Marco Antônio e Otávio torna-se mais acentuado, dando início, então, à guerra de propaganda. Nessa guerra, ambos

¹ Embora este trabalho não seja afrocêntrico, reconhecemos e reiteramos a importância dos estudos acerca do Afrocentrismo, sobretudo no que tange à figura de Cleópatra VII. Para saber mais, ver: OLIVA, Anderson R. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocênicas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 10, p. 26-63, 2017.

² Lépido, Otávio e Antônio.

se atacaram. Porém, como os vencedores sempre se sobressaem na História, as ofensas proferidas por Otávio tiveram mais êxito e foram replicadas por vários séculos seguintes.

O verdadeiro inimigo de Otávio César era Marco Antônio. Não obstante, como estratégia, aquele usou Cleópatra VII como alvo. Ao declarar guerra, ele o fez contra Cleópatra, a fim de evitar uma nova indisposição de uma guerra civil romana. E, em sua estratégia propagandística, continuou utilizando a governante egípcia como principal ponto de ofensas. Essa estratégia era importante e obteve sucesso, porque o caráter xenofóbico entre os romanos era notável. Ademais, a figura de Cleópatra envolta nos costumes egípcios contribuía muito para a construção de uma imagem deturpada da rainha.

Dessa forma, com o sucesso da guerra de propagandas e a vitória de Otávio César sobre Antônio e Cleópatra VII, a imagem com conotações negativas da última rainha do Egito Antigo seguiu perpetuada na historiografia, na literatura e nas mais variadas artes. Isso é perceptível porque, até os dias atuais, mais de dois mil anos da morte da rainha, ainda temos a produção de filmes e séries que tentam retratar a vida de Cleópatra ainda sob os efeitos da propaganda de Otávio, visto que a imagem da governante egípcia segue ligada a aspectos de sedução e feitiçaria. Além disso, seus relacionamentos amorosos com generais romanos ocupam o cerne de sua história. Cleópatra VII foi uma rainha egípcia que é coadjuvante da história de Roma e seus atores históricos, enquanto não ocupa o protagonismo de sua própria história e de seu reino.

O lugar da História Antiga no ensino de História no Brasil

A História Antiga, no modelo quadripartite³, abriga os estudos de Roma Antiga e da Civilização Grega, às quais os europeus comumente relegam sua descendência, em tentativa de justificar a superioridade dos povos da Europa. Assim, os estudos sobre o período da Antiguidade no Brasil, em grande parte, ainda são sobre gregos e romanos, revelando uma produção historiográfica que continua sendo conivente com o eurocentrismo.

Em uma tentativa de romper com o ocidentalismo comumente presente no ensino de História, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira versão (2015/2016), praticamente exclui a História Antiga dos conteúdos programados, a fim de dar mais espaço à conteúdos sobre a História do Brasil. Essa ação gerou muito impacto entre docentes e pesquisadores de Antiguidade em todo Brasil, primeiramente porque os estudos sobre História Antiga não podem ser generalizados como eurocêntricos, visto que é visível, na última década, o aumento de pesquisas que rompem com o ocidentalismo dentro da historiografia sobre Antiguidade. Além disso, os aprendizados sobre os povos gregos e romanos não devem ser excluídos, pois ainda são importantes para o entendimento da formação da humanidade, sobretudo no Ocidente.

³ História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

O movimento não deveria ser de exclusão, mas sim de, juntamente com os estudos greco-romanos, abrir espaço para estudos de outros povos em outras localidades do planeta, como os povos originários da América, História da África Antiga e História do Oriente Antigo. Ao retirar espaço hábil de trabalho em sala de aula para assuntos da Antiguidade, não só não resolvemos o problema do eurocentrismo na criação do cidadão brasileiro, como o aumentamos.

Uma vez que a cultura, as artes e a literatura ainda seguem perpetuando o eurocentrismo, o ensino de História passa a ter um papel fundamental nessa desconstrução. Porém, como ajudaremos no desenvolvimento de estudantes não-eurocêntricos se as aulas de História se tornam cada vez mais escassas⁴ e a História Antiga é vista como inimiga?

Por isso, como resposta a esse questionamento, ressaltamos, neste trabalho, a importância dos estudos de Antiguidade, sem deixar de lado os povos gregos e romanos, mas tendo acesso às mais variadas fontes para estudos de outros povos em outras localidades, além daqueles que estavam no que hoje entendemos por Europa.

Cleópatra VII e livros didáticos.

Levando em consideração os aspectos já abordados anteriormente – a concepção de uma imagem negativa de Cleópatra VII devido à propaganda de Otávio César que se estende até a atualidade na historiografia e nas artes –, foram selecionados, de maneira aleatória⁵, sete livros didáticos e manuais de professores, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo eles: Araribá Mais História – 6º ano, organizado por Ana Claudia Fernandes (2018); Cadernos de Apoio à Aprendizagem – 1ª série E.M., Governo do Estado da Bahia (2021); História. Sociedade e Cidadania – 6, autoria de Alfredo Boulos (2018); História Global – 1, autoria de Gilberto Cotrim (2016); Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens – 6º ano, Governo do Estado de Minas Gerais (2022); Teláris – História 6, autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (2018); Vontade de Saber – História 6, autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini (2018).

Dentro desses materiais didáticos, foram procurados os termos ‘Cleópatra’ e ‘Cleópatra VII’, a fim de compreendermos como os diferentes autores, de diferentes editoras, em diferentes locais do Brasil, abordariam essa figura histórica. Infelizmente, apenas um material cita a rainha egípcia, o História Global – 1, de Gilberto Cotrim (2016).

O primeiro ponto a ser abordado é curioso, uma vez que justamente o único livro que aborda Cleópatra VII data de 2016, ou seja, foi produzido sem seguir as normas da novíssima BNCC. Portanto, percebemos que, após a primeira versão da BNCC, o espaço de estudo de História Antiga diminuiu, limitando também a abordagem de alguns personagens históricos, inclusive de Cleópatra VII.

⁴ Sobretudo com o Novo Ensino Médio.

⁵ Não houve pré-requisito algum para a seleção desses livros didáticos.

No História Global – 1, Cotrim cita a governante egípcia seis vezes. Dessas, apenas uma é um excerto destinado a tratar sobre o Egito Antigo. As outras cinco citações ocorrem em capítulos que tratam sobre Roma Antiga e a Civilização Grega. Assim, voltamos às palavras já enunciadas acima: Cleópatra VII é mais coadjuvante da História greco-romana do que protagonista de sua própria história e do reino egípcio.

Em uma das citações, contidas no manual do professor, no capítulo referente à Roma Antiga, o autor diz o seguinte:

Em 43 a.C., estabeleceu-se um novo governo em Roma, formado por Marco Antônio, Otávio e Lépido. Sucedeu-se uma série de lutas políticas e militares entre esses líderes e seus partidários, motivada, entre outros fatores, pela relação entre Marco Antônio e a rainha egípcia Cleópatra (Cotrim, 2016, p. 123).

Destacamos essa citação, dentre todas, pois, a nosso ver, é um bom exemplo de como a propaganda de Otávio César contra Cleópatra VII se deu e como segue surtindo efeito mais de dois mil anos depois. Dentre tantos conflitos e discussões políticas que efervesceram Roma na segunda metade do século I a.C., Cotrim destaca que um dos principais fatores para as lutas políticas e militares que se seguiram, sobretudo entre Antônio e Otávio, foi o relacionamento do primeiro com a governante egípcia. A partir disso, podemos observar como, mesmo no ensino de História no Brasil do século XX (d.C.), Cleópatra ainda é considerada uma rainha perversa, sedutora, que tinha como objetivo conquistar Roma e, portanto, desestabilizá-la.

Enquanto no livro/manual de Cotrim, de 2016, antes da influência da Base Nacional Comum Curricular, as citações referentes à Cleópatra VII no curso da História reproduzem a narrativa negativa construída sobre ela, observamos que, nos livros/manuais posteriores à BNCC e, nesse caso, a partir de 2018, a rainha egípcia não é sequer citada. Nesse sentido, procuramos questionar por que essa exclusão ocorre e de que forma isso colabora para os anseios da BNCC em estabelecer um ensino de História não-eurocêntrico. Se as abordagens sobre Cleópatra VII ocorriam de maneira que perpetuava uma narrativa negativa sobre a líder, então a solução seria nem mesmo citar o nome de uma das rainhas mais famosas do Egito Antigo?

Com a diminuição do tempo hábil de aula dedicado à disciplina de História e a constante associação da Antiguidade a estudos enrijecidos no ocidentalismo, as abordagens se tornam cada vez mais escassas e vazias. A História Antiga, dentro da pesquisa e do ensino de História no Brasil, deveria ser espaço de debate amplo não apenas sobre Roma e Grécia, mas também sobre África, Oriente e Américas. Outrossim, no caso de Cleópatra VII como objeto de estudo, ao invés de simplesmente não citá-la na história do Egito Antigo, parece mais prudente utilizar de outras fontes e narrativas, que não a tradicional greco-romana, fontes estas que, além das relações amorosas da rainha com generais romanos, possam abordar seus feitos políticos e diplomáticos em prol de seu próprio reino e dinastia.

Conclusões

A partir deste breve trabalho, pudemos ter ciência da narrativa negativa construída sobre Cleópatra VII, além de compreendermos como isso se deu: guerra de propagandas e a vitória de Otávio César, juntamente com a conquista do território egípcio por Roma. Ademais, pudemos tecer algumas reflexões sobre o espaço ocupado pela História Antiga no ensino e na pesquisa de História no Brasil — sobretudo a partir da primeira versão, de 2016, da Base Nacional Comum Curricular —, bem como de compreender seus desafios.

Ao final dessa trajetória, concluímos com a reflexão a partir de alguns apontamentos. O primeiro deles é a importância da multiplicidade de fontes no ensino e pesquisa em História, desde a educação básica até o ensino superior. O olhar amplo sobre os mais variados povos, nas mais variadas localidades geográficas no planeta é o que realmente colabora na construção de uma historiografia não-eurocêntrica. Mesmo as narrativas mais tradicionais não precisam ser completamente negadas, podendo ser revistas a partir de outros pontos de vista. Dessa forma, podemos, de fato, colaborar para um ensino de História e para uma historiografia que pensem a coexistência de diferentes povos em todos os espaços de tempo históricos.

Referências

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

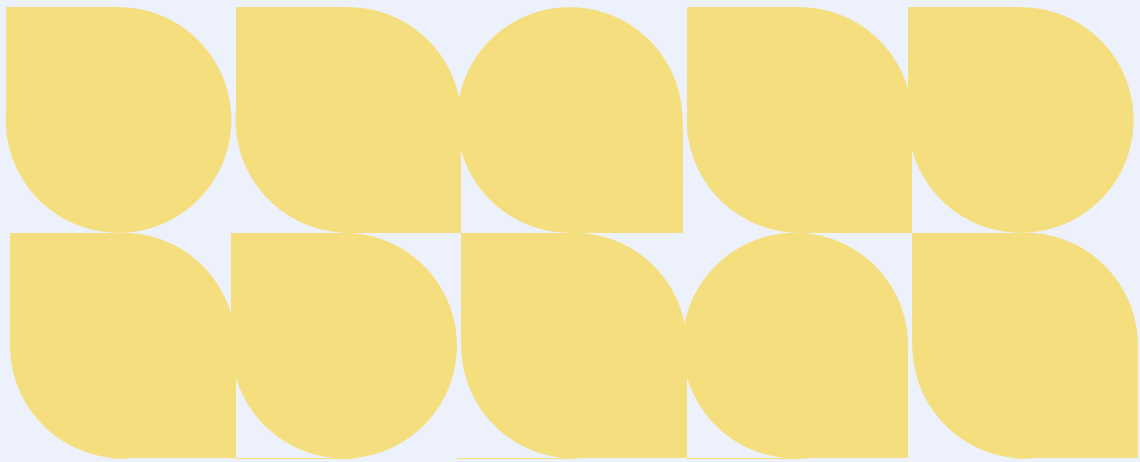
COTRIM, G. **História Global 1**. São Paulo: Saraiva, 3. ed., 2016.

FRANCISCO, G. da S. O Lugar da História Antiga no Brasil. **Mare Nostrum**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 30-61, 2017. DOI: 10.11606/issn.2177-4218.v8i8p30-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138860> . Acesso em: 17 de mai. 2023.

FUNARI, P. P. A.; GARRAFFONI, R. S. História Antiga na Sala de Aula. **Textos Didáticos**, Campinas, IFCH/UNICAMP, n. 51, p. 90, 2004. ISSN 1676-7055.

OLIVA, A. R. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 10, p. 26-63, 2017.

SANTOS, D.. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL E O DEBATE DA BNCC. **Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 128 - 145. ISSN: 1808-8031. DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v16i28.703> . Acesso em: 17 de mai. 2023.



COMPREENSÕES SOBRE COMO A ETNOMATEMÁTICA E A MODELAGEM MATEMÁTICA VÊM SENDO MOBILIZADAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Andréia Figueredo

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, andrea.figueredo@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin@ufu.br

Introdução

O presente relato é um recorte de uma pesquisa mais ampla¹ que tem como objetivo elaborar um mapeamento de pesquisas brasileiras que abordam o ensino de Matemática em escolas do campo. Para esse texto, o objetivo está em elaborar compreensões sobre como a Etnomatemática e a Modelagem Matemática vêm sendo mobilizadas em escolas do campo no contexto brasileiro².

Para atingir esse objetivo, tomamos como *corpus*³ analítico os anais⁴ dos últimos dez anos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Escolhemos esse evento porque ele ocorre a cada três anos, organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em locais onde ocorre grande número de circulação de pesquisas em âmbito nacional e tem o objetivo de difundir informações e conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da Matemática.

Nossas preocupações estão ligadas às escolas que estão localizadas no Campo. Entendemos esse espaço como um lugar cultural, de trabalho e permeado de saberes matemáticos. Nele, a Educação do Campo apresenta suas especificidades, sua ciência, suas próprias ‘matemáticas’ que estão presentes na arroba, no milho ou café que são medidos por litro ou por saca, no plantio por palmos e na ‘cerca’ por passos. Tais saberes e experiências precisam ser valorizados e a matemática, ressignificada (Figueredo; Marin, 2022).

Nesse relato, trazemos, então, como resultado uma síntese, por meio de um panorama, de pesquisas no cenário brasileiro que mobilizam como a Etnomatemática e a Modelagem Matemática vêm sendo trabalhadas em escolas do campo. Para a composição dos procedimentos metodológicos, optamos pela Análise de Conteúdo, pois ela contribui para a descrição e interpretação do conteúdo dos textos que são submetidos a uma análise criteriosa e rigorosa.

Esperamos que esse estudo possa nos dar indicativos para movermos e elaborarmos ações que favoreçam o professor que ensina matemática em sala de aula, além de auxiliar os estudantes de Escolas do Campo na preservação de suas culturas.

¹ Trata-se de uma iniciação científica registrada no Programa de Estudos Tutorado (PET) do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia.

² Vale ressaltar que esse texto foi elaborado e apresentado no XIII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola e XII Mostra de Iniciação Científica da Faculdade de Matemática (FAMAT) da UFU, que ocorreram no ano 2023. Entretanto, é uma pesquisa em andamento com diferentes movimentos e novos elementos vão sendo acrescentados.

³ “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p.96).

⁴ As edições estudadas foram as do XIV ENEM, que ocorreu em 2022, edição online; do XIII ENEM realizado em 2019, Cuiabá - MT; do XII, concluída em 2016, São Paulo - SP; do XI, que aconteceu em 2013, Curitiba - PR.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa qualitativa tem como foco estudar e compreender fenômenos subjetivos, sociais e humanos através da descrição dos autores. Então, para a composição dos procedimentos metodológicos que utilizamos neste artigo, optamos pela Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (1977), contribui para a descrição e interpretação do conteúdo dos textos que são submetidos a uma análise criteriosa e rigorosa.

Segundo Moraes (1999, p. 2), a Análise de Conteúdo conduz a “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Assim, entendemos a Análise de Conteúdo como um instrumento de análise interpretativa, que, com um conjunto de técnicas, busca compreender, interpretar e explicar o conteúdo da mensagem, contribuindo para a construção do conhecimento após o tratamento dos dados.

Após as primeiras inspirações que fomentaram nossas intenções de pesquisa, passamos por constituir o *corpus* de análise. Como consideramos inviável a leitura na íntegra de todos os artigos publicados nos anais dos ENEMs, iniciamos a construção de filtros de seleção. Para essa pesquisa, selecionamos trinta e dois textos, com os seguintes filtros: “Educação do/no campo”, “escola do campo” e “escola rural”. A aplicação dos filtros deu-se, primeiramente, nos títulos e, posteriormente, nos artigos por completo.

Análise

Após a seleção, fizemos a leitura integral e o agrupamento dos textos. Foram selecionados seis que mobilizaram a Etnomatemática e quatro com a Modelagem Matemática nas Escolas do Campo. O quadro a seguir apresenta esses trabalhos, com título, autores e código⁵.

⁵ Os códigos devem ser entendidos da seguinte forma: o número anterior ao ponto refere-se à edição do evento, isto é, o número 13 diz respeito à 13ª edição do ENEM; e o número após o ponto é a numeração do artigo que analisamos, de 1 a 10 (visto que 10 é o total de artigos selecionados).

Quadro I - Títulos, autores e código das edições do ENEM

	Título	Autores	Código
Etnomatemática	Práticas profissionais do campo e a matemática: um olhar para a perspectiva pedagógica da Etnomatemática na licenciatura em educação do campo.	Fernando Luís Pereira Fernandes (UFTM)	12.1
	O ensino de matemática na escola do campo: Contribuição de uma prática docente à luz da Etnomatemática.	Rafael Campos Eleutério; Luciana Boemer Cesar Pereira; Ludyane Fátima Dufek; Vanessa Gonçalves Vieira (UTFPR)	13.2
	Etnomatemática e relações interdisciplinares na Educação do campo: a partir da horta mandala	UJefferson Marques Silva; José Sávio Bicho (UNIFESSPA)	13.3
	Uma proposta de diálogo entre conhecimentos: aproximando a Etnomatemática e a educação do Campo	Línlya Sachs (UTFPR)	13.4
	Um ensinar outro: Educação Etnomatemática com o Movimento da Educação do Campo	Fernando Helder da Silva; Thiago Donda Rodrigues (UFMS)	14.5
	A busca de indícios de Etnomatemática e Educação do Campo em um livro didático utilizado por uma escola situada em zona rural	Carlos Daniel Raminelli; Fabiane Cristina Höpner Noguti (UFMS)	14.6
Modelagem Matemática	Modelagem matemática na educação do campo: alunas(os) em movimento	Maria Carolina Machado Magnus (UFSC)	13.7
	Enlaces entre Modelagem Matemática, estágio supervisionado e educação do campo: relato de uma experiência formativa	Matheus Cardoso da Cunha (UFSC) Débora Regina Wagner (UFSC)	13.8
	Etnomodelagem e Educação do Campo: Tecendo saberes	Luana Oliveira Moreira de Jesus (UESC) Zulma Elizabete de Freitas Madruga (UFRB)	14.9
	Modelagem Matemática na Educação do Campo: implicações sociais	Kátia da Costa Leite (UFSC) Everaldo Silveira (UFSC)	14.10

Fonte: (Autores, 2023)

Ao analisarmos os artigos selecionados, percebemos indícios de que a Etnomatemática vem sendo mobilizada em Escolas do Campo. Foi o caso do artigo 12.1, que tem como cenário uma disciplina de curso de Licenciatura em Educação do Campo. Neste, o autor discute a importância de se mobilizarem conhecimentos da cultura camponesa, assumindo-se um papel de protagonismo na aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, o artigo 14.5 propõe que, nas aulas, se abordem saberes camponeses e questões sociais por meio de uma formação crítica.

Já no artigo 13.2, com o objetivo de elaborarem uma sequência didática recorrendo-se à Etnomatemática, os autores analisaram as contribuições que esta prática traz para o ensino de Matemática na Escola do Campo. Por sua vez, o artigo 14.6 buscou indícios dessa relação (Etnomatemática e Escola do Campo) a partir do livro didático de matemática de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em que a

maioria dos estudantes são filhos de agricultores. Quanto à pesquisa relatada no artigo 13.3, o objetivo foi analisar o ensino e aprendizagem de matemática em uma Escola do Campo, envolvendo os saberes Etnomatemáticos e relações interdisciplinares a partir de uma horta. No artigo 13.4, a autora propõe pensar no diálogo entre conhecimentos diferentes como uma forma de ação pedagógica (sendo a Etnomatemática uma delas) no contexto da Educação do Campo.

No agrupamento sobre a Modelagem, percebemos que é uma metodologia de ensino que também vem sendo mobilizada nas Escolas do Campo. É o caso do artigo 13.7, que tem como cenário uma disciplina de curso de Licenciatura em Educação do Campo; a autora discute a contribuição para a “visibilidade e compreensão da realidade campesina em seus diversos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, gênero, geração, etnia, [...] Possibilitando, desta maneira, discussões sobre as práticas cotidianas das(os) sujeitas(os) do campo e, principalmente, como a matemática pode auxiliá-los(as) nos estudos destas”.

O relato de experiência de Estágio Supervisionado, artigo 13.8, tem o objetivo de relacionar a matemática e a agroecologia por meio da Modelagem Matemática, o que contribui para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque e compartimentado que tem caracterizado o ensino da matemática nesses espaços, favorecendo a ação investigativa como forma de conhecer, compreender, atuar e transformar a realidade em que vivem.

O objetivo do artigo 14.9, está em investigar as pesquisas realizadas sobre Etnomodelagem nas relações estabelecidas com a Educação do Campo, a partir de levantamento de pesquisas publicadas na CAPES⁶, na BDTD⁷ e no ENEM⁸. Para as autoras, a Etnomodelagem é um caminho que pode possibilitar o envolvimento dos estudantes em práticas formativas, considerando o campo como local de produção de conhecimento, o que pode contribuir com a valorização da identidade dos educandos como camponeses.

Por fim, o texto 14.10 também vai nessa direção e busca em teses e dissertações o desenvolvimento de atividades de Modelagem no âmbito da educação básica em Escolas do Campo e discussões das práticas desenvolvidas. Os autores apontam que, na Modelagem, os estudantes têm a oportunidade de construir o conhecimento matemático a partir de temas do seu interesse e, portanto, ela pode contribuir com a vida deles e com o trabalho nas propriedades rurais, uma vez que há possibilidade de uso de temas que envolvam a produção agrícola, ou mesmo a gestão da propriedade rural.

Nesses contextos, percebemos diversas “Matemáticas” com raízes culturais profundas e que atravessam gerações. Assim, a Etnomatemática e a Modelagem reconhecem e valorizam essas “matemáticas” que são construídas e praticadas de forma natural e espontânea no cotidiano dos estudantes camponeses.

⁶ Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁸ ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática (2010 – 2019).

Para finalizar, apontamos que, desse movimento analítico, inacabado e pertinente a aprofundamentos, chegamos a novos passos desse estudo, em que estamos categorizando por: processos de ensino e aprendizagem, prática e formação docente e currículo, as quais estamos na fase introdutória de suas ponderações.

Considerações finais

Neste relato, elaboramos uma síntese de uma pesquisa, que teve como propósito apresentar compreensões sobre como a Etnomatemática e a Modelagem Matemática vêm sendo mobilizadas em Escolas do Campo no contexto brasileiro.

Mesmo com a escassez de trabalhos, notamos que tanto a Etnomatemática como a Modelagem contribuem para um processo de ensino e aprendizagem críticos para o estudante camponês, pois dialogam com o cotidiano destes, respeitando a identidade, a cultura e as especificidades das pessoas que vivem nessa realidade.

Agradecimentos

Na condição de bolsista do PET Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, eu, primeira autora, agradeço ao Programa de Educação Tutorial da SESu/MEC pelo fomento.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FIGUEREDO, Andréia; MARIN, Douglas. Relações entre a Educação do Campo e a Educação Matemática. In: XXII SEMAT e XII SEMEST, 2022, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...] Minas Gerais: Uberlândia, 2022. p. 24-28. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/anais-da-semat-e-semest/home/edi%C3%A7%C3%A3o-atual#h.qt9hbb91qey5>>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre: PUC- RS, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.



CONQUISTANDO LEITORES: DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DA BNCC PARA CONSTRUÇÃO DO SABER INCENTIVANDO A LEITURA

Gabriela Jacob Naviskas

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua portuguesa com domínio de Libras, UFU,
gabriela.naviskas@ufu.br

Lavínia Sousa de Carvalho

Licencianda, Licenciatura em Letras: Língua portuguesa com domínio de Libras, UFU,
lavinia3_b@ufu.br

Vinícius Resende de Souza

Licenciando, Licenciatura em Letras: Língua portuguesa com domínio de Libras UFU,
vinicius.resende@ufu.br

Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo,

Professora, Licenciatura em Letras: Língua portuguesa com domínio de Libras UFU
andrelinarabelo@ufu.br

Introdução

O projeto do qual este relato é resultado contemplou algumas competências da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), a fim de desenvolver, no aluno do ensino fundamental II, habilidades como análise e interpretação de textos, dentre os quais também imagens, vídeos, hipertextos e *hiperlinks* em língua portuguesa. A BNCC (Brasil, 2017) ressalta o papel de destaque e a importância do desenvolvimento da leitura. No entanto, deixa a cargo dos currículos a maneira como ela será promovida dentro das escolas. Dessa forma, o documento tem como função ser um guia para a construção dos currículos escolares, visto que ele valoriza o papel complementar dos currículos no que diz respeito à construção de conhecimentos que levam em consideração o contexto e a realidade local das escolas.

Acreditamos ser relevante que o aluno consiga demonstrar senso crítico antes de ingressar no Ensino Médio; por isso desenvolvemos esse projeto com os alunos dos 7º, 8º e 9º anos. Procuramos estimulá-los à prática de leitura, interpretação e compreensão e, também, buscamos encorajá-los a exporem suas opiniões e saberes a respeito de temas e conteúdos discutidos em sala de aula. Além disso, tivemos a pretensão de fazê-los compreender que o texto vai além do que é grafado no papel; por exemplo, as imagens e os vídeos também são textos e podem ser lidos a partir da perspectiva e do conhecimento prévio de cada leitor.

Nessa ocasião, escolhemos os gêneros *Tik Tok*, a *Trend* e o Curta-metragem para que os estudantes pudessem perceber que o acesso ao conhecimento não é algo que pode ser acessado exclusivamente pelos livros didáticos. Pelo contrário, os livros didáticos funcionam como apoio no processo de ensino-aprendizagem, que acontece constantemente em nossas relações e práticas sociais. Ao apresentarmos esses gêneros como mediadores de aprendizagem, contribuímos para que os alunos percebessem o aparelho celular como uma ferramenta que pode ser utilizada para aquisição de conhecimento científico, e não apenas para entretenimento. Haja vista que os gêneros em foco são acessados pelos alunos por meio dessa ferramenta e utilizados, muitas vezes, sem a percepção de que há informações que podem ser utilizadas para aquisição e construção de conhecimento.

Monteiro (2020) aponta que o gênero *TikTok*, quando utilizado como ferramenta de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois permite que eles tenham acesso ao conhecimento de forma criativa. O fato de o gênero possuir caráter cômico e criativo pode ser utilizado de forma estratégica para aliar teoria e prática. O autor ainda defende que incentivar os alunos a produzirem vídeos no *TikTok* pode contribuir para autonomia no aprendizado, bem como na maneira de aprender, e contribui para que o aluno tenha sua cultura, suas experiências, seus saberes e suas opiniões valorizados no processo de ensino-aprendizagem. No caso deste projeto, não sugerimos que os alunos produzissem seus próprios *Tik Tok*, mas utilizamos um,

previamente selecionado, para desenvolvermos o conteúdo do encontro que tivemos com esses alunos; um *Tik Tok* que dialogasse com a realidade vivida pela comunidade local.

Em relação ao uso das tecnologias digitais, em específico as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Lemos (2007) discorre que ensinar o uso e disseminar as TICs como ferramentas de aprendizado contribui para a diminuição da pobreza e do analfabetismo. A percepção das TICs como ferramentas inseridas no cotidiano dos alunos e a orientação quanto ao uso delas em uma perspectiva de letramento pode, inclusive, contribuir para que os estudantes desenvolvam a criatividade, o senso crítico e exerçam suas cidadanias conscientes de que o conhecimento é algo natural. Ao utilizarmos o *Tik Tok*, *Trend* e o curta-metragem para desenvolver a atividade proposta, tivemos a pretensão de mostrar aos alunos que é possível aprender os conteúdos dispostos na disciplina de português por meio, também, dessas tecnologias.

No que tange ao exercício de leitura, temos que

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma (Krug, 2015. p.2).

Nesse sentido, entendemos a leitura como uma prática social que vai para além de decodificar códigos linguísticos. Ao pensarmos na atividade que seria desenvolvida, selecionamos os gêneros supracitados para que os alunos pudessem ressignificar o termo “leitura” e percebessem que é possível ler imagens, vídeos, cenas, enfim, que é possível ler os gêneros apresentados e tantos outros. Dessa forma, nossa pretensão, nessa etapa do projeto, foi que os participantes fizessem uma leitura de suas vivências e experiências e compartilhassem com os colegas, relacionando seus depoimentos ao conteúdo disponibilizado.

A BNCC (Brasil, 2017) foi o principal aporte teórico para o desenvolvimento deste projeto. Reformulado em 2018, o documento considera a ampliação dos objetos de leitura, que, até então, eram os materiais impressos. A partir dessa data, o documento inclui como objeto de leitura os gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Desse modo, as produções veiculadas por meio das TICs passam a ser consideradas objetos de leituras.

Para a etapa do Ensino Fundamental II (6º a 9º anos), a BNCC (Brasil, 2017) apresenta pelo menos 55 gêneros discursivos que podem ser utilizados para o desenvolvimento da leitura. Sendo assim, ao desenvolvermos este projeto, lançamos mão dos gêneros multimidiáticos *Tik Tok*, *Trend* e curta-metragem, além do material impresso.

Desenvolvimento do projeto

A temática abordada foi pensada e organizada durante as disciplinas PROINTER I e II. Nesse período, fizemos uma busca em artigos que tratassem das questões relacionadas à competência de leitura de alunos de Ensino Médio e obtivemos respostas que mostrou haver um grande índice de reprovação desses alunos logo no primeiro ano, devido ao fato de não terem desenvolvido habilidades de interpretação e compreensão textual. Em consequência disso, escolhemos as turmas dos 7º, 8º e 9º anos, por acreditarmos na importância de prepararmos os alunos do Ensino fundamental II – anos finais para a próxima etapa: o Ensino Médio.

A partir disso, elaboramos o projeto intitulado “Conquistando leitores”. Definimos que um dos principais objetivos seria apresentar a literatura brasileira aos alunos. Dessa forma, na primeira etapa, selecionamos algumas obras literárias para trabalharmos com os participantes da educação básica. Na ocasião, devido à pandemia, ainda não tínhamos certeza se esse projeto seria desenvolvido de forma presencial ou remota. As obras escolhidas foram: *O Cortiço*, escrita em 1980 pelo brasileiro Aluísio Azevedo; *Vidas Secas*, escrita pelo brasileiro Graciliano Ramos entre 1937 e 1938; e *Capitães da Areia*, escrita em 1937 por Jorge Leal Amado de Faria.

Posteriormente, o grupo decidiu utilizar apenas a obra *Capitães da Areia* para desenvolver o projeto. A princípio, a ideia era tratar de cada obra em encontros distintos, mas, devido ao período pandêmico da ocasião, vimos que isso seria inviável. Escolhemos, então, essa única obra por dialogar com a realidade da comunidade local na qual está inserida a escola em que desenvolvemos o projeto. Na sequência, elaboramos o plano de ação. Buscamos materiais complementares e pensamos em desenvolver o projeto por meio de uma oficina que nomeamos de “Cine debate”. Por coincidência, no período em que esse projeto foi aplicado, a *Trend “Capitão de areia”* estava circulando nas mídias digitais.

A obra retrata crianças marginalizadas por uma sociedade capitalista que recorreram à criminalidade para sobreviver. A grande chave modificadora da história é que a maioria dessas crianças deixa a vida do crime para, de fato, ingressarem na sociedade baiana.

O projeto foi desenvolvido em uma comunidade escolar em que a realidade local é muito próxima da vivenciada pelas crianças em *Capitães da Areia*, o que contribuiu para o envolvimento e a participação dos alunos, dado que a temática tratada na obra não era algo distante deles. O projeto foi aplicado em uma escola periférica da Rede Municipal de ensino de Uberlândia, em um sábado letivo. Organizamos o espaço para o “Cine debate” e atendemos cerca de 22 alunos em dois momentos distintos: na primeira sessão do cine debate, contamos com 14 alunos e, na segunda sessão, contamos com 8 alunos.

Primeiramente, expusemos a obra impressa aos alunos para que pudessem ter um contato imediato com o livro. Em seguida, mostramos um pouco da biografia do autor da obra, Jorge Amado, para que os estudantes pudessem conhecê-lo. Em seguida, apresentamos, por meio de *PowerPoint* e projetor, um resumo da obra, a fim de despertar um interesse inicial e, na sequência, exibimos o curta-metragem.

Logo após, começamos o debate, relacionando a realidade vivida em diversas periferias à vida dos personagens da obra literária. Nessa etapa do projeto, nossa pretensão foi estimular os alunos a exporem suas opiniões, falarem sobre o assunto e, nesse sentido, desenvolverem o senso crítico. Em conversa com os estudantes, perguntamos o que acharam das obras, quais as percepções, se conheciam a obra literária, se já a haviam lido e o que acharam da história. Em seguida, apresentamos resumos, resenhas e um curta-metragem do filme “Capitães da areia”, inspirado na obra de Jorge Amado. Posteriormente, apresentamos um *Tik Tok* que também faz alusão à obra literária. Finalizada essa etapa, lançamos duas perguntas pontuais aos alunos:

O que mais te chamou atenção no cine debate?

Já havia participado de algo assim? Conte-nos sua experiência.

As perguntas foram respondidas oralmente, bem como por escrito, em folha sulfite. Posteriormente, trocamos, entre os alunos, as folhas com as respostas para que eles lessem as produções uns dos outros. Nessa parte do projeto, nosso objetivo foi que os alunos interagissem e compreendessem pontos de vistas distintos, entendendo que cada pessoa tem suas experiências e vivências particulares, mesmo inseridas em grupos semelhantes.

Resultados

Observamos um grande interesse dos alunos ao disponibilizarmos a obra literária por meio das mídias digitais. Os alunos participaram de cada etapa do projeto de forma bastante interativa. Inclusive, alguns dos alunos quiseram compartilhar suas experiências relacionadas ao tema; outros alunos apontaram a importância de se acreditar nos sonhos e de se tentar uma vida livre dos problemas abordados pela obra. Ao terem acesso ao conteúdo da obra, os alunos se mostraram bastante surpresos quanto ao período em que foi escrita e a relação com os dias atuais. Para eles, a temática abordada na obra não seria algo presente no período de sua primeira publicação: 1937.

Por outro lado, em relação à atividade escrita, os alunos demonstraram certo desinteresse e a participação foi mínima. Alguns não quiseram elaborar respostas escritas, outros responderem de forma resumida. Uma hipótese para esse retorno pode ser o fato de estarem desabitutados a esse tipo de atividade devido ao momento pandêmico por que eles haviam passado recentemente.

A seguir, apresentamos alguns registros feitos durante o desenvolvimento do projeto, nas Figuras 1 e 2:

Figura 1 - Alunos assistindo às mídias relacionadas à obra literária



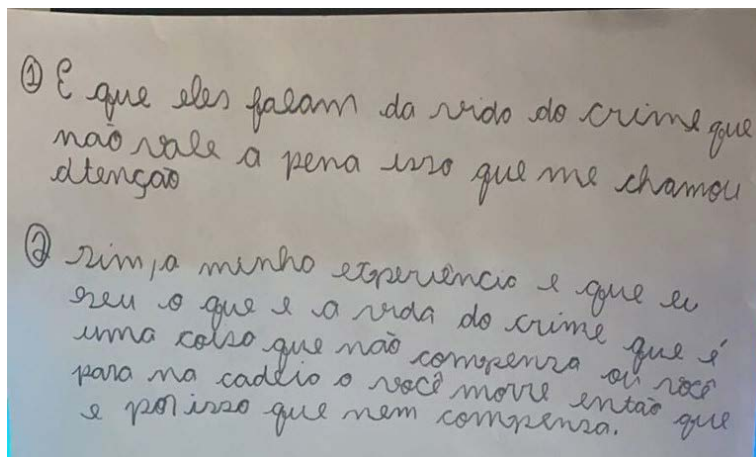
Fonte: (Autores, 2023)

Figura 2 - Debate sobre a temática abordada



Fonte: (Autores, 2023)

Figura 3 - Respostas de um dos alunos



Fonte: (Autores, 2023)

Considerações Finais

Ao finalizarmos as atividades, concluímos que atingimos o objetivo proposto inicialmente. A escolha da obra literária contribuiu para que os alunos relatassem seus conhecimentos e experiências relacionadas ao tema em questão. O “Cine debate” foi uma grande ferramenta para criarmos conexões com os estudantes, desenvolvendo neles o gosto pela leitura, pela cultura e pelo cinema, além da percepção de que ferramentas digitais, como o celular, podem ser utilizadas para o acesso ao conhecimento.

Por meio da exibição do curta-metragem e do *Tik Tok*, atraímos a atenção dos alunos que se mostram interessados e opinaram sobre o uso dos gêneros *Tik tok*, *Trend* e Curta-metragem como recurso para aprendizagem de conteúdos. Os alunos acharam interessante o fato de utilizarmos vídeos disponíveis nas redes sociais para o ensino de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Essa escolha contribuiu para que eles desenvolvessem o senso crítico e interagissem durante as etapas do projeto.

Entretanto, notamos que a parte escrita não foi muito bemrecebida pelo fato de as respostas registradas serem curtas, diferentemente do que apontavam as discussões feitas em sala. Dessa forma, acreditamos que o debate foi a ponte que possibilitou o entendimento do projeto, e isso foi percebido quando um dos alunos relatou oralmente a experiência vivida com um familiar. O aluno narrou sua experiência com certa facilidade, mas, na hora de escrever, entregou um texto curto.

Portanto, os PROINTERs contribuíram significativamente para que pudéssemos fazer leituras acerca da temática escolhida, elaborar o projeto e, posteriormente aplicá-lo. Terminamos este relato com a sensação de termos cumprido o proposto nas ementas das disciplinas e esperamos que ele possa contribuir com trabalhos futuros que tratem da mesma temática.

Referências

ALONSO, Luiza Beth Nunes; FERNEDA, Edilson; SANTANA, Gislane Pereira. **Inclusão digital e inclusão social**: contribuições teóricas e metodológicas. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 154-177, jun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 de mar. 2023.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997 (1980).

Blog da Educação no Brasil. **Habilidades da BNCC de português do 9º ano do ensino fundamental**, 2014. Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2019/03/habilidades-da-nova-bncc-de-portugues.html>. Acesso em: 08 de fev. 2023.

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

Coletânea de vídeo Cinedebate, 2022. **5 vídeos (1 min)**. Publicado pelo Tik Tok. Disponível em acervo pessoal:

<https://drive.google.com/drive/folders/1PWoiuENqUt7DB2f1LJ2Z-lKgp6-NIZyo?usp=sharing>. Acessado em 03 /02/2023.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, 2015. Disponível em

https://www.getulio.ideal.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2023.

LEMOS, A. (Org). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

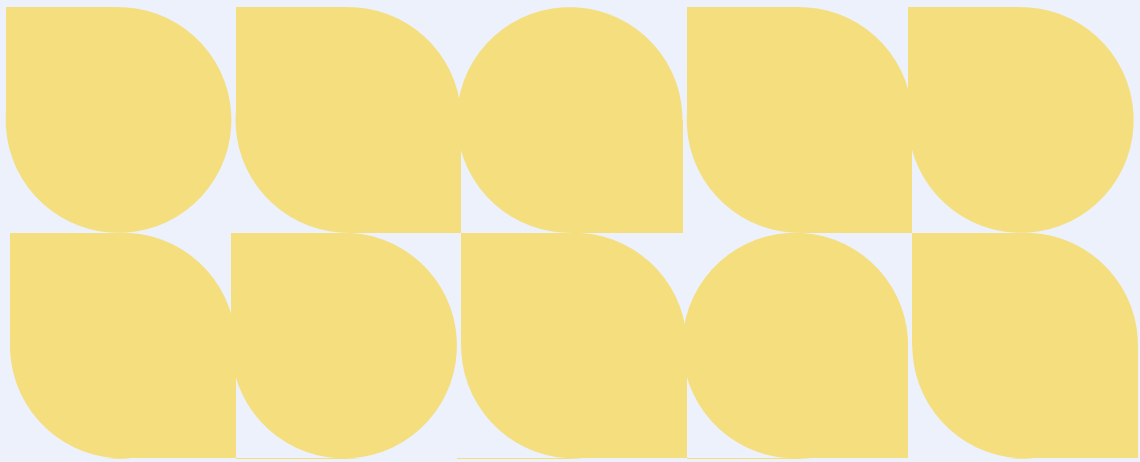
MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Tik Tok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa**. Maranhão, MA. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Martins, 1938.

VENTURINI, Aline Dal Bem; MEDEIROS, Liziany Muller. **Curtas-metragens como ferramenta tecnológica na Educação Inclusiva**. Santa Maria, RS. 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10034>. Acesso em: 10 de dez. 2022.



CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PROJETO INTERDISCIPLINAR II NA PRÁTICA DOCENTE DE UMA LICENCIANDA DE FÍSICA

Nádia Cristina Moreira Vaz

Licencianda, Licenciatura em Física, UFU, nadia.vaz@ufu.br

Alessandra Riposati Arantes

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

Nas discussões sobre educação, é frequente que se associem a um cenário com discentes em uma instituição escolar, organizados em seus devidos lugares e realizando as atividades de cunho teórico, sistemático, executando-as de forma repetitiva e monótona. Entretanto, a disseminação das tecnologias e o fácil acesso à informação impõem a desconstrução dessa imagem e, principalmente, de práticas como essas. É preciso que deem lugar ao protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a um ensino mais atrativo, em espaços de educação formais e não formais.

O espaço não formal de educação permite uma maior interação do aluno com o meio, como museus, bibliotecas, parques, jardins botânicos, centros culturais e associações comunitárias (Vieira; Bianconi; Dias, 2005). Sendo assim, os espaços formais de educação referem-se às instituições educacionais socialmente reconhecidas como tais, enquanto os espaços não-formais relacionam-se com instituições cuja função básica não é a educação formal e com lugares não-institucionalizados (Jacobucci, 2008).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo relatar os aprendizados na disciplina Projeto Interdisciplinar (Prointer II) e como as atividades foram executadas de forma prática por uma licencianda do curso de Física, na sua atuação na Educação Básica.

Projetos Interdisciplinar (Prointer II)

No segundo semestre de 2019, no curso de Licenciatura em Física, Campus Ituiutaba da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a disciplina Prointer II apresentou como um de seus objetos de estudo os espaços não formais, formais e informais de educação. Nesse contexto, foram apresentados e discutidos aspectos educacionais; além disso, a disciplina teve como papel principal aliar as atividades práticas e teóricas no que tange aos espaços de educação, incluindo os espaços não formais.

Durante sua realização, os alunos foram separados em grupos para que apresentassem seminários sobre os diferentes espaços de educação. Foi solicitado que os discentes pesquisassem e fizessem uma reflexão sobre esses temas e analisassem de que forma estes contribuem para a construção do conhecimento dos alunos no ensino de ciências e, conseqüentemente, no ensino da Física.

As exposições dos temas foram feitas por meio de apresentações, nas quais foi possível observar imagens que exemplificavam os espaços de educação e seu funcionamento. Após as apresentações, foram realizadas discussões sobre os assuntos expostos, de forma que houvesse um entendimento sobre sua importância no processo de ensino e aprendizagem, dando-se ênfase ao ensino de Física. Os estudantes também foram encorajados a relatar como os conteúdos de Física foram trabalhados durante sua escolaridade no Ensino Médio. Além disso, as investigações sobre tais temas

perduraram em visitas a espaços do município de Ituiutaba-MG, como no MUSAI (Museu Antropológico de Ituiutaba) e na Biblioteca Municipal, proporcionando uma experiência direta com o que estava sendo estudado e investigado.

O principal foco deste trabalho está centrado em relatar as contribuições da disciplina na minha prática docente, como primeira autora deste texto, enquanto licencianda de Física.

A contribuição do estudo sobre a prática em espaços não formais de educação

Iniciei minha carreira como docente no ano 2022, em duas escolas; uma estadual e uma municipal, no município de Ipiacú-MG. Atuava como professora de Matemática e Laboratório de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

No início da carreira, muitas situações podem ser extremamente novas e desafiadoras, principalmente para uma geração que está muito conectada à tecnologia, necessitando constantemente de inovações. Atrair a atenção dos jovens com esse perfil se torna um desafio, o que torna mais indispensáveis as pesquisas e inovações na elaboração dos planos de aula e na execução desta. Posto que 2022 foi o ano em que as aulas presenciais foram retomadas após dois anos realizadas de forma remota, muitos aspectos no modelo de ensino tiveram que ser repensados, modificados e adaptados. Os alunos apresentaram maior inquietação, ansiedade e mais conexão com as tecnologias e suas plataformas. Assim, além dos desafios inerentes ao início de carreira, também havia a necessidade de superar os obstáculos acima mencionados.

Tive meu primeiro contato com a disciplina Laboratório de Matemática quando ingressou na escola; aulas práticas de Matemática não eram uma realidade e não havia um espaço físico que fosse denominado como laboratório, com os equipamentos adequados. Por isso, foi basilar a realização de pesquisas sobre materiais didáticos voltados a Laboratório de Matemática, leituras de artigos que traziam como tema práticas de conteúdos da matemática, diálogos com professores experientes que também trabalhavam com práticas na escola e, finalmente, a prática dos conhecimentos provenientes dos estudos acadêmicos até então adquiridos sobre os espaços de educação não formais.

As investigações realizadas sobre os espaços não formais de educação realizadas durante o curso de Prointer II foram retomadas e foi considerado válido que os aprendizados fossem aplicados no planejamento das aulas, com o intuito de motivar os alunos para o aprendizado do conteúdo trabalhado. Essa aplicação se deu principalmente nas aulas de Laboratório de Matemática, que era ministrada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e que deveria ser complementar aos assuntos apresentados nas aulas teóricas de Matemática.

Fez-se imprescindível a execução de estratégias metodológicas durante essas aulas que não se limitassem ao ambiente escolar propriamente dito, para que motivassem

os alunos e tornassem o momento de aprendizagem mais agradável, de modo que eles pudessem explorar e interagir com seus objetos de conhecimento.

De acordo com Queiroz *et al.* (2011, p.18), “[t]odo e qualquer espaço pode ser utilizado para uma prática educativa de grande significação para professores e estudantes”. Em consonância, planejei uma aula sobre Teorema de Tales e Teorema de Pitágoras, a qual seria trabalhada fora da escola, com 20 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes foram levados a uma praça para calcularem o comprimento da sombra de alguns elementos e, a partir disso, descobrirem o tamanho real destes. Uma atividade simples, porém, com uma proposta que possibilitou a participação ativa dos estudantes, atuando de forma prática na obtenção dos dados necessários para os cálculos.

Outra prática desenvolvida com os estudantes foi o estudo da relação entre comprimento da circunferência e raio da roda da bicicleta com a distância que esta percorre durante uma pedalada, uma atividade na qual eles puderam ver uma aplicação da matemática ao se locomoverem de bicicleta. Além dessas, os estudantes executaram outras tarefas ao ar livre, como jogos matemáticos.

Após a realização dessas práticas, compreendi que o entendimento e o desempenho dos alunos evoluíram de forma satisfatória; desenvolveram o raciocínio lógico, a análise do meio e da própria matemática. Durante a realização das atividades teóricas de matemática, os estudantes demonstraram associar a teoria com as aulas práticas em ambientes diferentes da sala de aula (Marandino, 2003).

Considerações Finais

Esse trabalho apresentou a aplicação, na Educação Básica, de aprendizados provenientes da disciplina Prointer II, que tratou de espaços formais e não formais de educação. Foi possível concluir que os resultados das práticas, análises e reflexões embasadas nesse tema tiveram extrema importância no que tange ao rendimento dos alunos, pois eles puderam observar a teoria matemática de forma prática, diretamente em suas vivências e em espaços não formais, o que despertou um interesse maior para o aprendizado.

Concluo que a educação precisa ser dinâmica, pois as necessidades dos estudantes estão em constante mudança. Para isso, é preciso que o professor da educação básica retome e apoie-se nos estudos pedagógicos em prol de uma educação de qualidade que faça com que o discente se sinta motivado e livre para ser protagonista do conhecimento que está adquirindo e construindo. Isto é, é necessário mostrar para ele que o processo de ensino e aprendizagem pode ser construído além de cópias e memorizações. Segundo Marques e Marandino (2017), é importante que haja interação no processo de apropriação do mundo que envolve o aluno; logo, o estudante precisa fazer parte da dinâmica, sendo agente ativo em busca de seu conhecimento.

Vale ressaltar que o professor enfrenta obstáculos para a realização de atividades práticas, dentre os quais podemos mencionar: os cuidados necessários para a saída da sala com os estudantes; a autorização que deve ser fornecida pela direção da escola e pelos responsáveis pelos alunos; o tempo de duração das aulas, que é relativamente curto e, portanto, nem sempre suficiente; a escolha adequada dos espaços para a realização das atividades; e o maior planejamento que esse tipo de atividade exige.

A despeito das dificuldades existentes, os estudos e as análises realizados durante a disciplina Prointer II e, noutro momento, colocados em prática na educação básica foram extremamente importantes para a compreensão de que o ensino não deve ser limitado a um só espaço, como a sala de aula, mas deve se estender de forma dinâmica a espaços diversos que façam parte da vivência dos alunos.

Referências

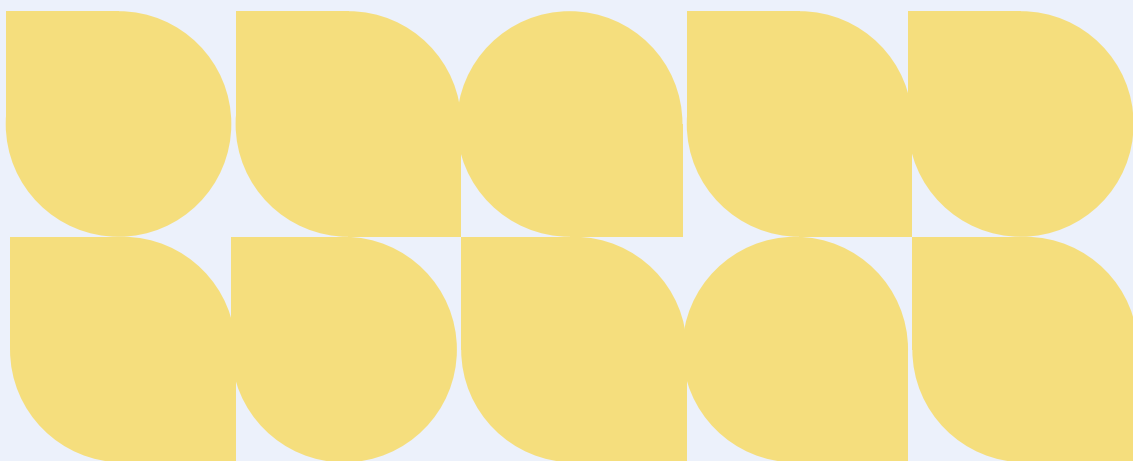
JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017.

QUEIROZ, Ricardo *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2017.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM EXERCÍCIO DE EMPATIA

[Lucas Naves Rodrigues](#)

Licenciando, Licenciatura em Física, UFU, lucas.06614129@gmail.com

[Alessandra Riposati Arantes](#)

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

O docente possui um papel basilar no processo educacional, pois atua como mediador de aprendizagens, orientando e acompanhando os alunos na trajetória escolar e acadêmica. Nesse sentido, a empatia torna-se um atributo fundamental para o docente, uma vez que ela permite a compreensão das necessidades e dificuldades dos alunos, de modo a possibilitar uma abordagem adequada no processo de ensino.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios são ainda maiores, visto que muitos alunos possuem vivências e experiências distintas das que são comuns aos estudantes mais jovens. Por isso, o papel do docente na EJA é ainda mais relevante, pois ele deve ser capaz de criar estratégias pedagógicas que sejam adequadas a esses alunos, com o intuito de tornar o aprendizado mais acessível e engajador.

Por conseguinte, o curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresenta em seu currículo um escopo robusto para a formação docente. Alguns dos componentes curriculares são os Projetos Interdisciplinares (Prointers), voltados para o desenvolvimento de atividades práticas, que estendem o estudo de ciências para o âmbito social e cultural (UFU, 2018).

Delineado por esse contexto, o intuito desse trabalho é relatar as aprendizagens construídas nas disciplinas “Docência e Legislações” (Prointer I), “Docência e os Espaços não Formais” (Prointer II) e “Docência e Inclusão de Alunos Deficientes” (Prointer III), que promoveram reflexões em relação à prática docente de um licenciando de Física, prática esta voltada à EJA.

Docência e EJA

Durante a disciplina Prointer I, foram abordadas evoluções nas legislações brasileiras em relação à educação, bem como a importância dessas mudanças no amparo a diferentes segmentos da população. Discutiu-se também o acesso à educação como um direito do cidadão e responsabilidade do Estado, conquistado somente com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, juntamente com as políticas públicas implementadas ao longo da história para assegurá-lo.

Dentre os grupos estudados nas diferentes abordagens educacionais, destacou-se a EJA, caracterizada pela heterogeneidade de seu público-alvo, que contrasta com outros grupos explorados na disciplina, como os alunos da educação do campo, quilombolas e indígenas, nos quais é observada uma maior homogeneidade. O único aspecto comum entre os alunos da EJA é a maioria, mas com uma ampla variação etária, o que torna a tarefa do docente desafiadora para encontrar as estratégias necessárias a fim de manter a turma coesa e em sintonia na aprendizagem.

Deste modo, a implementação da EJA deve ser vista como uma conquista importante na busca pela equidade social e pela garantia de oportunidades que atendam às demandas de uma população plural. Para esse fim, o perfil de um docente na EJA exige

uma série de atributos para lidar da melhor forma possível com as idiossincrasias de cada indivíduo (Rummert, 2016; Araújo; Da Silva, 2014). Entre esses atributos, destaca-se a empatia, que possibilita ao docente compreender as necessidades, expectativas e limitações de seus alunos.

Docência e empatia

Na disciplina Prointer III, o foco central foi a inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares. Realizou-se uma análise minuciosa acerca dos privilégios de determinados grupos em detrimento de outros mais marginalizados — estes não se limitando apenas aos alunos com deficiência. Foi examinado como se constituem esses privilégios, suas razões históricas e culturais, além de suas consequências no presente. Também foi realizada uma autocrítica sobre como lidar com essa situação na sociedade.

No início da disciplina, foi discutido o conceito de empatia, que serviu de base para tratar os tópicos subsequentes; no entanto, a sua definição não é a trivial. Comumente, caracteriza-se a empatia como a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender e sentir o que a outra pessoa está sentindo. Todavia, é um processo complexo entender uma atitude empática e sua natureza.

Durante as discussões, foram levantadas diversas perspectivas sobre o significado de empatia segundo as concepções dos graduandos, e isso abriu um leque de possibilidades, como a compreensão de que esse conceito pode envolver diferentes processos. Um deles é a empatia como processo meramente cognitivo, em que o indivíduo assimila as emoções de outra pessoa e reflete sobre essas experiências, fazendo uma projeção na própria realidade. Outra possibilidade é a compreensão da empatia como uma ação de afeto, uma resposta emocional automática e involuntária que surge em decorrência das emoções dos outros, de forma que o indivíduo seja capaz de senti-las como se fossem suas. Além disso, a empatia pode ser considerada um fator cultural, fruto de uma construção social e histórica, que varia entre as diferentes culturas e sociedades (Filgueiras, 2019).

As interpretações quanto ao que seja empatia são bastante variadas e, muitas vezes, envolvem momentos de autorreflexão, nos quais uma pessoa pode considerar suas atitudes empáticas, enquanto outra pessoa pode não as perceber assim. A definição de empatia permanece, então, aberta e não consensual, existindo, contudo, uma convergência de opiniões quanto à sua importância como uma qualidade fundamental para a profissão docente.

Alinhado às mudanças dos paradigmas sociais, o docente é capaz de moldar suas estratégias pedagógicas por meio da empatia, a fim de se adaptar ao universo escolar em diversas ocasiões. Dessa forma, é possível promover uma metodologia que valorize a singularidade dos estudantes, levando em consideração suas experiências e contextos

individuais, com o propósito de potencializar ao máximo suas capacidades e habilidades. Nesse seguimento, segundo Carrano (2007, p.10):

Talvez seja possível pensar nas possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. Por que não pensar o currículo como um tabuleiro de xadrez, onde algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas que fazem movimentos surpreendentes? Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizados que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades.

É uma tarefa desafiadora, que exige um processo constante de reinvenção e aprimoramento da empatia. Neste contexto, sob uma abordagem psicológica, a empatia é considerada um atributo a ser desenvolvido, visando dar continuidade ao processo de formação cidadã.

Docência e alfabetização científica

Na disciplina de Prointer II, foram estudados os diferentes espaços de aprendizagem, os quais podem ser classificados como formais, não formais e informais. Cada espaço possui suas peculiaridades: os espaços formais apresentam estrutura e normas específicas; os espaços não formais possuem certa flexibilidade estrutural; e os espaços informais são mais livres e não possuem regras definidas (Marandino, 2004). Apesar das diferentes características desses ambientes, todos têm potencial para se tornarem espaços de aprendizagem.

Atrelado a esses contextos, discutiu-se o conceito de alfabetização científica, relacionado às circunstâncias em que ocorre a aquisição de conhecimentos científicos.

A alfabetização científica pode ser entendida como o processo pelo qual uma pessoa obtém o conhecimento e as habilidades necessárias para compreender e aplicar a ciência em sua vida cotidiana (Sasseron, 2011; Da Costa, 2011).

Mesmo em ambientes informais, indivíduos podem sentir-se motivados a buscar conhecimento, especialmente aqueles que não concluíram a Educação Básica e que buscam retornar aos estudos por diversas razões, desde questões burocráticas até um desejo sincero de compreender o mundo ao seu redor. Portanto, cabe ao docente assumir o papel de atuar como vetor da alfabetização científica a este público da EJA, composto por pessoas que voltaram a um ambiente formal de educação após um determinado hiato (Vilanova; Martins, 2008).

Em razão dessas atribuições, o docente exerce uma função proeminente nas etapas de formação desses indivíduos, formação esta que contribui de forma cíclica para uma sociedade mais esclarecida acerca das questões científicas. Afinal, a alfabetização científica pode ser vista como uma possibilidade para se corrigirem conceitos equivocados

provenientes de ensinamentos distorcidos e entender que a ciência é importante para contribuir com o controle e a previsão das transformações que ocorrem na natureza, visando-se proporcionar melhores condições de vida (Chassot, 2003).

Considerações Finais

Em suma, as discussões fomentadas nas disciplinas Prointer, ministradas no curso de Física, foram marcantes para destacar a importância dos professores na formação dos estudantes da EJA, quando se tem em vista a promoção da equidade social. Considerando-se esse propósito, é função do docente adotar uma postura empática, visando proporcionar uma experiência educacional significativa ao lidar com estudantes que buscam uma oportunidade de recomeço em suas vidas.

Ademais, o papel do docente transcende a mera transmissão de conhecimentos e habilidades. Ele deve atuar como um agente transformador na sociedade, incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre as questões que permeiam o mundo contemporâneo. Para isso, é essencial que esteja aberto ao diálogo e que promova um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades.

Diante dessas premissas, a alfabetização científica de estudantes da EJA desempenha um papel relevante, pois contribui para se corrigirem concepções alternativas acerca da ciência e promover a compreensão da importância desta no cotidiano. Com isso, contribui-se para formar uma sociedade mais crítica e preparada para enfrentar os desafios contemporâneos.

Referências

ARAÚJO, Simone Paixão; DA SILVA CARNEIRO, Maria Helena. Educação de jovens e adultos no ensino médio, uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Ciências. **Ciências & Cognição**, v. 19, n. 1, p. 96-104, 2014. Disponível em: <https://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/872>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 28 de abr. 2023.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, p. 89-100, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWfQdWJ3KJh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

DA COSTA, Alberto Luiz Pereira. Alfabetização científica: a sua importância na educação de jovens e adultos. **Educação & Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 42-46, 2011. Disponível em: <https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/141>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

FILGUEIRAS, Guilherme Bracarense et al. Aspectos neurobiológicos e sociais da evolução da empatia humana. **Psicologia e Análise do Comportamento: Pesquisa e Intervenção**. Londrina, Paraná: UEL, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mayron-Piccolo/publication/331073849_Aspectos_neurobiologicos_e_sociais_da_evolucao_da_empatia_humana/links/5c6450ab92851c48a9d243f7/Aspectos-neurobiologicos-e-sociais-da-evolucao-da-empatia-humana.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2023.

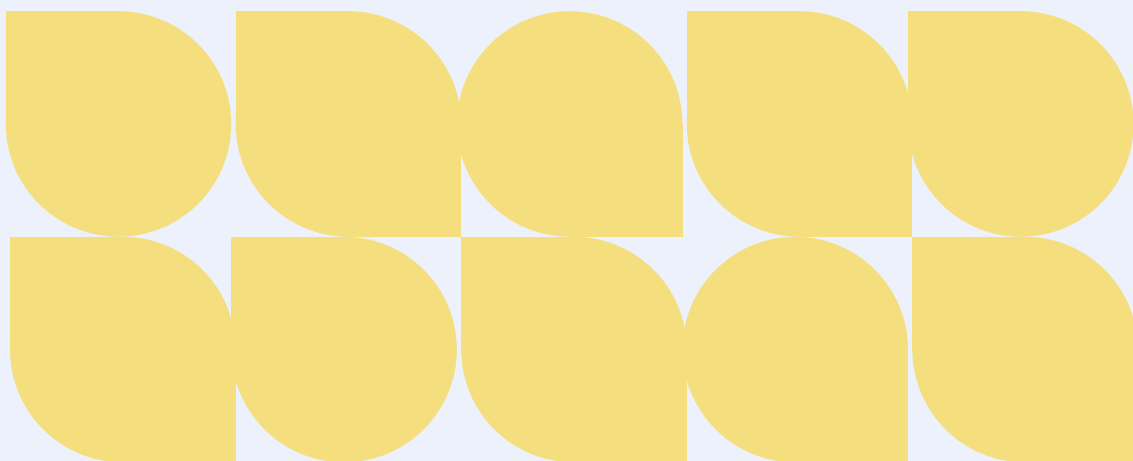
MARANDINO, Martha et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, p. 37-45, 2004. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2013/09/Educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, n. 2, p. 35-50/EN 35-50, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução SEI Nº 32/2018**, do Conselho de Graduação, de 14 de dezembro de 2018. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física – Grau Licenciatura. Uberlândia: SEI/UFU-0919931-Resolução. Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2023.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, p. 331-346, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/trSxGNkbBQycN3srDp39NNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de abr. 2023.



EM CENA, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Laura Barbosa Goulart

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, laura.goulart@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin@ufu.br

Introdução

Segundo dados do IBGE de 2019, mais da metade da população brasileira com 25 anos ou mais não completou a Educação Básica; e 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não estão alfabetizadas no país (IBGE, 2020). A necessidade de se contornar esse cenário de forma significativa passou a instigar a comunidade acadêmica a desenvolver investigações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como uma modalidade de educação escolar, sobre seus sujeitos discentes e docentes; suas práticas e as políticas que regem essa modalidade de ensino.

No âmbito da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), está em discussão a criação de um espaço, dentro de um Grupo de Trabalho (GT) específico, para se discutirem questões a partir das particularidades do público da EJA e de todas as pessoas que foram excluídas do sistema escolar quando crianças ou adolescentes. Esse GT terá condições de, a partir de trabalhos acadêmicos, colaborar com a demanda dos cursos de licenciatura e de formações continuadas específicas para aquelas e aqueles que ensinam matemática em turmas da EJA, integrando pesquisa, ensino e extensão universitária.

No curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, tais discussões ocorrem na disciplina de Estágio Supervisionado. Durante a realização desta disciplina, acontecem diferentes atividades que têm o propósito de contribuir com situações que envolvem tais tipos de atividades acadêmicas, visando à formação do futuro professor de Matemática (PPC, 2018).

O objetivo deste trabalho é, então, contribuir com essa área de formação docente, a partir de reflexões durante a realização do estágio em uma escola pública de Uberlândia. Durante as aulas práticas na escola parceira, foram ministrados minicursos e trabalhados temas com assuntos relacionados à Matemática para o 3º ano da EJA. Nessa direção, neste relato, apresentaremos duas contribuições. A primeira corresponde a alguns posicionamentos para a elaboração de um plano de aula cujo propósito seja o de trabalhar a matemática no cotidiano de todos os envolvidos, no caso, relacionando-o ao consumo de energia elétrica. Já a segunda contribuição trata-se de uma entrevista realizada com o professor supervisor de estágio junto à escola parceira.

Proposta de Plano de Aula

A proposta de plano de aula tem o objetivo de discutir com os estudantes da EJA informações que estão contidas na conta de energia elétrica e que, muitas vezes, passam despercebidas. Em outras palavras, visa-se fazer com que esses estudantes estejam mais atentos ao analisarem suas contas de energia. Além disso, com o auxílio da Matemática, podem-se levantar hipóteses de economia no consumo desse serviço ou produto.

O projeto foi elaborado de forma a compreender tanto o Ensino Fundamental como também os estudantes do Ensino Médio da EJA. Posto isso, indicamos algumas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que podem ser mobilizadas:

(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros (Brasil, 2018, p. 295).

(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 119).

(EM13MAT501) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função (Brasil, 2018, p. 541).

Desse modo, uma ação inicial é solicitar, em uma aula anterior, que os estudantes da EJA levem suas contas de energia elétrica para as análises dos dados. Percebemos ser importante uma discussão prévia com todos, respeitando as individualidades de cada um quanto ao gasto de energia. No entanto, o foco está em observar os elementos da conta e pensar em possibilidades de redução do consumo.

O intuito do plano de aula seria abordar o tema das contas de energia elétrica e como elas são compostas por diferentes fatores. É importante que os estudantes compreendam que o valor da conta não é apenas baseado no consumo de energia propriamente, mas também leva em consideração as tarifas cobradas pela distribuidora de energia e os impostos municipais, estaduais e nacionais.

Para iniciar a aula, seria interessante fazer uma introdução breve, momento em que os alunos iriam conhecer e olhar atentamente para as contas de energia de suas próprias casas, percebendo que são compostas de diversos fatores. Na Figura 1, há um exemplo de como estão distribuídas as informações.

Para explorar a conta de energia, poderíamos propor uma atividade, como a apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Entendendo sua “conta de luz”

Entendendo sua Conta de Luz

Você é daqueles que recebe a conta de luz e só vê o valor a pagar e a data de vencimento?

Sua conta traz muito mais informações sobre você!

A conta de **luz é o meio de comunicação** entre o **consumidor** e a **distribuidora de energia elétrica**.

Uma nota fiscal vinculada aos serviços que ela oferece com todos os dados e informações que você precisa saber.

As contas podem apresentar dados com outros nomes em diferentes posições. Mas todas elas vão trazer as informações que a ANEEL exige que as distribuidoras apresentem para você, consumidor.

* ANEEL - Agência Nacional de Energia Elétrica, foi criada em 1997 com o objetivo de regular e fiscalizar o setor elétrico brasileiro.

Vamos observar o detalhamento da conta de luz?

Fonte: (Revista Nova Escola, 2023)

Após a exploração da fatura por meio da atividade proposta na Figura 1, seria importante direcionarmos as discussões a partir das informações levantadas, promovendo-se um debate entre os participantes.

Podemos separar os alunos em grupos e solicitar que analisem as informações contidas em suas próprias contas, incentivando a investigação e elaborando questões orientadoras; por exemplo: qual o valor da tarifa de energia elétrica cobrada? Como é calculado o consumo de energia elétrica? Há algum imposto incluído no valor da conta?

Logo em seguida, os estudantes poderiam expor o que encontraram de informação e o que acharam interessante em relação à conta de energia, que analisaram em grupo. Nessa dinâmica, seria proposto um debate em uma espécie de plenária. Além disso, podemos questionar maneiras de se economizar, levando-se em consideração o que conversaram e as atividades que realizam em suas próprias residências, consumidoras de energia elétrica.

Para concluir a aula, sugerimos reservar 10 minutos para revisar os conceitos abordados e enfatizar a importância de ficarem atentos e de assumirem postura crítica para interpretar e agir em situações da vida real, particularmente no que diz respeito ao

pagamento pela eletricidade. Esperamos que, com isso, os estudantes percebam outras maneiras de ver a matemática em seu cotidiano.

A textualização da Entrevista ¹

Sou licenciado em Matemática e leciono para a Educação Básica desde 1998, tanto para o ensino regular, como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O que me motivou a trabalhar na EJA, desde o início de minha carreira, foi meu interesse em participar da formação de pessoas que estavam fora da média da idade definida para cada etapa escolar. Para lidar com estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento, optei sempre por trabalhar com Projetos Educacionais. Faço isso baseado na experiência dos estudantes.

Ao longo desses anos, algumas diferenças foram se acentuando no contexto escolar, mas algumas coisas não mudam; por exemplo, no ensino regular, a criança está a todo vapor, pois a profissão dela é ser estudante. Já os estudantes da EJA, como estão fora da faixa de aprendizagem, além de estudarem precisam trabalhar e cuidar de suas casas. Com isso, falta tempo para estudar e compromisso com os estudos e as atividades.

As minhas aulas foram mudando ao longo do tempo, e essa experiência sinalizou que a metodologia mais produtiva para se trabalhar na EJA foi a produção de meu próprio material. Ele está em constante mudança e, para isso, baseio-me na vivência que os estudantes têm na vida real. Além disso, costumo ministrar alguns minicursos e desenvolvo outras atividades, algumas delas com a Robótica.

Para motivar os alunos, utilizo alguns recursos que facilitam o aprendizado. Faço isso, às vezes, por meio de slides e com materiais manipuláveis, ou seja, materiais concretos. Também, utilizo o livro didático e levo para as aulas listas de problemas elaboradas com a intenção de revisar constantemente o conteúdo estudado.

Para os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, às vezes procuro elaborar atividades em paralelo. Essa situação se deve ao tempo que ele ficou fora da escola. Como se percebe, não há um único caminho para se ensinar matemática, mas estar preparado para oferecer ao estudante modos que o levem a pensar matematicamente.

Vejo a EJA como um segmento muito importante para a sociedade. Ela é uma recolocação do cidadão na trilha da educação, para avançar e avançar sempre!

Para terminar, a mensagem que deixo para o aluno da EJA é a seguinte: nunca é tarde para recomeçar. Sempre é tempo de buscar conhecimento e ampliar sua formação, além de desenvolver um maior preparo para ingressar em um curso de Ensino Superior ou em um curso técnico, aprimorando-se para a sua profissão ou para seus projetos de vida.

¹ Destacamos que a entrevista foi realizada e, depois, transcrita. Somente então fizemos a textualização da entrevista, em parceria com o professor colaborador.

Considerações Finais

Por meio das reflexões que ocorreram durante o Estágio Supervisionado, foi percebida a necessidade de se colaborar com a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, apresentamos duas dimensões de propostas. A primeira, com o foco para os estudantes que estão em formação e que têm a intenção de trabalhar a matemática explorando ideias que tratam sobre a Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2000). No entanto, em nenhum momento apontamos essa possibilidade na proposta e isso foi proposital, mas deixamos para esse momento o aviso ao leitor.

Já a segunda proposta mostra todo o potencial que existe ao se trabalhar com entrevista, podendo-se, por meio dela, problematizar diferentes aspectos, como o trabalho com projetos em sala de aula. Isso pode ser tema de discussão tanto em grupos de professores que já atuam em sala de aula quanto para estudantes em formação.

Para concluir, destacamos que todos esses aspectos contribuem para discussões no interior dos cursos de licenciatura, visando-se a formação dos futuros professores.

Referências

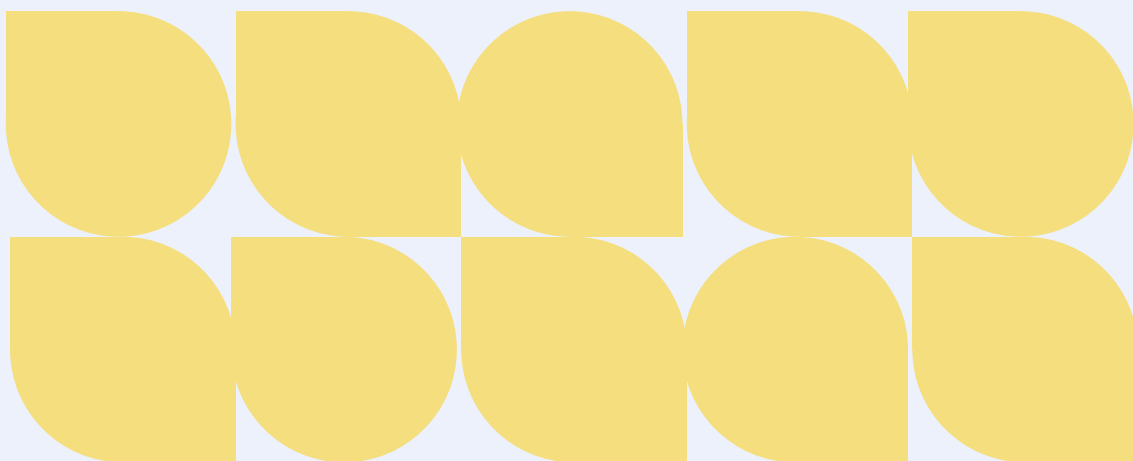
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE NOTÍCIAS, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=Apesar%20da%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoas,n%C3%A3o%20conclu%C3%ADram%20essa%20etapa%20educacional>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Conhecendo os detalhes da conta de luz**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema** - Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635> . Acesso em: 28 de jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática** - Licenciatura. Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.famat.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_-_matematica_licenciatura_2018.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2023.



ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Laura Queiroz Corrêa

Licencianda, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, lauraqc@ufu.br

Lídia Machado Gomes

Licencianda, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, lidiamg@ufu.br

Maria Luisa Nobre Borges

Licencianda, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, malunobre@ufu.br

Marlene Aparecida Pereira

Licencianda, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, marlene.aparecida@ufu.br

Ernesto Sérgio Bertoldo

Professor, Licenciatura em Letras-Inglês, UFU, bertoldo@ufu.br

Introdução

A docência exerce o papel possibilitador de transformar a sociedade brasileira, através da educação como um ato político e libertador, ressaltando a relação entre o educador e o educando (FREIRE, 1970). Nesse sentido, a preparação dos licenciandos em letras como profissionais críticos é crucial, visto que estimular a consciência crítica dos estudantes a fim de impulsionar uma transformação social só é possível se aquele que media essa transformação — o educador — tem sólidas competências nas abordagens teóricas, práticas e pedagógicas no que concernem promover profissionais qualificados.

Durante a graduação, perpassamos por diferentes processos crítico-reflexivos, sobretudo, o confronto entre teoria e prática. A teoria, fundamentada por conceitos básicos e complexos tanto linguísticos, quanto literários e interdisciplinares, proporciona aos discentes as ferramentas necessárias para analisar criticamente as diferentes manifestações da língua inglesa. A prática, por outro lado, se dá por meio de uma teorização e se manifesta nas diferentes habilidades, sejam elas escrita, fala, leitura ou conversação em sala de aula.

A associação destes dois conceitos, indispensáveis aos professores em formação, pode ser desafiadora nos anos iniciais de graduação. Este trabalho, entretanto, não tem como objetivo apontar a diferenciação de um e de outro, mas sim pontuar como a articulação destes dois conceitos se constrói no curso de Letras-Inglês da UFU a partir da perspectiva de quatro estudantes do sexto período, em três componentes curriculares: Projeto Interdisciplinar I, Projeto Interdisciplinar II e Estágio Supervisionado I.

O PROINTER I como articulador de ideias

O Projeto Interdisciplinar I foi o ponto de partida das nossas ideias mais complexas acerca da docência. Isto é, se trata do nosso primeiro contato com a pesquisa etnográfica, com a visão do professor como mediador de ideais e pesquisador de sua própria prática em sala de aula. Assim, durante o semestre que se seguiu à disciplina, tivemos contato com a relevância da pesquisa-ação, bem como a essência da elaboração de intervenções na rede básica de ensino.

Neste componente curricular, estávamos vivenciando o pico da dura realidade do COVID-19, de modo que não tivemos a oportunidade de conhecer escolas e institutos educacionais pessoalmente. Entretanto, nossa aproximação se deu por meio de discussões, debates e estudos aprofundados dos conceitos básicos acerca da pesquisa, nos baseando, principalmente em Paiva (2014), Rajagopalan (2004), Siqueira (2008), Canagarajah (2018) e Pennycook (2007).

O PROINTER II como impulsionador da intervenção na escola

O nosso projeto de pesquisa tinha como título *Teaching through mobile learning in L2 classes*, então, como o próprio título já diz, tinha como objetivo falar sobre a utilização do *mobile learning* em aulas de ensino de segunda língua. Na nossa introdução, falamos sobre o conceito de globalização, que é, de acordo com McGrew (1992), reposicionamento social e cultural de fronteiras, que interconecta indivíduos globalmente. Dessa forma, devido ao constante fluxo de informações, a sociedade é desafiada por novos padrões comportamentais afetando relações interpessoais, formas de enxergar o mundo e culturas. Nós, então, fizemos essa contextualização para justificar o porquê de ser importante inserir dispositivos móveis em sala de aula de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, tendo em vista como esses dispositivos móveis estão inseridos no nosso dia-a-dia, nos contextos em que precisamos e os utilizamos, e no fato de que utilizamos celulares mais ainda, partimos da ideia de que utilizá-los em sala de aula poderia contribuir consideravelmente para a aprendizagem. Argumentamos também que a maioria das tecnologias não foram feitas para serem utilizadas nos contextos de sala de aula ou de ensino-aprendizagem, mas que foram adaptadas para, então, serem utilizadas. Também compreendemos que a recusa é normal, já que é difícil desvincular a falta e desvio de atenção dos alunos ao uso dos celulares, mas que celulares podem sim ser uma opção viável para facilitar o trabalho dos professores.

As aulas eram compostas por oito a quinze alunos em uma escola pública municipal do município de Uberlândia e parte considerável dos alunos tinham algum emprego de meio período, então, chegavam à escola já cansados, devido às suas rotinas. Além disso, conseguir acompanhar aulas de inglês pode ser cansativo e difícil para esses alunos que já estão mentalmente exaustos. Dessa forma, pensamos em utilizar celulares como uma forma de também aumentar o engajamento desses alunos em sala de aula.

A internet também, quando bem utilizada, pode ser uma boa ponte de interação entre professor ou professora e alunos. Durante as nossas observações de aulas, notamos que, mesmo que alguns alunos fossem mais abertos a aproximações, a maioria era pouco aberta e o professor parecia não saber muito bem como lidar com a possibilidade de aproximar-se dos alunos. Sendo assim, acreditávamos que o espaço educacional através do *mobile learning* pudesse facilitar a interação entre professor e alunos, para tornar as relações mais naturais. O espaço virtual possibilita diversos tipos de interação e plataformas educacionais podem oferecer boa comunicação entre professor e alunos. Assim, esperávamos que, com *mobile learning*, alunos e professores se aproximassem mais e que o professor refletisse sobre suas práticas após a experiência.

De acordo com Isodoro e Schimiguel (2018), *mobile learning* é um método de ensino-aprendizagem em que o desenvolvimento de técnicas e habilidades com dispositivos móveis ajuda os alunos e os professores no contexto educacional.

Esse recurso utiliza dispositivos móveis como celulares, *notebooks* ou *tablets* para desenvolver programas criados para ensino e aprendizagem, ou através de apresentações desenvolvidas especificamente para a educação, como os *slides*. Além disso, os autores também defendem que, atualmente, há um grande aumento da cultura das tecnologias com celulares, e que isso tem muitos benefícios e vantagens que podem trazer melhorias para a população, mas que o uso de celulares em sala de aula deve ser sempre guiado pelos professores nas instituições de ensino.

Dessa forma, através das questões trazidas por esses autores, nós entendemos que *mobile learning* poderia ser uma boa forma de ensinar inglês em escolas públicas no Brasil, já que a maioria dos alunos possuem e conseguem usar os celulares durante as aulas, e levando em consideração que eles teriam maior atenção e se engajariam mais e melhor na aula e com o professor.

A metodologia escolhida, por fim, foi a intervenção pedagógica. Tendo em vista o contexto já apresentado, três alunas do ensino superior, do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), observaram algumas aulas com o propósito de conduzir uma pesquisa de intervenção. De acordo com Damiani (2013), intervenções pedagógicas envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças ou inovações) com o objetivo de produzir avanços e melhorias nos processos de ensino dos indivíduos que participam dele, fazendo uma avaliação dos efeitos dessa interferência.

Durante as observações de aula, as alunas da UFU fizeram anotações sobre o que estava acontecendo em aula, o que o professor estava fazendo e como os alunos reagiam. A partir dessas anotações, as alunas do ensino superior decidiram escrever esse projeto de implementação para sugerir novas ideias para o professor. Essa proposta, então, era a de utilizar os conceitos do *mobile learning* e a ideia era implementar atividades em que os alunos utilizassem seus próprios celulares.

O Estágio Supervisionado I como campo de pesquisa e elo entre teoria e prática

O Estágio I tem como objetivo proporcionar uma conexão entre prática e teoria de ensino, promovendo experiências no ambiente escolar e visando articular questões políticas e sociais que envolvem a prática docente. Assim, esta disciplina promoveu discussões e debates relacionados à prática em sala de aula. A reflexão sobre a própria prática docente é também um aspecto essencial desta disciplina porque é através desse processo que conseguimos nos constituir professoras preocupadas em melhorar a nossa prática. Dessa forma, o Estágio Supervisionado I foi o momento em que tivemos um contato mais significativo com a escola e podemos articular o que vínhamos aprendendo durante os Prointer I e II. É por meio da prática que conseguimos conectar o mundo acadêmico e profissional, tendo um confronto entre o conhecimento construído e a realidade da escola pública.

A escola em que nós (dupla Laura e Marlene) exercemos o estágio foi a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA). Observamos um total de seis aulas de cinquenta minutos cada, de uma turma do oitavo ano. Havia em torno de doze estudantes, e tivemos a oportunidade de planejar e fazer a regência de duas aulas. Durante as observações, nós planejamos dois planos de aulas para nossas regências. Nosso tema de aula foi o meio ambiente, focando em reutilização e reciclagem de roupas. Tendo esse cenário em vista, a metodologia escolhida foi a Task-Based Language Teaching (TBLT).

Quanto à justificativa da metodologia utilizada, a TBLT é uma abordagem de ensino de línguas que coloca as tarefas como elemento central no processo de aprendizagem. Esse método enfatiza a realização de tarefas autênticas e significativas como meio de promover a aquisição da língua-alvo. As tarefas são atividades comunicativas que refletem situações reais de uso da língua, envolvendo interação e resolução de problemas. Pimenta e Lima (2008) ressaltam que a metodologia TBLT estimula a participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e estratégias de aprendizagem. Além disso, a TBLT proporciona um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos trabalham em grupos para realizar as tarefas propostas.

Ainda, Nunan (2014) enfatiza que a TBL busca desenvolver não apenas as habilidades linguísticas, mas também habilidades cognitivas, sociais e estratégicas dos alunos. Assim, a metodologia TBLT se caracteriza pela ênfase nas tarefas autênticas, na interação entre os alunos, na participação ativa e no desenvolvimento de habilidades integradas, visando uma aprendizagem contextualizada e significativa da língua em foco.

No momento das regências, foi possível perceber a importância dos momentos de observações das aulas, pois foi a partir desses momentos que nos familiarizamos com o contexto e com a sala de aula que iríamos lidar. A realidade que encontramos na ESEBA foi de uma escola com uma boa estrutura. Para as aulas de inglês, os alunos têm acesso a uma sala específica com projetor e internet disponíveis. Então, nossas regências ocorreram de acordo com o planejado por nós, sem muitos imprevistos. Nós conseguimos dar uma aula toda em inglês e os alunos se engajaram na aula. Como já tivemos contato com a realidade de outras escolas públicas nos Prointeres, sabemos que não são todas as escolas públicas que possuem a mesma estrutura da ESEBA e que estávamos em um ambiente privilegiado.

Considerando isso, foi possível colocar em prática a metodologia TBLT, que havíamos estudado profundamente sobre na disciplina teórica de Metodologias de Ensino. Nas aulas trabalhamos com os alunos principalmente a habilidade de escrita, e eles tiveram que fazer uma tarefa de produção escrita. Também, como o TBLT prega, visamos trazer um tema dentro da realidade do aluno e desenvolver a criticidade ao falar sobre o tema de reutilização e reciclagem de roupas e seus impactos positivos para o meio ambiente. Conseguimos implementar a nossa tarefa e foi possível manejar bem o tempo e também fazer as alterações necessárias na hora da aula para que ela fluísse

bem. Porém, pela pouca quantidade de aulas (2), não houve tempo suficiente para que a gente conseguisse dar feedback para os alunos sobre a produção deles. Por mais que o Estágio I seja significativo na nossa formação, assim como todos os componentes curriculares práticos, colocar em prática apenas duas aulas é pouco tempo, mas todo processo teórico e prático da disciplina é muito relevante

Considerações Finais

Levando em consideração o percurso feito ao cursar os componentes curriculares práticos do curso de Letras-inglês, nesse caso Prointer I e II e Estágio I, é necessário ressaltar que o momento de colocar em prática as teorias aprendidas no curso através de regências de aulas no ensino básico e público é indispensável. Devido às experiências anteriores nos Pointers I e II e o contato prévio com a sala de aula, é possível experimentar o Estágio I de uma forma mais madura. Durante a nossa experiência no Estágio I, foi possível perceber a utilidade dos conhecimentos aprendidos nos Projetos Interdisciplinares, visto que com eles foi possível questionar bastante sobre a realidade da escola pública e vivenciá-la.

O contato com a realidade do ensino de inglês em escolas públicas é importante porque torna os futuros professores mais realistas sobre o que vão encontrar nesse contexto, o que é uma boa oportunidade para reflexões críticas sobre o sistema educacional, sobre nossas crenças pessoais a respeito desse sistema e reflexões pessoais sobre nossa própria prática. Os componentes curriculares práticos do curso de Letras- Inglês promovem debates críticos sobre o contexto educacional, o planejamento de aulas, implementação das aulas, emoções dos alunos e professores no ambiente escolar, dentre outros tópicos relevantes. Dessa forma, conclui-se que sem essas experiências práticas não estaríamos prontas para confrontar a realidade das escolas públicas.

Referências

DAMIANI, Magda (et al.). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Nº 45. Pelotas, 2013, p. 57-67.

EIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

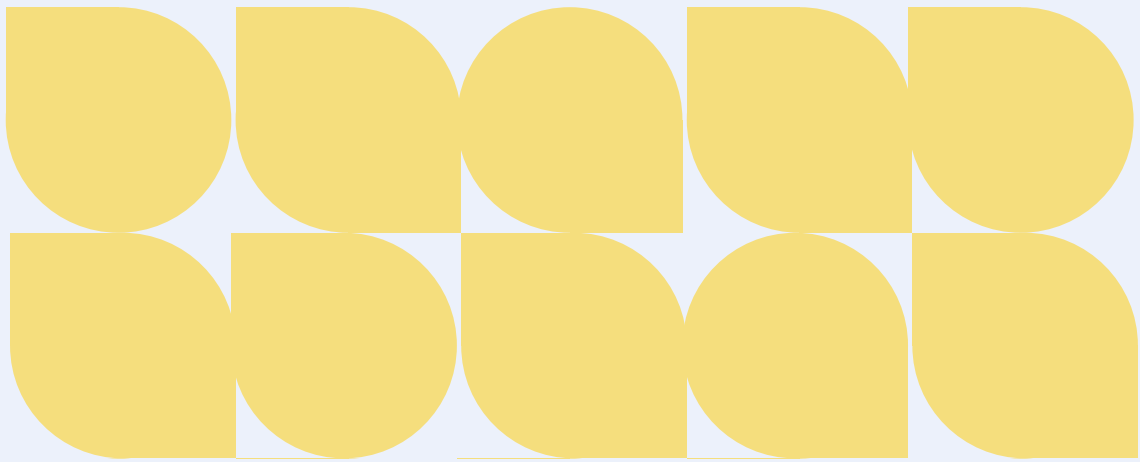
ISIDORO, Anderson e SCHIMIGUEL, Juliano (2018): **“Estudo de processo do mobile learning para ensino-aprendizagem nas escolas de ensino médio”**, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (2018). Link: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/proceso-mobile-learning.html>

LIMA; J. R.; XAVIER, F. **Entre ouvir, falar, ler e escrever o que, de fato, o aluno de inglês da escola pública pode ter?** In: LIMA; D. C. de (Org.). Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 97-112.

MCGREW, A. **A global society?** In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, A. (orgs.). Modernity And Its Futures. Cambridge: Polity press/Open University Press, 1992, p. 61-116.

NUNAN, D. **Task-Based Teaching and Learning.** In: Teaching English as a Second or Foreign Language. Celce-Murcia, M. et al. New York: Cengage Learning, 2014. p. 455-470.

PIMENTA S.G & LIMA, MSL. **Estágio e Docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



EXPERIÊNCIAS COM FANZINE E INTERVENÇÃO EM ESPAÇO PÚBLICO

João Vitor Calegari Borges

Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, joao.calegari@ufu.br

Diana Salles Sampaio

Professora, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, sampaiods@ufu.br

Introdução

É imprescindível que os licenciandos tenham um preparo para atuar na área da educação através de componentes curriculares que trabalhem de forma equânime as diferentes facetas do ser, levando em consideração a sua integralidade e buscando por um ensino menos fragmentado. De acordo com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criado pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e presidido por Jacques Delors (1996), existem quatro pilares da educação que são fundamentais para o desenvolvimento integral das pessoas.

O primeiro deles é aprender a conhecer, que consiste em adquirir conhecimentos e habilidades para se compreender o mundo. O segundo pilar é aprender a fazer, que se refere à capacidade de se utilizar esse conhecimento para agir sobre o meio ambiente e resolver problemas. O terceiro pilar é aprender a conviver, que envolve a participação e a cooperação com outras pessoas em todas as atividades humanas. Por fim, o quarto pilar é aprender a ser, que sintetiza os três anteriores e se refere ao desenvolvimento global da pessoa, incluindo o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Os Projetos Interdisciplinares (PROINTERs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao se preocuparem com uma visão crítica do mundo e em como as instituições de ensino se relacionam com a sociedade, buscam desenvolver uma educação mais integral, como sinaliza o excerto a seguir.

Projeto Interdisciplinar (PROINTER): Pesquisa e extensão como atitude cotidiana que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre licenciandos, professores formadores e professores de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes e sustentados no exercício da pesquisa e da produção do conhecimento (Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 51).

No curso de Ciências Biológicas da UFU, encontramos ao todo quatro componentes curriculares de PROINTER, sendo eles: PROINTER I (Introdução ao curso de Ciências Biológicas), PROINTER II (Ciências e Mídias), PROINTER III (Biologia e Cultura) e PROINTER IV (Educação e Sociedade). O presente trabalho tem como objetivo descrever as atividades de confecção de fanzine e intervenção urbana realizadas em Ciências e Mídias e Educação e Sociedade, e refletir sobre as potencialidades dessas atividades enquanto possibilidades de extensão e de divulgação científica, mediante leitura crítica da realidade, tendo em vista a transformação desta.

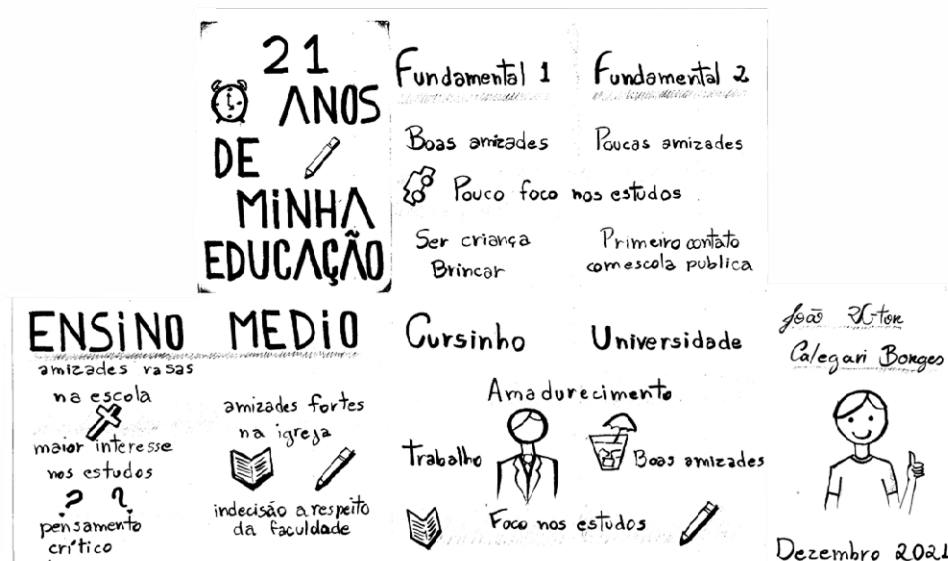
Fanzine

Uma das atividades desenvolvidas em PROINTER IV (Educação e Sociedade) foi a produção de um fanzine, o qual possui como inspiração uma revista de cunho informativo e veicular.

Os zines são revistas caoticamente criativas, independentes do mercado editorial e manufaturadas, que ajudam os jovens a espargirem suas ideias (tais como os atuais blogs o fazem, embora estes sejam virtuais e sejam um substrato amalgamado dos antigos fanzines impressos e atuais blogs diários); e por serem interdisciplinares, podem funcionar como “ferramentas” hodiernas a colaborar em aplacar tais desvarios e ao mesmo tempo catalisar e equalizar a inteligência dessa juventude ágil e que precisa usar não só a inteligência expandida, como seu corpo que, no caso dos fanzines, pede a utilização das mãos nos recortes, dobraduras, colagens e digitações e desenhos na concepção e elaboração de tais fanzines, mesmo que impressos e/ou digitalizados (Andraus, 2014, p.4).

O fanzine elaborado em Educação e Sociedade teve o objetivo de expressar o significado da escola para o graduando, desde o princípio de sua educação em uma escola de nível Básico até o momento em que ele já se encontrava em uma instituição de Ensino Superior. A produção de tal mídia nos levou a pensar nas diversas experiências que tivemos dentro das instituições de ensino pelas quais passamos e, dessa forma, avaliar como estas influenciaram nossas vidas (Figura 1).

Figura 1 – Fanzine desenvolvido durante o componente curricular PROINTER IV



Fonte: (Autores, 2023).

Textualizando o que foi representado na imagem, a estrutura das instituições em que estudei — primeiro autor deste texto — podem ser consideradas boas, tendo em vista que eram escolas particulares. Mas me recordo de ter pouco foco nos estudos no Ensino Fundamental, devido ao maior interesse no brincar. As relações de amizade foram boas durante os anos iniciais do Ensino Fundamental e muito superficiais nos anos finais. No Ensino Médio me vi mais focado nos estudos, me levando a questionamentos com relação a possíveis cursos universitários e desenvolvendo uma maior capacidade de pensamento crítico. As verdadeiras amizades foram consolidadas a partir das relações que estabeleci na igreja, por meio de minha participação na crisma e em grupos de jovens; não vieram, portanto, da escola.

Concluo que as experiências que tive no Ensino Básico foram prioritariamente tradicionais, salvo algumas exceções que se mostram abertas a uma relação mais horizontal com o aluno. E foi na Universidade que me vi mais focado e onde também consegui fazer novas amizades. Além deste processo particular, ao entrar em contato com as experiências dos colegas, foi possível desenvolver empatia pelas vivências alheias e pensar em formas diferentes de viver a escola.

Esse momento de reflexão proporcionado pela elaboração do fanzine auxilia o licenciando a fazer uma seleção dos padrões que ele gostaria de manter ou não em sua carreira como docente. Durante minha vida estudantil, tive alguns professores que se sentiam como os donos do saber absoluto e não aceitavam críticas e questionamentos sobre os conteúdos e as metodologias que adotavam.

Entretanto, quando os alunos se impunham e expunham seus pontos de vista, conseguíamos estabelecer uma relação mais horizontal. Mas a grande maioria teve e tem uma noção de que os alunos possuem um conhecimento prévio sobre qualquer tema e que isso pode ser aproveitado dentro de sala de aula. A partir das experiências que tive enquanto docente, pude observar que realmente existe essa tendência de repetição do que vivemos enquanto estudantes.

É possível refletir, entretanto, sobre a prática docente e adaptá-la de acordo com as nossas concepções de mundo, as quais estão em constante mudança. Levando em consideração as minhas experiências próprias, posso dizer que buscarei construir uma relação horizontal com meus estudantes, valorizar suas vivências e utilizar as metodologias que me marcaram ao longo de minha caminhada, como o próprio fanzine e a exploração de ambientes extraclasse.

No livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), Paulo Freire discute sobre o papel do professor na prática educativa e destaca a importância da formação de indivíduos autônomos e críticos. Segundo o autor, o “bom professor” é aquele que possui um compromisso ético-político com a educação e com seus estudantes, que valoriza suas experiências e conhecimentos prévios, que busca entender suas realidades e necessidades e que se coloca como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, e não como o detentor absoluto do conhecimento.

Avaliando a capacidade que a produção de um fanzine tem de gerar esta amplitude reflexiva sobre um determinado tema, ele se mostrou como uma escolha certa para apresentar um tema de tamanha complexidade.

Intervenções urbanas

Uma maneira de difundir informações e interagir com a comunidade de forma reflexiva são as intervenções em espaço público, como proposto no componente curricular Ciências e Mídias. Ir diretamente aonde a população se encontra se mostra um trabalho efetivo de troca de conhecimentos sobre um determinado assunto. Brigid

Barron e colaboradores (1998) afirmam que atividades realizadas em locais públicos, como passeios sustentáveis e participação em museus e exposições, têm o potencial de servir como estratégias educacionais dinâmicas, permitindo que os alunos explorem e aprendam em um contexto não convencional.

A intervenção urbana foi realizada na praça Ismene Mendes, na cidade de Uberlândia-MG. Cada estudante ou grupo deveria praticar, de alguma forma, uma atividade que interagisse diretamente com as pessoas que transitavam naquele local. Um grupo de alunos promoveu uma atividade através de um varal com poesias e letras de músicas inspiradoras, além de mensagens interessantes, sendo que as pessoas que transitavam pelo local poderiam recolhê-las e levá-las consigo.

Um outro aluno utilizou uma venda preta para cobrir seus olhos enquanto segurava uma placa com o seguinte texto: “Diga-me algo que nunca disse a ninguém”. Dessa forma, podiam fazê-lo as pessoas que se sentiam confortáveis para se sentar ao seu lado e confessar algo que não se sentiam à vontade para compartilhar com outras pessoas, devido ao medo de julgamentos. A intervenção realizada por mim foi executada em dupla; utilizamos um violão para tocar a música “Meu Abrigo”, que logo em seu início traz a frase “Desejo a você o que há de melhor...” (Melim, 2018, 1:09-1:14), com o intuito de tornar o dia das pessoas que circulavam pela praça, já tão estressante, mais leve e prazeroso.

Baseando-se em toda a estrutura da música e sua letra, não é difícil compreender o motivo da escolha para o trabalho em questão. Esta é uma música que traz uma mensagem animadora e alegre, reforçando a ideia de interação social em um mundo que estimula o egoísmo e a monotonicidade, no qual demonstrações de afeto estão tão escassas no dia a dia das pessoas.

Desejo a você/O que há de melhor/A minha companhia/Pra não se sentir só
O sol, a lua e o mar/Passagem pra viajar/Pra gente se perder/E se encontrar
Vida boa, brisa e paz/Nossas brincadeiras ao entardecer/Rir atoa é bom demais/O meu melhor lugar sempre é você
Você é a razão da minha felicidade/Não vá dizer que eu não sou sua caracatade/Meu amor, por favor, vem viver comigo/No seu colo é o meu abrigo
Quero presentear/Com flores lemanjá/Pedir um paraíso/Pra gente se encostar
Uma viola a tocar/Melodias pra gente dançar/A benção das estrelas/A nos iluminar
Vida boa, brisa e paz/Trocando olhares ao anoitecer/Rir atoa é bom demais/Olhar pro céu, sorrir e agradecer
Você é a razão da minha felicidade/Não vá dizer que eu não sou sua caracatade/Meu amor por favor, vem viver comigo/No seu colo é o meu abrigo
Meu abrigo/No seu colo é o meu abrigo/O meu abrigo
Você é a razão da minha felicidade/Não vá dizer que eu não sou sua caracatade/Meu amor por favor, vem viver comigo/No seu colo é o meu abrigo/Meu abrigo/No seu colo é o meu abrigo
No seu colo é o meu abrigo (Melim, 2018).

Essa atividade gerou algumas reações interessantes por parte das pessoas que passavam pela praça. Algumas simplesmente ignoravam a música, outras a apreciavam

e outras até cantaram junto. Para nós que realizávamos a intervenção, isso foi muito significativo, pois conseguimos a interação necessária, o interesse e a compreensão do que estava sendo feito. Além de afetar as pessoas que transitavam no local, também me senti bastante tocado em realizar esta intervenção, principalmente após passados alguns anos. Na época, não entendi bem a complexidade desse trabalho, uma vez que não trabalhamos com um tema científico, mas sim com uma mensagem voltada para a empatia, para a quebra da rotina e da monotonia. Mas hoje compreendo sua importância, principalmente após uma roda de discussão realizada nas primeiras semanas durante o componente curricular Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC), na qual os estudantes trocaram experiências relacionadas aos PROINTERs e todas as atividades que haviam sido realizadas.

A intervenção em espaço público mostra-se uma atividade importante para estudantes de licenciatura porque essa prática permite que experimentem práticas pedagógicas fora da sala de aula, em um contexto mais amplo e diversificado, desenvolvendo habilidades como criatividade, comunicação, trabalho em equipe e liderança, que são importantes para o exercício da profissão. Também pode ser uma oportunidade para que os estudantes se envolvam com questões sociais relevantes e reflitam sobre seu papel como agentes de transformação na sociedade (Silva, 2010). Além disso, segundo Koglin e Koglin (2019, p. 72):

A relação entre universidade e sociedade sofre mudanças de acordo com o contexto em que a instituição está inserida. As universidades são reflexos da sociedade e acompanham as transformações que ocorrem nos âmbitos político, social e econômico.

Considerações Finais

As experiências relatadas, vivenciadas nos componentes curriculares “Educação e Sociedade” e “Ciências e Mídias”, despertaram a inventividade dos estudantes de licenciatura, promoveram vivências alternativas e inovadoras de divulgação científica e trabalharam abordagens para o envolvimento com a comunidade. As reflexões apresentadas no texto revelam a preocupação dos PROINTERs com a construção de habilidades sociais, além de desenvolver a criatividade.

O uso do fanzine como estratégia de ensino é uma prática que pode ser incentivada e incorporada em diversos contextos educacionais, dada a sua capacidade de estimular o pensamento crítico sobre os assuntos que circundam o tema, a reflexão que estas dicções trazem e a troca de informações importantes de forma criativa e acessível. Tais características fazem dele uma ferramenta valiosa para a formação de indivíduos engajados na transformação social.

Outrossim, a divulgação científica é uma forma importante de interação entre escolas, universidades e a sociedade em geral, pois consiste na disseminação do conhecimento científico de forma acessível e compreensível para o público leigo, de

modo a se promover o diálogo entre a comunidade científica e a sociedade. A divulgação científica por meio de ações extensionistas, escolas e universidades pode contribuir para uma melhor compreensão e valorização da ciência, estimulando a participação da sociedade em questões relevantes e aumentando a conscientização sobre a importância da pesquisa e do desenvolvimento científico.

Referências

ANDRAUS, Grazy. A não linearidade mental da juventude: informação e formação interdisciplinar, tecnologias e zines. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 4, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/19069>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

BARRON, Brigid J. S.; SCHWARTZ, Daniel L.; VYE, Nancy J.; et al. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 7, n. 3/4, p. 271-311, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

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

KOGLIN, Terena Souza da Silva; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658>. Acesso em: 11 de jun. 2023.

MELIM. **Meu Abrigo** [Gravação]. No álbum Melim (Faixa 2). Rio de Janeiro: Universal Music, 2018.

SILVA, Márcia Regina Farias da. **Ciência, Natureza e Sociedade: diálogo entre saberes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Grau Licenciatura**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.inbio.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_licenciatura_2018.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2023.



JOGOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: QUAL(IS) A(S) ABORDAGENS UTILIZADAS?

Nayara Rocha de Oliveira

Licencianda, licenciatura em Letras Inglês, UFU, nayara.oliveira1@ufu.br

Dilma Maria de Mello

Orientadora, licenciatura em Letras Inglês, UFU, dilma.mello@ufu.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal discorrer sobre os resultados da minha pesquisa — primeira autora deste texto — realizada na disciplina Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC). Primeiramente, é importante relatar que, quando cursei a matéria PROINTER II, tive a oportunidade de propor um jogo que trabalhava a construção do tempo verbal futuro em inglês, com alunos de uma determinada escola de Uberlândia - MG. Um tempo depois, no SEILIC, quando fui levada a refletir sobre minhas experiências nos PROINTERs I e II, percebi que tal jogo proposto poderia ser realizado de forma diferente.

Assim, surgiu o interesse em saber quais jogos têm sido trabalhados nas salas de aula de língua inglesa (LI) e quais são as abordagens predominantes neles. Minha intenção era encontrar jogos que trabalhem com a abordagem comunicativa (AC), por entendê-la como adequada ao ensino de língua inglesa por considerar a língua em uso social. Portanto, a necessidade de ser mais trabalhada nas aulas de língua estrangeira (LE).

Este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, abordo a metodologia da pesquisa. Na segunda seção, trato da fundamentação teórica em que me baseei para desenvolver a análise. Na terceira, explico como a análise dos dados foi feita. Na quarta e última seção, teço minhas considerações finais.

Metodologia de pesquisa

A investigação realizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica — levantamento de obras publicadas relacionadas ao tema do estudo — e descritiva — que visa descrever características de determinado fenômeno —, majoritariamente de abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi realizada por meio da busca de artigos e teses que investigavam jogos para aulas de língua inglesa. As bases consultadas foram os repositórios institucionais de uma universidade privada e de uma universidade pública, além do artigo que produzi com um colega durante o PROINTER II.

O levantamento dos dados foi feito considerando-se as produções compreendidas entre os anos 2000 e 2022. Entre os dados coletados, discorro aqui sobre dez jogos encontrados em três teses localizadas nos repositórios mencionados, além do artigo elaborado no PROINTER II. Para a coleta de dados nas plataformas de pesquisa, indiquei nas ferramentas de busca palavras-chave como: “jogos não baseados na gramática”, “jogos para aulas de línguas”, “games in ESL classrooms”, “exemplos de jogos para a aula de inglês” e “games nas aulas de inglês”.

Após detalhar aspectos e procedimentos metodológicos nesta seção, passo a abordar as bases teóricas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa realizada.

Fundamentação teórica

O uso de jogos em aulas de línguas adicionais, especificamente em aulas de língua inglesa, é uma constante. Portanto, considero relevante abordar o conceito de jogo, conforme estudado por algumas autoras. Particularmente, apoio-me nos estudos de Souza (2020) e de Szundy (2005). Souza (2020, p. 6) relata:

Compreendo um jogo como uma atividade na qual o jogador busca solucionar um problema e usa uma abordagem lúdica para esse fim. Para alguns pesquisadores (Caillois, 1986; Walther, 2003), jogar difere de brincar devido ao fato de a primeira ação seguir regras constitutivas e o segundo termo referir-se a uma ação mais espontânea e menos rígida.

Entendo, assim, que o jogo vai além de uma simples brincadeira, pois serve para solucionar problemas, fazendo-o por meio de uma abordagem lúdica. Além disso, os jogos são atividades que incluem normas e regras bem definidas e, por vezes, negociadas.

Para Szundy (2005), os jogos sempre estiveram presentes na história humana e são utilizados tanto por crianças quanto por adultos. A autora define a concepção de jogos de linguagem que têm os jogos como uma atividade constitutiva da língua e, em uma concepção wittgensteiniana, é uma “atividade de linguagem cuja negociação de significados é determinada pela situação de comunicação específica” (p.48), além de sublinhar a importância do outro no processo de constituição do ser e da linguagem.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa e os jogos que encontrei em minha busca, considero fundamental esclarecer os conceitos de Teoria Behaviorista e da Abordagem Comunicativa. A primeira defende que aprendemos pela repetição e criação de hábitos (Paiva, 2005). Em relação a línguas, significa dizer que as aprendemos quando repetimos estruturas gramaticais e criamos hábitos automáticos que resultam da repetição. No entanto, em geral o que acontece é que, muitas vezes, os alunos memorizam uma estrutura sem entender as suas variações. Além disso, comumente se apresenta ao aluno um contexto hipotético como exemplo de uso, sem relações com o cotidiano do aprendiz, o que pode afastá-lo.

Por outro lado, a Abordagem Comunicativa se contrasta com a perspectiva Behaviorista. De acordo com Paiva (2005):

Algumas das características fundamentais da abordagem são: 1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido, 2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, 3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos [...], 5. a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical, 6. a competência é construída pelo uso da língua, 7. deve-se incentivar a criatividade dos alunos, 8. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses, 9. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes, 10. a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa (s/p).

Ao discutir essa abordagem, Leffa (2008, p. 22) afirma que, na AC,

[o] material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado [...].

Por sua vez, Richards e Rodgers (1999) explicam que, nessa abordagem, a tradução pode ser utilizada quando os alunos se beneficiam dela. Além disso, os autores incentivam os trabalhos em trios ou grupos.

Portanto, diferentemente da Teoria Behaviorista, a Abordagem Comunicativa proporciona uma aprendizagem da língua como instrumento de comunicação e de interação social no mundo real, não levando em consideração, portanto, somente a norma culta, ou uma única forma de falar, mas sim as variações e a diversidade.

Após abordar brevemente aspectos teóricos importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa, passo à descrição e análise dos dados, especificamente dos jogos coletados.

Análise dos dados

Nesta seção, descrevo os jogos encontrados e analiso as abordagens e as teorias implicadas nas propostas de cada um. A fim de uma melhor compreensão, separei o material em três quadros, sendo eles: QUADRO 1 – Jogos com predominância da Teoria Behaviorista, feitos para trabalhar a gramática da LI; QUADRO 2 – Jogos com predominância da Teoria Behaviorista, feitos para trabalhar o vocabulário da LI; QUADRO 3 – Jogos com predominância da AC.

QUADRO 1 – Jogos com predominância da teoria Behaviorista, feitos para trabalhar a gramática da LI

TEXTO/ANO	JOGO	DESCRIÇÃO DO JOGO	Aspectos comunicativos/linguísticos	ANÁLISE
“PLAYING GAMES IN A LARGE CLASSROOM, HOW CAN IT BE?” – Gustavo Ribeiro e Nayara Oliveira, 2022.	<i>Future game</i>	A turma é dividida em trios e tem 3 missões para completar. Na primeira delas, há algumas sentenças para os alunos classificarem como certas ou erradas, relacionado ao uso de “going to” e “will”. Na segunda missão, eles têm que completar frases com “will” e “going to”. Na terceira, são dadas algumas palavras aleatórias para os alunos (como “gym”, “school”, “travel”) e eles têm que escrever a maior quantidade de frases que puderem usando o futuro, no tempo estipulado pelos professores. Vence quem fizer as missões 1 e 2 corretamente e quem conseguir escrever a maior quantidade de frases na Missão 3.	Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar a gramática (futuro), usando a escrita.	Concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de estruturas gramaticais).

<p>“A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO JOGO E SOBRE O JOGO” – Paula Szundy, 2005</p>	<p>J o g o da memória</p>	<p>A turma é dividida em 4 grupos e cada um deles é subdividido em pares. Depois, distribuem-se cartas para os alunos com imagens de profissionais de alguma área, bem como os cartões de visita desses profissionais. Cartas e cartões de visitas devem ser organizados em pares. Em seguida, cada dupla usa seu cartão para fazer perguntas, em inglês, a respeito do profissional, como se estivesse se dirigindo a ele.</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Os cartões de visita estão em inglês. Por exemplo: “<i>Jean Paul Auger; Cook; 512, Liberty St. 5550702.</i>” – Exemplo das perguntas que foram feitas: <i>what’s your name? What do you do? What’s your address? What’s your phone number?</i> – As perguntas são respondidas oralmente em inglês. 	<p>Há comunicação falada quando as perguntas e respostas são feitas oralmente em inglês. Mas a conversa gira em torno de perguntas e respostas feitas para reforçar e repetir a gramática relacionada a dar e receber informações pessoais, além de não se proporem diálogos autênticos, relacionados ao contexto do estudante.</p>	<p>É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de estruturas gramaticais).</p>
---	---------------------------	---	---	---

<p>“A CONSTRUÇÃO DO CO-NHECIMENTO NO JOGO E SOBRE O JOGO” – Paula Szundy, 2005</p>	<p>J o g o de ta- bulei- ro 1</p>	<p>Os alunos são divididos em dois grupos de 4 componentes. Por sua vez, cada grupo é subdividido em duas duplas. Os grupos recebem cada qual um tabuleiro composto de situações na LE, no qual há a figura de uma tartaruga, que pode representar “<i>miss a turn</i>” ou “<i>come back two</i>”. Há também a lebre que pode representar “<i>play again</i>” ou “<i>go forward one</i>”. Ademais, há o “?” que representa “<i>ask a question to the other group</i>”. Ganha o jogo quem chegar primeiro ao fim do tabuleiro.</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A p. 281 do artigo original contém o tabuleiro. – Situações que aparecem no tabuleiro: “<i>Talk about the things you used to do when you were a child</i>”; “<i>Compare two cities. Size (big/small), violence (violent/calm), quality of life (good/bad)</i> etc. – Interação usando a língua inglesa. 	<p>Apesar de haver comunicação na língua inglesa, muitas situações do tabuleiro são para reforçar a gramática — os alunos aprendem a fazer comparações em inglês, fora de um contexto.</p>	<p>É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de estruturas gramaticais).</p>
--	---	--	--	---

Fonte: (Autoras, 2023).

Os jogos descritos no QUADRO 1 são voltados para repetição de estruturas gramaticais. O “*Future Game*” foi o que eu propus junto com um colega quando estávamos cursando o PROINTER II. Esse jogo, na verdade, se assemelha mais com uma atividade *gamificada* do que com um jogo. Hoje vejo que poderia ser feito de forma diferente, trazendo mais aspectos da Abordagem Comunicativa. Já o “Jogo da memória” e o “Jogo de tabuleiro 1”, apesar de incentivarem os alunos a usarem a língua inglesa, fazem-no, em grande parte, para reforçar estruturas gramaticais, além de trazerem muitas situações fora do contexto dos alunos e diálogos “engessados”.

QUADRO 2 - Jogos com predominância da teoria Behaviorista, feitos para trabalhar o vocabulário da LI

TEXTO/ANO	JOGO	DESCRIÇÃO DO JOGO	Aspectos comunicativos/linguísticos	ANÁLISE
“TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO DE GAMES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” – Camila Abe, 2018.	<i>My family</i>	Usando a lousa digital na sala de aula, o aluno brinca com um jogo por meio do qual mostra sua família para os colegas de sala. Do lado esquerdo da tela, aparece o vocabulário da família e, do lado direito, um quadro vazio. O estudante precisa clicar em cima do membro da família (<i>stepfather, sister, grandpa, brother, cat, grandma, uncle, cousin man, dog, dad, mom, baby, stepmother, bird, cousin woman, aunt, me</i>) para ir preenchendo e completando o quadro. Obs.: – O objetivo é mostrar a família ou falar dela usando-se as palavras do jogo.	Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar o vocabulário da família em LI, usando a escrita.	É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de vocabulário).

<p>“TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO DE GAMES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” – Camila Abe, 2018.</p>	<p><i>Pain - ting</i></p>	<p>Usando a lousa digital, o jogador deve associar a cor correta (que aparece à esquerda do quadro) com a cor solicitada no quadrado ao lado direito (em que aparece a cor escrita em inglês e um espaço para preencher com ela). Depois, deve tocar na cor que escolher e no quadro à direita, até preenchê-lo por completo. Se estiver correto, o jogo prossegue com outras cores solicitadas. Caso a escolha da cor seja incorreta, aparecerá a mensagem “<i>Play Again</i>”, para nova tentativa.</p>	<p>Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar o vocabulário das cores em LI, usando associações.</p>	<p>É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de vocabulário).</p>
<p>“TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A ELABORAÇÃO DE GAMES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” – Camila Abe, 2018.</p>	<p><i>Tic Tac Toe</i></p>	<p>Usando a lousa digital, o aluno escolhe uma figura para associar a um vocábulo em língua inglesa, como “<i>book</i>”, “<i>pen - cil</i>”, “<i>notebook</i>” etc. Se o estudante acertar, aparece a mensagem “<i>Very good</i>” e é permitido escolher um local para colocar o X/O em um Jogo da Velha. Caso erre, aparece a mensagem “<i>Try again</i>” e a oportunidade é passada para um próximo colega.</p>	<p>Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar vocabulário da LI, usando associações.</p>	<p>É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de vocabulário).</p>

“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos” – Flávia Monteiro, 2020	Força	Os alunos jogam força para treinarem o alfabeto e o vocabulário que vem sendo estudado (no caso, <i>feelings/emotions</i>).	Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar o vocabulário relacionado a sentimentos e emoções em LI, usando a escrita.	É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de vocabulário).
“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos” – Flávia Monteiro, 2020	J o g o das Letras	As professoras entregam aos alunos cartões com letras escritas. Na lousa, estes devem escrever frases incompletas (as quais são formadas com o verbo <i>to be</i>). O objetivo é mostrar um personagem que tenha uma relação familiar com outro e os alunos escolherem as letras até formarem a palavra que explicita a relação de familiaridade (<i>father, mother</i> etc.), completando as frases escritas.	Não há aspectos comunicativos. A ideia é trabalhar o vocabulário da família em LI, usando a escrita.	É predominante a concepção de aprendizagem Behaviorista (voltada para a repetição de vocabulário).

Fonte: (Autoras, 2023).

Os jogos para se trabalhar o vocabulário da língua inglesa não apresentam aspectos comunicativos; servem para que os alunos memorizem palavras isoladas. Tais atividades não são aplicadas dentro de uma situação de comunicação ou de um contexto de interação social. Dessa forma, esses jogos podem contribuir para ampliação do vocabulário dos estudantes, mas não os estimulam/ensinam a desenvolverem uma conversa na língua inglesa.

QUADRO 3 - Jogos com predominância da Abordagem Comunicativa

TEXTO/ANO	JOGO	DESCRIÇÃO DO JOGO	Aspectos comunicativos/linguísticos	ANÁLISE
<p>“A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO JOGO E SOBRE O JOGO” – Paula Szundy, 2005</p>	<p>Jogo do mico</p>	<p>Seis alunos jogam individualmente. Cada qual recebe um número de cartas iguais com problemas/fatos na LE. As cartas estão em duplicidade e cada situação é identificada por uma cor diferente, com exceção de uma carta que não tem par. Os alunos abaixam os pares que possuem, apresentam e discutem o problema/situação. Ganha quem ficar sem nenhuma carta e perde quem ficar com a carta sem par.</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemplos de situações das cartas: <i>“Most politicians in Brazil are dishonest and are always involved with bribery.”</i>, <i>“Dengue has become a very serious problem in our region nowadays.”</i>, <i>“Brazil has one of the strongest laws to protect the consumers.”</i> etc. Interação usando a língua inglesa. 	<p>Há aspectos comunicativos. Os alunos são estimulados a conversar usando a LI, não para reforçar alguma estrutura gramatical específica, mas para falarem de assuntos dentro do contexto de vivência deles.</p>	<p>É predominante a Abordagem Comunicativa. A língua é utilizada como instrumento de comunicação dentro de um contexto real, não hipotético.</p>

<p>“A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO JOGO E SOBRE O JOGO” – Paula Szundy, 2005</p>	<p>Jogo de tabuleiro 2</p>	<p>Quando no tabuleiro aparecerem ícones com cartas, os alunos pegam uma carta da mesa e fazem o <i>role play</i> e/ou discutem com o colega o tópico proposto na LE. Nas casas identificadas como “<i>free conversation</i>”, conversam sobre o que quiserem. Nas casas sinalizadas “<i>STOP</i>”, perdem uma rodada e “<i>GO</i>”, jogam novamente. Ganha quem chegar ao final primeiro.</p> <p>Obs.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Exemplo de <i>Role play</i> que aparece nas cartas: “A: <i>You went to...on your last vacation. Unfortunately, many things went wrong. Tell a classmate what you regret about it and make plans for your next vacation. B: While A is telling you about his/her vacation, ask for more details and discuss what A has done.</i>” – Interação usando a língua inglesa. 	<p>Há aspectos comunicativos durante todo o jogo. A Abordagem Comunicativa pode ser percebida principalmente na parte “<i>free conversation</i>” do tabuleiro.</p>	<p>É predominante a Abordagem Comunicativa. A língua é utilizada como instrumento de comunicação.</p>
---	----------------------------	--	--	---

Fonte: (Autoras, 2023).

Nos jogos em que a Abordagem Comunicativa é predominante, a língua é utilizada pelos alunos de forma autêntica e livre, conforme definido por Leffa (2008). Isso acontece principalmente no primeiro jogo, em que há exemplos claros de situações relacionadas aos contextos dos alunos e o foco é na língua e não sobre ela, tal qual Paiva (2005) pontua como característica da AC. Nos jogos descritos no QUADRO 3, a interação e a fluência dos aprendizes são fortemente levadas em consideração, além de ser incentivada a criatividade deles. Além disso, conforme propõem Richards e Rodgers (1999) para a AC, os jogos são em grupo.

Considerações finais

Após descrever e analisar os dados da pesquisa, pontuo que, dos dez jogos coletados, descritos e analisados, apenas dois têm a abordagem comunicativa como perspectiva de base. Por mais que não seja a maioria dos jogos analisados, vejo, com o exemplo desses dois jogos, que é possível elaborar e aplicar outros que contemplem a AC.

Sendo assim, é necessário que nós professores pensemos em mais jogos/aulas voltados para essa abordagem, tendo em vista seus benefícios. Por meio dela, podemos ensinar línguas e vê-las como um instrumento de comunicação que varia de região para região e, também, com o passar do tempo; ou seja, a língua não é algo estático, não devendo ser ensinada como tal. Jogos/aulas com a predominância da Teoria Behaviorista acabam passando a imagem de que as línguas são “engessadas”, e não dinâmicas.

Dessa maneira, compreendo que os resultados deste estudo contribuíram para minha formação docente e podem também contribuir para a formação de discentes do curso de Letras Inglês, para a prática de docentes de Língua Inglesa, além de oferecerem contribuição para outras pessoas interessadas no tema.

Referências

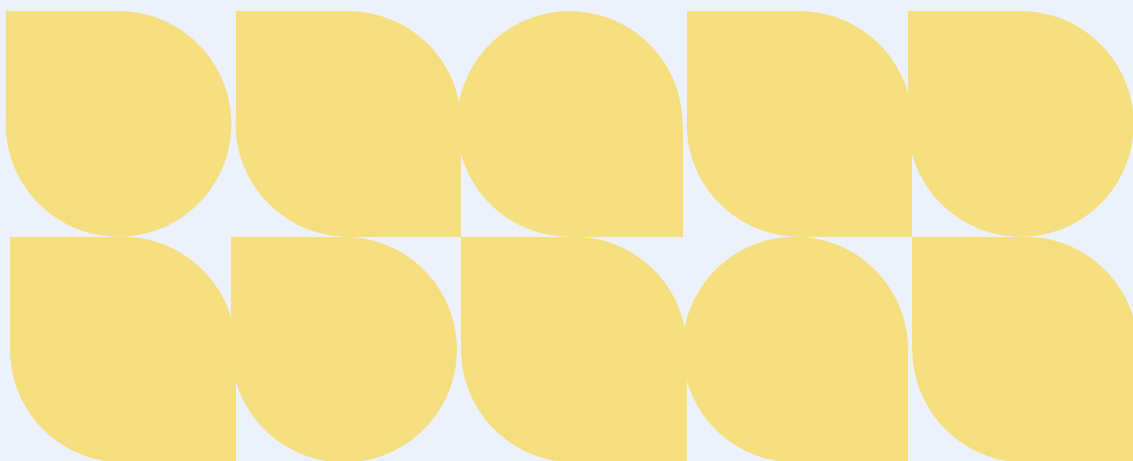
ABE, C. A. **Tecnologias na educação**: a elaboração de games para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PAIVA, V. L. M. de O. Como se aprende uma língua estrangeira. In: ANASTÁCIO, E. B. de A.; MALHEIROS, E. de A.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org). **Tendências contemporâneas em letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching. **Cambridge University Press**, Cambridge, 1999.

SZUNDY, P. T. C. A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo. **Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP, São Paulo, 2005.



LGBTFOBIA EM QUESTÃO NO BRASIL

[Fernanda Cavalheiro Zecchinelli](#)

Licencianda, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras, UFU,
fernanda.zecchinelli@ufu.br

[Isabela Cazarini do Prado](#)

Licencianda, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras, UFU,
isabelacazarini@ufu.br

[Andreolina Heloísa Ribeiro Rabelo](#)

Professora, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, UFU,
andreinarabelo@ufu.br

Introdução

A partir das ideias de Freire (1996) a respeito do entrelaçamento entre educação e leitura/escrita, este projeto, desenvolvido nas disciplinas de Projetos Interdisciplinares I e II (PROINTER I e II), teve como foco mensurar e estimular o desenvolvimento da habilidade da escrita de textos dissertativo-argumentativos de alunos na faixa etária de 17 a 23 anos. A pretensão foi auxiliá-los na produção da redação exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como desenvolver nestes alunos uma consciência crítica a respeito da diversidade, especificamente em relação à comunidade LGBTQIA+¹.

O tema abordado alinha-se às perspectivas de Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ambas estão dialeticamente relacionadas e, por isso, é de extrema relevância que as questões do mundo, ou seja, da sociedade e das relações nela existentes, estejam presentes nas palavras/textos que são ensinadas nas escolas, para que haja, de fato, um processo de significação nesse aprendizado.

Destarte, a proposta foi a de considerar as inferências que os alunos possuíam ao produzirem um texto. Sabemos que, pela forma como a escola ensina atualmente, “a preferência dos redatores é arranjar as ideias da redação em um parágrafo para a introdução, dois parágrafos para o desenvolvimento e um parágrafo para a conclusão” (Oliveira; Módolo, 2021, p. 180). Inclusive existem escolas especializadas no ensino de produção textual seguindo esse passo a passo.

Assim, entende-se que há uma forma tradicional utilizada na hora de se produzir a redação. Porém, também se acredita que isso não deve interferir na criatividade e na habilidade de escrita dos alunos, visto que essa forma é apenas uma orientação para que eles desenvolvam propostas coesas e coerentes. Isso significa que, em um bom texto, se faz necessário o uso de elementos linguísticos que se harmonizem, além da busca de elementos sociais que remetam à visão que o redator possui sobre a temática abordada.

O presente artigo justifica-se a partir da BNCC (Brasil, 2017), da pedagogia libertadora de Freire (1996) e da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), pensando-se na necessidade de se abordarem diferentes realidades e de se respeitarem cada uma delas. Também se justifica pelo fato de registrar, a partir dos resultados, como a abordagem do professor pode contribuir para o envolvimento do aluno diante de temáticas discriminadas como a discutida nesse artigo.

O trabalho com a sexualidade em aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva libertadora

De acordo com Saviani (2012), é necessário que haja uma pedagogia, de fato, revolucionária, que corrobore com o projeto de uma nova sociedade: igualitária, livre

¹ A sigla refere-se a pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais; e o símbolo “+” diz respeito a todas as outras pessoas que se identificam além da cultura da cisheteronormatividade.

de opressões e explorações. Desse modo, tal perspectiva de ensino se alinha com a discussão da superação da opressão que a comunidade LGBTQIA+ enfrenta.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2012, p. 65).

Portanto, é papel de quem atua na educação socializar os conhecimentos clássicos historicamente produzidos pelos homens em sociedade, sem perder de vista os temas atuais e pertinentes a cada momento histórico, como a temática que trata da diversidade sexual e de gênero. Para tanto, é necessário compreender as possibilidades e limitações da educação. Cabe destacar a contribuição da leitura e da escrita no processo de transformação desses elementos presentes na sociedade. A estrutura do ensino e a escola como veículo formal do conhecimento, sozinhos, não conseguem derrotar os preconceitos e as desigualdades. Saviani (2012) afirma que a pedagogia revolucionária tem papel fundamental nesse processo de luta e conscientização por meio da formação dos saberes.

No que tange à discussão conceitual de sexualidade, podemos observar que, nas últimas décadas, considerar a questão da sexualidade como uma preferência ou escolha foi muito comum na sociedade. Em contrapartida, tem entrado em cena o inatismo da sexualidade. Ambos os discursos, alimentados por conservadores religiosos e liberais, propagam a ideia de que pessoas da comunidade LGBTQIA+ influenciam outras pessoas a escolherem ser LGBTQIA+ e, por outro lado, há o ideário de que é preciso uma “cura gay”, visto que a sexualidade é tida como biológica e comparada a uma doença.

Segundo o site BBC News Brasil (2015), até o ano 1973, a homossexualidade era caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença mental. A OMS considerava a homossexualidade como um “transtorno antissocial da personalidade”. Esse suposto transtorno estava entre as doenças listadas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM, que, em português, significa Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. A partir das pesquisas de um psiquiatra, conjuntamente às ações de oposição e resistência dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas da comunidade LGBTQIA+ que emergiam na época, ocorreu, de maneira oficial, a descaracterização de tal publicação feita pela OMS.

Mesmo com os avanços nas lutas por direitos das pessoas da comunidade LGBTQIA+ e a conquista mencionada anteriormente, ainda há um longo e árduo trabalho de conscientização e transformações para se alcançar uma sociedade igualitária e livre de opressões. Isso pode ser percebido na notícia do portal G1 (2022), que menciona um dossiê que aponta 140 mortes de transexuais só no ano de 2021, no Brasil. A temática

da LGBTfobia é marginalizada a ponto de o G1 apontar que não há dados oficiais sobre o tema e que as informações são encontradas em órgãos públicos, organizações não governamentais, reportagens e relatos das famílias das vítimas.

A pesquisadora estadunidense Wolf (2021) aponta que as pesquisas que tentam relacionar a sexualidade a uma causa biológica não possuem fundamentação e se mostram inconsistentes. Segundo a autora, é problemático atrelar a sexualidade a uma escolha puramente individual, bem como é equivocado um determinismo biológico.

É necessário, portanto, compreender a materialidade das relações sociais de acordo com seu período histórico e como os desejos e a sexualidade se apresentam e se desenvolvem. Não é possível compreender o comportamento humano por meio de uma perspectiva meramente biologizante. As questões objetivas e subjetivas da sociedade, seus embates, exploração e opressões devem ser levados em conta nesse debate e na compreensão dele. Segundo Wolf (2021),

[o] que podemos afirmar com certeza é que a sociedade de classes moderna criou as condições materiais para que uma multiplicidade de desejos sejam {sic} realizados – ou frustrados. Embora sejamos fisiologicamente adequados para uma ampla gama de opções sexuais, aquelas que os indivíduos decidem seguir dependem de uma grande rede de condições ambientais e sociais. Enquanto vivermos em uma sociedade onde as normas sociais limitam e suprimem nosso comportamento sexual, não poderemos de fato saber como os humanos se comportariam sexualmente se uma liberdade de escolha ilimitada existisse (Wolf, 2021, p. 294).

Ademais, desde a infância, somos impregnados de uma ideologia sobre a natureza supostamente fixa de homens e mulheres. O universo infantil é todo construído no rosa/azul e nas noções de uma feminilidade acolhedora, passiva e suave e de uma masculinidade agressiva, confiante e forte. Portanto, “esses diferentes papéis de gênero, cultivados desde o nascimento, fomentam a crença de que homens e mulheres são por natureza significativamente diferentes” (Wolf, 2021, p. 294).

Porém, essa ideia é baseada em senso comum e não é mantida quando se faz uma investigação científica. Isso porque os papéis e comportamentos de gênero rígidos não são essenciais para nossa natureza biológica; na verdade, eles são necessários para a natureza da sociedade. Uma vez que

até mesmo os aspectos mais íntimos e aparentemente individuais de nossas vidas – as maneiras como expressamos nosso gênero e sexualidade – são determinados pelas realidades físicas de nosso mundo. Este fato central aponta para a necessidade de revolucionar nossas circunstâncias materiais a fim de realmente libertar nossas vidas sexuais. A condição de um é a pré-condição do outro. É por essa razão que a libertação sexual parece impossível sem a libertação política, econômica e social. (Wolf, 2021, p. 369)

Ao longo do tempo e da história, existiram e existem diversas expressões de gênero e isso é um contraponto às ideias ocidentais e modernas sobre papéis de gênero biologicamente fixos. Portanto, cabe também à educação formal estimular em seus alunos uma consciência sexual que permita a liberdade de ser quem se é visto que essa

compreensão se dá ao longo da vida e, quanto mais reprimida, mais tardiamente pode se desenvolver a compreensão e o entendimento da identidade dos jovens.

Oficina de redação: LGBTfobia em debate

A inserção desse debate se mostra fundamental, uma vez que as questões da identidade sexual e da diversidade estão presentes na sociedade e, por muito tempo, foi um assunto negligenciado e censurado nos espaços escolares e, também, sociais. De modo geral, a heteronormatividade, o patriarcado e o conservadorismo tomam a frente do processo de ensino. Somente recentemente a discussão a respeito da diversidade sexual e de gênero — parte do guarda-chuva Educação Sexual, abordando os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) — tem adentrado as instituições educacionais do país. Segundo Souza (2019, p. 3-4), tem-se pontuado:

desde os anos 1990, [...] um conjunto de legislações e documentos que preveem o debate acerca da homofobia e do combate aos preconceitos de gênero e orientação sexual no espaço escolar. Podemos destacar, por exemplo, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o tema da Orientação Sexual integra um dos volumes dedicados aos Temas Transversais. Além disso, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio sugerem a abordagem de temas contemporâneos (como sexualidade e gênero) e o combate a todas as formas de preconceito, inclusive aquelas baseadas em identidade de gênero e orientação sexual.

Segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia (Souza, 2019), o Brasil é um país em que, a cada dezenove horas, uma pessoa LGBTQIA+ é morta ou comete suicídio. Vale destacar que, no espaço escolar, bem como em outros espaços sociais, não há, para essas pessoas, políticas públicas de acesso às diversas esferas sociais e de permanência nelas. Esses são os mesmos locais onde se perpetuam as opressões e violências à comunidade LGBTQIA+, por isso, cabe à escola o papel de posicionamento e construção de saberes a respeito da existência dos direitos da população LGBTQIA+. Não abordar tais questões “caracterizaria a sua omissão diante do tema da diversidade sexual como uma forma oculta de homofobia” (Souza, 2019, p. 2).

Dessa forma, propôs-se, no contexto dos PROINTERs, o desenvolvimento dos eixos oralidade, leitura/compreensão de textos, análise linguística/semiótica e escrita, nos quais diferentes habilidades foram trabalhadas pelos alunos, conforme disposto nas competências da BNCC (Brasil, 2018). De acordo com o documento, deve-se promover: a análise de relações de intertextualidade que permitam a explicitação de relações dialógicas; a identificação de posicionamentos ou de perspectivas; o partilhamento de interesses, temas/problemas/questões que despertem maior interesse ou preocupação, respeitando-se e valorizando-se diferenças como forma de identificar afinidades e interesses comuns.

O documento ainda discorre sobre a importância de se organizarem grupos e/ou de se participar de deles, de clubes, oficinas, e de se compartilharem sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo-se diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos, para se exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. A partir dessas habilidades e do tema proposto, sugere-se a literatura como um meio facilitador e intermediário do trabalho.

Leitura literária [possibilita] o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Competências Gerais da BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

Desse modo, a atividade prática realizada ocorreu em formato de roda de conversa, oficinas e produção de texto. A aula foi preparada com base nos textos de Savioli e Fiorin (2001), com foco especial na argumentação, uma vez que foram analisadas, anteriormente, as dificuldades dos alunos no que diz respeito às construções textuais-discursivas e percebeu-se que faltava entendimento na construção das ideias e nas elaborações argumentativas. No primeiro momento, os alunos foram organizados em roda de conversa e perguntou-se a eles qual era o entendimento deles em relação ao tema. Alguns alunos responderam de forma pertinente às perguntas e seguiu-se a aula perguntando e explicando a eles o significado de cada letra da sigla LGBTQIA+. Durante o debate, surgiu a questão das diferenças a respeito das expressões: orientação sexual e identidade de gênero. Na ocasião, discutiram-se essas diferenças com os alunos.

Na sequência, foram apresentados alguns dados sobre assassinatos de pessoas LGBTQIA+ no Brasil, em especial de pessoas trans. Apontou-se, ainda, a diferença nas abordagens da temática: por um lado, o inatismo e determinismo biológico da sexualidade e, por outro, a ideia de sexualidade como escolha ou “opção” individual. Assim, os alunos participaram discorrendo sobre os problemas enfrentados pela comunidade LGBTQIA+, como a falta de acesso a postos de trabalho e a violência sofrida no cotidiano.

Dessa forma, desenvolveu-se com os participantes uma tese, o ponto de vista, que é uma das partes essenciais e constitutivas do texto dissertativo argumentativo. Além disso, com perguntas orientadoras, construiu-se a estrutura da argumentação mostrando-se as diversas possibilidades de se construir a argumentação; dentre elas, utilizando-se, por exemplo, o repertório cultural dos participantes. Desse modo, apontou-se o porquê de determinadas argumentações serem fracas, como as que se baseiam no senso comum e por que algumas argumentações são fortes, como aquelas embasadas em citações de um autor, por exemplo.

Por fim, foi entregue aos participantes a folha de redação contendo três textos motivadores. Eles iniciaram a escrita do rascunho ainda em sala, com o acompanhamento e a mediação dos então professores. Ao longo da escrita, os participantes foram apontando suas dúvidas a respeito da estrutura e organização das ideias no texto, do uso

de sinônimos e conectivos, dentre outras. Com o encerramento da aula, eles puderam terminar o texto em casa, o qual foi posteriormente corrigido e avaliado.

Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto, inicialmente organizado na disciplina PROINTER I e desenvolvido na etapa II, propiciou a percepção de uma grande dificuldade na organização de ideias e na escrita dos alunos participantes, o que pode ser reflexo também dos dois anos de ensino no formato remoto, uma consequência da pandemia. Além disso, evidenciou problemas estruturais enraizados na sociedade e no modelo educacional atual, como os cortes de orçamentos, projetos de precarização da escola, o que tem provocado um desmonte do ensino formal, principalmente em governos autoritários, conservadores e negacionistas, como o governo que administrou o país recentemente.

Logo, constata-se que as dificuldades na organização textual dos estudantes combinam problemas estruturais do sistema de ensino, a questão das aulas na modalidade remota e as próprias limitações do ensino de Língua Portuguesa, que, apesar dos avanços, ainda permanece muito focado no ensino de regras gramaticais em detrimento do essencial trabalho com os eixos de oralidade, leitura e escrita. Tudo isso culmina em uma fragilidade na produção textual da juventude.

A limitação no acesso e no incentivo à leitura e a práticas de escrita também é um problema notório, além do fato de que a massificação das redes sociais também limita o desenvolvimento, uma vez que essas redes possuem pouco ou nenhum texto escrito e consomem grande parte do tempo dos jovens, sobretudo dos alunos de Ensino Médio.

Apesar das dificuldades observadas, o projeto proposto obteve êxito quanto aos seus objetivos iniciais. Os estudantes participaram e compreenderam a importância do debate a respeito das questões de sexualidade, em especial à orientação sexual, e demonstraram certa consciência quanto ao respeito à diversidade sexual e de gênero e ao combate às opressões vivenciadas pela comunidade LGBTQIA+. Além disso, apesar de a escrita ser ainda muito incipiente e os argumentos serem fracos, os estudantes demonstraram domínio da oralidade no debate acerca da defesa dos direitos e dos problemas enfrentados por pessoas LGBTQIA+.

Portanto, o desenvolvimento do argumento na modalidade escrita pode melhorar se os alunos forem expostos a atividades que, assim com essa, estimulem o pensamento crítico. A organização de espaços que permitam a esses alunos desenvolverem a argumentação por meio da oralidade também se mostrou uma estratégia eficiente, haja vista que os participantes desse projeto foram estimulados a opinarem e a argumentarem sobre tal temática antes de suas produções textuais escritas.

Oficinas de escrita como essa, ao darem a liberdade para os alunos desenvolverem suas ideias e opiniões próprias, auxiliam o desenvolvimento pessoal de cada um. Tratar

de temas pertinentes, porém pouco explorados, contribui para que o aluno expresse seu conhecimento, fale sem medo sobre o assunto e organize suas ideias por meio da oralidade e da escrita. Desenvolver esse projeto auxiliou ainda os participantes na percepção de que, por meio de um conteúdo, é possível levar o aluno ao conhecimento técnico, científico e, sobretudo, ao conhecimento de mundo no que respeita aos aspectos social, interacional e linguístico.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553118006_ARQUIVO_Diversidadesexualedegeneronoensinodehistoria_ANPUH.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2022.

FREIRE, P. **A Importância do ato de Ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

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

O psiquiatra que derrubou o mito de que homossexualidade seria doença. **BBC News Brasil**. São Paulo, 29 dez. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151229_psiquiatra_homossexualidade_jp. Acesso em: 19 de mar. 2022.

OLIVEIRA, A.; MÓDOLO, M. A redação do Enem: análise do tipo de coesão por mecanismos gramaticais entre orações, períodos e parágrafos nas dissertações dos alunos do último ano do Ensino Médio. **Revista USP**, [s. l.], n. 130, p. 165-181, 2021. DOI 10.11606/issn.2316-9036.i130p165-181. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/191467>. Acesso em: 8 de abr. 2023.

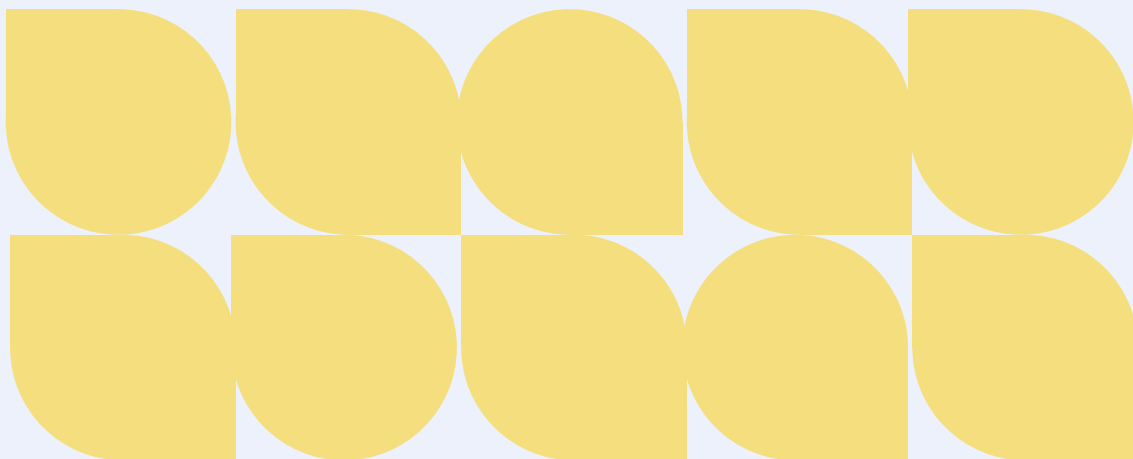
Pessoas trans vivem sob 'tolerância frágil', diz pesquisadora que contabilizou 140 mortes em 2021. **GLOBO, G1**. Luciana de Oliveira, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/28/pessoas-trans-vivem-sob-tolerancia-fragil-diz-pesquisadora-que-contabilizou-140-mortes-em-2021>. Acesso em: 19 de mar. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIOLI, F; FIORIN, J. L. **Manual do Candidato, Português**. Brasília: FUNAG, 2001.

SOUZA, D. G. Diversidade sexual e de gênero no ensino de história. Revista ANPUH - Brasil. 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019. **Anais [...]**.

WOLF, S. **Sexualidade e socialismo** - história, política e teoria da libertação LGBT. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.



MEMÓRIAS INVISÍVEIS: O RESGATE DE UM PASSADO EM ESCANTEIO

Ana Luísa Melgaço Guimarães

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, analuisa.g@ufu.br

Matheus Francisco Silva

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, matheusfsilva@ufu.br

Micaela Cavalcante e Souza

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, micacsouza27@ufu.br

Pedro Paulo da Silva Ferreira

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, pedro.ferreira26@ufu.br

Raísa Maria Pereira Gomes

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, raisa.gomes@ufu.br

Tamiris Vaz

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, tamirisvaz@ufu.br

Clarissa Monteiro Borges

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, clarissa.m.borges@ufu.br

Proposta, diálogos e deslocamentos iniciais

Nos currículos de licenciatura do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as quatro disciplinas Prointer (Projeto Interdisciplinar) compõem um conjunto de matérias obrigatórias voltadas para imersão em processos do contexto educativo e extensivo. Por sua vez, a disciplina SEILIC (Seminário Institucional das Licenciaturas) se constitui como uma fase conclusiva daqueles percursos, quando são apresentadas e socializadas as práticas e os resultados oriundos desse programa de curso, a fim de se ampliarem os conhecimentos a respeito da docência a partir das diferentes experiências formativas.

A partir dessas vivências, escolhemos apresentar neste texto o trabalho desenvolvido durante nossa trajetória na disciplina Prointer III, ministrada pela professora Tamiris Vaz no primeiro semestre de 2022, momento em que fomos provocados a pensar sobre processos de produção de arte colaborativos, que envolvessem a intervenção em um espaço urbano. Conhecemos diversas referências artísticas, entre elas as ações do Coletivo Poro (Figura 1), formado pela dupla de artistas Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada! que atuam desde 2002 realizando interferências efêmeras na cidade para discutir sobre a ocupação poética dos lugares e refletir sobre as possibilidades de relações com a arte.

Figura 1 - Ação do Coletivo Poro



Fonte: (Poro, 2017)

Assim como o grupo, trazendo aspectos cotidianos frequentemente esquecidos, encontramos suporte para desenvolver a proposta artística. Experimentando a cidade

[p]or uma profundidade cotidiana. Por uma construção social os espaços. A cidade pode nos ensinar por meio da experiência coletiva. Nosso cotidiano precisa ser vivenciado de forma livre poética, para nos conectarmos ao presente e experimentar o aqui e o agora (Poro, 2017, p. 196).

Na conceitualização inicial do projeto, para pensarmos sobre qual espaço poderíamos explorar, nós nos inspiramos na definição de “heterotopia”, do filósofo contemporâneo Michel Foucault, abordada por Batista (2020), que descreve os espaços caracteristicamente com múltiplas camadas de significação — cuja complexidade não pode ser vista imediatamente. Estas se relacionam ao entorno, ou seja, a outros lugares, às transformações sociais e à vida dos indivíduos que constituem os espaços. Pensando nisso, escolhemos realizar uma ação no antigo Estádio Juca Ribeiro, localizado no centro de Uberlândia, que hoje abriga o Supermercado Bretas em seu centro, mas mantém ainda as arquibancadas, onde realizamos o trabalho (Figura 2).

Figura 2 - Antigo Estádio Juca Ribeiro e Supermercado Bretas



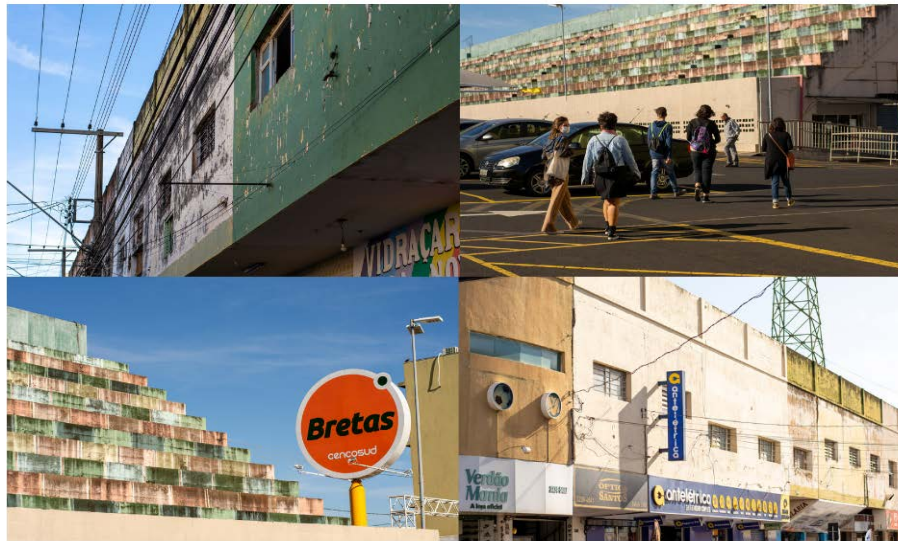
Fonte: Arquivo Público de Uberlândia.

Marcado pelas ações do tempo, o lugar é símbolo do abandono e denuncia a negligência nos grandes centros urbanos. Ainda que ocupe uma área territorial significativa, foi se tornando completamente invisibilizado ao longo do tempo, enfraquecendo a história e as memórias que erguem a sua estrutura.

Concepção da ideia e estudo do espaço

A primeira visita ao local se deu com uma exploração que visava entender o território do antigo estádio como um todo. Neste momento, foi fundamental perceber como o espaço funciona na atualidade e quais significados ele carrega social e geograficamente. Para esse fim, fizemos um percurso dentro e fora do estacionamento, sem adentrar as arquibancadas (Figura 3).

Figura 3 - Estudo do espaço dentro e fora do estádio



Fonte: (Ferreira, 2022).

Demos início também às primeiras conversas com as pessoas que trabalham nos arredores e que acompanharam a mudança do local com o passar do tempo. Foram levantados assuntos como a emoção que o futebol causava em todos durante o funcionamento do estádio; mas também falaram sobre a forma como atualmente a estrutura recebe um tratamento negligenciado e esquecido.

Pensando nesses relatos, retornamos ao estádio a fim de reimaginarmos o espaço a partir das histórias e narrativas que ouvimos das pessoas que encontramos. Tivemos acesso à arquibancada após um diálogo com os responsáveis pela gerência do supermercado e, então, percebemos que, assim como era esperado, o local estava abandonado e passava por um tratamento precário que, além de não oferecer nenhuma utilidade para a região, também não carregava nenhum significado que pudesse valorizar a grande estrutura inabitada que cerca o estacionamento.

Estruturação e desenvolvimento artístico

Para estruturar a prática artística, fomos orientados a elaborar uma sequência de atividades que fizesse sentido para o aprofundamento do trabalho, além de usarmos esse momento como o início da produção de materiais visuais e de memória do local. O registro escrito e em áudio das entrevistas foi o ponto de partida para começarmos a ver possibilidades para o espaço, bem como para estabelecermos outra relação com ele, por meio das histórias contadas.

A partir disso, definimos duas ações artísticas que ocupariam diferentes espaços do estádio, com o intuito de fazer emergir novos significados para aquele ambiente. As arquibancadas, que no passado cumpriam a sua função de receber a torcida, perderam

o seu uso no presente. Portanto, o vazio simbólico desse espaço interno foi a motivação para nos apropriarmos dele por meio de retratos fotográficos das pessoas que fizeram parte de sua história. Outro lugar observado como potencial local para intervenção artística foi uma das antigas portarias, que fica na esquina do quarteirão. Embora hoje o espaço funcione predominantemente com outra entrada, essa, em específico, carrega muitos significados, uma vez que remete à passagem dos torcedores e jogadores, bem como ao cotidiano movimentado e pulsante que houve ali um dia.

Ao pensarmos e escolhermos os espaços que iríamos trabalhar, foi possível visualizar possíveis intervenções artísticas que contemplariam as características e as memórias do estádio. Visamos priorizar as identidades de quem frequentava o espaço e daqueles que possuíam histórias com ele; por isso, a ação da entrevista e dos relatos recolhidos foi muito importante para a estruturação da prática poética do grupo.

Primeira ação

Dando sequência para a intervenção artística, decidimos criar uma série de imagens impressas de rostos, tanto das pessoas entrevistadas e moradores da região que tinham aquele espaço como parte de seu cotidiano, quanto de artistas e jogadores famosos que, em algum momento, passaram por ele e ficaram no imaginário da população uberlandense.

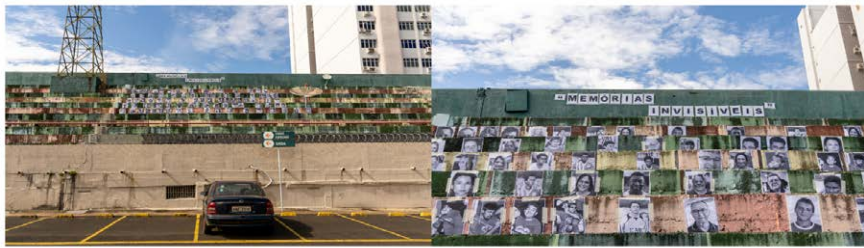
Assim, aplicamos esses retratos enfileirados em um desenho que simbolizou a antiga torcida. Utilizamos a técnica do “lambe-lambe” para fixação, normalmente usada para colagens urbanas (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Aplicação em “lambe-lambe” na arquibancada



Fonte: (Ferreira, 2022).

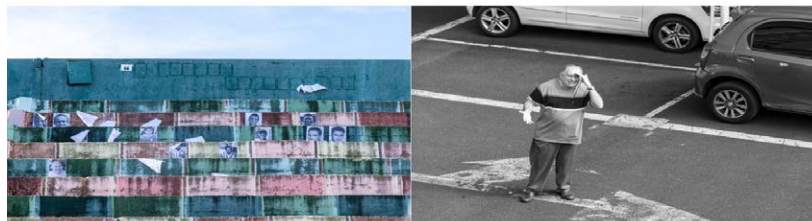
Figura 5 - Resultado imediato do trabalho nas arquibancadas



Fonte: (Ferreira 2022).

No decorrer dos dias, visitamos o local e, em um movimento efêmero e esperado, as imagens começaram a se soltar e foram se tornando cada vez mais apagadas com as ações do tempo (Figura 6).

Figura 6 - Resultado na semana posterior à aplicação



Fonte: (Ferreira 2022).

A ação do tempo é algo incontrollável, mas não um problema em si, pois, segundo o Coletivo Poro (2017):

Uma intervenção pode durar o tempo em que a imagem-provocada ficar na memória de quem a viu. Ou o tempo enquanto as histórias de seus desdobramentos forem contadas. Quantas imagens uma intervenção pode gerar?

Segunda ação

Na semana posterior à primeira ação, iniciamos a segunda atividade, que consistia em trazer trechos das falas dos entrevistados e de notícias de jornal, uma vez que elas representavam o quão viva as histórias continuam na memória de cada indivíduo. “Da janela da minha casa, minha mãe assistia à multidão transitar na rua da frente”, disse Patrícia Cotrim, uma das entrevistadas.

Na mesma proposta da ação anterior, realizamos a colagem das falas na técnica do “lame-lambe”, agora na parte externa do estádio, onde fica localizada a entrada citada anteriormente (Figura 7). Resgatando um passado em escanteio, refletimos também sobre outros espaços espalhados pela cidade que estão repletos de histórias adormecidas.

Figura 7 - Aplicação na técnica “lambe-lambe” na área externa do estádio



Fonte: Ferreira 2022.

Materialização final

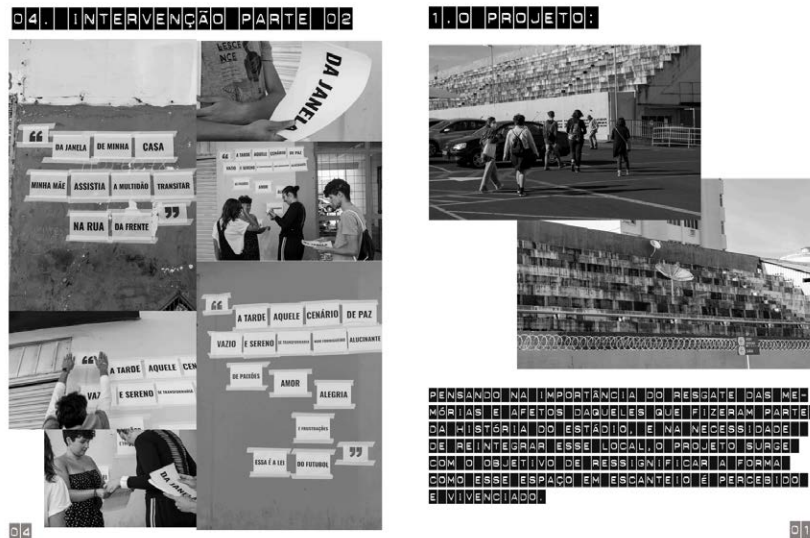
Após a finalização das ações, ainda sentimos a necessidade de dar um retorno para a comunidade. Assim, buscamos uma forma de apresentar todos esses registros e relatos, que muitos dos envolvidos no projeto não tiveram a chance de presenciar. Para isso, produzimos um “zine” (Figuras 8 e 9), que se configura como um breve memorial das proposições, contendo textos com informações da proposta de intervenção, nossas motivações, trechos das entrevistas e algumas imagens dos processos.

Figura 8 - Páginas 2 e 3 do zine “Memórias Invisíveis”



Fonte: Produção autoral coletiva do grupo, 2022.

Figura 9 - Páginas 1 e 4 do zine “Memórias Invisíveis”



Fonte: Produção autoral coletiva do grupo, 2022.

Na sequência, voltamos ao local para a desmontagem e entrega desse material. Nesse processo, conversamos com trabalhadores do Supermercado Bretas e fomos informados de que a maioria das pessoas que transitam no local não fizeram perguntas a respeito das ações, reforçando a invisibilidade do espaço e a sua desvalorização. No entanto, tivemos uma troca muito positiva com os entrevistados, que contaram sobre como foi boa a experiência de se ver novamente na arquibancada e relembrar tantos momentos marcantes e inesquecíveis no estádio.

Considerações Finais

Toda memória é cidade e toda cidade faz parte da memória. Em linhas gerais, explorando a intervenção urbana como um instrumento de ressignificação do espaço, buscamos trazer à tona os afetos e a importância cultural e histórica do estádio. Nesse sentido, a efemeridade das ações materializa e traz, de forma explícita, as mudanças ao longo do tempo, produzindo novas narrativas no espaço urbano que afetam o cotidiano das pessoas. Pensar sobre a cidade implica, portanto, emergir as histórias que fazem parte dela e, assim, neste trabalho, visamos fazer o resgate de um passado em escanteio.

Além disso, é essencial ressaltar o valor que toda essa experiência teve em nossa formação docente. Durante o processo, passamos por alguns desafios e imprevistos, que nos forçaram a desenvolver a habilidade de improvisar e fazer o melhor trabalho possível com os materiais que tínhamos presentes no momento. Também aprendemos como tudo tem seu tempo e como, mesmo tendo ideias fechadas e muito bem planejadas, novas questões podem surgir no caminho, principalmente quando se envolve algo enriquecedor como a troca de histórias e memórias.

Referência

BATISTA, F. Foucault e as heterotopias: espaço, poder-saber. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1503>. Acesso em: 12 de abr. 2023.

PORO, coletivo. Manifesto por uma cidade lúdica e coletiva: por uma arte pública, crítica e poética. **METAgaphias**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias/article/view/389>. Acesso em: 19 de abr. 2023.



O BRASIL QUE NÃO VEMOS: PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UMA OBRA INTERATIVA

Ana Carolina Mendonça Lino

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, an4carolina@ufu.br

Bianca Romero

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, bianca.romero0406@gmail.com

Hayellie Simões Torres

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, hayelliesimoes@ufu.br

Isabela Akemi Toyokawa Leonel

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, akemi.isabela@ufu.br

Luísa Gonçalves Dias Salomão

Licencianda, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, ludiasgs@ufu.br

Pedro Lucas Carneiro Resende

Licenciando, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, plcreses@gmail.com

Elsieni Coelho da Silva

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, elsienicoelho@ufu.br

Clarissa Monteiro Borges

Professora, Licenciatura em Artes Visuais, UFU, clarissa.m.borges@ufu.br

Introdução

“O Brasil que não vemos” foi uma obra de arte interativa desenvolvida coletivamente por licenciandos e bacharelados do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, de setembro de 2022 a janeiro de 2023, sob orientação da professora Elsieni Coelho da Silva, no contexto do componente curricular Prointer IV. O objetivo da disciplina é incentivar a investigação de processos de criação em artes e estimular as diversas possibilidades de criação em diálogo com variados públicos e locais. Dessa forma, compreender as possibilidades de criação em artes torna-se fundamental tanto para o futuro professor, visto que lidará com diferentes formas de práticas artísticas de seus alunos, como também para o artista que busca compreender seu próprio processo de criação.

O desafio proposto aos vinte e cinco discentes foi o de criar uma obra que contasse com a interação do público em sua construção. Para isso, os alunos foram incentivados pela docente a buscar repertório de autores e artistas que se relacionavam à proposta, por meio da pesquisa e do diálogo em sala de aula. Em Estética Relacional, uma das principais referências utilizadas ao longo da disciplina, Nicolas Bourriaud (2009) contribui para a reflexão sobre obras de arte que, ao contarem com a interação do público em sua produção, ou ao longo de sua exposição, tornam-se coletivas.

Após algumas dinâmicas em sala de aula, o grupo definiu a nacionalidade dos corpos como temática, reapropriando e ressignificando a bandeira do Brasil como símbolo de identidade nacional, opondo-se à maneira como estava sendo empregada na época das eleições presidenciais. Outro aspecto amplamente discutido em sala de aula foi a decisão de quais materiais utilizar. Os alunos foram incentivados a buscar materiais alternativos, que pudessem ser obtidos em grandes quantidades por meio de doações. Na busca por esse material, encontramos os sapatos como objeto de expressão, mas também de descarte.

Ademais, foram pensados os possíveis locais em que a instalação poderia ocorrer e quais públicos teriam acesso a ela, construindo a bandeira de pegadas e calçados na parte externa da Biblioteca da UFU, no Campus Santa Mônica. Após a abertura da exposição, o público pôde interagir com o trabalho levando sapatos para si. À medida que eles eram retirados, os vazios revelavam novas imagens formadas pelas pegadas marcadas no chão e a obra adquiria outros significados pela ausência que restava.

Devido à grande quantidade de pessoas participantes, houve dificuldades na execução e a necessidade de se repensar o projeto em determinados momentos. Apesar disso, todo o processo criativo e o resultado da bandeira trouxeram reflexões e aprendizados positivos para os discentes.

Primeiros passos – pesquisa e diálogo em sala de aula

Diante do desafio de elaborarmos um projeto em grupo com vinte e cinco estudantes, o processo criativo foi baseado nos interesses e linguagens em comum desses indivíduos e na forma como estes poderiam ser transformados numa obra de arte coletiva e interativa. Iniciamos com o processo investigativo, por meio de um questionário que procurava conhecer mais de cada aluno, com perguntas que buscavam entender quais assuntos eram relevantes, quais vertentes artísticas eram mais dominadas por aquele grupo e o que este buscava naquela disciplina.

Uma das principais referências ao refletirmos acerca da interação entre obra e público foi o texto de Júlio Plaza (2003), “Arte e Interatividade: autor-obra-recepção”. Nessa publicação, o autor explora a ideia da obra de arte inacabada e de como a participação ativa do público dá o sentido final a ela. Outro autor relevante para o desenvolvimento da pesquisa foi Nicolas Bourriaud (2009), que, em seu livro “Estética Relacional”, coloca a arte como mediadora entre as relações humanas, tanto do público quanto do próprio artista.

Logo após esse primeiro momento, foi elaborada uma série de pesquisas pelos alunos, tanto sobre o que viria a se tornar a temática principal, a nacionalidade dos corpos, quanto de referências de diferentes obras de arte interativas. Desse modo, cada estudante conseguiu demonstrar de que maneira enxergava tais assuntos. Com vinte e cinco diferentes pontos de vista, o debate sobre o que seria o trabalho final, não obstante suas dificuldades, tornou-se mais rico.

Diversas referências artísticas foram analisadas; em destaque, a obra “Bandeira de Farrapos” (Figura 1), de Martha Niklaus (1993), em que são costuradas peças de roupas e retalhos que criaram uma bandeira do Brasil, dialogando acerca da construção do país e dos indivíduos que o compõem.

Figura 1- Bandeira de Farrapos



Fonte: (Niklaus, 1993)

Outra obra relevante foi “OKÊ OXÓSSI” (Figura 2), de Abdias Nascimento (1970), a qual, feita no período de exílio da ditadura militar, buscava a ressignificação da simbologia da bandeira apropriada pelos militares e conservadores da época. O escrito original “Ordem e Progresso” foi substituído pela palavra “OKÊ”, palavra de saudação Oxóssi, Orixá da caça e da cura pelas ervas, fazendo referência às religiões de matriz africana. A utilização dos elementos de arco e flecha podem provocar a leitura do espectador e remeter à memória de luta do povo negro e indígena, elevando o teor político da pintura de Nascimento.

Figura 2 - OKÊ OXÓSSI



Fonte: (Nascimento, 1970)

Por fim, os trabalhos dos artistas Diego Rocha e Bianca Lana (2022), presentes na exposição “Dos filhos deste solo: Construções e Identidades” (Figura 3), foram grandes influências para a turma, dado que suas obras dialogam diretamente com a ideia de símbolos nacionais e as identidades constituintes do país.

Figura 3- Exposição “Dos filhos deste solo: Construções e Identidades”



Fonte: (Lana, 2022).

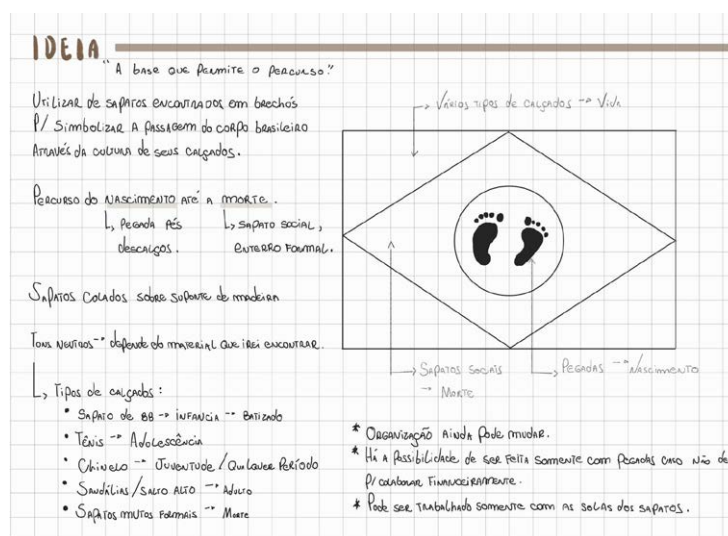
Como forma de contemplar todas as reflexões realizadas durante as pesquisas em sala de aula, os alunos iniciaram também uma produção individual, em busca de entender qual seria o formato do trabalho. Impactados pelo contexto sociopolítico contemporâneo do momento da produção, as eleições presidenciais tornaram-se pauta principal das atividades, questionando-se a noção de identidade brasileira que é construída durante esse período. O intuito era refletir sobre os espaços e símbolos que antes eram de cunho nacional, mas que foram apropriados por grupos de direita; também, sobre como a obra poderia trazer reflexões sobre essa questão.

Diversos trabalhos e estudos foram feitos, assim como foram promovidos debates acerca de quais seriam as melhores soluções. Ao surgir o tema da nacionalidade dos corpos, foi definida a elaboração de trabalhos que envolvessem símbolos nacionais e o corpo de cada indivíduo.

Influenciados pela professora Elsiene Coelho da Silva, orientadora do trabalho que, em sua poética, pesquisa o uso de materiais alternativos, um aspecto relevante na elaboração do trabalho foi a escolha dos elementos que fariam parte da composição. Dado que seria um projeto elaborado por muitos estudantes e teria grandes dimensões, havia a necessidade de abundância de um mesmo material. Com o propósito de instigar a busca de materiais não tradicionais, os discentes assistiram ao documentário “Lixo Extraordinário” (2010), no qual os diretores Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley acompanham o artista Vik Muniz, que se apropria dos descartes cotidianos encontrados no aterro sanitário de Jardim Gramacho, em Duque de Caxias - RJ, para elaborar uma série de retratos dos trabalhadores da região, criticando questões ecológicas e sociais.

O projeto de reinventar a bandeira utilizando-se dos corpos — no caso, os pés e os sapatos — para contemplar a interação com o público surge da aluna Ana Carolina Mendonça Lino (Figura 4). A partir de discussões e algumas modificações, a ideia foi adotada por toda a turma.

Figura 4- Ideia Inicial



Fonte: Esboço do trabalho elaborado pela autora Ana Carolina Mendonça Lino

Caminhar, parar, mudar a rota: montagem, exposição e interação do público com a bandeira de sapatos

Após uma pesquisa de campo no Centro de Convivência, na biblioteca e no bloco 3D do *Campus* Santa Mônica, os estudantes analisaram as possibilidades de execução da obra considerando a facilidade de acesso ao público a cada espaço. Escolheram, assim, a biblioteca da UFU como espaço ideal para a realização do projeto.

Com o ambiente definido, os discentes iniciaram uma breve campanha de coleta de calçados (Figura 5), recebendo doações de amigos e familiares para que fosse possível dar continuidade na organização e produção do trabalho.

Figura 5- Calçados arrecadados



Fonte: Elaborada pela autora Isabela Akemi Toyokawa Leonel

A partir da escolha do lugar e da quantidade de sapatos arrecadados, os alunos decidiram a proporção final da bandeira, o modo como seriam organizados os sapatos de acordo com as cores disponíveis e o tom utilizado para marcar as pegadas. Além disso, os discentes dividiram tarefas; estabeleceram quem realizaria a produção do texto e a imagem do *flyer* de divulgação e quem iria produzir a caixa com as sacolas usadas para a retirada dos sapatos na interação com o público. Essas decisões de organização inicial e montagem do trabalho final foram feitas de forma espontânea e voluntária, a partir do interesse próprio dos alunos em colaborar coletivamente. Dessa forma, houve oportunidade de todos contribuírem no processo, mesmo diante dos desafios de realizar um trabalho coletivo com muitas pessoas.

Após a coleta dos recursos necessários, a montagem do trabalho iniciou-se na manhã do dia em que foi marcada a abertura da exposição. Os discentes marcaram as pegadas por baixo dos calçados (Figura 6), montaram o material de divulgação com textos e informações acerca da exposição (Figura 7) e auxiliaram nos outros processos necessários para finalizar o projeto.

Figura 6- Pegadas sendo marcadas no chão



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Figura 7- Material de divulgação

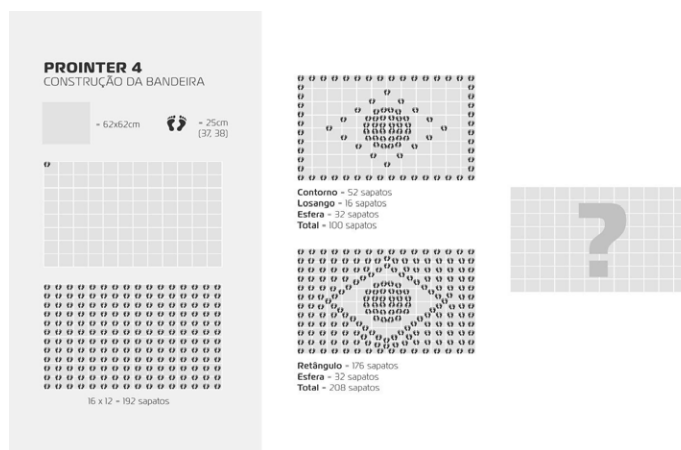


Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Os sapatos foram posicionados de acordo com os esboços criados dias antes pelos alunos (Figura 8). Nesses planejamentos, levamos em conta a quantidade de sapatos recolhidos e como estes seriam distribuídos em cada parte da bandeira. Abaixo dos sapatos, foram feitas as pegadas e, após estarem secas, os calçados foram colocados em seus locais (Figura 9).

No centro do círculo, a frase “Ordem e Progresso” da bandeira original foi substituída pelo nome do projeto “O Brasil que não vemos” (Figura 10), escrito com tinta branca, mesma cor das pegadas. Na lateral, foi disposta uma cadeira e uma caixa de sacolas (Figura 11), para que o público experimentasse os calçados escolhidos antes de levá-los, sendo esse o momento de interatividade do projeto.

Figura 8- Esboço da organização dos sapatos na bandeira



Fonte: Eduardo Lima Souza, 2023

Figura 9- Bandeira de sapatos



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Figura 10 - Interior da bandeira



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Figura 11- Cadeira e caixa com sacolas



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Ainda no espaço da biblioteca, foram dispostos mais dois trabalhos individuais, parte dos estudos que ocorreram no início da disciplina, dos alunos Eduardo Lima Souza (Figura 12) e Pedro Paulo da Silva Ferreira (Figura 13). Esses trabalhos também dialogavam com a produção feita coletivamente.

Figura 12- Releitura da bandeira nacional



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Figura 13 - Releitura da bandeira nacional



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

A aglomeração de alunos (Figura 14) e os quase duzentos pares de calçados dispostos modificaram o local, normalmente tranquilo e silencioso, reservado para a prática dos estudos.

Figura 14- Montagem do trabalho artístico



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

Ainda durante a montagem, pessoas abordaram o grupo curiosas para saber o que estava sendo feito naquele espaço e até mesmo demonstraram interesse em pegar os sapatos de que mais gostaram. Após a abertura da exposição, o público pôde se aproximar para interagir com o trabalho, buscando por modelos específicos e tamanhos diferentes para experimentar (Figura 15). Alguns alunos também se juntaram ao público na procura por calçados.

Figura 15- Primeira pessoa do público a interagir com a bandeira



Fonte: Pedro Paulo S. Ferreira, 2023

O trabalho ficou exposto no espaço da biblioteca durante sete dias, de 20 a 27 de janeiro de 2023. O resultado, após interação do público, foi de uma nova bandeira (Figura 16). Ainda havia sapatos no local, mesmo que em lugares diferentes dos que foram inicialmente designados, deixando aparente mais pegadas brancas, assim como a frase que antes havia sido escondida pelos pares. As interações resultaram, portanto, em um trabalho modificado pelos frequentadores do espaço.

Figura 16- Bandeira após interação do público



Fonte: Elsieni Coelho da Silva, 2023

Finalizada a exposição, os sapatos restantes foram retirados da biblioteca e doados pela professora, além de o espaço ter sido reorganizado da maneira que estava antes. Ao fim da experiência vivenciada na realização do projeto, os discentes reuniram-se com o intuito de discutir as expectativas iniciais, a maneira como ocorreu a montagem da bandeira e a interação do público com ela, além de dialogarem sobre as frustrações, os erros e os acertos. Afinal, o processo da transformação do trabalho em uma nova imagem foi atualizado diariamente pelos discentes e conhecidos que passavam por ali.

Considerações finais

Enquanto produção coletiva, todo o estudo acerca da desapropriação do real simbolismo da bandeira e a forma como os materiais e a interatividade foram explorados renderam um repertório de referências e ideias que se complementam, resultando na imagem final de uma bandeira composta, sobretudo, por representatividade. A reflexão sobre as diversas identidades brasileiras, provocada pelos diferentes modelos de calçados e marcas de pegadas, envolve e aproxima o espectador das intenções e propostas desse trabalho artístico, o que pôde ser comprovado pelo interesse e a curiosidade de quem passava pelo local durante a execução e exposição da obra.

Além de trazer à tona a presença dos diferentes corpos que compõem o país e resgatar o sentimento de reconhecer a própria nacionalidade brasileira, a proposta

aparece como uma intervenção no espaço, a qual promove questionamento e identificação por parte de quem, de alguma forma, interage com a obra. A interatividade aproxima o público de maneira a convidá-lo a se colocar no lugar de algum dos pares de calçados, permitindo que ele pegue aquela peça para si ou não, possibilitando uma reflexão sobre as histórias que o cercam e qual será o destino daqueles sapatos.

Diante dessa experiência, portanto, a confecção dessa nova bandeira fez com que a relação de territorialidade e pertencimento à nação passasse por uma ressignificação tanto dos artistas envolvidos quanto do público espontâneo. Ao se reforçar a multiplicidade de indivíduos remetendo-se às suas idades, classes sociais e gêneros e materializando essa ideia aliada à afirmação de que esse é “O Brasil que não vemos”, coloca-se em discussão o contexto sociopolítico de um povo que teve o maior símbolo de sua nação apropriado por uma minoria populacional que não o representa.

Desse ponto de vista, o resultado vem como uma resposta aos anos de apagamento sofrido por minorias sociais e como uma reafirmação da presença e da resistência de cada um desses indivíduos que não foram contemplados pelo pseudopatriotismo imposto por aqueles que se apossaram do verdadeiro significado da bandeira do país, distorcendo-o.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LANA, Bianca. **Dos Filhos Deste Solo**: Identidades e Construções. Aquário Galeria. Agosto de 2022. Instagram: @bianca.lana. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChYNrwvFfD-/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em: 25 de mai. 2023.

LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker; João Jardim; Karen Harley. Produção: Angus Aynsley; Hank Levine. Netflix. 2010. 98 minutos. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/70129386?s=a&trkid=13747225&t=cp&vlang=pt&clip=81362498>>. Acesso em: 10 de mai, 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **OKÊ OXÓSSI**. 1 acrílica sobre tela, 1970. Disponível em: <https://masp.org.br/index.php/acervo/obra/oke-oxossi>. Acesso em: 25 de mai. 2023.

NIKLAUS, Martha. **Bandeira de Farrapos**. 5 fotografias, 1993. Disponível em: <https://www.marthaniklaus.com/objeto-bandeira-de-farrapos/1993>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

PLAZA, Júlio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **ARS (São Paulo)**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 09-29, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2909>. Acesso em: 25 de mai. 2023.



O BRINCAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

[Anna Laura Silva de Castro](#)

Licencianda, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, anna.laura@ufu.br

[Diana Salles Sampaio](#)

Professora, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, sampaiods@ufu.br

Introdução

Toda atividade realizada pelo ser humano é considerada formativa, isto é, qualquer atribuição que seja proposta a algum sujeito tem como objetivo ajudá-lo a fugir de obstáculos encontrados no mundo físico e social (Snyders, 1993 *apud* Moreira, 2014). Nesse sentido, ao brincar, a criança vivencia experiências que influenciarão diretamente no seu desenvolvimento, seja no modo de agir ou de pensar. É por meio do brincar, seja sozinha ou com outras crianças, que ela irá estabelecer novos referenciais e concepções de mundo (Almeida; Ferreira, 2018). Ou seja, a brincadeira é essencial para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Por meio da assimilação do sentido dos seus atos ou falas ao brincarem, as crianças estarão, de maneira indireta, se preparando para a vida como um membro da sociedade. Aqueles que não tiveram tanto acesso a atividades lúdicas na infância podem ter o seu desenvolvimento prejudicado para algumas atividades da vida adulta, como aquelas que demandam criatividade, autonomia e trabalhos em grupo.

A despeito disso, as crianças vivem cada vez mais em um mundo adultocêntrico, no qual as próprias brincadeiras visam prepará-las para o mundo do consumo, da subserviência dos corpos e para a padronização das mentes (Costa, 2009). Exige-se dos cidadãos uma postura séria, comprometida com a produtividade, o que se percebe por meio da própria cultura escolar, pois formas de expressão autênticas, coloridas e brincantes são frequentemente castradas.

Diante dessas constatações, Rufino (2021, p. 72) discute:

A que mundo interessa o não brincar? Um mundo que amortalhou o corpo em detrimento de delírios civilizatórios e de uma crença frágil em um ideal de humano. Um mundo que é incapaz de reconhecer que a condição da vida em sua plenitude é sermos vibrantes e livres.

Uma educação que promova a liberdade de expressão, o livre pensar, bem como uma reflexão crítica sobre a sociedade na qual vivemos, deve usar do lúdico, desafiando a ordem social vigente (Rufino, 2001). Mas será que os próprios professores conseguem pensar livremente, expressar suas identidades e brincar?

Durante a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia, deparei-me — primeira autora deste texto — com os componentes curriculares Projetos Interdisciplinares (PROINTERS), sendo eles: Introdução ao Curso de Ciências Biológicas, Ciências e Mídias, Biologia e Cultura e Educação e Sociedade. Durante algumas dessas disciplinas, foram propostas atividades consideradas lúdicas, como a confecção de um fanzine, do caderno do professor e do desobjeto.

O presente texto tem como objetivo central apresentar as experiências vivenciadas em Biologia e Cultura e em Educação e Sociedade, nas quais a brincadeira interagiu com o aprendizado. Também, visa refletir sobre a importância das experiências lúdicas na educação e na formação docente, bem como sobre a tentativa de se colocar em prática essas vivências com estudantes do Ensino Médio.

Desobjetificando

Durante o Ensino Fundamental II, tive contato com algumas atividades lúdicas, como robótica, Químico (evento para apresentar paródias com os conteúdos do ano todo) e algumas brincadeiras diferentes em Educação Física. Todas essas atividades me permitiram uma maior interação com outros colegas, ajudando na minha timidez, embora na maior parte do tempo eu tenha tido contato com atividades que se encaixam na pedagogia tradicional.

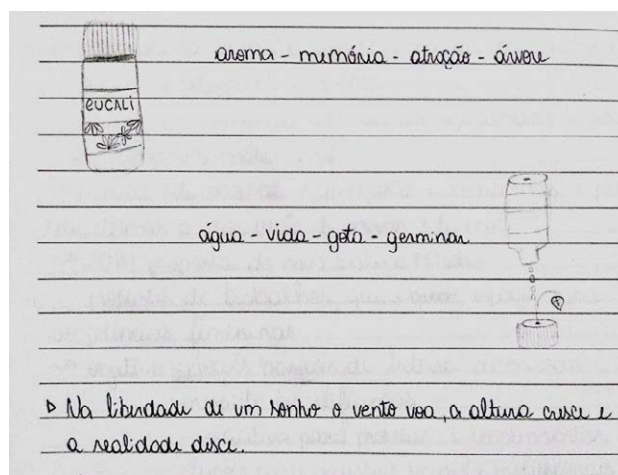
As brincadeiras possibilitam a manifestação das individualidades e de nossa própria identidade (Kishimoto, 2010). Brincando, é possível expressarmos sentimentos, conhecermos a nós mesmos e aqueles que nos rodeiam. Entretanto, durante o Ensino Médio, o foco maior é no conteúdo voltado para provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. A quantidade de atividades lúdicas realizadas durante esses anos é bem menor se comparada ao número de provas e trabalhos dissertativos. Já na Universidade, meu contato maior com atividades lúdicas foi durante os PROINTER.

No componente curricular de Biologia e Cultura, após nos levar ao Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas, a professora propôs uma atividade que tinha como objetivo desconstruir a ciência brincando. Durante a aula, discutimos sobre os objetos culturalmente utilizados pela ciência, bem como sobre objetos de uso comum que podem ser úteis no meio científico. Com base nessa discussão, tivemos que escolher um dos objetos vistos no laboratório e fazer um desenho dando um novo significado para esse objeto escolhido, ao que se deu o nome de desobjeto. Para Manoel de Barros, o desobjeto consiste no exercício da construção e desconstrução de um objeto por meio da linguagem, estabelecendo-se para ele uma nova função (Britto, 2020).

A imaginação vem a partir de algo real, quando a criança utiliza a sua criatividade para imaginar algo além, e é nas brincadeiras que elas darão novos significados para objetos e ações do cotidiano (Moreira, 2014). A criatividade irá permitir a produção de ideias incomuns, combinações diferentes e a transformação de uma ideia já existente, ressaltando a importância do ambiente para promover ou inibir esse processo criativo (Fleith; Alencar, 2005 *apud* Mozzer; Borges, 2008).

Eu escolhi um vidrinho de essência de eucalipto que é utilizado para atrair abelhas e, por meio de um desenho, transformei a tampinha em um suporte para mudinhas e o frasco, numa espécie de regador que ficaria gotejando água na planta (Figura 1).

Figura 1 - Desobjeto elaborado durante a disciplina Biologia e Cultura



Fonte: Elaborado pela primeira autora.

Além disso, conforme consta também nessa figura, foi necessário elencar quatro palavras que estivessem relacionadas ao objeto escolhido, bem como quatro palavras relacionadas ao desobjeto. Esses vocábulos foram compartilhados durante a aula. Após realizar a desobjetificação, precisei elaborar uma frase com as quatro palavras escolhidas por um dos colegas, que foi a seguinte: “Na liberdade de um sonho o vento voa, a altura cresce e a realidade desce”.

Esta foi uma atividade que me fez trabalhar a criatividade, recuperando algumas memórias da minha infância e do meu período de desenvolvimento. Tanto a parte de elaborar o desobjeto quanto a criação da frase exigiram de mim criatividade, no que enfrentei uma grande dificuldade, já que, desde a escola, nunca me identifiquei como uma pessoa muito criativa e com facilidade para imaginar algo “do zero”.

Embora a produção da frase tenha acontecido sob pressão, considero o resultado muito interessante, pois, de forma não proposital, a frase que produzi em Biologia e Cultura se relacionou ao tema abordado neste texto. Ela expressa a liberdade que se tem nos sonhos, seja física ou psicológica, as quais são castradas na “vida real”. Da mesma forma, o brincar permite explorar a imaginação e a liberdade, oportunizando-nos viver situações e estar em lugares nunca imaginados, ou seja, permite-nos viver plena e alegremente, explorar o nosso potencial humano, libertar-nos do mundo do produtivismo sem sentido. A brincadeira cresce e a realidade desce.

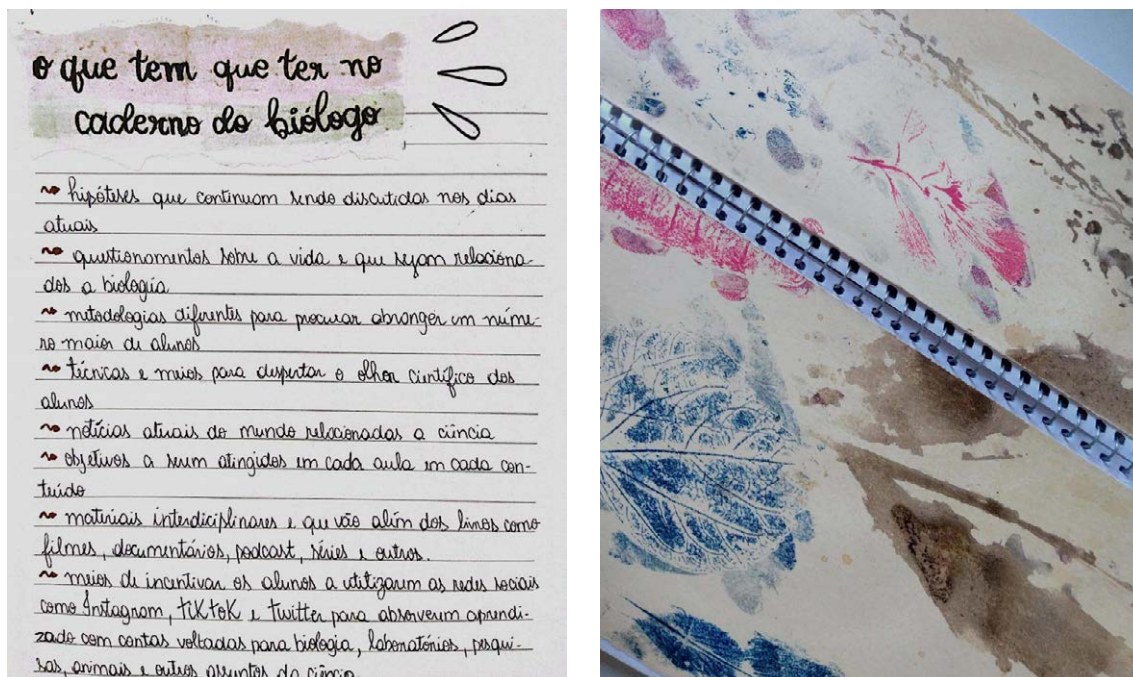
Na confecção do desobjeto, ter que dar um novo significado para um objeto tão específico me fez “quebrar a cabeça”, ampliar os meus horizontes e pontos de vista, desafiando-me a ver um vidro de essência de eucalipto de ponta-cabeça. Se fosse para escrever um texto explicando o que era o objeto ou qual a utilidade, teria sido menos complicado.

Com base no que Geisa Mozzer e Fabrícia Borges (2008) abordam, a criatividade é uma característica presente em qualquer pessoa e que se desenvolve baseada nas vivências sociais e culturais. As autoras ressaltam que ela não é originada pelos aspectos culturais, e sim influenciada por eles, interferindo no nível de criatividade do indivíduo. A vivência nesta atividade, bem como em outras realizadas nos PROINTERs, são um exemplo de propostas que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade do professor, as quais podem acrescentar muito para uma prática autêntica, crítica e que possibilita o protagonismo dos estudantes.

Outras formas de brincar

Além do desobjeto, que me fez trabalhar a criatividade por meio da ressignificação de um único objeto, deparei-me com outras atividades lúdicas durante os componentes curriculares dos PROINTERs. Também, em Biologia e Cultura, realizei a construção do caderno do professor (Figura 2). Nessa atividade, tive que elaborar um caderno que tivesse minhas perspectivas tanto como discente em licenciatura quanto como futura professora. O caderno foi elaborado com auxílio dos materiais trabalhados durante a disciplina. Na primeira parte dele, tive que introduzir materiais e conteúdos que todo biólogo deve ter e saber, respectivamente. Na segunda parte, tive que colocar tudo o que, na minha opinião, não pode faltar no caderno e na vida de um professor.

Figura 2 – Caderno do professor



Fonte: Elaborado pela primeira autora.

O caderno do professor me deu liberdade para elaborar um material da forma como eu achasse melhor, através de imagens, textos, colagens ou ambos. Assim como no desobjeto, não foi fácil me deparar com toda essa liberdade para criar um caderno, ter que elaborar uma capa, pensar na estrutura do caderno, decidir como seria colocada a síntese de cada aula, buscando ressaltar o que era essencial sob meu ponto de vista. Essa produção durou todo o semestre, o que me deu oportunidade de me aprofundar no processo de criação.

Por sua vez, em Educação e Sociedade, realizei uma atividade que consistia em produzir um fanzine:

[Fanzines] São revistas amadoras, geralmente de pequena tiragem, produzidas de forma artesanal pelo esforço de pessoas apaixonadas por uma determinada temática, e que desejam compartilhar informações ou produções artísticas. Por serem publicações independentes e sem fins lucrativos, acabam por se tornar uma forma de livre expressão de seus produtores, que não precisam se preocupar com editoras ou vendagem. (Negri, 2005, p. 1, destaque do original)

Durante a elaboração do fanzine, que tinha como objetivo contar a minha história e minha relação com a escola, expor o significado da escola em minha vida, precisei trabalhar a memória, relembando como foi a minha infância e adolescência como estudante. As atividades lúdicas também fazem parte da construção da identidade cultural, levando à busca por memórias afetivas de algum momento marcante da vida (Almeida; Ferreira, 2018).

O fanzine me permitiu relembrar algumas ideias pontuais positivas, como a minha paixão por livros e as amizades que permanecem comigo até os dias atuais. Também lembranças negativas, como a tristeza de ter que renunciar a *hobbies* por conta da carga horária, as matérias em que eu tinha mais dificuldade na escola e a minha timidez, que me impediu de fazer muitas coisas.

A confecção do fanzine ainda abriu o nosso olhar para outras possibilidades de vivenciar a escola, por meio do compartilhamento da experiência dos colegas. Por fim, mais uma vez, tive que explorar a minha criatividade ao elaborar a estrutura do fanzine, que contava com colagens e desenhos, além de trabalhar a elaboração dos textos e tópicos que contavam a minha história (Figura 3).

Como o foco maior durante a escola foi aprender conteúdos, realizar provas e ingressar em uma faculdade com o objetivo de me capacitar para o mercado de trabalho, acabei não dando a atenção devida às poucas atividades lúdicas que foram propostas. Em uma sociedade sem tempo para ser livre, sem tempo para brincar, que se afasta cada vez mais dos seus aspectos culturais e das vivências sociais, o brincar significa liberdade física e mental.

No livro Vence-Demanda (Rufino, 2021), o autor faz uma reflexão sobre o mundo atual e defende que ainda vivemos em uma sociedade sustentada pela lógica colonial.

Nesta lógica, brincar não é algo para adultos e as crianças devem aprender a ser adultos desde cedo. As crianças vivem um modelo “adultocêntrico” e não existe tempo para brincadeiras, uma vez que o foco é produzir, consumir, descartar e obter lucro (Rufino, 2021).

Figura 3 – Fanzine sobre significado da escola, produzido no componente curricular Educação e Sociedade



Fonte: Elaborado pela primeira autora.

A importância das atividades lúdicas na formação docente

Durante a vida, as pessoas tendem a replicar aquilo que vivenciam e, com o professor, isso não é diferente. Ao se depararem com atividades de caráter lúdico durante seu processo de formação, os educadores tenderão a aplicar o que foi aprendido em sala de aula (Sopeña [2018?]). Os futuros docentes que tiverem vivenciado essas experiências estarão mais bem preparados.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro professor conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (Santos, 2007, p. 14 *apud* Sopeña [2018?], p. 16)

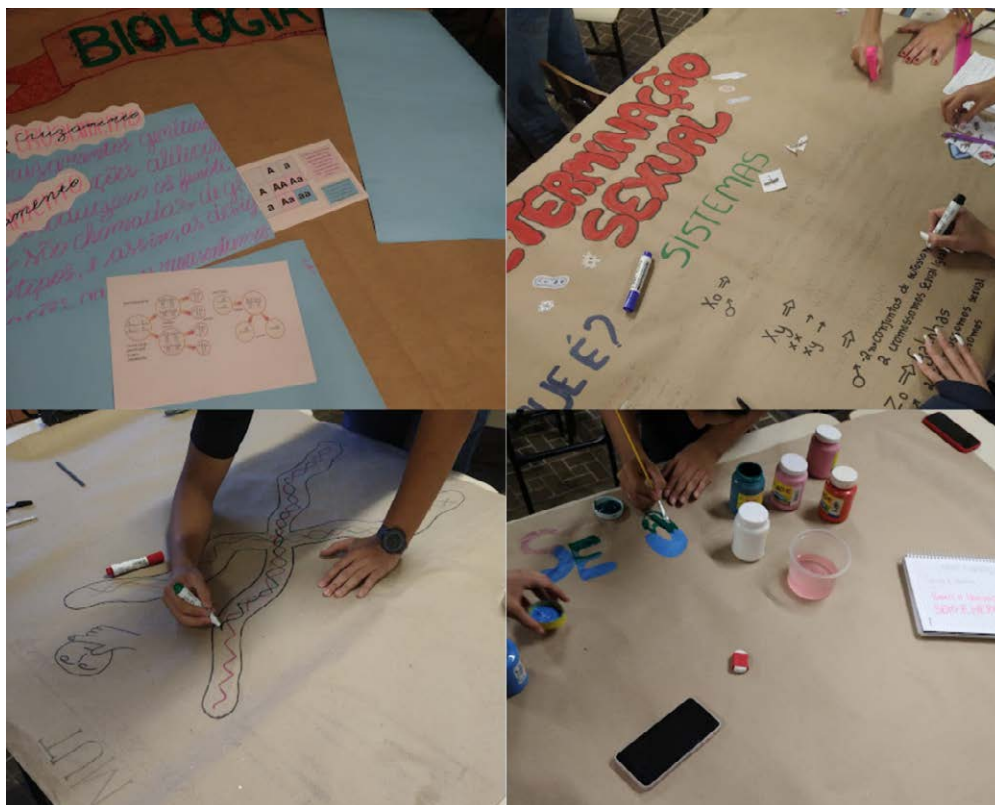
Com o intuito de experimentar aquilo sobre o que venho discorrendo neste texto, foi-me proposto elaborar uma atividade lúdica e realizá-la com os alunos do 3º série do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Uberlândia. O objetivo do trabalho foi sanar dúvidas e aprender de forma mais significativa o conteúdo que vinha sendo

estudado em Genética. Para tal, foi proposta a confecção de *outdoors* sobre conteúdos de Genética, os quais foram posteriormente afixados na escola. Observando a reação inicial dos estudantes, pude concluir que a atividade foi vista como algo positivo pela turma.

Para iniciar a atividade, propus aos alunos que se dividissem em grupos e escolhessem um tema dentre os que foram trabalhados pelo professor de Biologia. Na primeira aula, os estudantes ainda puderam tirar algumas dúvidas sobre o conteúdo. Na segunda aula, eles elaboraram um esboço do que iriam representar nos *outdoors*. As quatro aulas seguintes foram dedicadas à produção dos *outdoors*, utilizando-se pinceis, tintas, canetas e giz de cera, isto é, materiais que podem remeter à infância, período no qual os utilizamos para desenhar, colorir, pintar e criar brinquedos (Figura 4).

Por fim, nas duas aulas finais, os grupos apresentaram os seus *outdoors* para os colegas, explicando o conteúdo trabalhado e mostrando o resultado do trabalho realizado nas aulas anteriores. Posteriormente, alguns *outdoors* foram colados em alguns dos espaços da escola, sendo compartilhados com outras turmas e professores. Todos os estudantes ressaltaram que a atividade foi algo que fugiu do tradicional que é vivenciado todos os dias no ambiente escolar, relatando o momento como divertido. Além da atividade realizada com os alunos, pude presenciar o professor regente construindo o seu próprio *outdoor* para introduzir um conteúdo novo para os estudantes.

Figura 4 – Processo de confecção dos *outdoors* pelos estudantes.



Fonte: Arquivo dos autores

A reação dos estudantes foi melhor do que o esperado, superando as minhas expectativas, pois pensei que pudessem julgar a atividade como infantil para a idade deles ou que não fossem levar a sério. Fica, então, evidente que atividades lúdicas não são estimulantes apenas para as crianças e que também podem auxiliar no desenvolvimento de jovens e adultos.

Os estudantes do 3º série do Ensino Médio, em especial, puderam vivenciar uma atividade mais leve, que retirou um pouco o peso dos exames de seleção para ingresso no ensino superior. Ao utilizar atividades lúdicas, o professor brinca com os estudantes enquanto trabalha o conteúdo de forma descontraída e envolvente, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Brincando, um indivíduo consegue estabelecer novos referenciais, atitudes, concepções de mundo e o imaginário que reforça as experiências lúdicas, além de trabalhar a criatividade. Isso porque, como supracitado, as brincadeiras são atividades voltadas também para a aprendizagem, e não apenas para distração; portanto, são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem (Almeida; Ferreira, 2018).

Como também dito anteriormente, o professor tende a aplicar o que foi vivido ao longo da sua formação e, tendo vivenciado essas atividades lúdicas no decorrer dos PROINTERs, sinto-me mais preparada para planejar uma aula que não esteja atrelada ao modelo tradicional de ensino e para levar o lúdico para a sala de aula. Acredito que estou me tornando uma profissional capacitada para atuar de forma mais sensível e autêntica em sala de aula, permitindo aos estudantes terem liberdade de se expressar e não os tratando como máquinas.

Considerações Finais

Ao cursar os componentes curriculares PROINTER e durante a realização da atividade na escola, ficaram claros a mim alguns benefícios das atividades lúdicas para os educadores, como a oportunidade de autoconhecimento, de saberem suas limitações, desbloquearem resistências e desenvolverem uma visão clara sobre a importância dessas atividades na docência.

Eu com 20 anos de idade, nas três atividades lúdicas vivenciadas nos PROINTERs, relatadas neste trabalho, tive que retomar e relembrar coisas que aprendi durante a minha infância. Apesar de ter dificuldade para criar e não possuir muitos dons artísticos, consegui me divertir enquanto desenvolvia a minha imaginação e criatividade. Todas as atividades me permitiram, em algum momento, “viajar na minha imaginação”, que foi tão pouco explorada durante a minha infância e adolescência devido ao pragmatismo do mundo moderno. Também, reforçaram a importância delas na vida de crianças, jovens, adultos e, principalmente, de futuros docentes.

A elaboração do plano de aula que seria ministrado na escola foi algo que me fez

reconstruir minhas ideias sobre uma aula de Biologia e acredito que tenha impactado da mesma forma os estudantes. Devido ao tempo corrido na vida das pessoas e o contato diário com o ensino tradicional, a rotina acaba se tornando algo cansativo e atividades como essa podem trazer uma sensação maior de liberdade em sala de aula. O ensino tradicional parece focalizar apenas o acúmulo de informações e a formação profissional, para que o jovem saia da escola preparado para integrar o mercado de trabalho. Assim, deixa de lado a importância de se desenvolver o prazer no ambiente escolar, bem como a valorização das relações humanas.

Referências

- ALMEIDA, Ana Raquel Silva; FERREIRA, Victor Silva. A importância do brincar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 115-126, 2018. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/801/738>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- BRITTO, Clovis Carvalho. “Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma”: os “desobjetos” de Manoel de Barros e a narrativa nos museus. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 491-504, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/RevistaM&I_1_2021_8jun_491_504%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/RevistaM&I_1_2021_8jun_491_504%20(1).pdf).
- COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. *In*: Currículo em Movimento, n. 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional**.
- MOREIRA, Natalia Soares. **Criatividade na infância**: a importância da participação e mediação do professor de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297-316, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. *In*: Np-histórias em quadrinhos (V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), n. 5, 2005, Rio de Janeiro. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SOPEÑA, Renata Lopes. **A experiência lúdica na formação de educadores**, [2018?] Artigo (Especialização em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.



O CINEMA EM SALA DE AULA: USOS PEDAGÓGICOS DE FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Flávio Victor de Oliveira

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, flaviovictor_ol@ufu.com

José Vitor Silva

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, jose.silva3@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

A busca por metodologias inovadoras no ensino de História tem sido uma constante nos últimos anos, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos eventos e processos históricos. Nesse contexto, uma ferramenta que tem se destacado é o cinema, que permite trazer a história para a sala de aula de forma envolvente e acessível aos alunos.

Em particular, quando se trata de abordar períodos sensíveis e traumáticos, como a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), o cinema oferece uma maneira poderosa de transmitir didaticamente o conhecimento acerca do passado, suscitando o interesse, estimulando a reflexão e fomentando o debate entre os discentes. Compreender esse capítulo sombrio da história brasileira é essencial para a formação dos estudantes, permitindo que eles reflitam sobre os valores democráticos, compreendendo a importância de se preservarem e defenderem os direitos fundamentais, tidos hoje como garantidos e imutáveis por falta de uma consciência histórica.

Nesse contexto, o cinema se destaca como uma possibilidade viável de aprendizado, sendo capaz de ilustrar as experiências vividas durante os anos da ditadura. A linguagem cinematográfica torna possível explorar diferentes perspectivas, personagens e narrativas, proporcionando uma imersão emocional que raramente é alcançada apenas por meio dos livros didáticos, podendo, assim, complementar-lhes a abordagem. Os filmes que abordam a Ditadura Militar podem apresentar produções documentais baseadas em “fatos reais” e em depoimentos, como também em obras ficcionais que retratam as consequências sociais e individuais desse período.

Como ressalta o historiador Marcos Napolitano, o filme utilizado exclusivamente como recurso ilustrativo e reforço de um conteúdo não é a forma mais adequada, metodologicamente falando-se, de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum (Napolitano, 2019). Seja em caso de produções documentais ou ficcionais, é preciso estimular o pensamento crítico dos alunos, instigando-os a analisar os filmes de forma contextualizada, questionando a veracidade histórica das obras, identificando a construção dos personagens e refletindo sobre as escolhas estéticas dos diretores. Além disso, a exibição de filmes possibilita o debate em sala de aula, momento em que os estudantes podem compartilhar suas percepções, interpretações e opiniões sobre o tema abordado, promovendo um diálogo enriquecedor, com participação ativa na produção do conhecimento, estimulando o respeito à pluralidade de visões.

No entanto, é importante ressaltar que o uso do cinema no ensino de História deve ser complementar às outras fontes de pesquisa, e não substituir o estudo aprofundado dos fatos históricos, por meio de fontes verossímeis e com embasamento em autores de referência na área. Os filmes no processo de aprendizagem devem ser encarados como um suporte ao professor, um recurso imagético ilustrativo e problematizador, capaz de despertar o interesse e a empatia dos estudantes, mas sempre com o objetivo de

enriquecer as discussões e análises baseadas em evidências e conhecimento histórico já consolidado academicamente.

Dito isso, este artigo tem como objetivo explorar o uso do cinema no ensino de História, com foco na Ditadura Militar, destacando suas especificidades, benefícios e possibilidades em sala de aula. Para tanto, problematiza também o seu mal uso. Também objetiva trazer algumas possibilidades de filmes a serem trabalhados em sala de aula, assim como elucidar conteúdos pouco difundidos no meio pedagógico, como a lei 13.006/2014.

A linguagem cinematográfica e possibilidades de ensino

A linguagem cinematográfica, desde seu surgimento em meados do século XIX, vem paulatinamente aumentando a influência que exerce como mídia de massa, capaz de cativar e emocionar públicos de diferentes origens e culturas, por meio de elementos como fotografia, enquadramento, edição, trilha sonora e atuação. O cinema tem a capacidade única de transmitir mensagens de forma visualmente impactante aos telespectadores.

Entretanto, um ponto de partida a se considerar para o uso consciente desses elementos de vivacidade imagética e sonora para os acontecimentos históricos no ambiente escolar advém do entendimento de que toda narrativa cinematográfica, além de uma linguagem de expressão artística com suas peculiaridades, deve ser entendida também como fruto de seleções ideológicas, comerciais e estéticas por meio dos interesses da época e dos sujeitos que a produziram. Além disso, esse propósito requer também que se procure entender a que público a obra é destinada (Napolitano, 2019, p. 13).

Desse modo, é possível transmitir aos alunos ideias com vieses e intencionalidades, mostrando-lhes como o filme enquanto fonte histórica é produto dessas disputas do meio e da época em que foi produzido, bem como é alvo de debate da memória de um passado recente e ainda presente, como o da Ditadura Militar, evento frequentemente rememorado em discursos, simbolismos e representações. Sua influência como mídia de massa reside na sua capacidade de alcançar um público amplo e diversificado, moldando atitudes, opiniões e até mesmo comportamentos por meio das histórias e imagens que apresenta.

Tendo se tornado uma das formas mais populares de entretenimento e comunicação, o cinema exerce um papel significativo na construção e disseminação de narrativas, na formação de identidades culturais e na abordagem de questões sociais e políticas. Para além do ensino formal, ele integra, junto com outros formatos de mídias, o grupo de representações que molda a “Cultura de História” (Abreu; Cunha, 2019), no qual habita o imaginário popular, sujeito aos interesses do presente. Portanto, compreender

a linguagem cinematográfica e sua influência na sociedade é essencial para uma análise crítica dos meios de comunicação de massa e para a construção de uma visão consciente e crítica do mundo contemporâneo.

Destacaremos duas possibilidades de aplicação prática do uso de filmes sobre a Ditadura Militar: o filme como “texto” objeto de análise e gerador de debates mediados pelo professor, apontando elementos a serem pensados a respeito da obra. Nessa perspectiva, cabe ao docente direcionar o olhar da turma aos aspectos formais da produção da obra: interpretação dos atores, escolhas estilísticas da direção, fotografia, montagem de planos, dentre outros, descortinando o que é transmitido, o que é dito para além do que é dito. Pode-se, assim, trabalhar a subjetividade ao se examinarem os elementos narrativos, temáticos, simbólicos e estilísticos presentes na obra cinematográfica.

Outra aplicação é pensar no filme como fonte histórica propriamente dita. Quando se trata de filmes produzidos durante a época da ditadura, é importante reconhecer que eles podem oferecer perspectivas e representações específicas dos eventos históricos. Neste tipo de análise, além dos aspectos já citados anteriormente, é de suma importância que o professor consiga direcionar o olhar dos alunos para o contexto de produção e suas limitações mediante a repressão da censura; identificar mensagens de resistência ou da obra como instrumento de propaganda do regime; e uma análise narrativa, de como alguns sujeitos históricos daquele momento se colocavam e se manifestavam diante da realidade posta. Esse contato direto com as fontes históricas é extremamente importante. Segundo Caimi (2008, p.147):

O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

O advento do *streaming* revolucionou as possibilidades de acesso ao acervo cinematográfico produzido sobre uma determinada temática, democratizando, assim, o acesso aos diferentes olhares e abrindo um leque de possibilidades de trabalho ao docente. Vamos abordar aqui três títulos que, por trazerem diferentes perspectivas do mesmo evento, possibilitam diferentes análises na prática no Ensino de História. *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* (Cao Hamburger, 2006); *O Que É Isso, Companheiro?* (Bruno Barreto, 1997); *Marighella* (Wagner Moura, 2021). Esses são apenas alguns exemplos, mas há uma infinidade de títulos de fácil acesso para o professor.

A legislação sobre o cinema em sala de aula

O Brasil, por ser um país de grande diversidade cultural, social e regional, acaba tendo essas características refletidas na educação. Para garantir que todos os estudantes

tenham acesso a um ensino de qualidade e a uma formação cidadã, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são diretrizes que orientam os educadores na elaboração dos currículos escolares em todo o país (Brasil, 1997). Essas diretrizes abrangem todas as disciplinas e níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, e propõem uma educação comprometida com a cidadania, baseada em princípios constitucionais.

Os documentos também incluem os chamados temas transversais, que são assuntos relevantes para a formação dos alunos: saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, pluralidade cultural e ética, esta essencial para se trabalhar o período do regime militar. Nesse contexto, somente em 1998, mais de um século depois de sua invenção, o cinema foi oficializado como recurso pedagógico pelos PCN. Essas diretrizes não são obrigatórias, mas servem como referência para professores, coordenadores e diretores adaptarem às suas realidades locais.

Esse texto também utiliza como base a lei N° 9.394, de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta é a principal legislação regulamentadora do sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, estabelecendo os princípios, os níveis e as modalidades de educação no país, bem como as responsabilidades e as atribuições dos entes federados, dos profissionais da educação e dos alunos. A lei possui como base a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação de 1994. Ela defende uma educação pluralista, participativa, descentralizada e diversificada. Amplia também a obrigatoriedade do ensino fundamental para oito anos e cria o ensino médio como etapa final da educação básica.

Em 2014, foi sancionada a lei 13.006, que determina a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica por, no mínimo, duas horas mensais. Essa lei visa integrar o cinema como um componente curricular complementar, alinhado à proposta pedagógica da escola e ao conteúdo das disciplinas. Na prática, a aplicação da lei enfrenta dificuldades, como a falta de recursos por parte das escolas, a resistência de alguns docentes e a escassez de filmes adequados para crianças do ensino básico.

Por outro lado, a lei 13.006 representa uma oportunidade de se valorizar o cinema nacional, ampliar o repertório cultural dos estudantes, estimular o pensamento crítico e diversificar as metodologias de ensino, integrando diferentes áreas do conhecimento. Mas, para se garantir uma maior eficácia da lei, são necessários envolvimento e compromisso do governo, da escola, dos professores e dos alunos.

Metodologia de análise

Após selecionar a obra, deve-se tomar alguns cuidados e preparar os alunos previamente sobre o que será apresentado. Como o tema abordado é a Ditadura Militar no Brasil, alguns aspectos podem ser considerados, como: reconhecer o contexto histórico,

político e social do Brasil no período; identificar os elementos que caracterizam o clima de repressão, censura, medo e violência vivido pelos personagens do filme; expressar as impressões, opiniões e sentimentos sobre o filme e o tema abordado; pesquisar sobre algum aspecto ou personagem de interesse dos alunos relacionado à Ditadura Militar; ampliar o repertório cultural sobre o período, conhecendo-se outras obras artísticas que retratam o mesmo tema.

Também é benéfico para a prática pedagógica o uso de roteiro de análise (Napolitano, 2019). Antes de assistir ao filme, deve-se destacar aos alunos o contexto histórico do período, explicando-se as causas, as características e as consequências do regime militar no Brasil, destacando-se os principais fatos e personagens que marcaram essa época. Durante a exibição do filme, deve-se propor aos alunos que prestem atenção nos elementos que indicam o clima de repressão, censura, medo e violência que o filme retrata, como as notícias de rádio e TV, as manifestações nas ruas, as perseguições e prisões políticas etc.

Depois do filme, é imprescindível realizar um debate com os alunos sobre as impressões e opiniões que eles tiveram a respeito, incentivando-os a expressar seus sentimentos, dúvidas e questionamentos sobre o tema. Esse momento também pode ser utilizado para esclarecer possíveis dúvidas ou confusões sobre os aspectos históricos do filme. Por fim, deve ser solicitado aos alunos que realizem uma atividade de pesquisa sobre algum aspecto ou personagem relacionado à Ditadura Militar que eles tenham interesse em conhecer mais. Os resultados devem ser apresentados para a turma. Além disso, é importante sugerir aos alunos que assistam a outros filmes ou documentários sobre o mesmo período, para ampliar seus conhecimentos e perspectivas sobre o assunto.

Conclusão

Deste modo, podemos concluir que o cinema, uma mídia com mais de um século de existência, pode e deve ser utilizado em sala de aula como uma opção viável e de grande valia quando usada segundo uma metodologia correta e havendo, para tanto, um preparo por parte do profissional de ensino. O formato cinematográfico se mostra uma ferramenta poderosa, que pode ser explorada de diversas maneiras para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que desperta o interesse e a motivação dos alunos, estimula a reflexão crítica e a interpretação, fomentando debates e novas perspectivas.

No ensino de História, quando se trata da temática da Ditadura Militar, o cinema nos permite trabalhar temas transversais previstos nos PNC, temas estes que contribuem para uma formação cidadã. Para esse fim, é preciso que o professor tenha um objetivo didático claro e que conheça o público e o material a ser problematizado. Também, que

apresente filmes de qualidade e diversidade, bem como planeje a metodologia e os cuidados necessários para tratar temas sensíveis, quando necessário.

Portanto, procuramos reforçar a importância do cinema na escola como uma estratégia pedagógica para a aprendizagem ativa dos alunos e, para isso, é preciso que o professor se mostre como um espectador crítico, experiente e que incentive os alunos a se posicionarem frente ao que veem.

Referências

ABREU, M. S. de; CUNHA, N. R. de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 111–134. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.527>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais – Ética. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> . Acesso em: 27 de jun. 2023.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 129-150, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de jun. 2023.

NAPOLITANO, M. **Cinema**: Experiencia cultural e escolar. Caderno de cinema do professor dois. São Paulo, 2019.



O TROPICALISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA

[Fernando Cardoso Mamede Filho](#)

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, fernando.mamede@ufu.br

[Katiana da Silva Torres](#)

Licencianda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, katiana.torres@ufu.br

[Carlos Eduardo M. Araújo](#)

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

Diante do cenário político em que se encontrou o país nos últimos quatro anos, veio à tona um tema bastante discutido e debatido da nossa história: a Ditadura Civil-Militar, que teve início no ano 1964 com o golpe militar e chegou ao fim no ano 1985. Esse conteúdo faz parte do currículo escolar da disciplina de História, previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Gasparotto e Padrós (2010, p. 186), “por vezes afirma-se que, em função de certa divisão de conteúdos ainda predominante nos currículos escolares, o período de 1964-1985 geralmente não pode ser trabalhado por *‘falta de tempo’*”. Mas cabe ao professor criar estratégias para que esse conteúdo tão importante da História do Tempo Presente não deixe de ser abordado.

Assim, discutiremos esse tema a partir do Tropicalismo, apresentando uma proposta didática de análise da música “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso. Para David (2012, p. 1), “privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico”. Diante da realidade das redes sociais e da internet, o professor pode usar, ainda, essas ferramentas como instrumento de pesquisa, estimulando o interesse dos alunos pela História, visto que os estudantes estão cada vez mais conectados e não se sentem atraídos pelos métodos tradicionais de estudo.

Nosso objetivo é tornar o ensino-aprendizagem mais eficaz, utilizando recursos pedagógicos a que uma maioria tem acesso e aproximando o professor da realidade do aluno e de suas vivências. Em consonância com o que propõe David (2012, p. 6):

Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se.

O Tropicalismo e o Ensino de História

O processo de ensino-aprendizagem é algo muito amplo e diverso. Mas fato é que o conhecimento adquirido e construído pelo aluno em um ambiente escolar é algo valioso e pode ser alcançado de várias formas, dentre as quais o professor de História sendo capaz de expor a seus alunos o conteúdo de modo didático e diversificado. Isso é o que se espera quando se trata da abordagem do período da ditadura.

O Tropicalismo caracteriza determinado momento da Ditadura Civil-Militar na História do Brasil, especificamente no final da década de 1960, quando surgiu o movimento denominado Tropicalista. Artistas se organizaram para compor canções e criar movimentos que dessem esperança ao povo brasileiro. Portanto, a abordagem do

Tropicalismo é importante e necessária. Para Gasparotto e Padrós (2010, p. 192) “o mais importante é reconhecer que não há motivo científico que justifique continuar adiando a implementação consequente de estudos sobre ditadura nos espaços escolares”.

O professor tem a função de despertar a criticidade do aluno, fazendo com que se interesse pelas aulas. Ademais, é necessário que promova também, por meio de suas escolhas metodológicas, o maior acesso desse educando à informação.

Nesse sentido, trabalharemos com o movimento Tropicalista apresentando aos alunos a letra de “Alegria, Alegria”, composição de Caetano Veloso que foi exposta no III Festival de Música da Record (1967). A performance do artista contém traços da cultura pop da época, a busca por liberdade e a luta contra o sistema ditatorial. A partir do trabalho com a canção, os alunos terão acesso ao cenário ditatorial vigente no Brasil no final da década de 1960, se fazendo perceptível a violência e a repressão a que a população estava submetida, além da luta de artistas na tentativa de promover a liberdade de expressão.

Essa proposta é direcionada ao professor de História que trabalha com 9º ano, pois é neste período da escolarização que os estudantes estão iniciando a juventude, isto é, por volta de seus 14 anos. Trabalhar a letra de uma canção despertará neles a curiosidade, por se tratar de um recurso didático pouco explorado no dia-a-dia escolar. Segundo David (2012, p. 1), “respeitando-se os diversos contextos e características específicas, a música guarda a propriedade intrínseca de veículo de comunicação e de relacionamento, o que lhe concede um referencial [...]”.

Mediante essas escolhas didático-metodológicas, o aluno se fortalecerá como sujeito crítico, com o apoio substancial das aulas de História, pois estudar a história do nosso país é fundamental para a formação cidadã.

Proposta Didática

- ❖ O professor fará a exposição da música “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso, aos alunos e depois perguntará se já a tinham ouvido antes, se conhecem o cantor e qual a percepção que tiveram da música em comparação com outras da atualidade: acharam parecidas ou muito diferentes? Ouviriam músicas como essa no dia a dia?
- ❖ Após as respostas da turma, o professor analisará a letra da canção junto com seus alunos e ouvirá deles o que compreenderam: O que o compositor estava dizendo nas entrelinhas? Por que ele usou esse tipo de recurso da linguagem? O professor deverá, ainda, perguntar para os alunos: Se vocês estivessem vivenciando aquele momento de censura, como fariam para se expressar?
- ❖ Depois desse momento, o professor apresentará o contexto histórico de produção da música, debatendo em sala de aula quais os motivos do golpe militar, quem

participou dele, por quem foi financiado, quais as suas consequências para o país e sua população e o que pode ser feito para se evitar uma nova intervenção de mesma natureza. Um questionamento importante seria perguntar aos alunos se eles acreditam que o acesso à informação e ao conhecimento sobre o período evitaria que acontecesse novamente uma nova ditadura.

- ❖ Em seguida, o professor deverá mostrar vídeos do Festival de Música da Record (1967), bem como jornais da época, a capa do disco Tropicália, despertando nos alunos o interesse pela análise das fontes e pelo próprio ofício do historiador.
- ❖ Como proposta avaliativa, sugerimos pedir aos alunos que escrevam um texto sobre o que aprenderam, nos quais destacarão os pontos que mais lhes chamaram a atenção.

Considerações finais

Este estudo consiste numa proposta didática para aulas de História, visando-se oportunizar a construção de conhecimentos sobre o movimento cultural Tropicalismo, surgido no ano 1968, durante a Ditadura Civil-Militar. Trata-se de uma abordagem que demonstrará, ainda, a importância do movimento como inovação estética e comportamental, que buscava oferecer esperança de dias melhores para a sociedade da época.

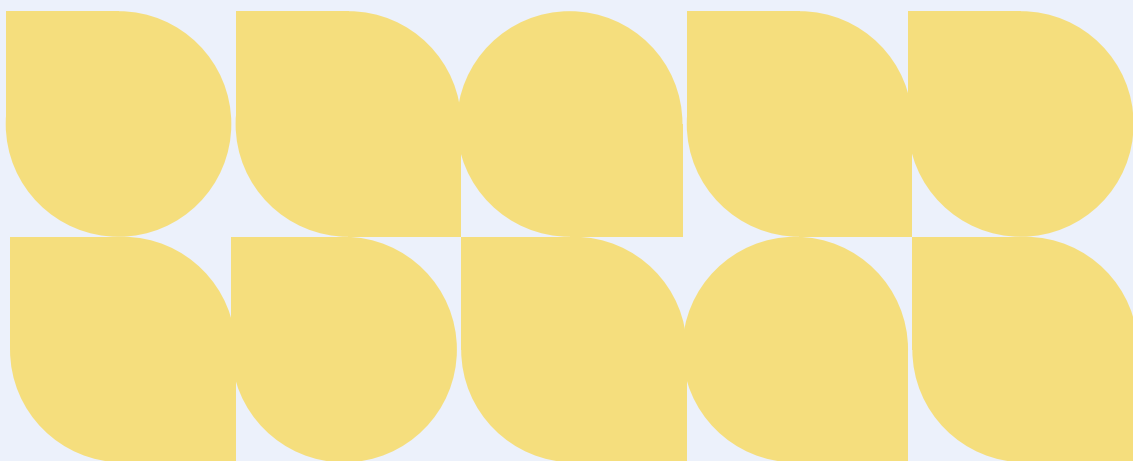
No âmbito da relação ensino-aprendizagem, identificar a contribuição da música para o ensino de História é uma forma de se perceber que existem outras maneiras didáticas de se ministrar o conteúdo, maneiras estas que podem até despertar maior interesse do aluno. A análise da letra de uma música de época da ditadura militar, por exemplo, como o caso de “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso, fará com que o aluno amplie a absorção dos conteúdos, uma vez que o professor também agregará propostas de atividades diversas, como as sugeridas neste texto. Por meio dessa música em particular, o aluno compreenderá o contexto histórico do Brasil na década de 1960 e terá a oportunidade de se tornar um cidadão mais bem informado e crítico. Portanto, a abordagem proposta alinha-se ao papel do professor de História, que é também despertar a criticidade em seus alunos.

No âmbito da formação de professores, é necessário levá-los a pensar o seu trabalho agregando outras possibilidades didáticas na sala de aula, de forma a mostrarem aos alunos novas oportunidades de aprofundar conhecimentos, incentivando-os a gostarem dos estudos de História. Afinal, trata-se de uma disciplina responsável por lembrar questões que, muitas vezes, são esquecidas por parte da sociedade e silenciadas por quem é de interesse. No que diz respeito à Ditadura Civil-Militar no país, é comum que chefes da contemporaneidade silenciem a violência que houve durante esse momento da história.

Referências

DAVID, Célia Maria. Música e Ensino de História: uma proposta. **Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional - Unesp / Franca**, 2012, p. 1-16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189?mode=full>. Acesso em: 19 de mai. 2023.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique. A ditadura civil-militare em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera. et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Edições EST: ANPUH/RS, 2010, p. 183-201.



O USO DA TV NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS TELENOVELAS COMO MATERIAL PEDAGÓGICO

Gustavo Gonçalves Silva Alves

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, gustavo.alves2@ufu.br

Thalisson Gustavo Graciano

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, thalisson.graciano@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

Mesmo com as diversas mudanças tecnológicas que permitem o acesso às informações de maneira mais rápida, seja por meio da internet, das redes sociais ou outras formas de entretenimento, como Youtube e o Streaming, a televisão ainda é a mídia mais presente nos lares brasileiros. Sua história começa no início do século XX, através de experimentos elaborados por diferentes inventores.

Paul Nipkow descobriu que, com um dado elemento químico, batizado de selênio, seria possível transmitir imagens em movimento. Em 1884, então, Nipkow inventou um disco cheio de pequenos furos, discos estes que conseguiam transmitir imagens quando a luz passava pelos orifícios. Porém, para que isso ocorresse, a humanidade precisou também descobrir as habilidades foto condutoras do selênio. Em 1927, Paul Nipkow descobriu um sistema dissecador de imagens por raios catódicos e conseguiu realizar a primeira transmissão eletrônica de televisão do mundo.

Apenas três anos depois, no ano 1930, começaram as primeiras transmissões de televisão em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a primeira emissora de televisão foi a TV Tupi, que iniciou seus trabalhos em 1950. Esse extinto canal de televisão foi montado pelo jornalista Assis Chateaubriand, que trouxe ao Brasil uma solução completa de televisão para fundar uma emissora em terras brasileiras.

Chateaubriand importou os equipamentos e quis retransmitir imagens captadas a partir dos estúdios situados na sede dos Diários Associados, através de uma antena colocada no edifício do Banco do Brasil de São Paulo. Segundo Muniz Sodré (1971), os equipamentos técnicos chegaram em 1948, quando o Brasil se entregava à importação desenfreada de bens de consumo, gastando muito até com matéria plástica. Não havia aqui indústrias de componentes técnicos de tevê. Até as válvulas eram de fabricação americana.

A TV Tupi fazia parte de um grupo empresarial com diversas revistas, jornais e emissoras de rádios. Era o maior conglomerado de mídia do país na época. Seu destaque estava nas emissoras de rádio, o principal meio de comunicação no Brasil, que atingia milhares de ouvintes por todo país. Outros canais foram inaugurados pelo mesmo grupo, o que levou a TV Tupi a ser uma das primeiras redes de televisão com sinal nacional.

Ao longo de seus 73 anos de existência no Brasil, a televisão ainda é um dos maiores meios de comunicação e entretenimento, com uma gama gigantesca de programas jornalísticos, de entrevistas, culinária, de auditório, de música, de humor, além de documentários e grandes produções como as telenovelas e as séries. Sabendo disso, decidimos trazer nesse artigo uma proposta sobre a utilização da TV no ensino de História, fazendo um recorte sobre as telenovelas como fonte para material pedagógico e dando ênfase à novela *Novo Mundo*, escrita por Thereza Falcão e Alessandro Marson, e exibida originalmente em 2017.

Educação e Televisão

Na obra “Primeiras Palavras”, Paulo Freire (2003, p.10) diz que: “[...] educação [...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo.” Vemos que, nesse trecho, Freire não fala “intervenção no mundo”, mas “reinvenção do mundo”. Com isso, percebemos que a Educação não só dialoga com nossas realidades; ela também é fundamental para reinventá-la. À vista disso, atualmente, muito se discute sobre quais seriam os melhores métodos de ensino para se desligar do “ensino tradicional”; metodologias que possam, de algum modo, atrair a atenção dos alunos, despertar a curiosidade.

A televisão parece ser uma opção viável quando utilizada como um recurso pedagógico para esse fim. Sua utilização oferece como atrativo imagens, sons e movimentos, além de proporcionar interlocução entre disciplinas e fatos culturais, sociais e políticos. Segundo Napolitano (2003, p. 25):

O uso da televisão em sala de aula deve ser encarado como um projeto, de preferência coletivo, partilhado entre diversos profissionais de um estabelecimento escolar. O poder e a influência da TV só podem ser revertidos em conhecimento escolar na medida em que o uso da TV em sala de aula seja a consequência de um conjunto de atividades e reflexões compartilhadas.

A sua utilização em sala de aula pode auxiliar os professores em seu planejamento de aula e na busca de novos recursos:

O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo, assim como tem os seus livros e apostilas para preparar suas aulas. O professor estará atento para gravar o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos mesmos programas (Moran, 1994).

Entretanto, as mídias e os recursos audiovisuais oportunizados pela televisão deixam muitos profissionais inseguros quanto ao seu uso no ensino de História, por várias razões. Podemos destacar o medo do desafio, da reação dos alunos, da manipulação desses equipamentos tecnológicos e falta de recursos que possam facilitar esse tipo de didática. De toda forma, a televisão é um grande recurso educativo, como afirmou Baccega (2002, p. 95):

[...] a televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e família o processo educacional, tornando-se um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano: o tempo de exposição à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou a convivência com os pais.

Vencidos os receios dos professores na utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, o professor de História pode dispor da televisão como um excelente recurso didático, utilizando um dos maiores produtos consumidos pela sociedade brasileira: as telenovelas.

Telenovela como fonte histórica

A História Cultural apresentou outros métodos e objetos de pesquisa por intermédio de conceitos de práticas e representações. Mesmo assim, ainda hoje as pesquisas que utilizam as produções televisivas como fonte de estudo são restritas devido a dificuldades de sua utilização. Conforme explica Busetto (2010, p. 167):

Isto se deve ao caráter volátil da produção televisiva e a dificuldade de acesso sistemático e organizado às fontes. Os arquivos públicos ainda não assumiram, dentro de sua política de preservação de patrimônio, a guarda e a sistematização para acesso ao público dos acervos audiovisuais.

A telenovela é um dos gêneros televisivos mais relevantes e mais vistos pelo público. É uma narrativa contínua, com origem no rádio, nos anos 1940. Com o passar do tempo, foi se expandindo pelo mundo, como uma forma televisiva, na maioria das vezes, apresentando grandes índices de audiência e se tornando um sucesso entre o público. No Brasil, a primeira telenovela produzida na história foi *Sua Vida Me Pertence*, escrita em 1951 por Wálter Forster para a TV Tupi.

A análise da telenovela, assim como acontece com outros produtos audiovisuais, segue o mesmo andamento de documentos escritos com relação à objetividade, afinal, nenhum documento fala por si só; as fontes, sejam escritas ou audiovisuais, contêm a parcialidade e um pensamento. “As fontes audiovisuais são, como as demais, evidências de um processo ou evento ocorrido e contêm representações socialmente constituídas que podem ser interpretadas através de múltiplas variáveis.” (Napolitano, 2011, p. 239-240).

Para nossa proposta de atividade, apresentamos a telenovela *Novo Mundo*, produzida pela Rede Globo, com exibição entre 22 de março a 25 de setembro de 2017, em 160 capítulos. A trama tem como história central a vinda da corte de Portugal para o Brasil, processo que levou à independência do país. Entre seus personagens principais estão Leopoldina (Letícia Colin) e Dom Pedro (Caio Castro).

Temos como sugestão aos professores trabalhar com seus alunos o trecho da telenovela que mostra a chegada de Maria Leopoldina da Áustria ao Brasil. Devem ser levantadas questões para que os alunos possam refletir antes e durante a exibição da cena. O professor deve fazer uma análise do conteúdo, relacionando a historicidade presente na cena com perguntas, como:

- 1) Essa cena está correta com a história do evento mostrado?
- 2) Os elementos do cenário e ambientação estão de acordo com a época?
- 3) O comportamento de Leopoldina está de acordo com alguém da nobreza?
- 4) Esse porto a que eles chegaram tem relevância para o período histórico?

Logo após os alunos assistirem a cena e responderem as questões por escrito, o professor deve criar um ambiente de debate, para que eles possam expressar suas respostas e dialogar com os colegas. Destacamos que é necessário que os alunos já tenham conhecimento sobre o contexto histórico da cena para responder as perguntas. Então, é bom que sejam avisados uma aula antes da atividade.

É necessário que, com esta atividade, os alunos entendam a sua importância como ouvintes e participantes de um debate.

Em sala de aula, portanto, o gênero Debate pode guiar-se por diferentes objetivos, a fim de motivar o engajamento dos alunos na discussão de um tema. Ela pode ter um objetivo apenas a exposição de opiniões, ou uma tomada de decisões, ou ainda a exploração do conhecimento por meio da elaboração coletiva de saberes entre os participantes. Contudo, qualquer que seja sua forma, o Debate em sala de aula deve ser “um lugar de construção interativa-de opiniões, de conhecimento, de ações em si, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático (Dolz; De Pietro; Schneuwly, 2004, p. 216).

Desse modo, o aluno será um agente participante na aula, inserindo suas vivências, suas realidades, suas opiniões, de modo que sejam atingidos pelo conhecimento, sejam o centro da aula, ao invés de o professor ser o transmissor de conhecimento e os alunos, receptores passivos, contrariando os métodos mais tradicionais de ensino. Segundo Cinthia de Paula Rosa (2016, p. 5):

Já na concepção nova, o foco passa a ser o aluno que é capaz de definir os procedimentos que o guiará na posse de sua própria aprendizagem, sendo essa guiada por suas necessidades e prazeres. Para tanto, Saviani (1983) faz uma relação entre essas concepções educacionais quando diz que a pedagogia tradicional busca privilegiar os métodos de absorção de conhecimentos já estabelecidos e a pedagogia nova, privilegia-se pelo processo de obtenção de conhecimento.

Diante do exposto, vemos que podemos buscar gerar os melhores “frutos” que uma educação escolar possa oferecer ao aluno, ampliando suas habilidades tanto na proposta de aula de História, quanto em outras disciplinas.

Considerações Finais

Com esse trabalho, podemos concluir que a utilização da televisão como material pedagógico pode trazer benefícios aos alunos, exatamente por trazer consigo possibilidades diversas que poderão atizar a curiosidade do grupo e fazê-lo pensar, ou seja, levá-lo à criticidade e a um debate importante para sua formação escolar, possibilitando a formação de uma sociedade mais crítica.

Para alcançar esse objetivo, o uso da televisão, especialmente das telenovelas - tema central deste artigo - tem se mostrado eficaz. Essas produções permitem estabelecer conexões entre cenas específicas ou conjuntos de cenas e os elementos da grade curricular dos alunos. Um dos principais propósitos deste estudo foi destacar

esse benefício por meio da análise de uma cena de telenovela. Essa análise não apenas proporciona uma ‘Representação da História’, mas também destaca a maneira tangível pela qual as telenovelas podem ser integradas ao ambiente de sala de aula. Por fim, é importante salientar que esse método de ensino pode ser considerado uma das chamadas “Novas formas de ensinar”, que buscam transformar o processo educacional em algo envolvente, capturando a atenção e a participação dos alunos, afastando-se um pouco do modelo tradicional de ensino.

Referências

BACCEGA, M. A. Interação emissão/ recepção. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 7-15, 2002.

BUSETTO, A. Sintonia com o contemporâneo: a TV como objeto e fonte da História. In: BEIRED, J; BARBOSA, C. (Org.). **Política e identidade cultural na América Latina** [online]. São Paulo: EdUNESP, 2010. p. 153 – 175.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

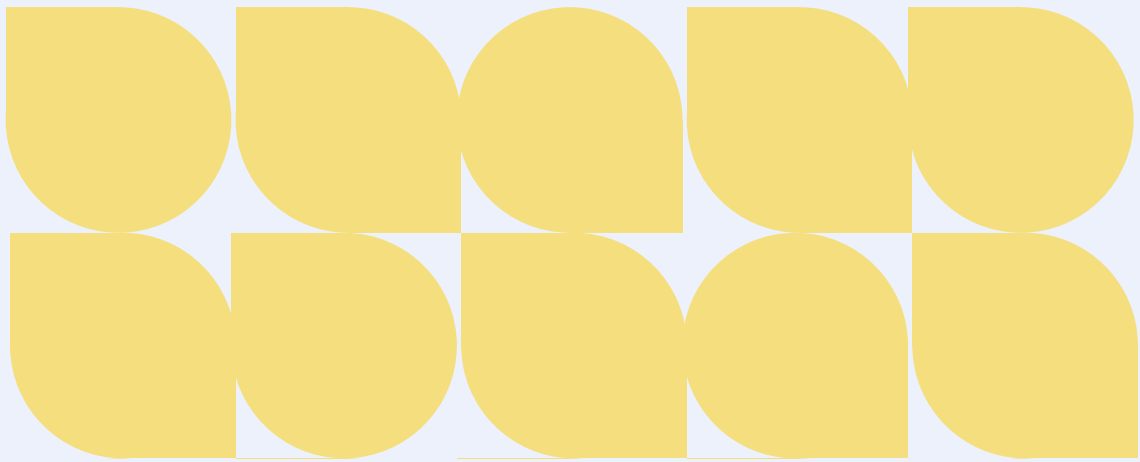
FREIRE, P. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUNESP, 2003.

MORAN, J. M. O vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação e Educação**, n. 2, p. Editora Moderna, 1994.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2003.

ROSA, C. de P. **A Escola Nova e suas influências na educação: breve balanço bibliográfico**. 2016.

SODRÉ, M. **A comunicação do grotesco**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.



POTENCIALIDADES DE USO DO MANGÁ E ANIME ***ONE PIECE* NO ENSINO DE HISTÓRIA**

João Victor Fritz de Sousa

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, victor.fritz@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

O ambiente escolar e à docência do ensino de História proporcionam ao professor um campo com variadas fontes que podem ser usadas para a confecção de materiais didáticos, realização de aulas, projetos e dinâmicas entre os estudantes. Nesse sentido, o professor possui o apoio da Base Nacional Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos que são de suma importância para entender os conteúdos que devem ser ministrados.

As unidades temáticas e competências, além das intencionalidades relativas ao que deve ser ensinado, os chamados conteúdos atitudinais, visam a formação de estudantes que se enxerguem como cidadãos presentes em sociedade, que compreendam seus direitos civis e obrigações para com as normas dessa sociedade, também despertando neles a solidariedade, a empatia e o respeito com o próximo e a natureza. A História, por ser uma ciência das humanidades, também trabalha com o pensamento crítico e a reflexão sobre os acontecimentos do passado e que moldaram o reflexo do presente. Tudo aquilo que estudamos e lecionamos na História são conteúdos políticos com relevância para a formação do pensamento crítico e analítico do estudante.

A arte (teatros, filmes, revistas, histórias em quadrinhos; e os objetos desse artigo, o mangá e o anime) pode ser importante aliada no ensino, visto que, a partir de materiais artísticos, pode-se passar a questionar o que vivemos, vemos e ouvimos atualmente. A abordagem artística se revela uma estratégia didática valiosa, especialmente diante da realidade notável em que diversos fatores — incluindo a limitação de tempo para as aulas, a fragmentação das ciências humanas em um currículo que prioriza disciplinas mais alinhadas à preparação para o mercado de trabalho, a persistência do método tradicional e a dependência excessiva dos livros didáticos —, contribuem para tornar as aulas de História pouco envolventes para alguns alunos. Principalmente quando se trata dos nativos digitais, que são bombardeados por informações, pelo uso do celular, de computadores e outros aparatos tecnológicos que possibilitam respostas fáceis e imediatas.

Nesse sentido, é necessário ao professor traçar estratégias que busquem criar uma relação de proximidade e maior dinâmica com os estudantes em sala de aula. A estratégia proposta neste texto é a utilização do Anime/Mangá chamado *One Piece*. Mais adiante, conceituaremos os termos mangá, anime, história em quadrinhos e sua relação com o ambiente escolar, a partir de periódicos que ilustram os benefícios da relação desses materiais com o ensino de História. Além disso, contextualizaremos onde surgiu tal relação e, por último, teceremos alguns recortes que evidenciem o conteúdo que se pretende relacionar ao ensino de História.

As histórias em quadrinhos e os mangás como recursos didáticos

No período pós Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), o ensino escolar passou por significativas transformações que visavam exaltar os valores da democracia, da solidariedade e do progresso. As práticas pedagógicas que regiam o ensino de História se beneficiaram bastante disso, pois abriu-se um leque vasto de possibilidades para os professores abordarem os conteúdos, fomentando a análise crítica e social dos estudantes.

Fontes de textos e conteúdo, como histórias em quadrinhos (HQs), obras de ficção, filmes e jornais, passaram a ser percebidas como potenciais recursos didáticos na sala de aula. Contudo, não basta levar esses recursos para a sala de aula e seguir com uma nova metodologia, como informa Oliveira et al. (2020); é preciso haver uma ambientação e caracterização desses materiais com os alunos, explicar o contexto em que surgiram, explorar a curiosidade dos estudantes, bem como elucidar a eles como devem trabalhar com tais fontes.

As histórias em quadrinhos, em um primeiro momento, foram tidas como pouco importantes, como destaca Carvalho (2006), criticadas e censuradas pelos órgãos educacionais por virem de fora do país. Ademais, os mangás japoneses, trazendo uma perspectiva diferente, após a Segunda Guerra Mundial, desempenharam um papel de suma importância, retratando em suas histórias questões políticas, sociais, econômicas, algumas vezes fazendo-o com humor e, outras, de forma bastante crítica.

A palavra mangá tem o significado literal de história em quadrinhos, porém, diferentes das que temos no ocidente. Enquanto as histórias em quadrinhos que estamos acostumados a ler no Brasil são lidas cronologicamente, do começo dos gibis, almanaques, revistas etc., inicia-se a leitura do mangá pelo final do material, além de a leitura ser feita no sentido próprio do idioma japonês, da direita para esquerda e de cima para baixo.

Foi com a imigração de japoneses para o Brasil que esse gênero se popularizou entre os nossos jovens. Estes enxergam o mangá como entretenimento e nisto reside a nossa proposta ao professor de História, de modo a tornar a aula informativa, mas também descontraída e leve. A proposta é que o professor se aproprie dessa fonte, trabalhando o conteúdo previsto a partir dela; desse modo, que trabalhe com os alunos de forma a historicizar o material, fazendo com que estes possam ter um olhar mais crítico em relação ao conteúdo abordado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) institucionalizaram as histórias em quadrinhos como uma fonte auxiliar no exercício da cidadania e na compreensão de outras formas literárias, além de se tratar de um recurso para além do livro didático. Cabe citar a utilização em grande escala de histórias em quadrinhos em materiais da Língua Portuguesa, principalmente as produções de autores nacionais, tais como Monteiro Lobato (Sítio do Picapau Amarelo) e Mauricio de Sousa (Turma da Mônica).

Em 2006, o governo Lula mobilizou o Ministério da Educação para a distribuição de livros e histórias em quadrinhos em todas as escolas do país, algo que contribuiu ainda mais para que os jovens e crianças adquirissem o hábito da leitura leve e descontraída.

Características da obra *One Piece* e suas potencialidades no ensino de História

One Piece é uma série de mangás publicados desde 19 de julho de 1997 e que, até o momento, somam 103 volumes de 200 páginas cada. A obra é do gênero *Shonen* (quadrinhos japoneses voltados para o público juvenil), cujo autor é o ilustrador e escritor japonês Eiichiro Oda. Os capítulos são publicados semanalmente na revista japonesa *Weekly Shōnen Jump*.

A série — que tem, em sua essência, um protagonista jovem masculino e uma narrativa que envolve questões de amizade, superação e vitória — possui uma grande popularidade não só no Japão, mas em todo o mundo, o que já lhe rendeu recordes mundiais de uma história em quadrinhos publicada por um único autor. Em 2020, já haviam sido vendidas pouco mais de 430 milhões de cópias em todo o mundo. No Brasil, a história é publicada pela editora Panini Comics. Com essa popularidade, houve também a adaptação de jogos eletrônicos, cartas, filmes e uma série animada que conta com mais de 1000 episódios disponíveis até o momento, sendo disponibilizados na internet e em plataformas de *streaming*, como Netflix e Crunchyroll.

A história mostra as aventuras do jovem Monkey D Luffy que ganhou os poderes de assumir as propriedades da borracha em seu corpo após comer uma *akuma no mi* (fruta do diabo), fruta espalhada pelo universo de *One Piece*. Tal alimento dá variados poderes aos personagens, porém, os deixa incapacitados de nadar. Uma ironia, pois a obra se passa em plena era da navegação dos piratas, que buscam no mar o lendário tesouro e o anseio de se tornarem reis, com riqueza, fama e poder. Esse é o desejo do protagonista e, no decorrer dos episódios, vemos sua trajetória, sua evolução e a construção de sua tripulação, que conta com vários membros com histórias muito importantes para esse universo. Oportuno destacar, entretanto, que essa é uma pequena descrição da obra, de forma que não expõe suas principais características, as quais ainda serão abordadas neste artigo.

Por se tratar de uma obra vasta, serão feitos dois recortes temáticos para se trabalhar com o ensino de História. O primeiro deles recairá sobre uma integrante da tripulação do protagonista Monkey D Luffy, a personagem Nico Robin. Ela é uma arqueóloga/historiadora que possui grande importância naquele grupo devido não somente à sua inteligência e formação, mas também por ter um conhecimento único naquele universo, o de ler os *poneglyphs*. Estes são grandes blocos de pedra indestrutíveis que carregam hieróglifos sobre o século perdido, um período da história que foi apagado da narrativa oficial do governo mundial. Portanto, um período proibido de ser estudado e de que não há evidências, exceto nos *poneglyphs*. Ao analisarmos o passado da

personagem Nico Robin no volume 41 do mangá, vemos que ela residia na cidade de Ohara, conhecida por ser o berço do conhecimento naquele universo e por ter a maior biblioteca do mundo.

Os estudiosos de Ohara, movidos pelo dever do historiador e contrariando as ordens do governo mundial, estudaram os *poneglyphs* em segredo, com a finalidade de descobrirem aquilo que se buscava implacavelmente esconder. Por tal ato, foram vítimas da violência do estado, que, nesse universo, reside na marinha e nos agentes do governo mundial CP9.

A consequência dessa violência foi a destruição total da ilha de Ohara e de seus habitantes, bem como a retirada dos mapas mundiais daquele território e a proibição de qualquer menção sobre aquele país. Nico Robin foi a única sobrevivente daquele massacre. Ela fica conhecida como “criança demoníaca”, devido ao seu conhecimento e à sua ambição por estudar os *poneglyphs*. Essa obra, por extensão, também é considerada demoníaca e subversiva, mas isso porque vai contra a dominação político-ideológica daqueles que governam o mundo no universo de *One Piece*. Desse modo, a personagem é a mulher mais procurada pelo governo mundial, viva ou morta.

Em conformidade com a BNCC, a temática proposta para ser analisada com os estudantes estaria adequada para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Trata-se da unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registro”, que tem como objetos de conhecimento as formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico. A partir dessa fundamentação teórica e da contextualização de *One Piece*, essa fonte poderia ser trabalhada com os estudantes no ambiente do laboratório de informática ou em sala de aula, caso houvesse celulares e *internet* disponível. O ideal seria que tivessem a fonte em mãos, mas, considerando-se o número de alunos que costuma ser alto, comprar exemplares do material para todos seria algo dispendioso.

Propomos trabalhar com o capítulo 394 do mangá. Este seria lido coletivamente e, à medida que a narrativa avançasse, o conteúdo seria contextualizado e historicizado pelo professor, que fomentaria questões como: o papel do historiador e sua forma de trabalhar com os documentos; os artefatos deixados pelos antepassados como fontes históricas para construção do conhecimento; e, principalmente, a questão da censura e as intencionalidades do Estado em negar e combater o estudo de documentos que abordam acontecimentos julgados como subversivos e perigosos. O principal objetivo a ser alcançado ao final da aula é promover questionamentos entre os alunos, fomentar sua participação nas atividades, de modo a fazê-los mais conhecedores de suas próprias histórias como cidadãos.

O segundo recorte temático escolhido para ser trabalhado não diz respeito a uma unidade temática ou turma em específico, mas está presente nos principais objetivos da BNCC e dos PCNs:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (Brasil, 2018).

Pretende-se trabalhar com os alunos a questão da segregação espacial, assim como as desigualdades sociais e o estigma em que são vistos os moradores das comunidades ou favelas no Brasil. Para tal representação, a proposta é que se utilize o passado do protagonista Monkey D Luffy, exposto nos volumes 59 e 60. Estes ilustram o reino de Goa, onde existe um lugar chamado *Grey Terminal* (Terminal Cinza), uma espécie de comunidade à margem da sociedade daquele reino, tida como o lugar em que são descartados todo o lixo e os indivíduos indesejáveis à “cidade alta”. Tal cidade é separada por muros do reino de Goa. Nesse lugar, as leis não valem, por se tratar de um lugar abandonado, aonde o estado não chega. Por consequência, não há saneamento básico, saúde, educação, infraestrutura e segurança para os moradores que ali vivem.

Não se pretende dizer que as comunidades ou favelas brasileiras são literalmente daquela forma, dada a existência de grandes contribuições culturais e sociais advindas daquele meio, assim como a presença de pessoas trabalhadoras e que são exemplos de cidadãos. A intenção, a partir da leitura dos capítulos do mangá ou da exibição de episódios do anime, é provocar os alunos a questionarem os direitos civis e sociais a que têm direito.

A Constituição brasileira garante aos cidadãos o direito à vida, educação, saúde e lazer, mas será que isso é integralmente assegurado na prática? De forma lúdica, a proposta é mostrar a realidade aos alunos e, após a exibição e discussão do material, fazer uma comparação com algumas imagens apresentadas pelo professor, de modo a identificar semelhanças com o que fora retratado no mangá, mediante a leitura ou a exibição dos episódios aos estudantes no decorrer da aula.

Considerações Finais

É preciso que a prática da leitura, como cita Freire (2003), “seja um ato de amor” e, nesse sentido, deve aproximar os estudantes. Sendo rica em criatividade e em valores que incluem o exercício da cidadania por meio da consciência social, pode também contribuir para o aprimoramento da escrita e do pensamento crítico, numa dinâmica leve e prazerosa. Desse modo, também dará ao professor o prazer de ver os estudantes aprendendo e se divertindo. Portanto, pretende-se, em um futuro breve, dar continuidade a este trabalho, considerando-se outras possíveis abordagens pedagógicas a partir de mais trechos da obra, dada a sua importância para o ensino.

Referências

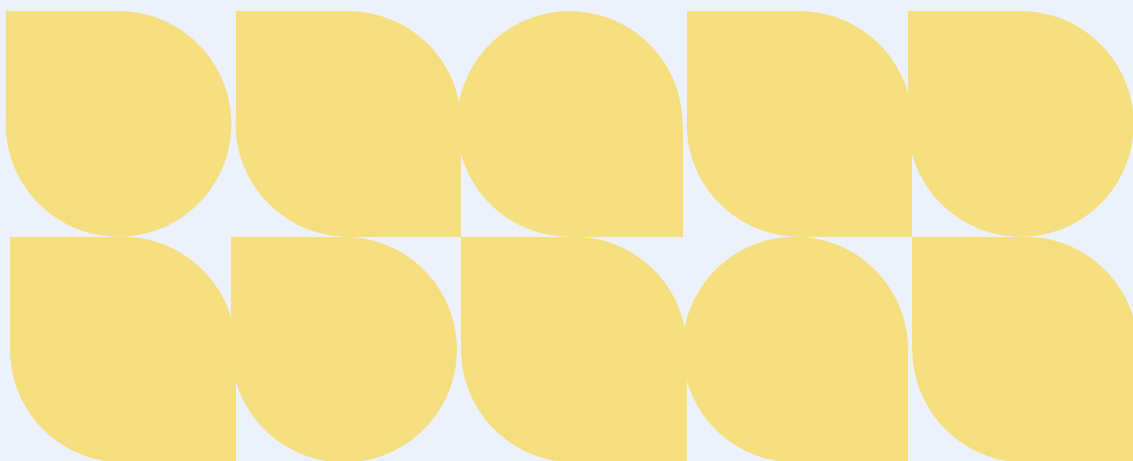
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, S. G. Livros didáticos e Paradidáticos de História. In: **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. J. A. Os quadrinhos e o ensino de História: o conhecimento pela via da sensibilidade. In: CAMPOS, E. C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; NETO, J. M. G. de Souza. **História em Quadrinhos em perspectiva para o ensino de História**. Rio de Janeiro: Desalinho, 2020. p. 24 – 45.



PROINTER I: O PODER DA FILOSOFIA EM DIALOGAR COM AS CULTURAS DA CONTEMPORANEIDADE

Marina Cássia Borges Rodrigues

Graduanda de Licenciatura em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, UFU,
marinarodriguess13@gmail.com

Jairo Dias Carvalho

Professor Orientador, Licenciatura em Filosofia, UFU, jairodc@ufu.br

Introdução

O objetivo do artigo é mostrar como a disciplina Prointer I pode contribuir com a consecução do objetivo do curso de Filosofia: formar cidadãos que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira, e capazes de refletir sobre o mundo e de criticar as opiniões estabelecidas. Com isso, posso afirmar que o componente curricular Prointer I contribuiu para tal, uma vez que estudou o Brasil, seus aspectos, suas características e problemas.

O Prointer, em geral, é um percurso formativo cujo cerne é a interdisciplinaridade, numa abordagem que permite integrar ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto central é a reflexão sobre os meios e métodos para levar o conhecimento produzido na academia ao cotidiano das pessoas. Trata-se do tema “impacto social”.

Num dos semestres de oferta do componente, houve uma discussão sobre o modo como a Filosofia pode dialogar com as outras manifestações da cultura contemporânea, em sua articulação com temas e problemas filosóficos e sua utilização na docência de Filosofia no ensino médio. Para esse fim, foi pedido um trabalho em grupo, realizado por meio de uma videoaula sobre o tema “Imagens do Brasil”. O intuito era escolher algo próprio do país, uma questão positiva ou negativa relativa a ele, para se promover estudo e conhecimento mais amplos do próprio tema e da realidade, mostrando-se as inúmeras diferenças políticas, culturais e religiosas da sociedade brasileira.

Projeto e Trabalho

A princípio, foi demandada a confecção de uma videoaula que deveria refletir sobre algo próprio do país, a partir, por exemplo, da análise de problemas cotidianos. À vista disso, primeiramente, o grupo começou a discutir sobre como seria abordado o tema definido para o Prointer e qual obra e autor escolher. Depois de muito pesquisar, optamos por focalizar o autor Jaime Lauriano, um artista muito renomado e com grandes trabalhos e exposições famosas, que criticam a violência sofrida pelas minorias. A partir disso, foi escolhida uma exposição de miniaturas, intitulada “Brinquedo de Furar Moletom”, realizada em 2018 em uma varanda no Museu de Arte Contemporânea, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Estudamos e pesquisamos mais profundamente os detalhes das miniaturas expostas para saber qual foi a real intenção do autor ao criá-las.

Figura 1- Caravelas na exposição “Brinquedo de Furar Moletom”



Fonte: (Laureano, 2018)

Figura 2- Carro militar na exposição “Brinquedo de Furar Moletom”



Fonte: (Laureano, 2018)

Desenvolvimento

Jaime Lauriano é um jovem artista brasileiro de 37 anos, nascido em São Paulo, que tem um fazer artístico assumido e voltado para o campo da pesquisa historiográfica. O artista é influenciado pela história, período colonial, ditatorial e, principalmente, pelos problemas enfrentados pelos negros no passado e atualmente. Em seu trabalho, seja em exposições ou projetos, representa e denuncia a violência sofrida especialmente por essa parcela da população excluída socialmente.

Por meio de suas obras, o autor tenta representar a forte influência do Estado e, principalmente, do poder em toda a história. Assim, em peças audiovisuais, objetos e textos críticos, Lauriano evidencia como as violentas relações mantidas entre instituições de poder e controle do Estado – como polícias, presídios, embaixadas, fronteiras e sujeitos – moldam os processos de subjetivação da sociedade. Sua produção busca trazer à superfície traumas históricos relegados ao passado, aos arquivos confinados, em uma proposta de revisão e reelaboração coletiva da História.

No caso da exposição analisada, a intenção do autor foi debater a violência na infância. Para fazer isso, expôs alguns objetos que, para ele, representariam essa situação. Destacamos, conforme ilustrado nas figuras anteriores, 27 carros de polícia militar representando as 27 capitais do Brasil. Também, 3 caravelas que representam a violência trazida ao país pelos portugueses no período colonial. Os carros da polícia militar também representam a violência, uma vez que entram nas comunidades visando efetuar prisões e, muitas vezes, provocando tiroteios.

A exposição “Brinquedo de Furar Moletom” teve esse nome escolhido devido a um grupo de rap paulista que também traz em suas músicas esse debate: a invasão da violência na infância de meninos e meninas. Tanto o autor quanto o grupo paulista levam as pessoas a refletirem sobre a realidade do país, sobre o contexto de exclusão em que vivem as pessoas moradoras de comunidades. São indivíduos que, no geral, não têm ajuda e nem oportunidades. Então, muitos jovens desfavorecidos se envolvem no crime como forma de sustento e sobrevivência, não apenas deles próprios, mas de toda a família. Busca despertar, assim, para a reflexão mais importante, de que as comunidades de todo o país precisam de ajuda, investimentos, ou seja, da garantia de seus direitos fundamentais básicos, e não de violência, de polícias que ajam violentamente, colocando em risco até mesmo a vida de quem é inocente.

Considerações finais

O resultado do trabalho realizado a partir da obra de Jaime Lauriano foi impactante para o grupo, pois fez com que todos refletissem sobre a cultura, a sociedade brasileira e os problemas que ela enfrenta. As discussões perpassaram ainda pela forma como cada brasileiro consegue sobreviver e encarar o dia a dia, principalmente para quem vive em ambientes violentos. Assim, a importância de tal trabalho residiu na reflexão e no desenvolvimento de uma certa empatia para com o outro, de modo que cada estudante e componente do grupo pudesse refletir sobre as posições de outros indivíduos na estrutura social, com todos os aspectos influenciadores, colocando-se no lugar destes outros entes e buscando alternativas para mostrar ao país que nem todos “vivem bem”.

O trabalho ampliou-nos a consciência de que a violência é constante, presenciada por muitos, inclusive vivenciada por crianças que entram na vida de crime. Talvez um dos motivos para esse envolvimento infantil com a criminalidade seja até mesmo o fato de crianças cotidianamente presenciarem embates entre policiais e sua comunidade. Por ausência de apoio da família e de medidas político-sociais, escolhem o lado do crime.

A dimensão interdisciplinar foi enfocada no curso e abordada no percurso de diferentes formas, trazendo discussões de diversos autores e filósofos, com seus pontos de vista. Além disso, a abordagem agregou a integração de vários assuntos relacionados,

embora pertinentes mais especificamente a outras áreas do conhecimento, como a Física e Geografia.

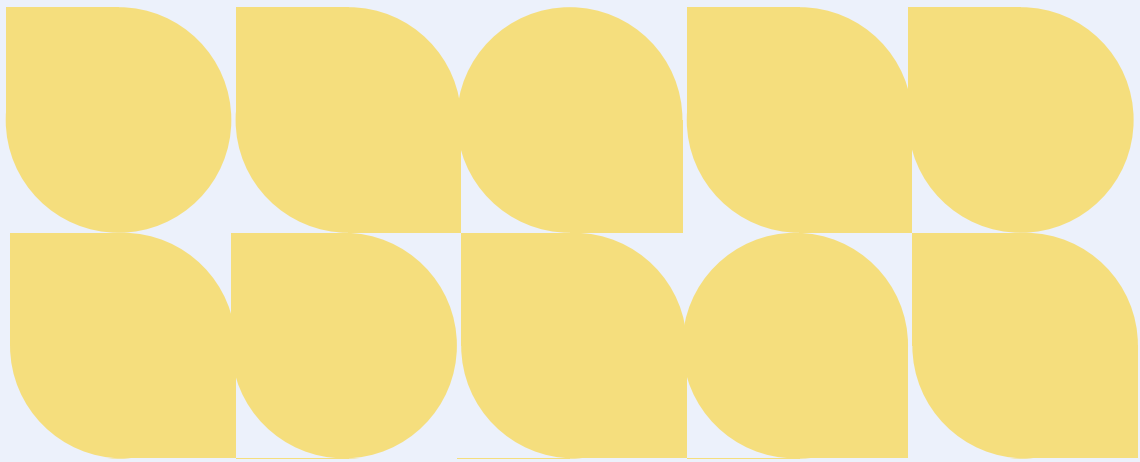
Por fim, o impacto social do curso e do trabalho realizado foi ajudar a pensar a sociedade brasileira e principalmente os excluídos. Refletimos sobre como vivemos, como nos relacionamos uns com os outros, sobre nossas ações no dia a dia e como podemos ser melhores em nossas relações cotidianas. Ou seja, a Filosofia pode ser uma esfera que se relaciona com outros temas de outras áreas, podendo fomentar uma discussão um pouco mais desenvolvida e impactante para os participantes e a sociedade de modo geral. O trabalho e a formação como um todo ajudou-nos a compreender e a ver o mundo a partir de diferentes aspectos, com vistas a mudanças de comportamento para torná-lo um lugar melhor, com pessoas não alienadas, mas críticas.

Referências

LUREANO, Jaime. Jaime Lauriano. Afro, 2023. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/jaime-lauriano/>. Acesso em: 16 maio 2023.

JAIME, Lauriano. Jaime Lauriano. Disponível em: <https://pt.jaimelauriano.com/biografia>. Acesso em: 16 maio 2023.

JAIME, Lauriano. Jaime Lauriano. Disponível em: <https://pt.jaimelauriano.com/brinquedo-de-furar-moletom>. Acesso em: 29 maio 2023.



REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

[Ana Luiza Ferreira Sobrinho](#)

Discente, Licenciatura em Física, UFU, ana.sobrinho@ufu.br

[Alessandra Riposati Arantes](#)

Professora, Licenciatura em Física, UFU, ale.riposati@ufu.br

Introdução

No Brasil, desde 1948, a educação é reconhecida como um direito humano fundamental, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)¹. Em termos legais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 2016).

Apesar desses esforços, a educação ofertada no país ainda enfrenta muitos desafios, os quais são mais agudos para a população negra. Como problemas, reconhece-se a baixa qualidade do ensino, as desigualdades regionais e sociais que afetam o acesso e a permanência na escola, a falta de investimentos adequados em infraestrutura, a inadequada formação de professores e o contexto sociocultural que frequentemente é deixado de lado em sala de aula.

Além da Constituição, a educação no Brasil é orientada por outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴. Entretanto, esses documentos nem sempre consideram a pluralidade do nosso país e as variações sociais e culturais do povo brasileiro. Portanto, torna-se relevante estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes comunidades — educação do campo, indígena, quilombola, dentre outras.

Com o intuito de formar professores mais empáticos e conscientes do contexto social e cultural dos estudantes, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (UFU, 2017), que fundamenta todos os cursos de Licenciatura. Nesse projeto, foi instituído que 280 horas sejam dedicadas à disciplina Projetos Interdisciplinares (Prointer) e 45 horas dedicadas ao Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic), que visa à socialização das atividades e vivências proposta no Prointer.

O processo educativo não se perpetua em um “vácuo”, questões sociais, culturais e históricas influenciam diretamente nesse desenvolvimento, ou seja, podemos visualizar a escola como reprodutora do meio em que está inserida. Dessa forma, este trabalho traz reflexões sobre o contexto social e cultural na educação, com o objetivo de compartilhar as aprendizagens adquiridas e construídas pela primeira autora ao longo das disciplinas Prointer I e IV.

O componente curricular “Prointer I: Docência e as Legislações” é desenvolvido a partir de discussões sobre a profissão docente, contemplando temas que permeiam

¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948; é um documento não legal, mas de relevância, já que estabelece os direitos humanos básicos universalmente protegidos.

² A LDB está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2023

³ A BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2023.

⁴ O PNE está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

a vida escolar, como diferenças culturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, direitos humanos e outros. Também trata dos documentos que regem a escola e os diversos espaços educacionais (Brasil, 2013). Já “Prointer IV: Docência e o Currículo” enfatiza a discussão da prática docente frente aos documentos orientadores do currículo escolar que rege a Educação Básica no país.

Prointer I e IV e o Contexto Cultural e Social na Educação

Como mencionado na introdução deste artigo, a disciplina Prointer I⁵ é baseada em várias discussões que permeiam a carreira dos professores. Quando se trata do contexto cultural e social, essa disciplina ganha destaque. Além de várias atividades que colocam os licenciandos para conhecer a profissão docente, ao final da disciplina são formados grupos visando-se a uma apresentação dos diferentes espaços escolares e modalidades de educação, que incluem Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

A educação pode ser dividida de acordo com o espaço que ocupa, ou seja, dividida de acordo com o contexto em que está inserida. O trabalho proposto nesta disciplina tinha como objetivo principal que os estudantes da graduação conhecessem os diferentes espaços existentes e pesquisassem as Diretrizes Curriculares que regem cada espaço escolar. Seriam as mesmas leis para todos? Existem currículos específicos? Além disso, qual é o contexto social presente em cada tipo de educação? Quais os desafios da prática docente de professores de Física? Com base nessas perguntas, os trabalhos foram desenvolvidos para a apresentar aos estudantes esses espaços e suas características.

O meu grupo (primeira autora) ficou responsável por discutir a Educação Escolar Quilombola. Em nossas pesquisas, descobrimos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou, em 2019, cerca de seis mil localidades quilombolas no país, sendo estes os primeiros dados registrados dessas comunidades. Quanto às questões legais, apenas em 2012 foi emitido o parecer CNE/CEB Nº 16/2012 e promulgada a resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2013).

Ao pesquisar sobre o tema, percebemos que a literatura era incipiente a respeito do ensino de Física para quilombolas. Assim, para que os colegas de classe pudessem ter acesso a todo o material estudado e visando disseminar o conhecimento que foi adquirido inicialmente pelo grupo de trabalho, optamos por fazer um blog⁶ em que

⁵ Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/prointer_iv-docncia_e_o_curriculo.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

⁶ Disponível em: <https://escolhasquilombolas.blogspot.com/2019/11/blog-post.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

o conteúdo a respeito do tema fosse postado e se fizesse acessível — documentos normativos, vídeos e relatos de pessoas inseridas nesse contexto educacional, dados censitários e qualquer informação que fosse relevante para o tema. Além disso, essa forma de disponibilização e divulgação do material se mostrou adequada devido ao pouco tempo que teríamos dentro da sala de aula para apresentação e discussão de um trabalho de tema tão complexo.

Trabalhar os documentos normativos (BNCC, PLN, DCNs) com mais ênfase seria fundamental para compreendermos o quão complexo é valorizar o contexto no qual os indivíduos estão inseridos. Mas Prointer I é somente uma introdução a esse universo educacional; são muitos temas e assuntos a serem tratados e o tempo não seria suficiente para abordar esses documentos com a devida profundidade. Por isso, três semestres depois, isso foi compensado com a disciplina Prointer IV⁷.

Esta disciplina se destacou pela quantidade de leituras que foram desenvolvidas e pelas discussões acerca dessas leituras e da realidade das escolas. A abordagem permitiu-nos conhecer e entender a fundo os documentos normativos da educação que são citados a todo momento nos cursos de licenciatura. Fora desse momento de realização do componente curricular, não seria possível que fossem aprofundados ou que se contasse com o conhecimento prévio deles por parte dos estudantes. Portanto, o estudo teórico nos auxiliou a confrontar a realidade vivenciada e observada com o que é proposto por leis e diretrizes, tornando-nos indivíduos mais críticos e avaliadores.

Ao conhecermos e analisarmos a maior parte dos documentos que norteiam a educação, nós o fazemos sob diversas perspectivas. Uma delas conversa com o trabalho apresentado em Prointer I, articulando esses documentos e o contexto sociocultural. Esse diálogo, por exemplo, permitiu-nos datar o reconhecimento da escola quilombola com a criação da BNCC de 2012. Além de uma política educacional recente, foi perceptível o descaso que se tem com esse assunto, visto que não se obtiveram muitos avanços na área. Segundo Custódio e Foster (2019, p. 206):

Apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no material didático levando em consideração todo o contexto histórico e sociocultural das comunidades quilombolas no Brasil. A literatura educacional brasileira tem destacado a importância da inovação e da aplicação de materiais didáticos diferenciados nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, devemos partir da premissa de que ensinar exige estudo, reflexão além do planejamento das ações propriamente ditas, para uma prática de qualidade.

A BNCC aborda explicitamente que deve haver valorização do contexto e da cultura dos indivíduos, mas, quando observamos os currículos do estado de Minas Gerais e as práticas desenvolvidas, é notável que, efetivamente, pouco foi colocado em prática. Ficou evidente a falta de valorização do contexto social e cultural, que, mesmo

⁷ A ementa da disciplina Prointer IV está disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/prointer_i-docencia_e_as_legislaes.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

sendo abordado nos documentos normativos que regem a educação, é negligenciado por currículos específicos e pelos próprios profissionais da educação, que não cumprem o dever de colocar tais premissas em prática.

Nesse contexto, destaca-se a relevância das disciplinas de Projetos Interdisciplinares (Prointers) na formação de professores, uma vez que oportunizam e promovem abordagens reflexivas e críticas da realidade educacional, buscando a transformação do ambiente de ensino-aprendizagem. É necessário valorizar as questões sociais e culturais na educação, especialmente em espaços escolares específicos, a fim de se promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar os aprendizados e as compreensões adquiridos e construídos nas disciplinas Prointer I e IV do curso de Física Licenciatura. Tornou-se evidente a importância desses componentes curriculares para a prática docente, ao promoverem uma formação de professores mais qualificada e uma valorização do contexto social e cultural. As disciplinas auxiliaram os licenciandos da Física a se conscientizarem da necessidade de uma educação mais inclusiva, significativa e contextualizada, capaz de proporcionar igualdade de oportunidades e um desenvolvimento pleno aos estudantes. Além disso, evidenciaram que é fundamental que os licenciandos tomem conhecimento dos documentos normativos da educação no país, como a LDB, a BNCC e outros, contribuindo para a construção de diretrizes que considerem, de maneira mais abrangente, as diversidades presentes no território brasileiro, garantindo uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Para além dessas disciplinas, precisamos sair do campo da teoria e nos debruçar sobre a prática, reformular currículos específicos que não contemplam tais diferenças, oferecendo uma formação continuada efetiva para os docentes, que muitas vezes ficam perdidos em um mar de informações que não os auxilia efetivamente em sala de aula. Vale lembrar que o conhecimento e o entendimento de documentos e culturas que temos em nosso país é de extrema importância para um bom desempenho profissional dos licenciandos.

Agradecimentos

Agradeço a todos os colaboradores que participaram ativamente do planejamento e da realização do trabalho, bem como da criação do blog no contexto de Prointer I, no ano 2019. O empenho e a dedicação de Alfredo, Álvaro, Bianca, Carlos Henrique, Ivo e Zilton foram fundamentais para que este relato se concretizasse.

Referências

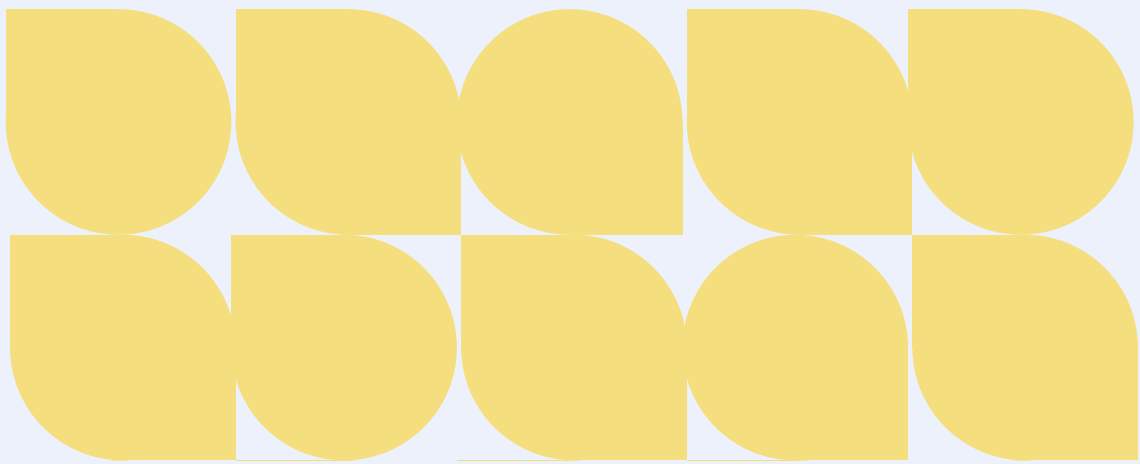
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 de mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Quilombola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução SEI Nº 32/2017** do Conselho Universitário de 07 de maio de 2018. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução SEI Nº 32/2018**, do Conselho de Graduação, de 14 de dezembro de 2018. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Física – Grau Licenciatura. Uberlândia: SEI/UFU-0919931-Resolução. Disponível em: http://www.infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO CRÍTICO DE CIÊNCIAS

[Wilston Hiroyuki Uehara](#)

Licenciando, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, wilston.uehara@ufu.br

[Diana Salles Sampaio](#)

Professora, Licenciatura em Ciências Biológicas, UFU, sampaiodsbot@yahoo.com.br

Introdução

As disciplinas denominadas Projeto Interdisciplinar (Prointer), oferecidos nas licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, são componentes curriculares práticos, os quais relacionam escola e sociedade, desenvolvendo leitura crítica e fomentando um constante questionamento da realidade de estudantes e professores (Universidade..., 2017). No Curso de Ciências Biológicas, os Prointers são divididos nos seguintes componentes curriculares: “Ciências e Mídias”, que aborda como a mídia divulga a ciência e como isso influencia a sociedade; “Biologia e Cultura”, que trata da construção e do ensino dos conhecimentos biológicos segundo diferentes visões culturais em relação à natureza; e “Educação e Sociedade”, que trata de como a educação influencia e é influenciada pela sociedade, ressaltando a visão crítica que o professor deve ter ao ensinar ciências, bem como a importância de a realidade social dos estudantes ser levada em consideração por aquele.

Os avanços sociais e a evolução da qualidade de vida no mundo nos últimos 500 anos são incomparáveis com os outros milhares de anos de história escrita, sendo a ciência imprescindível para uma série de avanços em nossa sociedade, inclusive para o desenvolvimento de tecnologias que hoje julgamos essenciais (Harari, 2015). Porém, a revolução científica se deu em um contexto histórico de colonização e tem suas bases no imperialismo e no capitalismo (Harari, 2015), sendo acompanhada por desigualdades sociais que precisam ser debatidas na atualidade. Nesse sentido, a educação crítica desempenha um papel importante.

A partir desse cenário, o presente texto apresenta e discute atividades realizadas nos Prointers — atividades estas que foram delineadas por uma visão crítica sobre a produção científica e o ensino de ciências —, destacando sua importância na formação docente. Ademais, objetiva refletir sobre a tentativa de aplicação de um ensino crítico de Ciências em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

Desenvolvendo um raciocínio crítico sobre ciência e educação

No componente curricular Ciências e Mídias, realizamos uma atividade na qual visualizamos imagens de cunho científico e biológico sem qualquer legenda e, a partir dessas observações, debatemos o que pareciam ser ou com o que se assemelhavam. Juntamente a isso, algumas características marcantes da ciência foram debatidas, a fim de elencarmos as peculiaridades que a tornaram tão influente.

Uma das ideias relevantes da discussão foi o fato de a ciência ser uma forma de construção de conhecimento que se utiliza principalmente da razão, baseando-se nos resultados apresentados em pesquisas anteriores. A ciência trabalha com fatos, com aquilo que é possível medir ou a que se pode atribuir um determinado valor. Utiliza métodos adaptáveis ao objetivo de cada pesquisa, o que possibilita uma organização dos

procedimentos a serem realizados e a confiabilidade dos resultados.

O método científico cartesiano trouxe inúmeros benefícios à sociedade, como avanços na medicina, na agropecuária e nos meios de comunicação. Entretanto, a carência de discussões sobre as descobertas científicas não serem verdades absolutas, bem como sobre os objetos de pesquisa apresentarem interesses políticos, econômicos e sociais (Costa, 2009; Harari, 2015) podem gerar uma visão enviesada sobre essa forma de construção de conhecimento.

Esta reflexão foi complementada com outra atividade realizada no componente curricular “Educação e Sociedade”, quando assistimos ao documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco” (2010) e lemos os capítulos 14 e 15 do livro “Sapiens: uma breve história da humanidade”, de Yuval Harari (2015). Após o documentário e a leitura, debatemos os tópicos mais relevantes das obras e construímos uma resenha crítica, a fim de pensarmos sobre a educação e a ciência como instrumentos políticos de dominação social.

Na produção da resenha, foi possível refletir mais a fundo sobre estes aspectos e concluir que o financiamento da ciência moderna concentra seus recursos em temas de interesse da camada dominante da sociedade, o que confere mais poder a este grupo e, consequentemente, maior acúmulo de capital. Essa percepção vai ao encontro do que afirma Santos (2000, p. 232):

[...] o conhecimento é produzido não porque há uma ‘vontade’ dos/as cientistas para que isso aconteça, mas porque há interesses políticos e econômicos, há diferentes ideias sobre o mundo, sobre o que deve ser investigado.

Ao estabelecer relação dos capítulos estudados com o documentário supracitado, percebemos que não só a ciência, mas também a educação apresenta um modelo único de escola eurocentrada aplicado em diferentes regiões do globo. O documentário deixa claro que as culturas tradicionais sustentáveis são barreiras para a modernização e a globalização do estilo de vida capitalista, e que a educação deve moldar os jovens para que eles possam se somar à mão de obra barata e não questionar os padrões impostos globalmente.

Logo, acreditamos que a educação esteja sendo utilizada como um caminho para que os detentores do poder manipulem a população sem qualquer respeito pela história milenar dos povos tradicionais. Nessa dinâmica, a ciência moderna é posta em um patamar superior, induzindo à ideia da superioridade europeia e relegando os conhecimentos de povos tradicionais à falta de credibilidade (Silva, 2010). Entretanto, são exatamente os conhecimentos destes povos, que primam pela sustentabilidade, que podem auxiliar com os problemas complexos que têm sido enfrentados em relação ao meio ambiente (Silva, 2010).

Somando-se a esta discussão, a leitura dos capítulos 7 a 11 da obra “Sociologia da Educação”, de Solange Demeterco (2018), também realizada em “Educação e Sociedade”,

deu origem a um debate embasado em perguntas elaboradas pelos próprios estudantes. As discussões abrangeram assuntos como a influência da educação sobre a estratificação e a mobilidade social.

Com essa atividade, pudemos compreender que o cenário de desigualdade social tende a permanecer em razão da baixa possibilidade de mobilidade sociointelectual das classes mais fragilizadas. Isso ocorre porque as oportunidades não são as mesmas para os cidadãos e, em um sistema de meritocracia, poucos conseguem atingir a mobilidade social por meio dos estudos; a maior parte da população de baixa renda só a alcança por meio de políticas públicas (Demeterco, 2018).

Tal realidade vai de encontro com uma educação transformadora, a qual, sozinha, não é capaz de transformar de fato as estruturas de nossa sociedade, mas é capaz de formar cidadãos críticos que possam lutar por seus direitos (Luckesi, 1994). Nesse sentido, Vasconcelos (2015, p. 127) afirma:

[...] tomada de consciência pelo indivíduo oprimido de sua realidade, da existência da relação opressor-oprimido, de seus mecanismos e efeitos. Não basta, portanto, que o indivíduo seja consciente de que faz parte da sociedade; almeja-se que este conheça o seu papel na coletividade e que seja capaz de questioná-lo, a fim de produzir transformações.

Uma educação transformadora, que promova o senso crítico, faz-se necessária para que cada um conheça a realidade na qual está inserido, possibilitando que reflitam e sejam capazes de atuar sobre ela.

Identificando distorções da realidade

Durante a pandemia da Covid-19, no componente curricular “Biologia e Cultura”, ofertado no formato remoto, foi trabalhado o tema *fake news* a partir da leitura e discussão dos textos “O que é falso sobre *fake news*” (Frias Filho, 2018) e “Verdades e mentiras no ecossistema digital” (Costa, 2018). Durante as discussões, foram elencados possíveis motivos que induzem as pessoas a divulgarem informações sem respaldo científico. Dentre as razões apresentadas, está a facilidade de se exporem as próprias ideias por meio das mídias sociais (Costa, 2018). Além disso, a divulgação de uma informação que aparenta ser do âmbito científico pode conferir ao autor da mensagem uma imagem de superioridade ou de empoderamento intelectual. Uma vez que tanto a ciência quanto os conhecimentos produzidos por ela apresentam um *status* elitizado, quem os divulga também estaria incluso nessa elite intelectual.

Com base nessas discussões, elaboramos um vídeo problematizando uma das notícias sem respaldo científico, divulgada em mídias sociais. Para tal, desenvolvemos a habilidade de verificar a veracidade de uma informação, além de utilizarmos uma metodologia que fez os estudantes mais interessados e participativos ao longo da realização do trabalho.

Para a confecção do produto audiovisual, analisamos um vídeo em que um suposto médico, o qual não se identificou, relacionava o uso de termômetros infravermelhos na testa ao desenvolvimento de doenças neurológicas, de forma que o aparelho emitiria radiação nociva à glândula pineal. Para comprovação de que se tratava de informações falsas e com vistas a sustentar os argumentos para esse fim, foram realizadas pesquisas em *sites* de jornalismo com entrevistas de médicos credenciados, em artigos científicos da área biomédica e no manual de funcionamento e uso adequado do aparelho eletrônico que aparece na *fake news*.

No trabalho realizado, foram citados os trechos do vídeo divulgado em que havia informações incorretas, bem como as bases teóricas que sustentavam as correções do que não era verídico (Figura 1). Essa dinâmica evidenciou a facilidade de se encontrarem informações de confiança que desmentem *fake news* divulgadas e reproduzidas sem respaldo científico.

Figura 1 - QRCode para visualização do vídeo produzido em Biologia e Cultura



Fonte: Elaborado por Micheli Torres Anacleto e Wilston Hiroyuki Uehara.

Uma atividade sobre signos da ciência, realizada em “Ciências e Mídias”, acabou tendo uma certa relação com o trabalho sobre as *fakes news*. No contexto dessa disciplina, realizamos a visualização de fotos de pessoas do meio acadêmico divulgando informações em veículos midiáticos populares, como *podcasts* e entrevistas televisivas. Foi solicitado que elencássemos os elementos presentes nas imagens que poderiam ser indicadores de teor científico. As percepções mais comuns foram a presença de jaleco branco, os óculos de armação preta e a pessoa do sexo masculino, com tom de pele claro e título de cientista. Essas respostas nos permitem reconhecer características que podem fazer uma *fake news* induzir a sensação de ser uma produção confiável. Considerando-se que quaisquer informações podem ser divulgadas, pessoas mal-intencionadas tornam-se capazes de provocar alterações de comportamento de um grupo de telespectadores, desde que esses acreditem em tais informações.

Percebemos, assim, a necessidade do desenvolvimento do senso crítico da população, de modo que possamos refletir sobre os interesses que estão por trás de cada divulgação com que entramos em contato. Considerando-se que esta seria uma

competência fundamental para os cidadãos, a escola possui grande responsabilidade na promoção de uma educação crítica, permitindo aos estudantes aperfeiçoarem habilidades de verificação de informações, de modo a escaparem de objetivos escusos de manipulação. Segundo Frias Filho (2018), a educação estimula o discernimento na escolha das redes de leitura e o ceticismo na absorção de informações, permitindo que o leitor saiba identificar uma divulgação midiática com interesses de má fé.

Colocando em prática

Considerando-se a necessidade de uma educação crítica nas escolas, como já discutido acima, no componente curricular Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC), além da produção deste texto, foi realizada uma atividade que colocasse em prática esses preceitos. Para tal, foram ministradas 2 aulas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual no município de Uberlândia. O objetivo da atividade foi introduzir a temática “metodologia científica”, de modo que os estudantes pudessem construir um conhecimento sobre as ciências e o método científico a partir da reflexão crítica. Durante a atividade, buscamos constantemente a participação dos educandos, a fim de fugirmos de uma prática que pudesse ser associada à ideia de “ensino bancário”, no qual os professores detêm os conhecimentos que devem ser depositados em seus alunos, estes funcionando como bancos, que possuem a obrigatoriedade de guardar tais informações e repeti-las posteriormente (Freire, 1996).

A fim de atingir os objetivos propostos, replicamos um experimento simples dentro da sala de aula, contando com a participação de um dos estudantes. A prática consistiu em tampar com um copo uma vela acesa em um prato com água. Observamos que a chama da vela se extinguiu e o líquido adentrou no copo. A partir dessa experiência, desenvolvemos com a turma a definição de cada uma das etapas do método científico (observação, hipótese, teste, análise e conclusão). A demonstração seguida da explicação científica do fenômeno tornou o ambiente de sala de aula animado e chamou a atenção dos estudantes, os quais ficaram entusiasmados e buscaram se aproximar da mesa do experimento e participar da discussão. Porém, se o currículo não leva em conta o entusiasmo dos estudantes pela ciência, a escola assume um caráter não experimental, um lugar onde não se trabalha o fazer científico, resultando no desinteresse pelo conhecimento (Cachapuz *et al.*, 2004).

Posteriormente, foi pedido aos estudantes que selecionassem um fenômeno para o qual tivessem interesse em saber a explicação científica; em seguida, que elaborassem as possíveis hipóteses e os testes que os levariam à resposta. A partir disso, a vivência e os interesses dos estudantes puderam se relacionar diretamente ao conteúdo trabalhado.

Por se tratar de um tema que os próprios estudantes escolheram, a participação e o envolvimento na execução da atividade foram expressivos. O grupo formulou vários

questionamentos a respeito de informações básicas do campo de conhecimento que selecionaram para elaborar as hipóteses. A exemplo disso, um grupo de estudantes perguntou como era a reprodução do peixe pescador, para que pudessem elaborar uma hipótese do motivo da bioluminescência produzida relacionada ao modo de reprodução.

Houve um caso interessante de um grupo que se interessou pela pipeta Pasteur, utilizada na mesma aula para aplicar o corante na água do experimento da vela. Eles decidiram elaborar as hipóteses sobre o motivo de o líquido permanecer dentro do objeto, mesmo quando a abertura por onde o fluido entra está voltada para baixo. Portanto, o objeto inédito da dinâmica anterior foi o gatilho para gerar a curiosidade naquele grupo.

A partir disso, percebemos a relevância de uma educação contextualizada, na qual a ciência vai ao encontro dos interesses dos estudantes e a conceitualização é valorizada. Dessa forma, com o conteúdo trabalhado na aula, é possível que seja aplicado na realidade em que os estudantes se inserem (Cachapuz *et al.*, 2004). Como consequência, o educando se torna interessado pela ciência e pode vê-la presente no seu dia a dia, o que eleva sua autoestima e o torna mais bem preparado para aplicar as aprendizagens em sua realidade imediata.

Por fim, no intuito de estimular os estudantes a desenvolverem o raciocínio crítico sobre as ciências, foi realizada uma aula dialogada por meio de perguntas direcionadas aos educandos. A princípio, a discussão iniciou-se com questionamentos sobre todo resultado científico ser benéfico ao ser humano, do que os estudantes discordaram. Em seguida, discutimos algumas aplicações benéficas e maléficas para a sociedade de objetos populares desenvolvidos com estudos científicos.

Em um determinado momento, perguntamos aos estudantes se qualquer pessoa tem condições de realizar ciência em casa. A primeira resposta apresentada foi negativa, sob a justificativa de que, para tal prática, “É necessário ser inteligente.” Em seguida, outro estudante nos surpreendeu ao dizer que, “na verdade, a pessoa poderia ter dinheiro para pagar alguém inteligente que faça o que ela queira.” Portanto, a partir de uma sequência de perguntas e respostas, os próprios estudantes estabeleceram a linha de raciocínio que os levou a concluir que são as pessoas com poder e recursos que determinam para qual intuito um resultado científico será utilizado.

Por fim, a partir da ideia apresentada de que a ciência desenvolve instrumentos que permitem novos testes e conclusões científicas, as quais poderiam substituir as anteriores, concluímos que a ciência não descobre verdades absolutas, mas apresenta o que pode ser detectado até o momento de acordo com a interpretação do grupo de pesquisadores.

Por meio dessa dinâmica, foi notório que os estudantes apresentaram uma facilidade em desenvolver uma linha de raciocínio quando estimulados com perguntas, uma vez que suas respostas guiavam para o próximo questionamento até atingirem

uma conclusão. Ao longo da atividade, a curiosidade em saber qual seria a ideia final estimulava alguns a se fazerem ainda mais presentes e participativos na dinâmica. Tal reação evidenciou-nos a necessidade de estimularmos os estudantes a refletirem, de modo a estabelecerem uma consciência crítica da realidade em que estão inseridos, tornando-se menos alienados em relação às informações que lhes chegam — em sua maioria, acessíveis pelas diversas formas de interação digital — e diante das quais, muitas vezes, se comportam passivamente.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas nos Prointers fizeram-nos refletir sobre a maneira pela qual a ciência se constrói e influencia o comportamento das pessoas na sociedade. Também, prepararam os licenciandos para tornarem a realidade escolar e o ensino de ciências mais interessantes e atrativos. Estes componentes curriculares estimularam a problematização e o questionamento sobre o ambiente escolar, o ensino e a forma como a ciência é discutida, visando valorizar a realidade de todos ao se trabalhar um conteúdo em sala de aula. Com essas vivências, fica cada vez mais clara a ideia de que o papel do professor de ciências não corresponde a uma transmissão vertical de conhecimentos, mas, sim, residem em propiciar as condições necessárias para uma educação em que o estudante seja autônomo e capaz de interpretar a sua realidade.

Referências

- CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 03, p. 363-381, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- COSTA, Caio Túlio. Verdades e mentiras no ecossistema digital. **Revista USP**, n. 116, p. 7-18, 2018.
- DEMETERCO, Solange Menezes da Silva. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção e Produção: Carol Black. Estados Unidos: Lost people films, 2010.
- FRIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre *fake news*. **Revista USP**, n. 116, p. 39-44, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

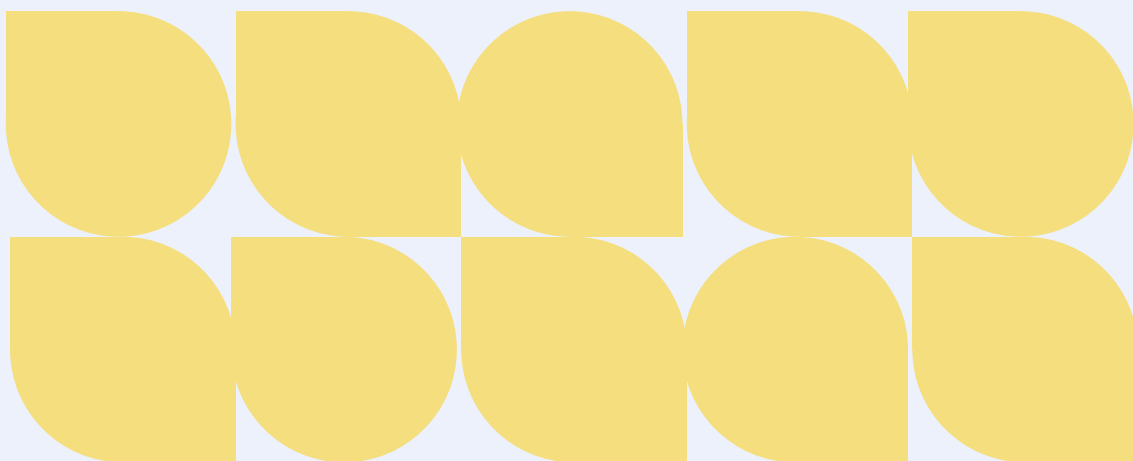
LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Luís Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 229-256.

SILVA, Márcia Regina Farias da. **Ciência, Natureza e Sociedade**: diálogo entre saberes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução SEI Nº 32/2017, do Conselho de Graduação**, de 27 de outubro de 2017. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: SEI/UFU-0451987-Resolução. Disponível em: (SEI/UFU - 0451987 - Resolu\347\343o). Acesso em: 30 mar. 2023.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2015.



RELATO CRÍTICO DO PERCURSO PROINTER

Clara Abdelnur Alves

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, clara.alves@ufu.br

Jairo Dias Carvalho

Professor, Licenciatura em Filosofia, jairodc@ufu.br

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na transformação da sociedade. Tendo-se ciência disso, no contexto da licenciatura em Filosofia, o componente curricular Projeto Interdisciplinar (PROINTER) foi introduzido com o intuito de integrar o ensino da Filosofia, as áreas de pesquisa e a extensão. No entanto, ao se analisarem os resultados dos PROINTERs I, II e III, surge a necessidade de se questionar se os objetivos previstos foram plenamente alcançados.

Diante de respostas, por vezes, negativas, este trabalho busca explicar as razões por trás dessa não concretização. Para tanto, ancora-se na teoria da educação domesticadora, criticada por Paulo Freire, que defende a associação entre teoria e prática como condição essencial para uma transformação da realidade social.

Desenvolvimento

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, argumentou que a educação deve ser um processo emancipador que permita aos estudantes refletir criticamente sobre a realidade e agir para transformá-la. Ele enfatizou a importância da associação entre teoria e prática, afirmando que a verdadeira prática educativa é a práxis, isto é, a ação e reflexão do sujeito sobre o mundo para transformá-lo. Nesse sentido, a teoria da educação domesticadora, assim definida por Freire, auxilia na compreensão das limitações do percurso interdisciplinar proposto pelo PROINTER.

No PROINTER I, entretanto observa-se uma centralização no professor na tratativa das visões de Brasil, deixando pouco espaço para que os alunos contribuam com suas próprias experiências e reflexões. Freire nos alerta sobre a importância da participação ativa dos estudantes, afirmando que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1997, p.84). Dessa forma, a ausência de uma abordagem que valorize as vivências dos alunos acaba reforçando uma educação domesticadora, que não promove a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes.

No PROINTER II, contudo, embora tenha havido uma tentativa de abordagem imparcial e reflexiva, a limitação de tempo do semestre estipulada pela própria instituição prejudicou a possibilidade de aprofundamento e de uma prática mais significativa. A falta de tempo adequado para explorar plenamente o tema proposto limita a capacidade dos estudantes de realizar uma análise crítica mais aprofundada.

Por sua vez, o PROINTER III visa... Novamente, observa-se a centralização das vivências e pesquisas o professor, negligenciando-se as experiências vividas pelos alunos. Freire defendia que a educação deve ser um processo dialógico, no qual a interação entre professores e estudantes seja constante e horizontal. Afirma que

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2004, p.79).

Ao negligenciar as experiências dos alunos, o percurso interdisciplinar do PROINTER III limita a possibilidade de diálogo genuíno e de construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a responsabilidade dessa centralização nas pesquisas dos docentes reflete uma diretriz do próprio Ministério da Educação, que exige que os professores se mantenham em sua linha de pesquisa: “O corpo docente deve ser adequado e coerente à Proposta do Programa, bem como às suas áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa” (MEC, 2019, p.8). Essa diretriz é limitante e prejudica não só os professores, mas os alunos, que ficam sujeitos a uma gama de pesquisas específicas, o que impossibilita uma maior liberdade da escolha própria do discente.

Em contrapartida, a Filosofia é uma área do conhecimento com um extenso conteúdo, que deveria possibilitar ao profissional trabalhar em diversos setores da sociedade. Porém, as vivências na formação acabam por restringir esse potencial e condicionam as linhas de pesquisa a um mesmo rumo por diversos anos. Por exemplo, se um aluno desejar iniciar uma pesquisa em um tema com que nenhum professor do instituto esteja envolvido, teoricamente, ele não conseguirá um orientador. Há, todavia, docentes que fogem da diretriz.

Em suma, o percurso de Projetos Interdisciplinares na licenciatura em Filosofia não alcançou plenamente os objetivos propostos. A teoria da educação domesticadora de Paulo Freire auxilia a compreender as razões por trás dessa falta de concretização. A ausência de prática efetiva, a centralização das vivências e pesquisas dos professores — como um alinhamento ao que é instituído pelo próprio MEC —, bem como a restrição de tempo, tudo isso compromete a concretização do próprio objetivo do curso de Filosofia, que é formar cidadãos reflexivos que contribuam no desenvolvimento social, político e econômico do cenário em que se encontram.

Considerações finais

Ao se refletir sobre o percurso do componente Projeto Interdisciplinar (PROINTER), constata-se que os objetivos previstos não são totalmente alcançados. A teoria da educação domesticadora de Paulo Freire dá suporte para essa discussão e permite que se distingam as limitações desse percurso interdisciplinar, destacando a importância da associação entre teoria e prática e da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A centralização das vivências e pesquisas dos professores, bem como

a falta de tempo adequado para aprofundar os temas propostos reforçam uma educação domesticadora, que não promove a autonomia, a reflexão crítica e a ação transformadora dos estudantes.

Diante disso, é essencial repensar as práticas pedagógicas no contexto da licenciatura em Filosofia. Valorizar a participação ativa dos estudantes, incentivar a reflexão crítica e considerar as experiências e vivências discentes como elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem são passos fundamentais para uma educação emancipadora.

É importante ressaltar que a transformação da educação não ocorre apenas no âmbito do percurso das disciplinas PROINTER — no contexto do curso de Filosofia, oferecida em três momentos —, mas certamente em toda a estrutura curricular e nas práticas pedagógicas adotadas ao longo da licenciatura. Mas é também necessário repensar as diretrizes do MEC que regem as ações do corpo docente, levando em consideração os impactos na pesquisa e em todo o currículo da licenciatura em Filosofia.

Além disso, é importante promover uma cultura de diálogo constante entre professores e estudantes. O diálogo é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento, pois permite que diferentes perspectivas sejam compartilhadas, questionadas e debatidas. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas opiniões, contribuir com suas experiências pessoais e participar ativamente do processo educativo.

Em conclusão, é necessário repensar e revitalizar o percurso das disciplinas Projeto Interdisciplinar na licenciatura em Filosofia, a fim de se superarem as limitações da educação domesticadora. A teoria de Paulo Freire nos oferece subsídios teóricos fundamentais para o direcionamento de esforços em prol de uma prática educativa mais emancipadora, participativa e transformadora. Somente assim será possível formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

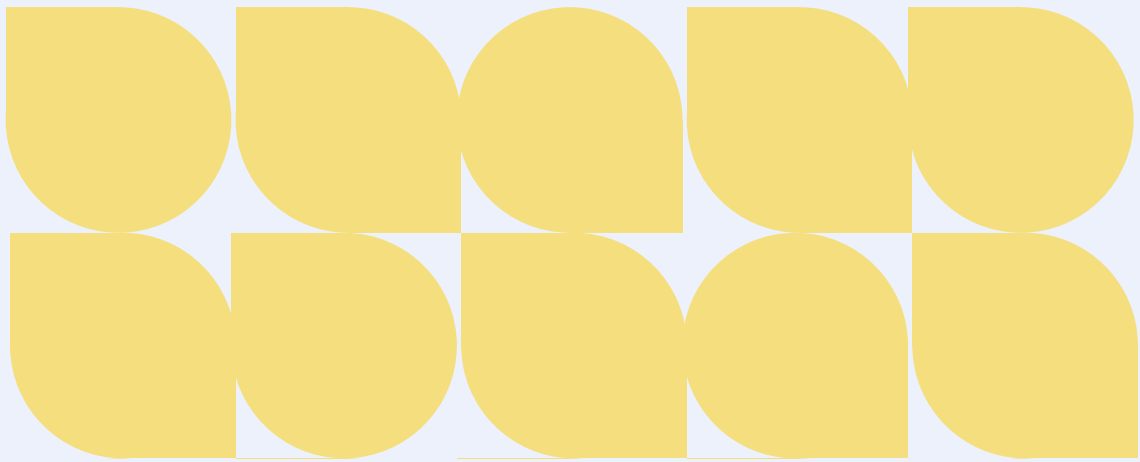
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq). Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento de área, Filosofia**, 2019.



RELATO SOBRE O PROJETO INTERDISCIPLINAR: FILOSOFIA, DIVERSIDADE E IMPACTOS RACIAIS

Marco Túlio Costa França

Licenciando, Licenciatura em Filosofia, UFU, marcotuliofranca@ufu.br

Yasmin Rodrigues da Silva

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, UFU, yasmin.rs@ufu.br

Jairo Dias Carvalho

Professor Orientador, Licenciatura em Filosofia, UFU, jairodc@ufu.br

Introdução

O objetivo do artigo é apresentar os resultados e ações desenvolvidos durante a disciplina Prointer III, no curso de Licenciatura em Filosofia da UFU. O Prointer é um operador para a realização dos objetivos gerais da formação em Filosofia, tendo como principal funcionalidade formar cidadãos participativos e atuantes, que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira, bem como que sejam capazes de refletir sobre o mundo e de criticar as opiniões estabelecidas. Além disso, como objetivo específico, propõe-se a promover o estudo sobre o sentido mais amplo da realidade e de diferentes acessos a ela, dentre os quais podemos citar a cultura, o senso comum, as artes, as ciências e as técnicas. Isso a partir da constituição de um espaço de pesquisa e de produção de conhecimento, que permita o diálogo e a colaboração no âmbito acadêmico e que possa estabelecer vínculos com o contexto social.

O Prointer III teve como objetivo estudar a multiplicidade das culturas étnico-raciais (africana, afro-brasileira e indígena) e latino-americanas formadoras do povo brasileiro, fazendo-o do ponto de vista filosófico, no contexto do neocolonialismo em seus diferentes aspectos. A ideia central da disciplina foi apresentar uma perspectiva mais aprofundada dos impactos sociais pós-colonialismo europeu, com um foco maior na criação e manutenção do racismo como uma forma de consciência vigente na sociedade ocidental.

Sistemática e metodologicamente, a disciplina abordou vários filósofos que tematizaram a questão, como Michel Foucault, com a concepção de biopoder (Foucault, 1996); Frantz, com a perspectiva de que corpos negros não correspondem às noções ontológicas tradicionais do ser humano em geral (Fanon, 2008); e Achille, com o conceito de necropolítica (Mbembe, 2018), que preconiza que determinadas políticas governamentais determinam quem deve morrer e quem deve viver. Com efeito, a leitura desses e de outros autores não só ofereceu um saber mais aprofundado sobre a decolonialidade, como também representou um enfrentamento do cânone filosófico tradicional.

Como resultado do Prointer III, foi pedido que os alunos apresentassem alguma obra de escritores trabalhados, abordando principais conceitos e reflexões oferecidos pelos filósofos. As autoras escolhidas foram Lélia Gonzales e Carolina Maria de Jesus. O presente artigo ofertará uma introdução ao pensamento dessas duas filósofas. Por fim, ressaltamos a importância das observações e análises dessas duas mulheres, como forma de contribuição à apreensão da formação e da realidade da sociedade brasileira.

Lélia Gonzales – Lugar de Negro

Ao longo da disciplina Prointer III, uma das autoras lidas foi Lélia de Almeida Gonzales, graduada em Filosofia e História, mestre em Comunicações, considerada

uma das figuras centrais do feminismo negro no Brasil. Publicou vários artigos sobre o racismo e apresentou seminários e palestras sobre o que é ser negro e o que é ser mulher no Brasil e no mundo. Em *Lugar de Negro* (Gonzalez, 1982), a autora nos oferece uma concepção materialista histórico-dialética de como se desenvolveu o racismo de Estado no país e ressaltou a importância da luta política em oposição a essa ideologia, luta esta empreendida pela população negra que sofre dessas mazelas até hoje.

No golpe de 1964, os espectros do caos, corrupção e comunismo instauraram uma nova ordem social brasileira, destruindo o modelo econômico vigente e substituindo-o por um novo modelo econômico-social, que propunha uma pacificação na sociedade civil. Era a “tríplice aliança” brasileira, união entre o estado militar, multinacionais e o empresariado nacional, o que ficou conhecido como “milagre econômico”.

Todavia, para os negros, essa pacificação representava silenciamento — por meio de ferro e fogo — dos setores populacionais e de sua representação política. Partidos políticos foram suprimidos, mandatos foram cassados e o congresso, enfraquecido. O pano de fundo para a paz social consistia em prisões, torturas, desaparecimento, banimento etc.

Nas cidades, imperava o arrocho salarial, política que diminui o salário, fazendo-o não acompanhar a inflação. Causou, portanto, um empobrecimento da população; em especial, dos negros. Por sua vez, a entrada massiva de capital estrangeiro causou uma desnacionalização e o desaparecimento de pequenas empresas, onde a grande massa negra trabalhava.

No campo, os latifúndios amparados pelo “tríplice aliança” substituíram a pequena propriedade rural, o que gerou um grande êxodo para as periferias urbanas e uma migração do nordeste para o sudeste. Esse grande contingente, então aglomerado nas favelas, representava um fluxo de mão de obra barata.

Essa população — vale dizer, majoritariamente negra — não conheceu o milagre. O fluxo da mão de obra foi usado por grandes setores da economia, como a construção civil e o setor de prestação de serviços, minando quase todas as demais possibilidades de emprego.

Toda essa situação política e socioeconômica reflete o que Lélia diz:

Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do *lugar natural* de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaços, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento [...]. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (Gonzalez, 1982, p.15)

Vale dizer que o grupo dominado consiste, na realidade, em famílias inteiras amontoadas em cubículos, em péssimas condições de saúde e higiene e com a frequente repressão da presença policial. O lugar do negro se torna a prisão ou o hospício. Assim, a repressão das autoridades impregna uma submissão psicológica pela imposição do medo. Em suma, em vista de uma mão de obra barata e alienada, a nova ordem social oferece uma dicotomia: de um lado, no discurso, oferece ordem e segurança social; de outro, na prática, impede a unificação e a organização do grupo dominado face à luta política.

A história vista até aqui é um processo. O ser social dos homens será aquilo que seu meio material determinar. Mas, da mesma forma que a história molda o homem, o homem pode moldar a história. Assim, Lélia reforça a luta do movimento negro. Na verdade, chama a atenção para a luta do Movimento Negro Unificado (MNU), isto é, a união de todos os movimentos negros decorrentes dos diferentes processos, das diferentes etnias e culturas trazidas da África.

Ao longo da história, os negros organizaram-se em associações chamadas de entidades, que tinham como objetivo legitimar a existência do negro dentro da sociedade. Na prática, foram vigiados e reprimidos com a finalidade de acabar com a associação coletiva. As entidades que conseguiram desempenhar um ativismo negro foram minoritárias e discretas. As escolas de samba, que eram uma das formas de resistência, foram substituídas por espetáculos carnavalescos. Enquanto os bailes *souls* desempenharam um papel fundamental para a consciência do racismo e preservação da cultural afro-brasileira, oferecendo espaço para o desenvolvimento do MNU.

O MNU tem como principais objetivos: garantir o direito e desenvolvimento do povo negro, lutar contra o desemprego e subemprego nas favelas, extinguir as perseguições da polícia, levar consciência à população negra e lutar contra a idealização da cultura branca face à inferiorização da cultura negra.

Carolina Maria de Jesus – Quarto de Despejo

A disciplina Prointer III também trouxe outra autora brasileira para a reflexão decolonial presente em sua conjuntura: Carolina Maria de Jesus. Em sua obra *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada* (Maria de Jesus, 2014), a autora descreve uma experiência vivida na pele de como é ser invisível, mesmo fazendo parte da grande maioria. A partir de seu livro, é possível refletir sobre e compreender os desafios enfrentados por pessoas que vivem à margem da sociedade. O diferencial do trabalho supracitado é que a autora não foi uma espectadora, mas uma palestrante que transpirou cada verso de sua obra.

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora negra oriunda das favelas de Minas Gerais. Nasceu em 1914, vinte e seis anos após ser assinada a Lei Áurea, que, teoricamente, abolia o trabalho escravo no Brasil. Como relata a História, a serviço de Dom Pedro II, a princesa Isabel instituiu, no dia 13 de maio de 1888, a abolição da escravatura em território brasileiro. Daquele momento em diante, a liberdade seria a nova companheira daquele povo recém liberto. Entretanto, como se sabe, não foi o que de fato ocorreu.

Carolina Maria de Jesus encontrou inspiração ou utilizou a escrita como único meio de evasão possível para fugir de sua dura realidade. Seu primeiro livro a ser publicado foi *Quarto de despejo*, em 1960, no qual ela relata sua trajetória e a de seus filhos na comunidade da favela de Cadindé. Apesar de passados mais de sessenta anos de desenvolvimento e da publicação do livro, os desafios relatados ainda são tão atuais que levam às perguntas: Se os problemas que assolam a população são velhos conhecidos, por que permanecem sem solução? Será que o governo se interessa em resolver tais problemas? E por quê?

Quarto de despejo é, assim, um relato de sobrevivência na favela, atuando como um guia e apresentando diferentes maneiras de como sobreviver a um ambiente inóspito. Carolina Maria de Jesus é uma mulher negra e favelada, mãe solteira de três filhos negros; experienciou tudo aquilo que há de mais áspero, repulsivo e humilhante; viu-se obrigada a recorrer às lixeiras como único meio disponível para obter alimento.

Carolina é um exemplo de todas aquelas pessoas que vivem à margem da sociedade. É só mais uma, dentre muitas e muitos que sofrem com os impactos sociais provenientes do racismo, da pobreza e do colonialismo. Por meio do relato de tudo aquilo que a autora viveu, podemos perceber o sofrimento fluindo de sua pele para o texto. Este é o motivo que torna os escritos de Carolina tão únicos, sendo traduzidos em quatorze línguas ao redor do mundo.

Apesar de ter vendido mais de cem mil cópias de sua primeira obra e ter sido repercutida no mundo todo, Carolina Maria de Jesus caiu no esquecimento tão rápido quanto ascendeu. Como é possível que a autora seja tão rapidamente desvalorizada, enquanto autores predominantemente eurocêntricos tornam-se diariamente mais conhecidos e seus trabalhos ridiculamente mais vangloriados? A resposta não poderia ser mais clara e distinta do que esta: autores(as) negros(as) não possuem a mesma sorte do que os demais.

Até hoje se discute se a autora é ou não uma filósofa, e a tratam como um objeto de estudo da literatura decolonial. Isto é, usam-na como exemplo para expressarem suas ideias, mas não escutam as próprias ideias desta mulher que mostra que a filosofia também pode sair das favelas.

Essas são algumas das várias facetas da cultura do racismo estrutural que assola o Brasil.

Considerações Finais

O percurso de disciplinas Prointer tem como principal função articular a formação em Filosofia com a busca pela interdisciplinaridade e com o projeto de impacto social. Assim, é um componente curricular de vital importância, que estabelece um novo horizonte para se pensar o papel da Filosofia no Brasil. Essa relação entre o Prointer e o cumprimento de seus objetivos pode ser observada na tratativa do tema em questão: filosofia, diversidade e racismo.

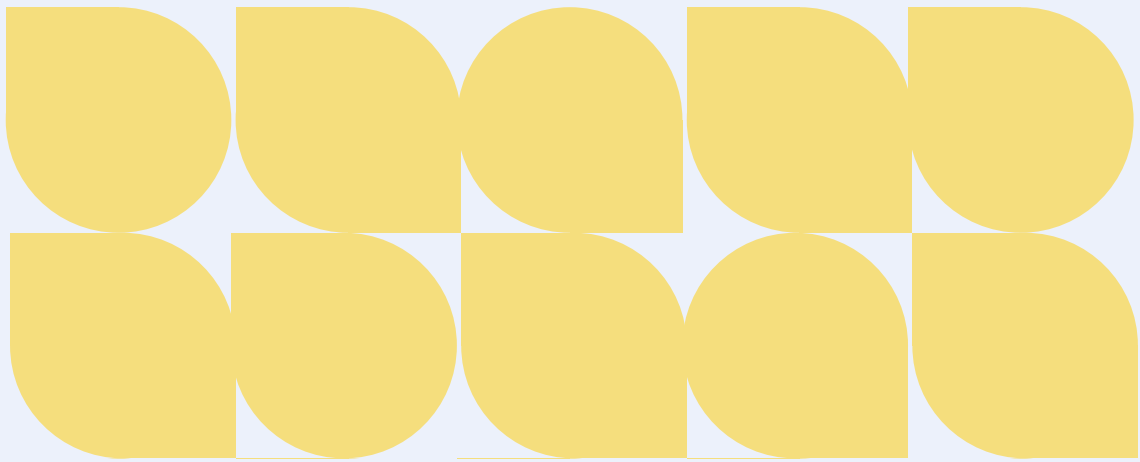
A tradição filosófica é historicamente muito elitista e machista, de forma que o número de universidades que integram nos currículos a leitura de autores decoloniais e de autoras em geral é ridiculamente baixo. Infelizmente, afora Prointer, as demais disciplinas do curso não trabalham essa questão focalizada neste texto, voltando-se exclusivamente para a história do pensamento europeu, isto é, um pensamento eurocêntrico e historicamente dominante. Diante disso, é evidente o impacto social obtido por essas reflexões trazidas pelo Prointer III.

Enquanto Lélia Gonzales traz uma reflexão crítica teórica sobre o assunto, Carolina Maria de Jesus traz uma reflexão crítica prática. Ambas as reflexões são importantes para se entender a criação e a manutenção do racismo e de seus impactos, como a fome e a miséria que assolam o país até hoje. Assim, a escolha, bem pensada, dessas e dos demais autores no contexto da disciplina culminam em reflexões filosóficas que enriquecem a discussão de como trabalhar politicamente para mudança desse cenário.

A Filosofia é uma ferramenta que permite relacionar conteúdos de diferentes disciplinas em uma estrutura coerente. Esperamos com nossa reflexão oferecer um escopo maior de interação entre história, filosofia, desigualdade e política. Somente com essa interdisciplinaridade pode-se pensar politicamente, seja na atuação prática da realidade, por meio da reivindicação de direitos e criação de políticas públicas igualitárias, seja por meio da compreensão da importância de quem atua.

Referências

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GONZALEZ; HASENBALG. Lélia; Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- MARIA DE JESUS, Carolina. **Quarto de despejo**: o diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edição, 2018.



RELATOS E PERSPECTIVAS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO ESPECIAL PARA JOVENS E ADULTOS

Jean Carlos Pires Alvim

Licenciando, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, jean.alvim@ufu.br

Rafael Junio Rodrigues do Nascimento

Licenciando, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, rafael.nascimento@ufu.br

Afonso Henrique de Menezes Fernandes

Professor, Licenciatura em Ciências Sociais, UFU, afonsomenezes@id.uff.br

Introdução

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto (Ribeiro, 2006). Essa célebre frase carrega um pesado fardo histórico e social e deve ser analisada segundo os dois momentos ou segmentos que a compõem, para que faça sentido a provocação que o autor tentou causar em seus leitores. O primeiro momento (A) termina no ponto e vírgula; o segundo (B) consiste no trecho restante da frase.

No momento A, é apresentado um cenário de crise educacional no Brasil. Não é necessário ter extenso aprofundamento teórico ou conhecimento acadêmico para perceber as consequências dessa crise: as recorrentes paralisações de professores e servidores do sistema educacional, a evasão escolar, o sucateamento das instituições, dentre outras. Todos estes fatores são característicos de um setor em crise e em mau “funcionamento” dentro de suas próprias diretrizes.

Contudo, ainda no momento A, Ribeiro (2006) vai dizer que essa crise não é uma crise. Essa contradição apresentada pelo autor remete ao leitor o seguinte questionamento: o que, então, está levando a educação a conviver com parâmetros de existência tão degradantes? Haja vista que o conceito de crise é caracterizado como uma mudança brusca ou uma alteração importante no desenvolvimento de qualquer evento/acontecimento, causando desequilíbrios.

Dito isso, é fato que uma crise é, geralmente, algo ocasional, que ocorre de uma hora para outra, sem que seja esperada. Pode assemelhar-se à deusa *fortuna*, apresentada na obra “O príncipe”, de Maquiavel (1532). Nessa obra, o conceito é explorado para descrever as circunstâncias da vida, em que o príncipe – governante – deveria administrar, segundo suas habilidades, os possíveis impasses trazidos pela fortuna. Dessa forma, entende-se que uma crise nada mais é que um fenômeno que gera surpresa.

Contudo, o segundo momento da frase (B) atesta que esta crise não é uma crise, mas um projeto. Um projeto nada mais é que uma forma de conduzir algum plano ou estratégia, para algo no presente ou futuro. Ao dizer isto, Ribeiro (2006) lança uma crítica ao sistema que tem sucateado, vendido, comercializado a educação, tornando-a uma mercadoria e empobrecendo o seu papel na sociedade. Para o autor, a crise na educação é algo programado por aqueles que detêm o poderio econômico e a influência cultural na sociedade. O que se observa nas entrelinhas na fala de Darcy Ribeiro é, pois, a expansão, a plenos pulmões, do neoliberalismo, que intensifica a transformação de tudo em mercadoria.

Pensando-se ainda essa problematização de crise da educação, a reforma do ensino médio surge como uma ramificação desse “projeto” de precarização da área. De forma sucinta, o Novo Ensino Médio (NEM) se caracteriza por mudanças que não são tão novas assim e que contribuem com um planejamento antigo de transformação da educação pública no Brasil. O aumento da carga horaria, a diversificada oferta de

disciplinas que não existiam no currículo antigo, o discurso de autonomia na escolha de disciplinas que sejam mais favoráveis àquilo que o aluno deseja exercer no futuro, tudo isso contribui para o objetivo característico da implementação do NEM, ou seja, implementar no aluno um comportamento voltado à flexibilização e pensamentos que contribuem com os modelos econômicos neoliberais de trabalho enraizados na sociedade, por exemplo, a terceirização e a uberização do trabalho.

Todo esse processo de flexibilização do aluno/indivíduo não se encontra de forma isolada, micro, alheio à sociedade; segue paralelamente às reformas trabalhistas e da previdência. Essas reformas contribuem para o afunilamento dos direitos constitucionais dos indivíduos diante das “novidades” de uma sociedade neoliberal que transforma tudo em mercadoria de consumo e troca; torna os indivíduos cada vez menos críticos quanto à realidade na qual vivem.

Expostos os pressupostos acima, neste artigo, buscamos relacionar como essa realidade de sucateamento e de “reformas” da educação brasileira, se assim podemos chamar, tem afetado tanto os alunos de agora como os possíveis ingressantes nesse sistema e como o papel da ciência política e da sociologia são cruciais para a construção de um pensamento crítico com as parcelas periféricas da sociedade. Além disso, apresentamos um trabalho de campo realizado em uma instituição de educação pública, o qual focalizou a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de aulas e debates expositivos com os alunos desse programa educacional.

Metodologia

Para atingirmos os objetivos e compreendermos os reflexos da precarização e das reformas da educação no cotidiano dos indivíduos que participam da educação pública, o trabalho que realizamos na escola foi organizado em três etapas. Primeiramente, iniciou-se com uma aula de apresentação do projeto e dos participantes, da forma como seriam realizadas as atividades e as intervenções dentro da sala de aula, bem como de quais propostas seriam trabalhadas com os alunos, a partir daquilo que fosse importante no cotidiano deles e se relacionasse com o objetivo do projeto. Nesse momento, por meio de perguntas, também buscamos entender a realidade individual e coletiva dos alunos, para que o projeto pudesse alcançar um resultado efetivo.

Num segundo encontro, depois de recolhermos as informações iniciais, foi realizada uma aula sobre a perspectiva do tema no cotidiano de cada aluno e como ela poderia afetar a educação e as relações sociais e profissionais dos indivíduos. A partir do tema escolhido pelos alunos para discussão – Novo ensino médio e sua influência na vida profissional –, elaboramos uma aula de introdução e provocações para exercitar a crítica dos alunos. O propósito central era apresentar as perspectivas da reforma

do NEM, apontando os pontos negativos e positivos, para que os próprios discentes pudessem construir sua concepção sobre o tema.

É válido ressaltar que, em contato com a professora que cedeu a aula para essa intervenção, foi-nos informado que o tema orientador do semestre, sobre o qual os alunos estavam estudando, era *trabalho*, vida profissional. Assim, buscamos traçar um paralelo entre a reforma da previdência e do ensino médio, buscando também divisar como essas temáticas estão entrelaçadas para dificultar a vida do trabalhador periférico.

Partindo para o último momento com os alunos, a proposta foi de criarmos uma roda de debate, em que haveria exposição de possíveis dúvidas, conversa sobre como todo o conhecimento e os saberes gerados com a intervenção poderia ser visto no dia a dia de cada aluno e sobre medidas possíveis de serem tomadas mediante a realidade de precarização da educação e de flexibilização do trabalho — fatores estes que, *a posteriori*, podem ser prejudiciais.

Desenvolvimento do projeto

O projeto de intervenção realizou-se na Escola Estadual Hortêncio Diniz, no bairro Marta Helena, em Uberlândia-MG. A escola oferece ensino fundamental, ensino médio e EJA. Como parte de sua estrutura, possui: aparelho de dvd, biblioteca, copiadora, cozinha, impressora, *internet*, laboratório de informática, quadra de esportes, dependências com acessibilidade, banheiros, sala de professores e secretaria. Nesse contexto, a proposta foi aplicada a uma turma do 2º ano da EJA, no período noturno.

De acordo com o Censo Escolar — principal instrumento de coleta de informações da educação básica — realizado em 2022, houve 45 matrículas na EJA na escola em questão, sendo esse o menor número de matriculados desde 2014. É, de fato, um número baixíssimo de alunos quando posto em comparação com os índices de evasão escolar: meio milhão de jovens abandona o ensino médio todo ano. Segundo um estudo realizado em abril pela Firjan/Sesi - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro/ Serviço Social da Indústria, apenas 6 em cada 10 brasileiros concluem o ensino médio até os 24 anos. Os dados só contribuem com a importância e a necessidade de se discutirem os efeitos da educação, de reformas políticas e estruturais.

1. Expectativas com relação à atividade

Escola é uma instituição estruturada como um espelho, refletindo o padrão das desigualdades sociais. A argumentação é bastante usada por autores pós-marxistas; mesmo que haja uma releitura do conceito, sua definição de base é mantida. Essas desigualdades são perceptíveis em diversos pontos, desde a adoção do regimento institucional da escola até a localização da instituição.

É possível citar alguns exemplos etnográficos brasileiros que contribuem com a permanência dessas desigualdades no campo educacional: a padronização de um currículo que não atende as necessidades dos diversos grupos socioeconômicos; a desigualdade de acesso à educação; infraestruturas precarizadas; a reprodução de hierarquias sociais que enfatizam a importância de certas habilidades e conhecimentos valorizados pela sociedade hegemônica.

A despeito disso, não se pode negar a possibilidade da transformação social por meio da educação. Antônio Gramsci, filósofo e teórico político marxista italiano, desenvolveu o conceito de hegemonia cultural na sua coletânea *“Cadernos de Cárcere”*, que tem uma relação direta com a educação. Segundo o autor, a escola é um campo de batalha ideológico, um lugar em que as ideias da classe dominante são transmitidas e internalizadas pelas classes subalternas.

Segundo o autor, a possibilidade da dominação se dá basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas, visão esta que lhes permita a autonomia. Porém, Gramsci também analisava a educação como um objeto de transformação social, como uma ferramenta para desafiar a hegemonia cultural e buscar a emancipação. Para isso, a educação deveria ser crítica e voltada para a formação de indivíduos conscientes de sua posição social e capazes de questionar as estruturas de poder.

Dessa forma, a proposta de intervenção que planejamos e executamos usufrui da influência e da perspectiva de Antônio Gramsci e, também, de Paulo Freire (em defesa de uma educação crítica), visando a uma educação plural e inclusiva no debate da reforma educacional e suas nuances. Por meio de metodologia aplicada, buscamos traçar uma relação entre a vivência dos alunos da EJA em relação à formulação do Novo Ensino Médio e os possíveis resultados dessa reforma na vida acadêmica e profissional desses indivíduos, tendo em vista a sua realidade socioeconômica.

2. Relato de campo e resultados:

As visitas à E. E. Hortêncio Diniz foram semanais, somando-se três encontros de 50 minutos de aula. Tivemos o espaço da sala de aula disponível para conversa e troca de conhecimento com os alunos e a professora.

O primeiro momento configurou-se mais como uma recepção, um período para analisarmos o perfil da turma, a quantidade de alunos e o contexto da disciplina (Sociologia). Foram traçadas perguntas centrais para começo de um diálogo:

- Quais as maiores dificuldades para o término do ensino médio no período regular?
- Qual a importância da educação?

- Qual o objetivo de se finalizar o ensino médio? Quais as dificuldades para se conquistar essa finalização?

As respostas foram diversas e tomaram todo o período da aula. Uma vez que se trata de um programa que inclui alunos de várias idades e com contextos bastante diversificados, é preciso que o professor ou ministrante tenha um olhar humano para as questões trabalhadas. Com isso, fez-se necessário flexibilizarmos o conteúdo proposto para o trabalho de intervenção, como resultado da dinâmica característica da EJA.

Embora as respostas fossem variadas, eram também esperadas. Quanto às dificuldades relativas ao cumprimento da etapa escolar, perpassavam por fatores como dupla jornada trabalho-escola; dificuldades sociais, como gravidez e criação de filho; dificuldade de inserção no mercado de trabalho como resultado da não obtenção do diploma, dentre outros. Entre os principais objetivos para a finalização do ensino médio, estavam a satisfação pessoal e a possibilidade de adentrarem no mercado de trabalho de maneira mais digna.

Com esse primeiro contato, deparamo-nos com o tema da reforma do ensino médio — contando com o interesse dos alunos —, pensando se as implementações podem ser benéficas ou não.

Os dois encontros seguintes foram marcados por exposição de conteúdo sobre a relação entre trabalho, Novo Ensino Médio, EJA, reforma trabalhista, vida periférica e marcadores sociais que são construídos a partir dessas “reformas”. Por meio da exposição, os alunos começaram a dialogar sobre o que convergia diretamente e indiretamente com o seu cotidiano, e sobre como todos os conceitos abordados podem se apresentar de forma material no cotidiano.

Em um primeiro momento, a discussão visou correlacionar o antigo ensino médio — vivenciado pelos estudantes adultos quando jovens — e sua diferenciação para a EJA, informada pela reformulação. Segundo o grupo, as dinâmicas existentes nas novas modalidades de disciplinas resultaram em um incentivo para continuar, fator extremamente importante, visto que o público-alvo da EJA já fez parte das taxas de evasão escolar. Porém, durante as conversas, foi possível identificar que os alunos têm certas dificuldades com o currículo e as matérias programadas, pois, de acordo com os relatos, a complexidade dos assuntos estudados se tornou maior.

É importante dizer que os alunos, mediante as características da reforma do ensino médio que já estão vigentes na EJA, levantaram diversas mudanças nas disciplinas em detrimento do antigo formato. Em geral, foram adicionadas novas disciplinas, como aula de redação, projeto de vida, preparatório de matemática para o ENEM, dentre outras. Tudo isso, de certa forma, para quem convive diariamente com a precarização da educação pública, com a falta de professores e de aulas chamativas que contemplem escolhas pessoais, é de bastante interesse.

Contudo, essa é uma máscara que a reforma exhibe. Com a produção do discurso de multiplicidade educacional, busca-se conduzir o indivíduo para um processo que o impossibilite de ser diverso e crítico dentro da sua realidade.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado neste trabalho, são evidentes as dificuldades presentes na EJA, considerando-se que é complexo analisar o programa em relação ao ensino regular, no que diz respeito à formação que oferece. Tais dificuldades são resultado de um longo processo de precarização, questão central para o exercício de crítica deste projeto, e que, com a reforma educacional, poderá se intensificar.

Para além disso, as dificuldades não se apresentam apenas no NEM, nos currículos programáticos, na carga horária maçante e na reprodução da desigualdade econômica presente nessa realidade, mas a própria gestão interna da instituição é precarizada no sentido de dificultar a sociabilização por meios mais dinâmicos de educação. Dessa forma, a instituição permanece engessada frente aos avanços tecnológicos, metodológicos e teóricos devido à frequente precarização, aumentando a evasão, mesmo depois de uma escolha de retorno ao sistema educacional.

Os problemas encontrados estão contidos na própria definição da EJA. Na medida em que se trata de um ensino supletivo de curta duração, com propósito efetivo de finalização do ensino médio, essas dificuldades abrem brechas para a falta de determinação dos alunos e professores, promovendo uma aprendizagem desestimulante que resulta em altas taxas de ausência por parte dos estudantes — fenômeno observado à medida que visitamos o ambiente.

É importante ressaltar que o conteúdo apresentado não teve como objetivo mudar opiniões dos estudantes acerca do tema tratado, mas visou ao aprimoramento da consciência crítica por parte dos alunos, por meio da interação informada pela máxima de “falar para e falar com” (Freire, 2013). Dessa forma, buscamos falar com os alunos e ouvi-los, construindo um diálogo em comunhão, apresentando uma via de educação horizontal, com inteira comunicação crítica e construtiva.

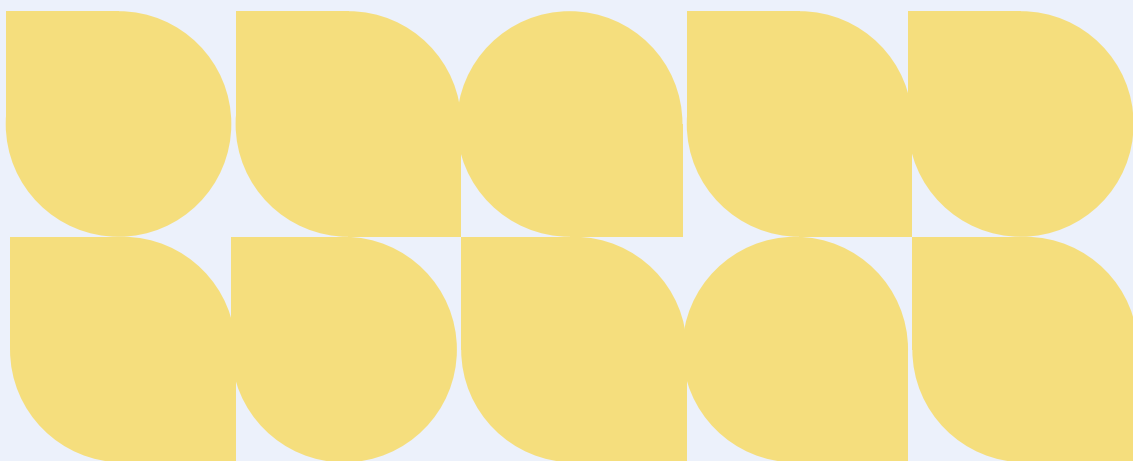
Portanto, o presente relato explicita a extrema necessidade de um investimento na educação de forma geral, visando-se à redução dos fatores de precarização nas instituições públicas e contribuindo-se para uma melhora nos processos de aprendizagem. O presente trabalho corrobora também com a acentuação da crítica sobre as reformas presentes nos contextos educacionais, as quais dificultam a formação de um indivíduo crítico, capaz de observar ativamente os resultados de tais mudanças.

Referências

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.



TIK TOK NA HISTÓRIA: UMA FORMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Cecília Peçanha Dimas

Licencianda do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, anaceciliapecanha76@gmail.com

Kadu de Araújo Pimentel

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, kadupimentel.5881@gmail.com.

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carloseduardo.araujo@ufu.br

Introdução

Pensar o ensino de História é algo que, apesar de parecer simples, é complexo. Há vários textos acadêmicos que abordam o tema; porém, em sua maioria, discorrem acerca do campo da educação ou do campo da historiografia, fazendo o ensino de História ficar restrito a um desses campos, sem diálogo entre eles (Moraes, 2019).

Para além dessas dicotomias, o objetivo deste texto é propor uma possibilidade pedagógica aos docentes da educação básica, ainda que de realização esporádica nos contextos de ensino de História: que ponderem a realização de uma atividade didática voltada à pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apresentamos, neste trabalho, as contribuições da tecnologia, com auxílio dos conceitos de pesquisa, para pensar o ensino de História, principalmente a sua abordagem no aspecto epistemológico.

É evidente que, especialmente com o advento do mundo digital, o desinteresse dos jovens alunos pela tradicional aula expositiva é cada vez maior. O relato da professora Daniela Moraes (2019, p. 3) corrobora isso:

Justifica-se também pela observação na discrepância que existe entre a apatia com a aula narrativa tradicional ministrada em sala de aula e a euforia com as aulas dos “youtubers”, com as páginas do Facebook, com os blogueiros etc., ou seja, com as narrativas dispostas nas redes e mídias sociais online pelos Influenciadores Digitais. A maioria dos nossos alunos não se identificam com as metodologias comumente ainda utilizadas no ambiente escolar. Eles, enquanto nativos digitais, são os próprios produtores de conhecimento e protagonistas da cultura compartilhada da web, ao passo que na escola muitas vezes ainda permanecem como meros receptadores.

Assim, é necessário pensar que, para se introduzir um conteúdo em sala de aula que seja atraente aos que irão “consumi-lo”, é importante que esse material seja compatível e assimilável à realidade e ao meio cultural do público a que se destina, de forma que se torne não somente didático o seu aproveitamento, mas também prazerosa a sua aplicação.

A ascensão do *Tik Tok* na democratização do acesso à informação

O *Tik Tok* foi o meio que escolhemos para estruturar a atividade voltada à familiarização dos alunos com a prática de pesquisa. O aplicativo *foi* criado em 2016 pela empresa *ByteDance* e ganhou grande destaque no contexto pandêmico de 2020. Nesse aplicativo, usuários podem compartilhar vídeos de até 8 minutos, além de fotos. Ele utiliza uma interface com legenda e comentários para essas publicações.

O aplicativo se destaca por seu algoritmo extremamente eficaz em identificar o que mais interessa para seus usuários e recomendar publicações que estão dentro desses interesses. Com seus vídeos curtos e virais, atualmente, é um dos aplicativos mais utilizados no mundo, com mais de 1 bilhão de usuários ativos diariamente, e “caiu nas graças” também do povo brasileiro, principalmente de crianças e adolescentes.

Apesar de os vídeos curtos serem mais atraentes para os usuários do aplicativo, há também *influencers* que se propõem à coparticipação de publicar conteúdo científico. Embora sejam produções audiovisuais geralmente superficiais e informais, há ali um interesse em divulgar conhecimento. Esse é o caso, por exemplo, do perfil @mundonahistoria, que divulga conhecimento histórico por meio de vídeos, mostrando cidades, países, monumentos. Por meio da legenda, contextualiza e conta a história destes lugares.

Com a ascensão tecnológica de acesso à informação, vê-se possível a incorporação de material audiovisual no âmbito da sala de aula, uma vez que ele está presente no cotidiano de grande parte do contexto infanto-juvenil. Segundo Monteiro (2020, p. 12), a “utilização estratégica de *Tik Tok* na aprendizagem permite que os alunos experimentem de perto a transdisciplinaridade, ou seja, a apresentação do conhecimento de forma plural e criativa.”

Todavia, como em todas as redes sociais, há uma exacerbada quantidade de informações, entre elas, algumas tendenciosas, outras que propagam ideias falsas, por exemplo. Por isso, é necessário averiguar os conteúdos, visando-se evitar esse tipo de material.

A mediação da pesquisa

A partir da premissa de que o professor é o mediador da atividade, nossa proposta é que, durante uma aula anterior, seja apresentado o objetivo de uma oficina aos alunos, a qual visará orientá-los para explorar o aplicativo *Tik Tok* em busca de conteúdos que abordem tema a ser tratado na aula. Como sugestão, será proposto que a atividade esteja voltada à temática “Segunda Guerra Mundial”.

O professor orientará os alunos a fazerem uso do aplicativo para pesquisa e seleção de vídeos de historiadores ou intelectuais que discorram sobre conteúdos no contexto da Segunda Guerra. Os subtemas podem abordar diversos assuntos, como: as HQs produzidas no referido período; o cotidiano vivido pelo soldado; as ideologias propagadas; a participação do exército brasileiro; o papel da mulher nas cidades, uma vez que os homens se encontravam ausentes; entre outros assuntos que despertem o interesse dos alunos.

O papel do professor será orientar os alunos para que os materiais selecionados atendam aos critérios e etapas definidos para a pesquisa, a saber:

- 1) Pesquisa: requerer do aluno que seja apurada, com criticidade, durante a seleção do material, a origem deste. Nesse caso, o aluno deve se atentar às características do perfil do influenciador que está fazendo a divulgação.

Por exemplo, questionar se é um perfil desenvolvido por um historiador ou intelectual que tem bases teóricas de conhecimento que sejam confiáveis.

- 2) Observação: já com o tema escolhido, o aluno deve avaliar se, dentro do tópico selecionado, o vídeo aborda os assuntos enunciados. No caso das HQs, se o vídeo aborda alguma edição específica, o período em que ela foi desenvolvida, o objetivo de sua produção, dentre outros fatores que despertarem seu interesse.
- 3) Seleção: dentro das exigências de seleção, o aluno pesquisador será orientado a apurar o material mais honesto, ou seja, aquele que possui uma fonte de fundamentação por meio da qual é possível fazer a verificação dos dados abordados no vídeo.
- 4) Reflexão acerca do conteúdo: a reflexão é a etapa em que o aluno fica responsável por criticar o material por ele escolhido. Nesse momento, constata-se o conhecimento adquirido ou construído pelo aluno durante a atividade de pesquisa. Ele poderá discorrer sobre informações como: se o vídeo escolhido aborda um assunto fundamentado por dados confiáveis, com fontes seguras; se estas existirem, quais são elas; se o vídeo agrega na democratização do conhecimento e, se não, o porquê; se há no material alguma característica que motivou o aluno a pesquisar mais sobre o conteúdo abordado; se o aluno recomendaria o vídeo escolhido para algum colega de sala.
- 5) Resultados: os resultados da pesquisa poderão ser discutidos numa roda de conversa no momento da aula. O professor poderá se certificar das informações pesquisadas via registro escrito e/ou promover um debate com os alunos para a exposição dos vídeos escolhidos, se a infraestrutura da escola permitir. Durante essa exposição, faz-se a avaliação dos estudantes, em conformidade com os critérios da pesquisa, se esses foram ou não contemplados durante a intercepção dos vídeos.

A oficina será orientada pela metodologia de Grinberg e Almeida (2009, p. 205):

A meta a ser alcançada é a capacidade, a ser desenvolvida pelo aluno, de avaliar criticamente o mundo de informações que o cerca, indagando-se sobre sua procedência, sobre as motivações que as originaram, comparando-as entre si, criticando-as e, finalmente, construindo suas próprias opiniões sobre elas.

O foco avaliativo da oficina não se detém à manipulação das notas distribuídas, e sim à contribuição pedagógica como incentivo para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e seleção de conteúdos no meio digital, considerando-se que há materiais que podem ser ou não proveitosos e seguros. Dessa forma, visa-se contribuir para que os alunos possam desenvolver as habilidades de criticidade durante o consumo de

qualquer conteúdo nas mídias digitais, sem o perigo de serem acometidos por materiais tendenciosos que propagam informações falsas, que poderão afetar seu conhecimento gradativamente devido à imersão na era da informação.

Considerações Finais

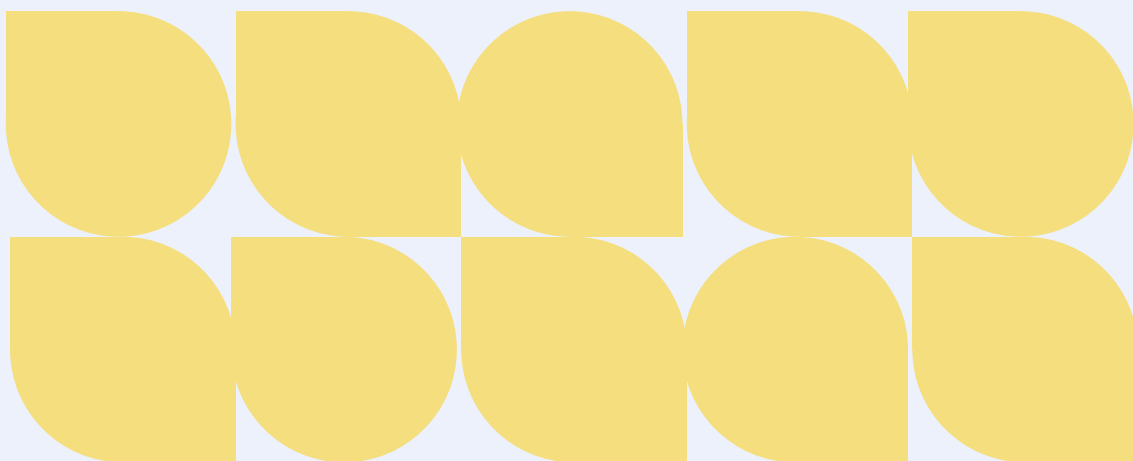
Espera-se que essas atividades de observação e análise de fonte, saber comparativo, organização de informações, elaboração de hipóteses, interpretação, entre outras habilidades relacionadas a pesquisa, possam ser benéficas aos alunos, haja vista serem necessárias e muito utilizadas durante a vida, incluindo no contexto acadêmico ou mesmo no cotidiano. O aluno adquirirá o hábito de passar por um crivo avaliativo as informações que recebe, evitando, assim, absorver e compartilhar informações falsas, por exemplo, tema muito em voga na sociedade atual. Além disso, trata-se de atividades diferenciadas, que requer o uso de aplicativo e tecnologia familiares aos alunos, aumentando o nível de interatividade e interesse.

Referências

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. As WebQuestes e o ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

MONTEIRO, Jean. Tik Tok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-América de estudos científicos**, v. 1, n. 2, p.5 - 20, 2020.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. Ensinar e aprender História nas redes sociais online: Possibilidade e desafios para o espaço escolar. **ANPUH-Brasil. BRASIL 30º SIMPOSIO Simpósio Nacional de História**. NACIONAL DE HISTÓRIA. Recife, 2019.



UM JULGAMENTO DO PADRE JOSÉ DE ANCHIETA?

Kairo Marques De Oliveira

Licenciatura em Filosofia, UFU, kairo.oliveira@ufu.br

Washington Domingues Gomes,

Licenciatura em Filosofia, UFU, Washington.gomes@ufu.br

Jairo Dias Carvalho

Professor, Licenciatura em Filosofia, UFU, jairodc@ufu.br

Introdução

O objetivo do artigo é apresentar os resultados das reflexões e ações desenvolvidas na disciplina PROINTER I, oferecida e realizada no curso de Licenciatura em Filosofia da UFU. O PROINTER é um operador para a realização dos objetivos gerais da formação em Filosofia, tendo como principal funcionalidade formar cidadãos participativos e atuantes, que contribuam para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade brasileira, bem como que sejam capazes de refletir sobre o mundo e de criticar as opiniões estabelecidas. Além disso, como objetivo específico, propõe-se a promover o estudo sobre o sentido mais amplo da realidade e de diferentes acessos a ela, dentre os quais podemos citar a cultura, o senso comum, as artes, as ciências e as técnicas. Isso a partir da constituição de um espaço de pesquisa e de produção de conhecimento, que permita o diálogo e a colaboração no âmbito acadêmico e que possa estabelecer vínculos com o contexto social.

O propósito foi discutir o modo como a Filosofia pode dialogar com as manifestações da cultura contemporânea, diante da articulação desta com temas e problemas filosóficos. Desse modo, essa cultura pode, ainda, ser retomada na docência de Filosofia no ensino médio.

Ações empreendidas no contexto do PROINTER I

A ideia central foi, assim, pensar em uma Filosofia do Brasil a partir da análise de imagens que expressassem determinados tipos de mentalidades sobre o país. A partir dessa abordagem como estratégia de ensino, uma tentativa de “abrir a visão” dos licenciandos como futuros filósofos, o PROINTER I teve como foco mostrar a importância de se valorizar o olhar filosófico para o nosso país, tendo como ponto principal a dualidade de pensamento no campo político, cultural e, principalmente, religioso.

Inicialmente, foi apresentada em aula a obra cinematográfica “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (Rocha, 1964), que foi foco de discussão e reflexão sobre os dias atuais. No filme, são apresentados os lados mais obscuros da religião e a capacidade do homem de falar em nome de Deus para cometer atrocidades. Também, apresentou-se a mesma capacidade correlacionada ao homem descrente de qualquer Deus. As reflexões no contexto da disciplina PROINTER I recaíram sobre os seguintes enfoques:

- 1) O método sistemático do Padre José de Anchieta na tentativa de catequização de povos que, até então, na visão dos colonizadores, eram relatados como “selvagens”.
- 2) A contribuição dessa catequização para a constituição de uma cultura de extrema dualidade.

Não se visou, portanto, inocentar os jesuítas e os colonizadores da culpa da exploração e escravização dos indígenas no início da povoação europeia no Brasil, mas levantar uma nova visão filosófica do passado. Com esse propósito, evidenciou-se que o que muitos podem observar em algumas obras do Padre José de Anchieta é a descrição um pouco informal da figura dos indígenas como seres “selvagens” e que possuíam ações que comungavam com o “maligno”. Uma má interpretação destas obras poderá levar o ouvinte ou o leitor a uma crítica desatualizada e sem fundamentação: “O mal se espalha nos matos ou se esconde nas furnas e nos pântanos, de onde sai à noite sob as espécies de cobra e de rato, do morcego e da sanguessuga. Mas o perigo mortal se dá quando tais forças, ainda exteriores, penetram na alma dos homens.” (José de Anchieta citado por Chauí, 2000, p.66).

Devemos começar a pensar no período no qual os personagens relatados viviam. Estavam inseridos no fim da “Baixa Idade Média”, quando o protestantismo e diversos reinos criticavam o Papa, com a finalidade de fundarem as suas próprias Igrejas ou de deixarem a liberdade de culto conforme o desejo de cada indivíduo. A Santa Inquisição estava entrando em sua reta final como instrumento de controle não só da Igreja, mas também do Estado. A ciência estava avançando e a modernidade, brilhando com seus primeiros raios luminosos. Até então, o mundo vivia na ignorância e nas superstições.

Os acontecimentos para os quais não se achava resposta plausível eram atribuídos a Deus, que seria a resposta mais viável e até racional para justificar a ignorância, visto que, na visão europeia, a crença em um ser divino que rege a humanidade era tão forte que as escrituras talvez fossem a resposta mais rápida para tantas questões humanas. Além disso, sempre existiu o medo, e aquilo que não é conhecido pode despertá-lo. Desafiar a Deus também causava medo, pois se tratava — ou se trata — de um ser desconhecido, mas que, na visão religiosa, governava o mundo; se fosse seu desejo, poderia até mesmo destruir o mundo.

Quando os indígenas são encontrados no solo brasileiro, com tradições, comportamentos e uma religiosidade diferente, desperta nos colonizadores um sentimento de superioridade e dominação, uma vez que detinham o conhecimento moderno de seu tempo, enquanto os indígenas tinham conhecimentos considerados primitivos. Este sentimento também induziu os jesuítas a se lançarem à catequização daqueles que não conheciam o Deus europeu e que adoravam deuses que, para os jesuítas, não possuíam racionalidade alguma.

Na visão religiosa da época, que lhes atribuía um mandato divino de evangelizar, os jesuítas deixaram as terras europeias para “melhorar” a vida daqueles seres primitivos. Por um lado, vemos que, de fato, havia pouco desenvolvimento entre os povos nativos em comparação com os portugueses. Mas, por outro lado, os indígenas tinham conhecimentos que os portugueses não possuíam.

Julgamos o passado com um olhar atual, formatado por uma cultura diferente, por um conhecimento ainda mais avançado que aquele de ambos os povos do passado. O olhar de hoje é bem mais naturalizado, correlacionando sociologia e antropologia, ciências que buscam estudar e compreender os povos na sua diversidade e nas suas diferenças. Mas ambas só nasceram na primeira metade do século XIX, quando o processo científico e industrial avançava na vida humana, criticando os valores religiosos.

Portanto, condenar o Padre José de Anchieta pela sua postura ao descrever os indígenas é ter uma visão anacrônica, que ignora o fato de que, na época citada, não havia uma visão social como a da atualidade; havia uma limitação. O Padre José de Anchieta descreve no seu poema *Feitos de Mem de Sá*:

Envolta, há séculos, no horror da escuridão idolátrica, houve nas terras do Sul uma nação que dobrara a cabeça ao jugo do tirano infernal, e levava uma vida vazia de luz divina. Imersa na mais triste miséria, soberba, desenfreada, cruel, atroz, sanguinária, mestra em trespassar a vítima com a seta ligeira, mais feroz do que o tigre, mais voraz que o lobo, mais assanhada que o lebréu, mais audaz que o leão, saciava o ávido ventre com carnes humanas. Por muito tempo tramou emboscadas: seguia, no seu viver de feras, o exemplo do rei dos infernos, que por primeiro trouxe a morte ao mundo, enganando nossos primeiros pais. Dilacerava os corpos de muitos, com atroz tormentos, e, embriagada de furor e soberba ia enlutando os povos cristãos com mortes frequentes” (Anchieta, 1970, p.6).

O que se observa neste texto? Nada mais do que um homem formado pelos conhecimentos e pela ignorância de seu tempo. Quando José de Anchieta lança sua visão sobre os povos indígenas, ele deseja transmitir a eles o mesmo conhecimento que possuía, de um ser Divino, que deseja para eles uma vida na eternidade.

Dessa forma, justificamos que aquilo que Anchieta e os demais jesuítas pensavam era consequência de ignorância histórica. É de se imaginar o espanto ao verem indígenas nus, tribos tendo práticas canibalescas e seres sem uma escrita gramatical. Se hoje imaginar tal situação ainda nos gera espanto — a nós, que fomos “iluminados” pelo passado —, é esperado que o mesmo tenha ocorrido, e até mais intensamente, com aqueles a quem isso era algo inesperado.

Além disso, ao analisarmos melhor os escritos na atualidade, vemos que os jesuítas tiveram um específico cuidado com os indígenas na sua catequização. O Padre José de Anchieta escreveu a primeira gramática em Tupi-Guarani e peças teatrais para atrair os indígenas pela beleza dos contos e da arte. Observamos que, por mais que a catequização tenha tido um caráter obrigatório, o desejo de atrair e encantar vinha em primeiro lugar, em detrimento de forçar a crer.

Os jesuítas acreditavam que a crença no seu Deus era projeção de vida eterna e feliz e que eles foram enviados para expandir tal projeto aos indígenas. Enquanto os portugueses exploravam os indígenas em busca de riquezas, os jesuítas os induziam a uma vida que acreditavam ser melhor, uma vida que faria dos indígenas povos capazes de desfrutar uma possível eternidade, como relatado por Anchieta em uma de suas cartas:

[...] porquanto uns certos cristãos [...] não cessam, juntamente com seu pai, de empregar contínuos esforços para derrubar a obra que, ajudando-nos a graça de Deus, trabalhamos por edificar, persuadindo aos próprios catecúmenos com assíduos e nefandos conselhos para que se apartem de nós e só a eles, que também usam arco e flechas como eles, creiam e dê o menor crédito a nós, que para aqui fomos mandados por causa da nossa perversidade [...]. E são cristãos, nascidos de pais cristãos! (Anchieta, 1988, p.56).

No ápice dessa citação, notamos um esforço de Anchieta para visualizar os indígenas como seres humanos que de fato eram. Ao descrevê-los como futuros cristãos, considera-os com capacidades intelectuais humanas, e não como animais com capacidades instintivas.

Condenar, então, o passado com um olhar do presente não seria um ato correto. O passado serve de exemplo para que erros não sejam cometidos no presente-futuro. Acreditamos que, mesmo no futuro, com o avanço da modernidade e da ciência, poderemos ser julgados por discussões e ações que realizamos no presente. Talvez os homens e mulheres do futuro voltem-se para nós e digam o mesmo que dizemos dos jesuítas: “Como fizeram aquilo?”, “Como acreditaram naquilo?”, “Que ações mais antiquadas!”. Ou seja, da mesma forma como julgamos, possivelmente seremos julgados. Com isso, torna-se necessário pensar que não é correto condenar o passado sob a ótica do presente, mas buscar sempre o que é o mais próximo do racional para evitar erros que possam manchar nossa história.

Considerações finais

A disciplina PROINTER I cumpriu com os objetivos da interdisciplinaridade e de busca por impacto social. Ela mostrou a luta entre os nossos povos desde a nossa colonização, como mostrado no filme mencionado. Fomentou as discussões ao revisitarmos o processo de nossa catequização, principalmente a partir das ações do Padre José de Anchieta, que definia os indígenas como diabólicos e os europeus como sendo “de Deus”. Mediante esses fatos e debates, podemos pensar que talvez esta visão tenha contribuído para a cultura dualista do povo brasileiro, dualidade esta que desde sempre foi conhecida pelos termos do “nós contra eles”. Mas como sair desse pensamento dualista e levar até a sala de aula uma outra visão filosófica de nosso ser?

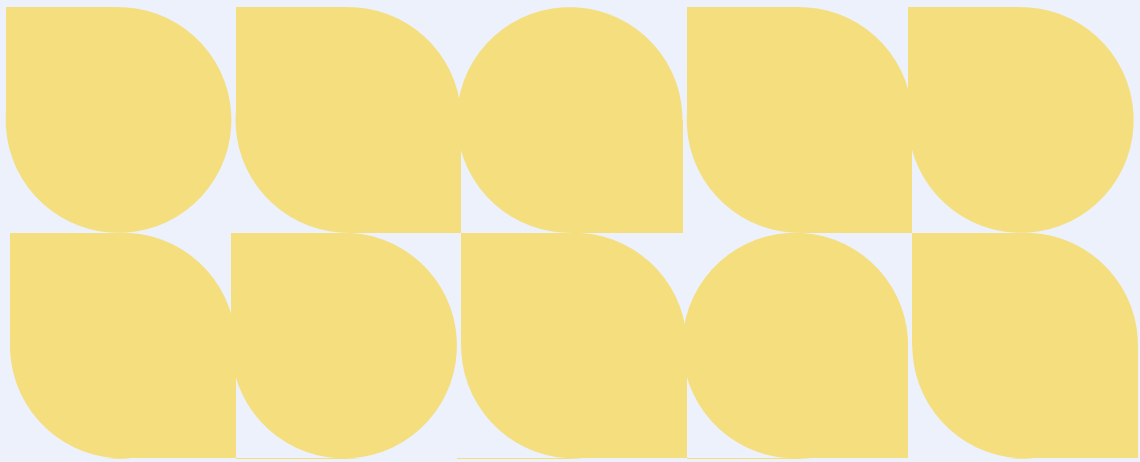
Referências

ANCHIETA, José de. **Feitos de Mem de Sá**. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970, Texto base digitado por Sérgio Luiz Simonato – Campinas/SP:

ANCHIETA, José de. **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermos. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

ROCHA, Glauber. **Deus e o Diabo na Terra do sol**. Local: Editora 1964.



UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA ESCOLA: A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Marcos Vinicius Magalhaes Guimarães

Licenciando do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, marcos.magalhaes@ufu.br

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Orientador, Docente do curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, carlosetuardo.araujo@ufu.br

Introdução

Ao se licenciar, um dos objetivos do professor de História é fazer com que o aluno pense criticamente sobre fatos passados e suas implicações presentes. O modelo de governo, por exemplo, é herança de uma história política; assim, ainda tem traços do colonialismo, como a supremacia da elite no poder. Dessa forma, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História no Ensino Fundamental é importante por

[e]stimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 400).

Para cumprir com esse propósito, é interessante que o docente leve ao aluno, antes de tudo, o porquê de se aprender História, principalmente nos anos iniciais. Ademais, é importante valorizar a didática para manter o aluno mobilizado e atento, tarefa que tem sido difícil, pois

os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem do trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho — os alunos — no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir a suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho (Tardif, 2009, p.35).

Desse modo, o professor lida com as relações humanas, constituídas de resistências ou não em participar do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o docente deve utilizar metodologias que agreguem à prática. Existem várias linguagens que fazem parte das vivências destes sujeitos: filmes, jogos, animes, histórias em quadrinhos, teatro, música, entre outras. Atualmente, com a *internet*, tornou-se viável o contato com boa parte destas categorias. Assim, o professor deve utilizar deste meio em sua formação continuada e para propor novas metodologias em sala de aula.

Dentre as linguagens citadas, a música, segundo Zotto (2018), faz parte do cotidiano dos seres humanos. Desde o útero da mãe, o bebê é capaz de ouvir sons: “A música faz parte da educação do corpo e da alma; desde os primórdios da humanidade, muito do ensino e aprendizagem era efetuado através da música, da dança e da arte” (ZOTTO, p.11). Essa metodologia de aprendizagem está presente de forma habitual na rotina de diversos estudantes, ou seja, cabe ao professor se apropriar dessa ferramenta. O docente pode apresentar os diversos estilos musicais existentes, mostrando, nessa dinâmica, como as sociedades se desenvolveram culturalmente.

Para David (2012), “Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso, que envolve larga possibilidade de trato metodológico”. Assim, durante as aulas, a música

pode ser empregada de diversas formas para situar um momento histórico, o que pode ser feito a partir da análise da letra.

Além disso, a música pode ser utilizada como instrumento de desenvolvimento da criatividade, ao ser proposta, por exemplo, a criação de paródias sobre as temáticas trabalhadas nas aulas de História ou até mesmo ao se fazer a identificação de uma determinada cultura e povo de acordo com os instrumentos musicais que compõem uma melodia. Pode ainda ser utilizada como recurso para revisão de conteúdos na sua forma pura, assim como vários professores de cursinhos preparatórios têm feito, criando músicas para assimilação dos conteúdos.

Desenvolvimento

Na disciplina Estágio Supervisionado II, foi proposta pelo professor a elaboração de uma sequência didática para aplicação em três momentos de regências em uma escola estadual no município de Ituiutaba/MG, um dos quais seria acompanhado pelo docente. Acompanhou-se a professora regente por 20 aulas de observação e, posteriormente, escolheu-se uma das turmas para aplicação das aulas práticas. Pensando-se nos desafios futuros a serem enfrentados no contexto escolar, optou-se por uma turma do 9º ano, considerada por muitos a classe mais agitada da escola.

Seguindo-se um planejamento a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que findava a temática “Revolução Russa”, programou-se o conteúdo seguinte a ser trabalhado, o período “Entre Guerras”, finalizando-se a terceira aula com o desenvolvimento da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Preparação da aula

Para uma organização lógica dos conteúdos que promovesse a compreensão do “Entre Guerras”, produziu-se a sequência didática seguindo-se as instruções e o modelo de Zabala (1998). Para o autor, a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos.” Ou seja, essa abordagem pedagógica tem a finalidade de facilitar o processo de planejamento de aula.

No contexto da disciplina, a sequência didática foi estruturada da seguinte forma:

- Definição da etapa escolar com que trabalhar.
- Unidade temática, objetivos do conhecimento e habilidades contempladas pela BNCC.
- Perfil da turma — importante para definição do plano de aula, a fim de se provar se o planejado pode ser aplicado.
- Tempo estimado da sequência didática (quantidades de aula) e estratégia de abordagem (divisão da aula em três tempos de 50 minutos cada).

- Conteúdo conceitual, procedimental, atitudinal e a síntese da aula, finalizando-se com a estratégia de abordagem (divisão do tempo de aula em três momentos).

Seguiu-se com a seleção da música na plataforma de *streaming YouTube*, escolha esta criteriosa. Era necessário encontrar uma produção que abarcasse, de forma eficaz e resumida, a Queda de Bolsa de Nova York em 1929. A partir do conteúdo visto em aula anterior, chegou-se ao vídeo “Crise de 29”, do canal Enem Musical:

o CRASH na bolsa de valores
Teve vários fatores *pra* abalar
o cenário mundial
a CRISE que destruiu horrores
empresa e mercadores
capitalismo no geral
Falência nos bancos,
comércios e indústrias
A coisa *tava* séria
Baixa importação e exportação
E o aumento do desemprego e da miséria.

A letra da música apresenta uma abordagem geral sobre quais motivos acarretaram a crise, empregando uma linguagem simples e didática. Tudo isso facilitaria a revisão do conteúdo pretendido. Converteu-se o vídeo para o modo MP3, para tocar em sala, e imprimiu-se a letra da música, distribuindo-se uma cópia dela para cada aluno da turma.

Aplicação

Na primeira aula, como planejado, foi abordado o contexto que levou à chamada Crise de 29. Explicou-se o cenário dos Estados Unidos com o fim da Primeira Guerra (1914 – 1918), elucidando-se que o país fazia empréstimos e exportava diversos produtos aos países destruídos economicamente. Em virtude da reestruturação de diversas nações, o país deixou de exportar boa parte dos produtos; como reflexo imediato, houve a quebra da bolsa de valores, impactando criticamente a economia daquele país.

Na segunda regência, estavam presentes o docente da disciplina Estágio Supervisionado II, juntamente com professora supervisora. O primeiro momento da aula foi dedicado à revisão do conteúdo da primeira aula (Crise de 29) e à introdução do conteúdo a respeito da ascensão do Nazismo e da eclosão da Segunda Guerra Mundial. Nos primeiros minutos, foi necessária uma intervenção para que os alunos tomassem

seus lugares, pois encontravam-se eufóricos. Depois de poucos minutos, fez-se a entrega da letra da música a cada um dos alunos e, em seguida, com a utilização do celular, já que o equipamento de som da escola não se encontrava em condições de uso, foi feita a reprodução da música.

Terminada a aula, o professor supervisor do estágio fez observações sobre cada ponto relevante da regência, sobre o que poderia ter sido feito para dinamizar o tempo, os recalcitrantes da sala e, basicamente, toda análise que ele pôde fazer sobre a classe. Apresentou ainda os principais pontos focais da aula, destacando como se deveria ter prosseguido com a escolha e aplicação da música.

Conclusão

Percebeu-se que a turma ficou atenta quando a música estava sendo reproduzida. Sendo considerada uma sala de difícil envolvimento, segundo relatos de parte dos professores da escola, esse comportamento pode ser tomado como um ponto positivo. Entretanto, o recurso não foi utilizado de forma eficaz, uma vez que deviam ser tomados procedimentos anteriores que guiassem os alunos a um aprofundamento maior no conteúdo da música. Por exemplo, deveria ter sido realizada a leitura da letra no mínimo duas vezes para interpretação e reflexão a respeito, para que, só então, a música fosse reproduzida. Previamente, também, teria sido mais produtivo e relevante trabalhar com os alunos os pontos críticos e as partes principais da música.

Ademais, os recursos técnicos e o ambiente da escola não ajudaram. A utilização do aparelho celular para a reprodução do som não foi uma boa alternativa, pois o volume do áudio ficou baixo, colaborando para o não entendimento da letra por parte da maioria da turma.

Essa experiência fez com que se compreendesse que a música, devido a seu natural relação com prazer, divertimento e lazer, é um instrumento válido para o ensino de História. Como afirmam vários autores, trata-se de uma arte temporal, mas que requer cuidados ao ser empregada como recurso didático. Destaca-se, por exemplo, o necessário trabalho de interpretação da letra da música; a utilização do equipamento correto para execução da música; a verificação prévia dos equipamentos, para saber se estão em condição de uso; a apresentação aos alunos dos principais pontos da melodia e, posteriormente, o debate com a turma, para, assim, observar o que foi absorvido pelos alunos e o que precisa ser retomado.

Referências

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

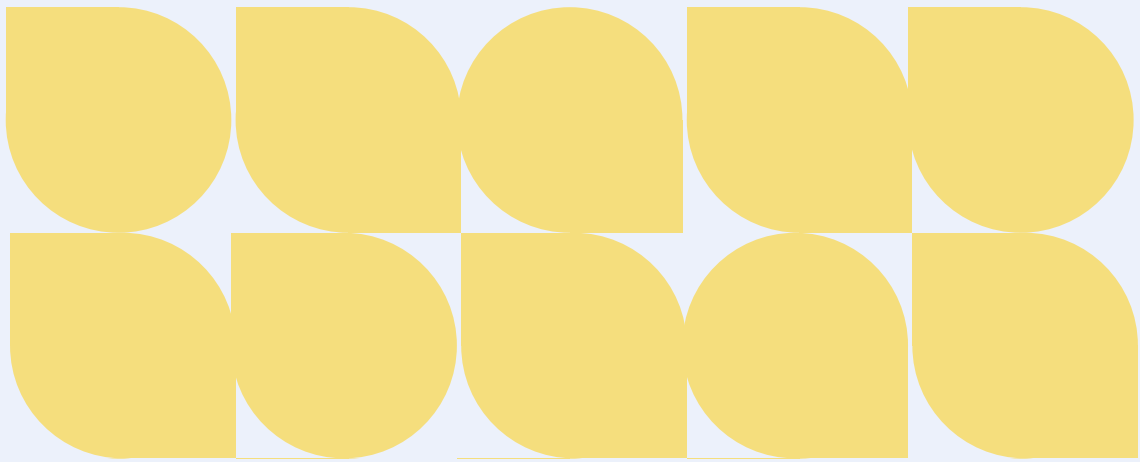
COGGIOLA, Osvaldo. **O craque de 1929 e a Grande Depressão da década de 1930**. CRAQUE DE 1929 E A GRANDE DEPRESSÃO DA DÉCADA DE 1930. São Paulo: Pradence, 2011, s.d.

DAVID, Célia Maria. **Música e Ensino de História**: uma proposta. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Maio de 2012.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História Sociedade e Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Editora FTD, 2018.

LESSARD; Claude; TARDIF; Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interpretações humanas. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como Ensinar. Porto Alegre/ RS: Artmed, 1998.



UMA INTEGRAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM A EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Victor Patrick Sena Barbosa Lima

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, victor.sena@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin.@ufu.br

Introdução

O presente relato tem como foco uma sequência de aulas em que se buscou desenvolver o pensamento computacional dos alunos que dela participaram. Para isso, primeiramente foram trabalhados os conceitos de média, moda e mediana e, em seguida, foi desenvolvido um programa computacional que calculava essas medidas de tendência central.

Para Noemi (2020), o pensamento computacional é dividido em 4 competências: “Decomposição”, “Abstração”, “Reconhecimento de Padrões” e “Pensamento Algorítmico”. No decorrer deste texto, conseguiremos perceber onde cada uma dessas competências se encaixa no percurso formativo relatado e como todas elas são importantes na formação acadêmica e profissional do aluno.

Desenvolvimento da Aula

As aulas foram planejadas para ocorrer em duas sessões de 50 minutos, considerando como recursos didáticos necessários um quadro, um projetor e um computador.

Para a primeira aula, foi realizada a seguinte dinâmica: iniciamos lembrando os estudantes acerca das medidas de tendência central e, em seguida, exploramos as aplicações destas no cotidiano. Optamos por não nos atermos à explicação conceitual de média, moda e mediana, uma vez que a turma era composta por alunos do 1º ano do Ensino Médio, os quais já possuíam uma boa compreensão dessas definições.

Com isso, pudemos concentrar-nos mais na parte computacional. Para fins de exemplos de aplicação, apresentamos aos alunos a tabela de desperdício de alimentos, a qual a escola contabilizava diariamente. A tabela contém os dados de desperdício em Kg¹ (Tabela 1); é original, é física e fica na escola.

Tabela 1 - Controle de desperdício de alimentos em uma semana

Controle de Desperdício de Alimentos Servidos Na Cantina					
Dia da semana	Data	Manhã	Tarde	Noite	Total
Segunda	25/04/2022	5,730 Kg	1,000 Kg	0,900 Kg	7,630 Kg
Terça	26/04/2022	5,080 Kg	3,500 Kg	1,100 Kg	9,980 Kg
Quarta	27/04/2022	3,750 Kg	2,800 Kg	1,700 Kg	8,250 Kg
Quinta	28/04/2022	4,800 Kg	3,000 Kg	1,400 Kg	9,200 Kg
Sexta	29/04/2022	5,050 Kg	2,900 Kg	0,800 Kg	8,750 Kg

Fonte: Escola Estadual Frei Egídio Parisi.

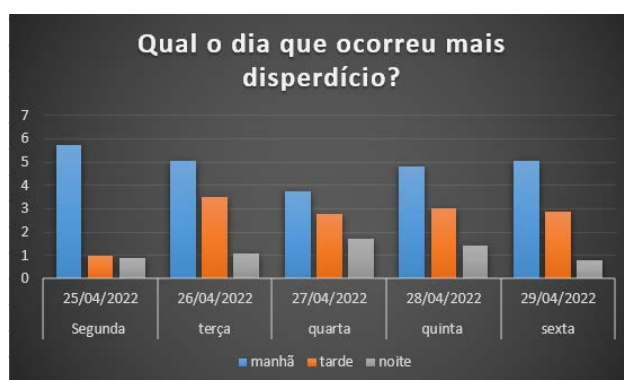
Inicialmente, indagamos os estudantes se já estavam familiarizados com a tabela e o que poderiam dizer a respeito dos dados apresentados. Um dos alunos prontamente respondeu: “Podemos utilizar a Estatística para analisar esses dados”. Aproveitando esse comentário, empregamos a média, a moda e a mediana para realizar essa análise.

¹ Quilograma - Unidade de medida básica do Sistema Internacional de Unidades.

Antes de procedermos aos cálculos, questionamos os estudantes se já possuíam conhecimento do Excel, obtendo uma resposta afirmativa da maioria. Explicamos que os cálculos seriam facilitados se transferíssemos os dados para o Excel, solicitando a ajuda dos estudantes para criarmos uma planilha. Esta foi dividida em seis colunas, a saber: “Dias da semana”, “Data”, “Manhã”, “Tarde”, “Noite” e “Total”, conforme evidenciado na Tabela 1.

Enquanto criavam a planilha, fomos explicando para os alunos algumas ferramentas que o Excel possui e que poderiam ajudar a analisar os dados da tabela, sendo a criação de gráficos uma das mais relevantes. Com isso, mostramos como é fácil criar um gráfico a partir desse *software*. Ao final desse processo, obtivemos como representação gráfica o seguinte resultado, mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Gráfico de desperdício de alimentos



Fonte: Elaboração dos autores

A visualização gráfica dos dados é muito significativa para os alunos, pois permite a eles aprimorar a tomada de decisões e desenvolver opiniões fundamentadas diante da complexidade dos conjuntos de dados da tabela.

Retomando a análise, calculamos os valores da média, da moda e da mediana. Calculamos as três medidas para os três turnos e fizemos uma comparação ao final. Os valores podem ser vistos na Tabela 2:

Tabela 2 – Valores das medidas de tendência central.

	Manhã	Tarde	Noite
Média	4,882 Kg	2,440 Kg	1,192 Kg
Moda	Sem moda	Sem moda	Sem moda
Mediana	5,050 Kg	2,900 Kg	1,100 Kg

Fonte: Elaboração dos autores

Com os dados em mãos, iniciamos um debate sobre quais seriam os possíveis motivos para a média de desperdício do período da manhã ser maior que a dos outros turnos. Uma vez que a tabela da escola continha também a informação quanto ao tipo de

alimento que era oferecido no dia, no debate com os alunos, percebemos que o gênero alimentício servido poderia influenciar para uma maior quantidade de desperdício de alimentos.

Ao término do debate, expressamos a importância de se efetuar o cálculo das medidas de tendência central, a fim de possibilitar uma análise mais precisa dos dados. Mencionamos a necessidade de se prosseguir com o assunto na próxima aula e solicitamos que pesquisassem um pouco sobre o Python, pois, na aula subsequente, desenvolveríamos um código computacional para otimizar nossa tarefa de calcular as medidas de tendência central.

Elaborando um código computacional

Após a abstração da aula anterior, no encontro subsequente o foco principal foi trabalhar o pensamento computacional com os alunos, desenvolvendo com eles um código computacional feito com a linguagem de programação Python ². Escolhemos Python justamente por ser de fácil aprendizagem e por possuir uma sintaxe simples.

Como o programa precisa ser instalado no computador para poder ser utilizado, fizemos uso do Google Colaboratory³. Com isso, poderíamos utilizar o *software* mesmo que não estivesse instalado no computador e os alunos precisariam apenas dos respectivos e-mails para conseguirem acessar uma conta.

Dessa forma, com os alunos no laboratório de informática, começamos a introduzir a linguagem Python e, em seguida, criamos o nosso primeiro código computacional para calcular média, mediana e moda, o que discutiremos na sequência do texto.

Média

Para sermos mais específicos, utilizamos os dados da escola a respeito da quantidade de desperdício de alimentos que ocorreu entre os dias 25/04/2022 e 29/04/2022. Deixamos os alunos livres para escolherem o turno para o qual realizariam os cálculos.

² Python é uma linguagem de programação de alto nível, interpretada e de propósito geral. Criada por Guido van Rossum e lançada em 1991, Python possui uma sintaxe simples e legível, o que a torna muito popular entre programadores iniciantes e experientes.

³ É um serviço de nuvem gratuito hospedado pelo próprio Google, para incentivar a pesquisa de Aprendizado de Máquina e Inteligência Artificial.

O código para o cálculo da média, ficou da seguinte maneira:

#⁴ MÉDIA

```
DadosDesperdicioManha = [5.73, 5,08, 3.75, 4.8, 5.05] # como construímos listas em Python.  
  
soma = 0  
  
for i in DadosDesperdicioManha: # estamos somando um número com o próximo  
  
    soma = soma + i  
  
#print(soma) # mostra a soma  
  
média = soma/len(DadosDesperdicioManha) #Pega a soma e divide pela quantidade de dados  
print(f' A soma dos dados da lista é {soma:.2f} e a média é {media:.2f}') # Mostra o resultado
```

O resultado que obtivemos com esse código foi a quantidade de alimentos desperdiçada no período da manhã. O cálculo da média contou com duas casas decimais de precisão.

O próximo dado de medida central a ser calculado seria a mediana.

Mediana

Para calcular a mediana, foi utilizado um outro algoritmo, que veremos a seguir. Ela consiste nos dados que dividem a lista em partes iguais. Se esta lista tiver uma quantidade par de itens, somamos os dois números centrais e dividimos o resultado por 2. Mas, se a quantidade for ímpar, consideramos apenas o número central.

MEDIANA

```
DadosDesperdicioManha = sorted(DadosDesperdicioManha) # sorted: organiza os dados.  
  
if len(DadosDesperdicioManha)%2 == 0:  
  
    mediana1=(DadosDesperdicioManha[int(len(DadosDesperdicioManha)/2)] + DadosDesper-  
dicioManha[int(len(DadosDesperdicioManha)/2 - 1)])  
  
    mediana1 = mediana1/2  
  
else:  
  
    mediana1 = DadosDesperdicioManha[int(len(DadosDesperdicioManha)/2)]  
  
print(f' A mediana para os dados de manhã, é: {mediana1:.2f}')
```

⁴ O # no Python, serve para fazer comentários.

Com esse algoritmo, obtivemos o valor da mediana⁵ e deixamos os alunos livres para implementarem algo a mais no código. Antes de calcular a mediana, porém, os alunos tinham que organizar os dados e verificar se a quantidade era par ou ímpar.

Moda

Deixamos o cálculo da moda para ser a última etapa, pois era o mais complicado, conforme mostramos a seguir.

```
def calcular_moda(lista):  
    frequencias = {}  
  
    # Calcula a frequência de cada elemento na lista  
    for elemento in lista:  
        if elemento in frequencias:  
            frequencias[elemento] += 1  
        else:  
            frequencias[elemento] = 1  
    # Encontra o(s) elemento(s) com a maior frequência  
    moda = []  
    max_frequencia = 0  
    for elemento, frequencia in frequencias.items():  
        if frequencia > max_frequencia:  
            moda = [elemento]  
            max_frequencia = frequencia  
        elif frequencia == max_frequencia:  
            moda.append(elemento)  
    # Verifica se há moda ou não  
    if len(moda) == len(lista):  
        print("Sem moda")  
    else:  
        print("Moda:", moda)  
  
lista_dados = [5.73, 5.08, 3.75, 4.8, 5.05]  
calcular_moda(lista_dados)
```

⁵ Vale lembrar que existem várias formas de elaborar um código para calculá-la.

É interessante notar que, embora o cálculo da moda seja a medida mais simples de ser realizada manualmente, a dinâmica muda ao considerarmos um algoritmo. Acreditamos que isso se deva ao fato de que a moda é uma informação visual para os alunos, ou seja, eles conseguem identificar se há uma moda ou não apenas observando a lista. Ao transpormos essa análise para um código, essa “visualização” passa a ser realizada pelo computador, o que a torna um pouco mais complexa.

Portanto, foi um desafio pensar em como desenvolveríamos o algoritmo. Vale destacar que os desafios dessa natureza estão se tornando cada vez menos relevantes diante dos enormes avanços da inteligência artificial.

Considerações Finais

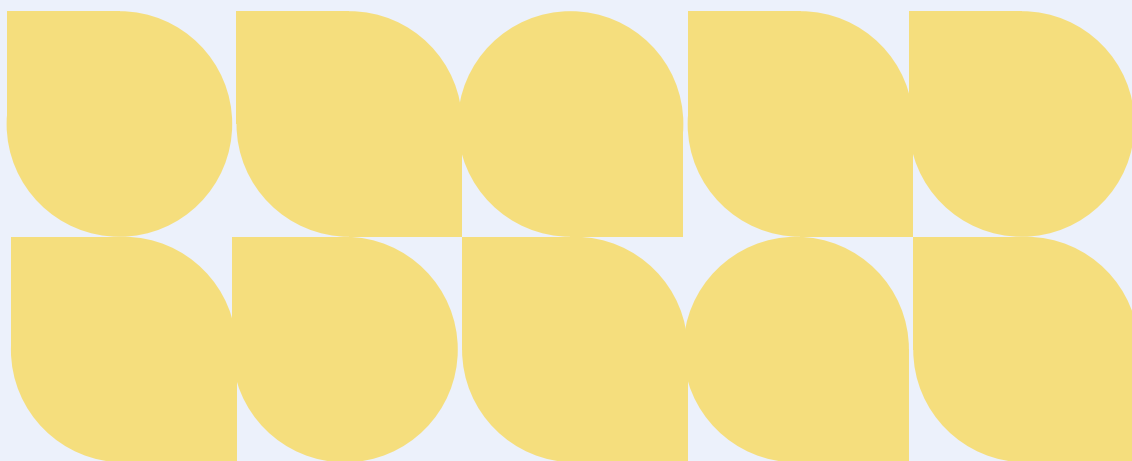
A integração do Pensamento Computacional e da Educação Estatística no ensino de Matemática pode trazer benefícios significativos. Ao trabalhar com dados reais, como o desperdício de alimentos em uma escola, os alunos são incentivados a analisar e interpretar informações, aplicando conceitos estatísticos para compreender o problema em questão.

Além disso, a introdução do Pensamento Computacional por meio da programação promove uma abordagem inovadora e atrativa, despertando o interesse dos alunos e estimulando o pensamento crítico. Afinal, vivemos em uma era de velocidade e inovação, na qual o mundo parece girar em uma dança frenética de informações e avanços tecnológicos. Tudo parece já vir “pronto”, pronto para ser consumido e absorvido rapidamente. Diante desse cenário, entendemos que é crucial nos adaptarmos às constantes mudanças que nos rodeiam.

Como educadores, temos a nobre missão de preparar nossos alunos para enfrentarem esse novo mundo com habilidades e conhecimentos sólidos. É nesse contexto que a Educação Estatística surge como uma poderosa aliada, uma ferramenta que pode ser utilizada para desvendar mistérios e desafios que encontramos em nosso cotidiano.

Referências

NOEMI, Debora. **Pensamento Computacional**: Saiba como aplicar à realidade das escolas. 01-07, 2020. Disponível em: [Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas \(escolasdisruptivas.com.br\)](https://escolasdisruptivas.com.br). Acesso em: 23 jun. 2023.



UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO COM O TEOREMA DE PITÁGORAS

Roney Andrade Da Silva

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, roney.andrade@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin@ufu.br

Introdução

Discussões em torno da aprendizagem matemática dos alunos são recorrentes entre os estudantes e professores de Licenciatura em Matemática. Tais discussões reverberam na crença popular a respeito do insucesso no aprendizado.

Imenes (1990, p. 21), buscando explicações que justifiquem o malogro da Educação Matemática, se depara com a reflexão:

Observo que me custou a perceber que durante muitos anos convivi com uma concepção de Matemática, jamais explicitada, mas sempre presente, implicitamente, ao longo de minha formação. Afirmo também que demorei muito para compreender que tal concepção, tradicionalmente, inspira, permeia, marca o ensino de Matemática em todos os níveis.

A concepção que o autor menciona, por vezes, é predominantemente denominada como “aula tradicional”. Por se tratar de um modo de organização da aula de matemática tão intrínseco na cultura escolar, chega a ser difícil delinear suas principais características. Cotton (1998), entretanto, descreve essa prática de maneira sucinta: em um primeiro momento, o professor apresenta os conceitos matemáticos para que, então, os alunos apliquem tais conceitos na forma de exercícios.

Nas aulas informadas por esse estilo pedagógico, os exercícios comumente partem da premissa central de que existe apenas uma resposta correta e que o objetivo primeiro é encontrá-la. Associado a isso, é comum que as atividades não apresentem relevância prática para a realidade dos estudantes, uma vez que foram elaboradas por uma autoridade externa à sala de aula.

Entendendo que o processo de construção do saber por parte do estudante é peça central do saber matemático, o objetivo deste relato é criar uma sequência didática que transite da aula tradicional para a aula investigativa, tomando-se como aporte teórico o livro de Ponte, Brocardo e Oliveira (2006), em conjunto com os estudos de Skovsmose (2000) relacionados com a investigação matemática.

Aporte teórico

Skovsmose (2000) estuda a relação entre investigação e Educação Matemática Crítica (EMC), enfatizando a capacidade de se interpretar e agir diante de situações políticas e sociais estruturadas pela matemática. O autor busca, no que ele denomina de Cenários para Investigação, uma forma de se desenvolver uma Educação Matemática que se preocupe com a democracia, especialmente quando a sociedade é estruturada por tecnologias matemáticas.

O Cenário para Investigação convida os alunos a formular perguntas e a buscar respostas, ao contrário da abordagem tradicional de ensino baseada em exercícios pré-formulados. O convite é essencial para que a dinâmica ocorra e depende da natureza da proposta, da forma como o professor convida e dos interesses dos alunos no momento do convite.

As práticas educacionais que utilizam cenários para investigação na sala de aula são significativamente diferentes das baseadas em exercícios. Essa diferença decorre da contraposição dos paradigmas do exercício e dos cenários de investigação, associada a três referências utilizadas: matemática pura, semirrealidade (cenários simplificados construídos com propósitos específicos) e realidade (situações reais da vida) tal qual resumido no Quadro 1:

Quadro 1 – Ambientes de Aprendizagem

Referência	Exercícios	Cenário para In- vestigação
à Matemática pura	(1)	(2)
à semirrealidade	(3)	(4)
à realidade	(5)	(6)

Fonte: adaptado de Skovsmose (2000).

No ambiente (1), os exercícios de matemática são puramente baseados em métodos de resolução algébricos, sem permitir interpretações adicionais. Os alunos costumam questionar a utilidade desses cálculos no mundo real. No ambiente (2), os exercícios também estão relacionados à matemática, mas exigem uma maior interpretação por parte dos alunos, indo além das fórmulas e algoritmos.

No ambiente tipo (3), é possível criar uma realidade fictícia para aplicar conceitos matemáticos em um contexto prático, embora distante da realidade dos alunos. Espera-se que eles ofereçam soluções práticas para contornar o problema, como o uso de calculadoras, ou considerem outros aspectos relevantes para a tomada de decisão. No ambiente (4), a semirrealidade é utilizada como um convite para que os alunos explorem e expliquem fenômenos matemáticos.

No ambiente (5), os exercícios são baseados em situações da vida real, permitindo questionamentos e complementações de informações no contexto da atividade. Isso promove o diálogo entre professor e aluno para esclarecer dúvidas sobre o contexto do exercício. Já no ambiente (6), que é comumente encontrado em trabalhos com projeto, os alunos são desafiados com uma pergunta inicial e são encorajados a utilizar ferramentas matemáticas para analisar dados e chegar a conclusões que respondam essa pergunta central.

Skovsmose (2000) afirma que o quadro apresentado é uma simplificação da realidade em sala de aula e que as fronteiras entre o paradigma do exercício e os cenários para investigação, bem como entre as diferentes referências, são graduais. Nesse sentido, a proposta desenvolvida nesse trabalho se insere prioritariamente no ambiente (6), buscando utilizar o saber matemático para solucionar problemas reais de acessibilidade do ambiente escolar. Entretanto, para que isso seja possível, é importante desenvolver e utilizar as ferramentas matemáticas de maneira também investigativa. Sendo assim, propõe-se o desenvolvimento do Teorema de Pitágoras apoiado nos trabalhos de Ponte, Brocardo e Oliveira (2006).

Logo no primeiro capítulo do livro desses autores, eles relatam o processo investigativo narrado por Poincaré (1854-1912), enfatizando a matemática como principal objeto da investigação. Para simular o processo investigativo de um pesquisador, os autores elaboram o seguinte quadro, que divide a realização de uma investigação matemática em quatro momentos principais:

Quadro 2 – Momentos na realização de uma investigação matemática

Exploração e formulação de questões	Reconhecer uma situação problemática
	Explorar a situação problemática
	Formular questões
Conjecturas	Organizar dados
	Formular conjecturas (e fazer afirmações sobre uma conjectura)
Testes e reformulação	Realizar testes
	Refinar uma conjectura
Justificação e avaliação	Justificar uma conjectura
	Avaliar o raciocínio ou o resultado do raciocínio

Fonte: Adaptado de Ponte, Brocado e Oliveira (2006).

Na primeira etapa, os alunos exploram a problemática e levantam dados, sem que cheguem a conclusões precipitadas. Isso ajuda os alunos a compreenderem plenamente a tarefa, transitando de uma aula que objetiva encontrar respostas corretas para uma aula cujo foco esteja no processo de construção do saber.

Em seguida, os alunos produzem conjecturas que sustentem os dados obtidos na etapa de exploração. Essas conjecturas podem surgir por observação direta ou por analogia com outras conjecturas. Nesse momento, é fundamental que os alunos comuniquem suas ideias aos colegas, tanto do grupo de pesquisa quanto com os demais alunos da sala. Nessa etapa, os alunos são confrontados com a necessidade de realizarem registros escritos de suas discussões, abandonando a ideia de que apenas acertos são passíveis de nota.

Os testes das conjecturas podem levar a reformulações ou aperfeiçoamentos da escrita. Essa etapa geralmente se funde com a fase de levantamento de conjecturas, pois a manipulação dos dados aponta para uma conjectura que pode ser refutada por um caso em que não se verifica.

Por fim, a aula investigativa envolve a justificação das conjecturas e a avaliação pelos pares. É fundamental que os alunos compreendam que suas conjecturas são provisórias e que apenas por meio de provas matemáticas elas se tornam afirmações válidas. Nesse momento, é importante trabalhar a linguagem matemática formal, para que os alunos entendam a sua necessidade e atribuam significado ao que escrevem e leem.

Sequência didática

Essa seção apresenta um planejamento detalhado de um programa de quatro aulas, cujo objetivo é utilizar a teoria de Ponte, Brocardo e Oliveira (2006) sobre a aula investigativa e os cenários para investigação de Skovsmose (2000), para proporcionar aos estudantes a compreensão e a aplicação do Teorema de Pitágoras. Para tanto, o foco está na exploração de casos reais relacionados à acessibilidade escolar. Pretende-se que os alunos adquiram habilidades para resolver problemas práticos envolvendo o Teorema, bem como desenvolvam o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipe.

Para participar dessa sequência didática, os estudantes devem possuir conhecimento básico de geometria (compreensão do que é um ângulo reto, cálculo de área etc.). No quadro abaixo, é possível visualizar o tempo de aula, as atividades propostas e como elas se baseiam na teoria dos autores citados:

Quadro 3 – Sequência didática.

Aula 1	Introdução (10 minutos)	<p>Levante a discussão em torno da importância da acessibilidade escolar e como se dá o cálculo dos custos de construção das rampas de acesso, direcionando a discussão para a necessidade de se dimensionar o revestimento da rampa, que precisa ser antiderrapante.</p> <p>Deixe claro o que os alunos deverão produzir ao longo da dinâmica.</p>	<p>Tal como estabelecido por Skovsmose, é preciso que a atividade se configure como um convite, estimulando as discussões em torno de um tema do cotidiano dos alunos.</p> <p>Pela perspectiva de Ponte, na etapa inicial, é necessário deixar claro para os alunos o que eles deverão “entregar” ao longo da atividade.</p>
	Explorando padrões de rampas (40 minutos)	<p>A seguir, proponha aos alunos a construção de pequenas rampas feitas de palitos de dente e EVA.</p> <p>Peça que observem as relações entre os lados dessas rampas e registrem suas descobertas em um diário de bordo. Incentive-os a identificar padrões nas rampas e a discutir suas observações em grupo.</p> <p>Caso o professor sinta a necessidade, direcionar um pouco mais a exploração para a necessidade de aplicação do Teorema de Pitágoras para o dimensionamento da camada antiderrapante da rampa, a partir do conhecimento do comprimento e da altura da rampa.</p>	<p>O intuito é levar os alunos a expressar com palavras os principais aspectos que eles observaram para que a rampa seja adequada.</p> <p>A presença do registro escrito é fundamental, incentivando os alunos a escreverem suas descobertas, bem como suas dúvidas a respeito do que observaram.</p>

Aula 2	Investigando os padrões com as ternas pitagóricas (40 minutos)	Para focar no Teorema, apresente exemplos de ternas pitagóricas (exemplo: 3, 4, 5) em um quadro, relacionando com a secção transversal da rampa (o triângulo retângulo). Desafie os estudantes a encontrarem outras ternas pitagóricas e a registrarem suas descobertas. Incentive-os a explorar diferentes estratégias para encontrarem ternas pitagóricas.	Assim como proposto por Ponte, os alunos devem levantar conjecturas, apresentar aos demais colegas e reformulá-las, caso seja necessário. O intuito é levar os alunos a enxergarem o padrão existente entre os quadrados dos lados.
	Explicitando o Teorema de Pitágoras (10 minutos)	Introduza a relação entre os lados de um triângulo retângulo e as áreas dos quadrados construídos em cima de cada lado. Peça aos estudantes que encontrem essas relações em suas ternas pitagóricas e registrem suas observações.	Ao final, o professor deve lembrá-los o intuito de fazerem essa investigação, para saberem quanto vale o comprimento da hipotenusa. Se, ao final, os alunos não conseguirem expressar a relação entre os lados, não há problema. Enfatize novamente que é uma investigação, em que o mais importante é levantar perguntas ao invés de chegar a uma resposta correta.
Aula 3	Apresentação dos resultados (40 minutos)	Realize uma discussão em grupo sobre os resultados encontrados pelos estudantes. Peça que compartilhem seus cálculos, modelos e estratégias utilizadas. Esta aula é destinada à apresentação dos grupos, simulando o trabalho de um pesquisador, trabalho este que só se torna relevante a partir de sua publicação, sem a qual os resultados não se chegariam ao conhecimento dos pares. (Afinal, como saber se as conclusões estão certas? É necessário o escrutínio da comunidade científica. É assim que a produção científica funciona.)	É importante que esta etapa ocorra com um intervalo de tempo em relação à etapa anterior. O professor deve analisar as anotações dos grupos para priorizar aqueles que obtiveram menos resultados na ordem de apresentação.
	Experimentação prática (10 minutos)	Ao final desse percurso formativo, explicita o teorema de Pitágoras.	Esta etapa pode ser enriquecida tanto pelas discussões entre os diferentes grupos quanto pela explicação do professor. Este, por sua vez, deve enfatizar o caráter provisório das conjecturas, sendo elas validadas somente por meio de uma demonstração formal do teorema.

Aula 4	Calculando o valor da rampa (40 minutos)	Desafie os alunos a calcularem os custos de construção das rampas usando o Teorema de Pitágoras. Peça que justifiquem suas escolhas de materiais e expliquem como aplicaram o Teorema de Pitágoras em seus cálculos. Incentive-os a refletir sobre a aplicação do Teorema de Pitágoras em outras situações reais e em seu cotidiano (como no cálculo de uma cobertura).	Neste momento, os alunos devem aplicar o teorema para calcular a área de cobertura. Pesquisas de preço podem ser necessárias, a fim de se inserir a atividade no ambiente (6), segundo consta no Quadro 1.
	Reflexão individual (10 minutos)	Liste, no quadro, junto com os grupos, os valores das rampas.	Esta etapa pode ser substituída por uma apresentação de trabalhos na escola, seja por maquetes, cartazes etc. Nesse caso, será necessário mais tempo para a confecção do material a ser exposto.

Fonte: Os autores.

Considerações Finais

Essa sequência didática busca promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento matemático, aplicando o Teorema de Pitágoras em um contexto real de acessibilidade escolar. Por meio de investigação e experimentação, os alunos desenvolvem habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e compreensão dos conceitos matemáticos.

Alguns conceitos que vão além da matemática podem ser necessários, como normas de inclinação de rampa, cotação de preços de materiais de construção, entre outros. Nesse sentido, fica a cargo do professor a opção de transformar a aula em um trabalho interdisciplinar.

A realização desta dinâmica foi pensada para ser executada em quatro aulas. Entretanto, é esperado que os alunos tomem caminhos não previstos pelo professor, tendo em vista o caráter exploratório da atividade. Sendo assim, para pesquisas futuras, é recomendada a aplicação da proposta a fim de se mensurar o tempo necessário para a aplicação da dinâmica de ensino.

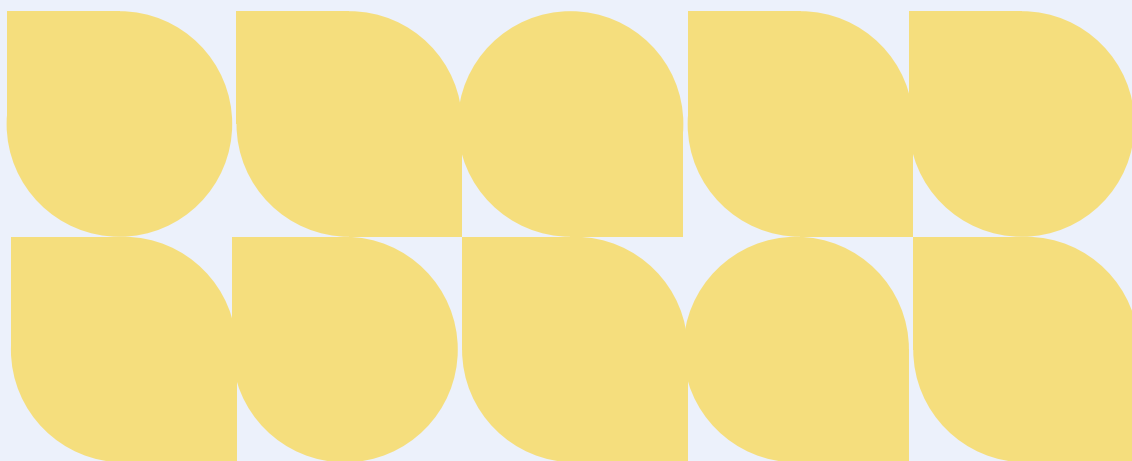
Referências

COTTON, Tony. **Towards a Mathematics Education for Social Justice**. Archaeology: Mathemacy and Deliberative Interaction. v. 12, 1998.

IMENES, Luiz Márcio. Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática. Bolema, UNESP-Rio Claro, n. 6, 1990, p. 21-27. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10719> . Acesso em: 26 jun. 2023.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Helia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema** - Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>. Acesso em: 26 jun. 2023.



UMA PROPOSTA PARA INTRODUIZIR O CÁLCULO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Victor Cruz Borges

Licenciando, Licenciatura em Matemática, UFU, victor.cruz@ufu.br

Douglas Marin

Professor, Licenciatura em Matemática, UFU, douglasmarin@ufu.br

Introdução

O Cálculo Diferencial e Integral é considerado um dos conteúdos matemáticos mais influentes no desenvolvimento científico e tecnológico atual. Seus principais conceitos, como derivada e integral, por exemplo, são definidos a partir de uma única ideia: o conceito de limite.

Naturalmente, sua definição moderna evidencia um elevado grau de rigor matemático que se revela inapropriado para boa parte dos alunos do Ensino Médio. Por esse motivo, nessa etapa, é interessante que esse conteúdo seja introduzido, mas de forma mais intuitiva, evitando-se formalizações e o rigor que o assunto requer quando estudado no Ensino Superior, e buscando-se explorar sua noção geométrica.

Dessa forma, foge-se das técnicas usuais, de modo a se priorizar a compreensão do conceito. Porém, ainda vale questionar se é possível estudar Cálculo Integral no Ensino Médio ou como introduzir os conceitos necessários para alunos nessa fase de escolaridade, tais como os conceitos de integral. Para isso, apoiamo-nos no referencial teórico que discutimos na sequência.

No âmbito acadêmico

Uma vez que há todo um rigor matemático que se faz presente no conteúdo de Cálculo Integral de forma geral, um questionamento possível seria como introduzir esse conhecimento no Ensino Médio. Todavia, teoricamente, não se trata de ensinar os conceitos de Cálculo da forma como são trabalhados no Ensino Superior, mas sim de serem introduzidas noções básicas e fundamentais desse conteúdo, para que:

[o]s estudantes interajam de modo dinâmico com ideias que têm o intuito de desenvolver aptidões para uma melhor compreensão dos conceitos abordados no estudo dos limites, derivadas e integral, isto é, um estudo livre de formalizações e muito mais prático, que fuja das técnicas e priorize a reflexão dos conceitos por parte dos alunos, familiarizando-os com novas simbologias e que desperte a curiosidade nas inúmeras aplicações dessa disciplina. (Silva Junior, 2014, p. 2)

Segundo Ávila (1991), seria muito mais proveitoso que o tempo que hoje se gasta, no Ensino Médio, ensinando-se formalismo e longa terminologia sobre funções fosse utilizado com o ensino das noções básicas do Cálculo e suas aplicações. Aliado a isso, Machado (2015) diz que o melhor jeito de se corrigir o desempenho insatisfatório de alunos de diferentes universidades na disciplina introdutória de Cálculo é justamente introduzir esses conhecimentos no Ensino Médio, momento em que o estudante conheceria as ideias mais importantes do Cálculo por meio tão somente de funções simples, especialmente polinomiais.

Então, sim, é possível aplicar o conceito de integral no Ensino Médio. Mas é imprescindível que isso seja feito por meio de noções intuitivas que o aluno conheça, a partir de algo que a turma compreenda da melhor maneira possível.

Sobre a Disciplina Oficina de Prática Pedagógica (Prointer IV)

A disciplina “Oficina de Prática Pedagógica” é um componente curricular obrigatório do 7º período do curso de Licenciatura em Matemática da UFU, com carga horária total de 60 horas práticas, das quais ocorrem em duas aulas semanais e utiliza-se para produção do material que desenvolvemos para a disciplina.

A ementa da disciplina contempla: interdisciplinaridade no ensino da matemática; saberes docente e interdisciplinaridade; tecnologias digitais e interdisciplinaridade e produção de projeto interdisciplinar. Associadamente a esses tópicos, os licenciandos devem elaborar, sobre as respectivas supervisões competentes, um projeto didático a ser desenvolvido com alunos do Ensino Médio, envolvendo a produção de um produto digital. As atividades propostas devem ser desenvolvidas pelos licenciandos durante o semestre em questão, bem como serão realizadas pesquisas no âmbito acadêmico e de aulas que tangenciem o tema que pretenderem trabalhar.

Produto Digital

No contexto da disciplina Prointer IV, foi desenvolvido um produto digital no Geogebra, com o intuito de que o *software* nos auxiliasse em tudo o que foi comentado anteriormente, no último parágrafo. Acessando o produto digital, o aluno vai se deparar com a seguinte mensagem:

Olá! Seja bem-vindo(a) ao espaço desse Produto Digital!

Aqui utilizaremos recursos do Geogebra para mostrar para você uma noção do cálculo de uma integral através de somas inferiores.

Mas, afinal, o que são essas ‘somat inferiores’? E uma ‘integral’?

Bom, para falar de somas inferiores, primeiramente devemos ter uma função ' $f(x)$ ' cujo domínio é um intervalo fechado $[a, b]$.

Agora, pense que esse intervalo fechado é dividido em duas partes iguais (nesse caso, pela metade). Em cada metade, considere o menor valor assumido pela função em cada metade. Por exemplo, se você tem a função $f(x)=2x$ definida especificamente no intervalo $[1, 3]$. Dividindo o intervalo em duas partes iguais, fica com os intervalos $[1, 2]$ e $[2, 3]$, os quais, unidos, dão o intervalo original!

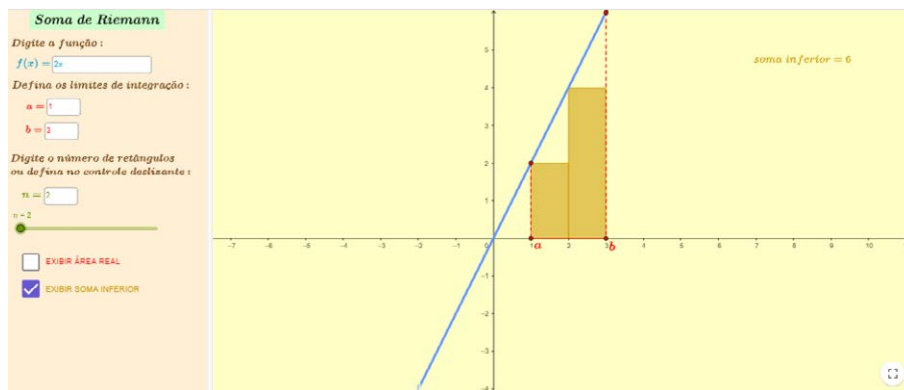
Beleza! Agora pense: em cada intervalo $[1, 2]$ e $[2, 3]$, quais são os menores valores que a função $f(x)=2x$ assume, respectivamente? São os valores $f(1) = 2$ e $f(2) = 4$.

Após calcular esses valores, dentro da área abaixo da região da curva de $f(x)$ no intervalo no qual ela está definida, podemos construir dois retângulos; um, com base na primeira metade do intervalo e altura, o menor valor assumido nessa primeira metade; e outro, com base na segunda metade do intervalo e altura, o menor valor assumido nessa segunda metade.

Muita informação, né? Para enxergar melhor, coloque no applet² abaixo a função $f(x)=2x$ e $a=1$, $b=3$. Para o valor de n , digite 2 e, em seguida, deixe apenas ativo o botão 'exibir soma inferior'.

O desenvolvimento desse raciocínio, como está restrito à escrita, tem compreensão menos acessível. Por isso, logo após essa mensagem, há um applet¹ para quem entendeu o que fora apresentado por escrito e um vídeo para aqueles que não compreenderam a mensagem. O propósito é que o vídeo ajude os alunos a progredirem no raciocínio, de modo que tenham a seguinte tela:

Figura 1 - Área abaixo da reta parcialmente calculada com $n=2$



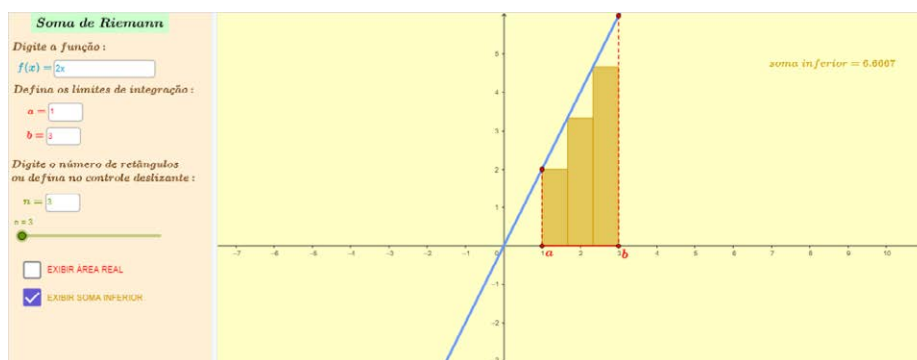
Fonte: Elaborado pelos autores.

¹ Pequeno software que executa uma atividade específica, dentro (do contexto) de outro programa maior.

Vale ressaltar que, no *applet*, acima plota-se a função no campo “ $f(x)$ ”, define-se a área que se deseja analisar com base no eixo x (mais precisamente, são os limites de integração), nos campos “ a ” e “ b ”, a quantidade de retângulos que se quer colocar dentro dessa área no campo “ n ” ou pelo controle deslizante e a escolha de exibir a área real pintada, aparecendo seu valor e a soma inferior também (que é a soma da área dos retângulos justapostos abaixo da curva no intervalo). Nessa primeira parte, os alunos foram induzidos a fazerem isso com $f(x)=2x$, $a=1$, $b=3$ e $n=2$.

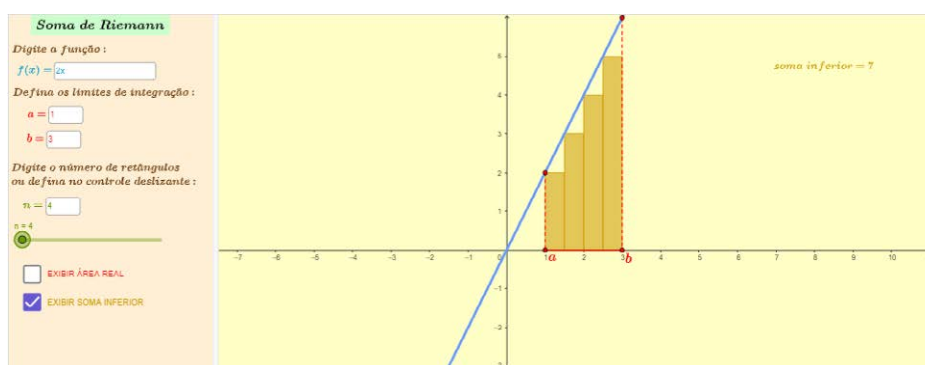
Como eles precisam comparar a soma inferior com a da área real, logo abaixo desse último vídeo falado, há outro vídeo que trabalha com essa ideia e vai aumentando a quantidade de retângulos abaixo da curva, com a mesma construção já feita. Nas figuras 2, 3 e 4, seguem exemplos de quando $n=3$, $n=4$ e $n=10$:

Figura 2 - Área abaixo da reta parcialmente calculada com $n=3$



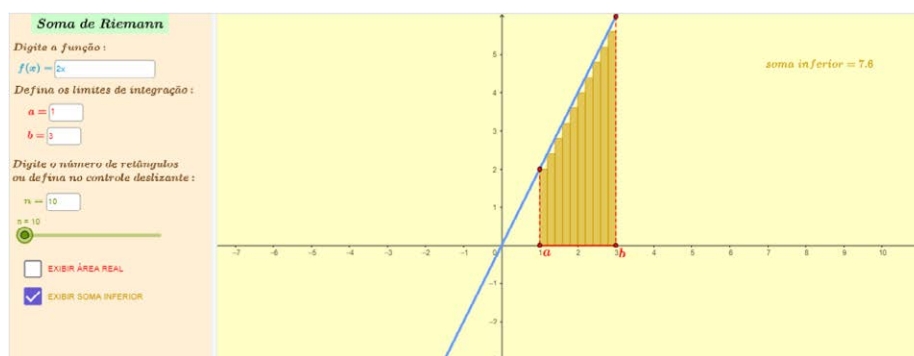
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 - Área abaixo da reta parcialmente calculada com $n=4$



Fonte: Elaborado pelos autores.

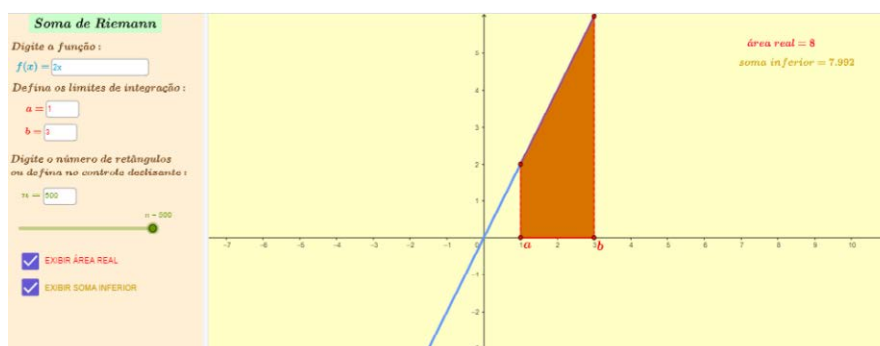
Figura 4 - Área abaixo da reta parcialmente calculada com $n=10$



Fonte: Elaborado pelos autores.

Após mostrar ambas, é pedido no vídeo para os alunos calcularem a diferença entre a soma inferior com $n=500$ e a área real, para ver o quão próximas ambas ficam. Além disso, há o questionamento sobre o que aconteceria se, ao invés de 500, houvesse 1000 retângulos dentro da região, para que os alunos pensem e concluam que, à medida que há mais retângulos na zona de interesse, mais próximo se fica da medida real, como podemos observar na figura 5.

Figura 5 - A Soma Inferior se aproxima da área real



Fonte: Elaborado pelos autores.

O exemplo usado foi de uma equação de uma reta que nos fez calcular uma área de um trapézio. Contudo, depois é feito o mesmo raciocínio com a função $\ln(x)$, cujo gráfico é uma curva. No Ensino Médio, entretanto, não é ensinada uma fórmula para o cálculo abaixo dessa região.

Ao final do vídeo, há a conclusão de que a soma inferior, conforme mais retângulos se conseguem colocar dentro da sua área de interesse, como fora construído, mais se aproxima da área real. O que é importante que os alunos enxerguem de forma geométrica para que, caso tenham contato com a expressão algébrica da integral via Soma de Riemann, eles entendam o que aquilo significa de fato.

Considerações Finais

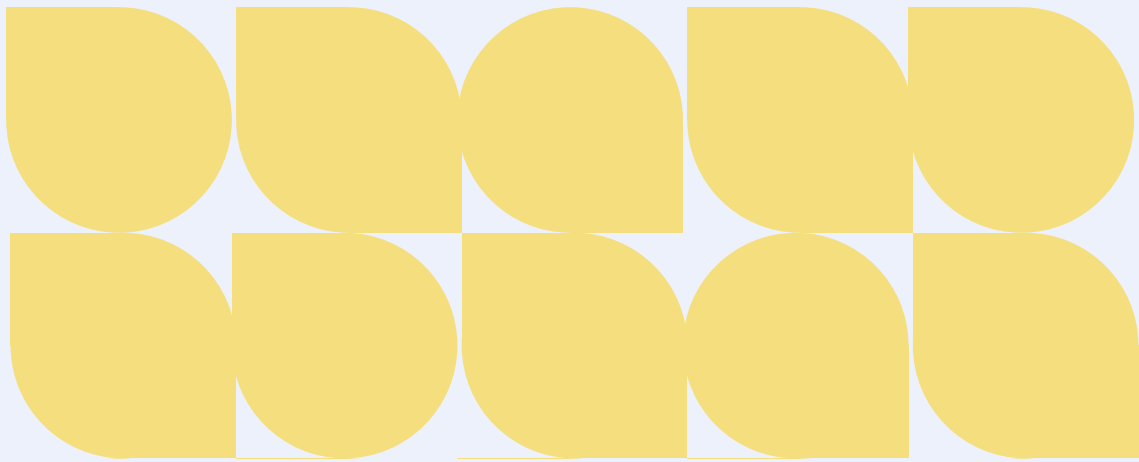
Após as questões avaliativas, é dito para os alunos que o conceito de integral definida que estudarão com mais rigor em Cálculo na graduação pode ser interpretado, informalmente, como a área real das regiões que foram passadas, sendo essas regiões compreendidas entre um intervalo do eixo x e o gráfico de sua respectiva função. E a soma inferior é uma boa aproximação para ela.

Ademais, é possível explorar, no âmbito do Cálculo Diferencial e Integral, o conceito de derivada de uma função real, as relações entre derivada e gráfico de função dentro do *software* Geogebra, utilizando-se e adaptando-se produtos digitais presentes no sistema virtual, como os que trabalham com reta tangente a um ponto de uma curva, crescimento ou decrescimento de função, dentre outros conceitos que podem envolver limite, funções contínuas etc.

Referências

ÁVILA, Geraldo. **Revista do Professor de Matemática**, Sociedade Brasileira de Matemática, n. 18. Disponível em: <https://rpm.org.br/cdrpm/18/1.htm>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SILVA JUNIOR, Orlando. **Cálculo no Ensino Médio**: números reais. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2014.



ASSÉDIO: A BUSCA POR UMA CONSCIENTIZAÇÃO NA ESCOLA

Luana Pimenta Muniz de Resende

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, luana.pimenta@ufu.br

Maria Eduarda Martins Leandro

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, maria.leandro@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Licenciatura em Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

De acordo com a Agência Brasil, mais de 18 milhões de mulheres sofreram violência em 2022 e aquelas, vítimas de violência física ou sexual, representam 33,4% da população feminina do país. Essa situação tem aumentado com o decorrer dos anos tanto no que diz respeito ao número de denúncias – percebe-se que as mulheres estão denunciado cada vez mais – quanto em relação aos casos. Nesse contexto, a pesquisa da Agência Brasil revelou também que 46,7% das brasileiras sofreram assédio sexual em 2022, o que representa quase metade da população feminina do país.

Frente ao exposto, questiona-se: Como será que adolescentes e jovens lidam com o assédio? Será que eles sabem a diferença entre uma brincadeira e o assédio? Na escola, será que os estudantes acham o assédio algo normal ou veem uma certa estranheza?

Diante dessas questões, dos dados supracitados e de vivências em uma escola estadual da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, localizada em um bairro periférico, no qual as autoras estão imersas por conta das atividades do componente curricular Estágio Supervisionado 3 do curso de Licenciatura em Matemática e de suas participações junto ao Programa Residência Pedagógica, julgou-se pertinente investigar sobre tal temática.

Nesse cenário, identificou-se que os estudantes pouco ou nada sabiam sobre o que é assédio, seus tipos e se, conscientes ou não, cometeram ou foram vítimas. Assim, tendo em vista que a escola é um lugar de aprendizado em que os discentes estão em constante processo de formação e desenvolvendo relações interpessoais, julgou-se pertinente pensar em ações que pudessem contemplar tal temática.

Ainda sobre isso, ressalta-se que pesquisas da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, realizadas em de 2018, apontam que os relatos de assédio nas escolas têm se tornado comum entre jovens de 12 a 31 anos, principalmente no Ensino Médio (UBES, 2023).

Sendo assim, o objetivo do artigo é apresentar um relato de experiência junto ao tema de ações realizadas em uma escola em que o assédio, segundo uma percepção inicial das autoras, têm estado presente tanto de forma explícita quanto implícita, entre alunos, professores e funcionários. Para isso, em um primeiro movimento, foram elaborados questionários voltados aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio e aos servidores (docentes e funcionários) com o intuito de produzir dados a respeito do entendimento deles sobre a temática e o que gostariam de saber em uma conversa com um especialista no tema.

Desenvolvimento

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, “assédio” é caracterizado como uma perseguição ou insistência permanente e inconveniente a alguém. Ele também pode ser visto quando uma pessoa é forçada a fazer algo contra a sua vontade ou que a

provoque desconfortos, traumas e danos psicoemocionais. É uma conduta moralmente deplorável que ocorre com muita frequência, tal como indicam os dados supracitados (BAU, 2023).

Cabe ressaltar que, por vezes, o assédio não é percebido ou revelado, porque tem estado tão presente que, certas formas, têm sido naturalizadas pela sociedade. Além disso, ele pode ocorrer nos mais diversos lugares como na rua, no trabalho, na escola e até mesmo, nas casas, tidas por muitos, como um lugar “seguro”. Existem vários tipos de assédio, sendo o moral e sexual, os mais conhecidos além dos *stalking* e *bullying*.

O assédio moral consiste em afetar a dignidade da pessoa de forma constrangedora e humilhante com o objetivo de criar um ambiente intimidativo. Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o assédio moral é toda conduta abusiva que se repete de forma sistemática, atingindo a integridade física ou psíquica de uma pessoa. Nesse contexto, ele pode se manifestar de diferentes modos, por exemplo, por meio de ridicularização e deboche, ameaças e intimidação, insultos e apelidos ofensivos, exclusão social, brincadeiras e zoações agressivas e até mesmo o *cyberbullying*, que ocorre no ambiente virtual. As consequências dessa violência são inúmeras e podem levar ao absenteísmo, desmotivação e falta de autoestima (CORTES, 2012).

Já o assédio sexual, assim como o moral, também afeta a dignidade da pessoa, porém, com caráter sexual. Ele pode ser caracterizado por meio de ameaças, chantagem e até mesmo avanço sexual sem o consentimento da vítima. De acordo com o Código Penal brasileiro, o assédio sexual é crime, quando “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (BRASIL, 2017, p. 86).

Os outros tipos de assédio são menos comentados, mas muito praticados como é o caso do *bullying*, que é definido como um conjunto de ações violentas e intencionais para humilhar, discriminar e ameaçar de forma física e psicológica qualquer pessoa e do *stalking*, que é menos conhecido e acontece por meio de perseguição virtual ou física. Ele se caracteriza por invadir a privacidade da vítima e pode ser compreendido como uma forma de assédio virtual que é aquele que ocorre pela *internet*, por mensagens ou ofensas realizadas nesse contexto (KIKE, s.d).

Para investigar como o tema assédio vem sendo compreendido entre os alunos e colaboradores da escola, foram propostos dois questionários: um voltado aos estudantes, outro, aos funcionários. Como forma de preservar a identidade dos colaboradores, o questionário foi respondido de forma anônima e disponibilizada uma caixa, parecida com uma urna, para que ninguém, além das autoras, tivessem acesso ao conteúdo. Essa prática foi realizada tanto com o questionário dos estudantes quanto dos funcionários da escola.

O número de questionários respondidos por discentes foi de 169 enquanto, de servidores, 11. Nota-se uma discrepância entre eles mesmo observando o fato de que o de alunos é superior aos de trabalhadores. Sobre isso, as autoras entendem que a adesão à ação, por parte dos servidores, foi baixa e, ainda, ressaltam o fato e que, durante a produção dos dados, houve certa resistência refletidas em falas como: “não tenho tempo para responder” ou “muitas perguntas e são abertas”.

Para analisar os dados, os questionários foram separados de acordo com a idade e o gênero sexual no qual a pessoa se identifica. A seguir, apresenta-se dois gráficos contendo os dados referentes as perguntas.

Gráfico 1 – Respostas de discentes e docentes



Fonte: autoras

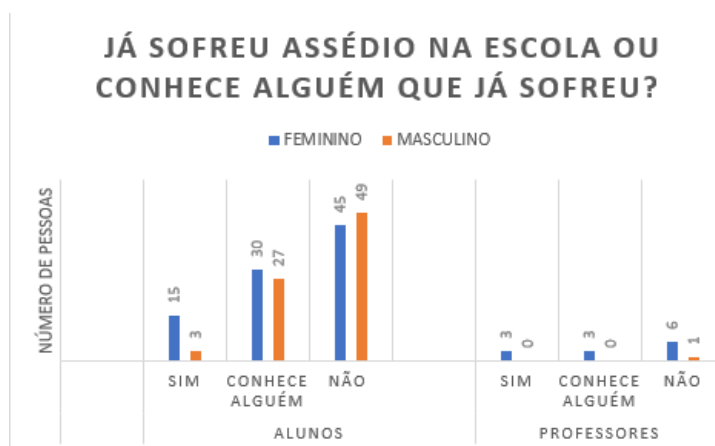
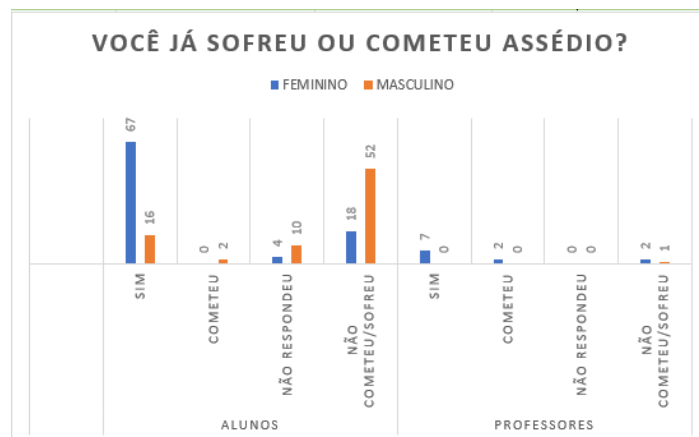
Podemos perceber que somente 9, dentre os 180 questionários respondidos, disseram não saber o que é assédio sendo, uma delas, uma professora. Para as autoras, como dito anteriormente, pode ter ocorrido um desinteresse por parte dos professores o que, possivelmente, motivou a marcação da resposta “não”, já que, nos casos positivos, solicitou-se que fosse escrito qual era sua percepção sobre a temática.

Por outro lado, avistou-se um interesse e envolvimento dos estudantes que, em maioria, explicou sua visão sobre o que é assédio. Sobre isso, observou-se que ela se aproximava do que foi definido no início do artigo, ou seja, houve relatos de que se trata de “algo que é muito errado e que tem que acabar” ou “é um ato deplorável e horrendo”.

Na questão sobre os tipos de assédio existentes (gráfico à direita), obteve-se 62 respostas negativas, ou seja, uma discrepância ainda maior. Foi possível observar que os estudantes compreendem mais sobre os tipos de assédio, pois foi abrangente a presença dos tipos conceituados anteriormente, isto é, o assédio moral, sexual, virtual e bullying. Contudo, muitos estudantes citaram o assédio verbal, psicológico, físico e visual, enquanto somente um, citou o religioso.

Para fins de esclarecimento, o assédio físico pode ser considerado como sexual quando há contato ou toque forçado, sem o consentimento da vítima. Já o assédio verbal e psicológico, ocorrem em diversos locais e, por vezes, passam despercebidos.

São exemplos de assédio verbal: insultos, ameaças e manipulação. Por fim, temos o assédio visual, que é aquele definido pela ação de olhar fixamente para uma pessoa com conotação sexual e o religioso, em que há ofensas disparadas motivadas pela opção religiosa.



Com o propósito de identificar se os alunos e funcionários alguma vez se sentiram violados, independente do espaço em que ocupavam, foi questionado se eles haviam sofrido assédio ou ainda, se conheciam alguém que tivesse sofrido, agora, especificamente, no ambiente escolar. Os resultados podem ser visualizados no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Respostas dos questionários



Fonte: autoras

Nota-se que o número de mulheres que afirma ter sofrido assédio é superior ao de homens. Sobre isso, questiona-se: o que pode levar a essa diferença? Será que homens sentem vergonha em relatar/ denunciar? Com essas perguntas, destaca-se que foi possível observar que alguns homens se sentiram confortável em responder a pesquisa e, nesse sentido, identificou-se respostas como: “Meu primo fez certas coisas... coisas que eu não entendia...”; “Quando eu estava dormindo e ele começou a passar a mão nas minhas partes íntimas”; “tenho medo de falar pelo fato dele ser agressivo e por ter acontecido 3 anos seguidos...”. Também, cumpre salientar que foi considerável o número de homens que afirmam terem sido assediados no transporte públicos, de servidores que, na visão do colaborador, estavam assediando alunas (os), de assédio sofrido em casa e ainda, casos em que alunos assediaram professores. A seguir, a nuvem de palavras diz de locais em que o assédio ocorreu, segundo as respostas do questionário.

Figura 1 – Locais em que se sofreu assédio



Fonte: autoras

Observando a imagem anterior, nota-se uma grande recorrência de assédios sofridos dentro de transportes públicos, nas ruas, em família e na escola. Diante disso, entende-se ser relevante compreender como esse assunto está sendo tratado pela escola. Sendo assim, será que os professores conversam sobre esse tema, independentemente de sua área de atuação? Os gráficos abaixo, traz informações sobre essa questão.

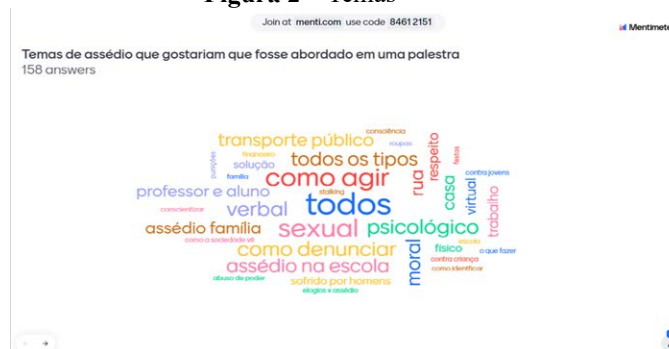
Gráfico 3 - Respostas



Fonte: autoras.

É possível perceber que há um número significativo de pessoas que consideram que a escola não fala sobre o assunto tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Ainda, os números indicam que há poucas intervenções por parte dos professores. Nesse cenário, buscou-se identificar que temas os estudantes gostariam de conhecer a partir ad fala/ intervenção de um(a) especialista. Para isso, criou-se uma nuvem de palavras com as respostas.

Figura 2 – Temas



Fonte: autoras.

Após a análise dos questionários, o próximo passo da ação será a realização de uma palestra, na escola, conduzida por uma especialista na área, que versará sobre as demandas apresentadas e ainda, esclarecerá os canais de denúncia e apoia às vítimas de assédio. A previsão é que essa ação possa ser realizada no início do segundo semestre de 2023.

Considerações finais

O assédio é algo que não deve continuar sendo tratado como um tabu. As autoras defendem que as pessoas precisam ter acesso à informação para então, desnaturalizar práticas abusivas e constrangedoras.

Assim, tendo em vista que o número de casos de vítimas vem crescendo e que é dever da escola promover formação e criar espaços nos quais essa prática seja intolerável, é que será realizada a ação junto a um especialista no tema.

Por fim, futuramente, pretende-se promover uma formação continuada aos professores e funcionários de modo que possam ser instruídos em como lidar e tomar decisões, diante de um caso de assédio.

Referências bibliográficas

BAU, L. Assédio: conheça os tipos e saiba como agir diante deles. **Dicas de mulher**, s.l., n. 19, s.p., 2023. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/assedio/>. Acesso em: jun. de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2017.

KIKE, I. Assédio: o que é, tipos e como se proteger. **eCycle**, s.d. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/assedio/>. Acesso em: jun. de 2023.

UBES. União Brasileira de Estudantes Secundaristas. Assédio nas escolas: Como combater essa realidade? **UBES**, s.l., 2023. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/assedio-nas-escolas-como-combater-essa-realidade/>. Acesso em: 17 jun. de 2023.

CORTES, L. Mulheres estão mais sujeitas ao assédio em todas as carreiras. **Justiça do Trabalho – TST**, n. 3, s.p., 2012. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/a-mulher-esta-mais-sujeita-ao-assedio-em-todas-as-carreiras>. Acesso em: 15 jun. de 2023.



ENFRENTAMENTAMENTOS E PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA

Brenda Dias Lopes

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, anienes@ufu.br

Tamiris Teixeira de Carvalho

Licencianda, Licenciatura em Matemática, UFU, tamiris.carvalho@ufu.br

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Professora, Licenciatura em Matemática, UFU, ana.zaqueu@ufu.br

Introdução

No Brasil, há um considerável contingente de imigrantes que, segundo dados do Relatório Anual OBmigra 2021, chega a 1,3 milhão. Além disso, o estudo aponta também para uma tendência de aumento dessa população que, por sua vez, é acompanhada por uma expectativa igualmente crescente de demanda por educação por parte de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras.

O número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino no Brasil teve um crescimento considerável ao longo da última década. Dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública indicam um aumento de matrículas de aproximadamente 195% entre 2010 e 2020 (MSJP, 2022). Por influência do envolvimento das autoras no Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado, ambos realizados em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Uberlândia-Minas Gerais, foi observado um número maior de estrangeiros na escola, se comparado a outras experiências vivenciadas anteriormente.

Diante dessa realidade, surgiu a curiosidade de compreender como esses alunos enfrentavam os desafios da inclusão, considerando as barreiras linguísticas, culturais e outros possíveis obstáculos, além de investigar como a comunidade escolar os acolhem. Para isso, foi realizado um estudo, via questionários anônimos, no qual não só buscávamos compreender aspectos relacionados com os obstáculos e acolhimento como também saber mais sobre as possíveis diferenças, segundo os estudantes imigrantes, entre as escolas brasileiras e as de seus países de origem, com ênfase nas possíveis discrepâncias encontradas na disciplina de Matemática.

Cumpramos ressaltar que se trata de uma pesquisa qualitativa que, segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 159) “tem como principais características ressaltar a natureza socialmente construída a partir da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo bem como as qualidades e os processos da experiência”.

Assim, na sequência, será apresentado, no primeiro tópico, um breve diálogo sobre a diferença entre Inclusão e Integração; no segundo e terceiro, será dito sobre a estruturação e análise do questionário, respectivamente; por fim, serão tecidas as considerações finais do artigo bem como as referências mobilizadas.

Inclusão Integração

De acordo com Moragas (2022, n.p.), em artigo publicado no site do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, a integração “equivale à simples inserção, na sociedade, das pessoas que conseguem se adaptar a ela”. Já a inclusão, “pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade, assim como a adoção de medidas que propiciem o acesso daqueles que estão em condição de desigualdade em relação aos demais.”

Para Stainback e Stainback (1999),

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21)

Nesse sentido, a respeito do papel do professor, Lübeck e Rodrigues (2013) compreendem que:

[...] uma educação para inclusão exige do educador uma postura que considere a diferença não como o/um motivo para a exclusão, mas sim o seu contrário, isto é, como uma matéria-prima a partir da qual todo e qualquer educador pode articular e produzir sua obra enquanto atua. (LÜBECK; RODRIGUES, 2013, p. 9)

Tendo em vista essas duas definições e pensando nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes estrangeiros, é importante que a comunidade escolar possa criar condições e espaços que propicie a inclusão dos discentes e não apenas os integrem ao ambiente escolar. Além da barreira linguística, eles também enfrentam exclusão em termos culturais. Portanto, é fundamental reconhecer esses aspectos e almejar a inclusão deles.

Estrutura dos questionários

Para produzir os dados foram elaborados questionários anônimos, disponibilizados em inglês e português, aos alunos do Ensino Médio e Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia-MG na qual as autoras estão vinculadas pelo Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado. Nele, questionava-se sobre a nacionalidade do estudante; quais idiomas falavam; se eles haviam ou não enfrentado barreiras linguísticas e culturais ao chegar no país, mais especificamente, na escola; quais eram as estratégias para se comunicar; se eles se sentiam ou não acolhidos pela escola, pelos professores; e, se percebiam diferenças em relação aos conteúdos e metodologias de ensino de Matemática.

Esse questionário foi impresso e entregue pessoalmente pelas autoras, com auxílio do corpo docente da escola, a todos os estudantes estrangeiros pertencentes a ela. Os alunos que tinham mais domínio com os idiomas no qual o questionário foi elaborado, responderam de imediato na escola, os demais, solicitaram um prazo maior, de aproximadamente uma semana, e o preencheram em suas respectivas casas. Após essa etapa, os questionários foram recolhidos tanto por nós quanto pelos professores que haviam auxiliado na entrega.

Análise dos questionários

Essa pesquisa contemplou todos os alunos estrangeiros da escola, o que totalizou oito respostas. Dentre os países de origem e fluência de idiomas dos participantes temos: um do Afeganistão, fluente em persa; dois de Bangladesh, fluentes em bangla, hindi, inglês e português, sendo um deles, falante de urdo¹; um do Egito, fluente em árabe; dois da Venezuela, fluente em espanhol e português; e, por fim, dois estudantes do Iêmen, fluentes em árabe.

Uma pesquisa realizada em 2018 pela *The Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) revelou que um dos principais obstáculos enfrentados durante o percurso escolar dos imigrantes é ter que lidar com a mudança do idioma. Isso foi observado nas respostas dos questionários, sendo que, em um deles, foi relatado um período de dois anos para que a pessoa pudesse se comunicar de forma efetiva. Além disso, outros diziam sobre a dificuldade com o significado, a escrita e a pronúncia das palavras, na língua portuguesa.

A partir da análise dos questionários, constatou-se também que, em geral, os alunos que falam espanhol se adaptaram ao português de forma mais rápida, provavelmente, por conta da origem latina de ambas as línguas, o que pode permitir uma maior proximidade entre elas. Por outro lado, não foi observada a mesma facilidade para os falantes de outras línguas, fato esperado, uma vez que há diferenças significativas, incluindo a distinção de alfabetos.

Outro ponto analisado relaciona-se a questões culturais e religiosas. Sabe-se que, devido a diversidade cultural presente no mundo, é comum existir uma pluralidade na maneira de se vestir, comportar e exercitar sua crença. Em especial, se tratando da religião muçulmana, é habitual que a mulher tenha vestimentas específicas que não são usuais no Brasil. Essa diferença no modo de se vestir foi uma questão relatada por uma das alunas como sendo uma dificuldade enfrentada por ela ao se deparar com os olhares “curiosos”. Ainda se tratando de religião, foi sugerido por um dos alunos um momento para que os muçulmanos pudessem realizar suas orações (*Salat*) tendo em vista que, para eles, segundo o site “*Iqara Islam*”, assim como o jejum, a doação e outras práticas, “o *Salat* é a oração obrigatória dos muçulmanos, que deve ser praticada 5 vezes ao dia em horários específicos, de acordo com a posição do sol.”

Por fim, foi ressaltado por um estudante a necessidade do ensino das diferentes culturas na escola. Isso, para nós, pode significar que existe um sentimento de invisibilidade de sua cultura perante a brasileira.

Nessa direção, destacamos as reflexões de Chimamanda Ngozi Adichie que, em seu livro “O perigo de uma história única”, discorre sobre os prejuízos de se ter uma

¹ Segundo o Dicionário informal, o Urdu é uma língua da família linguística indo-ariana, que se formou sob influência persa, turca e árabe, no sul da Ásia. O idioma mais similar ao urdu é o hindi. Para outras informações, acesse: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/urdu/l%C3%ADnguas/>.

história contata por um único viés. Em determinado momento a autora conta sobre sua experiência ao sair da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos e como sua colega de quarto já tinha uma visão pré-estabelecida sobre o continente de onde ela veio.

[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos. (ADICHIE, 2009, p. 9).

Nesse sentido, observa-se que imagens e discursos culturalmente construídos, por vezes, enviesados e “únicos” tendem a contribuir com processos excludentes e discriminatórios. No caso dos estrangeiros, a imagem “cristalizada” dos demais estudantes sobre o que é o seu país de origem pode gerar frustrações e bloqueios, tendo em vista que, por vezes, trata-se de um ponto de vista e, não necessariamente, a caracterização de um local que, para ele, pode remeter a sentimentos de afeto, família, acolhimento etc.

Com isso, chamamos atenção para a necessidade de dialogar e aprender com o outro sobre como é, para ele, seu país de origem, dizendo sobre suas características culturais, gastronômicas, geográficas, biomas, climas, dentre outros aspectos, assim como, para nós, por vezes, faz-se necessário romper com estereótipos do que seja o povo, a mulher brasileira, no limite, o país como um todo.

As dificuldades enfrentadas pelos estrangeiros ao se adaptarem à escola brasileira vão além das questões relacionadas à sua cultura. Ademais, eles também encontram dificuldades com o novo idioma. Para superar essa barreira, eles relataram que contam com o apoio da família e colegas, bem como o uso de aplicativos de tradução que desempenham um papel fundamental.

Durante nossa experiência no estágio, pudemos observar que os aplicativos de tradução são essenciais para os alunos não falantes do idioma. No entanto, apesar do amplo uso desse recurso, o acesso à internet necessário para a sua utilização fica sob responsabilidade do estudante, ou seja, por vezes, sua possibilidade de comunicação fica à mercê de suas condições financeiras, tendo em vista que o acesso à internet ou rede *wifi* é quase inexistente, para além do laboratório e secretaria.

O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) estabelece que um dos princípios fundamentais do ensino é a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 1). No entanto, a ausência de condições para que os alunos estrangeiros se comuniquem pode impactar diretamente a sua permanência. Diante disso, acreditamos que os alunos nativos e imigrantes não estão em equidade quando se trata de políticas de permanência na escola.

Apesar da existência de pontos a serem melhorados, os alunos apresentaram

aspectos positivos referente ao acolhimento de toda a comunidade escolar. Ao participarmos ativamente do cotidiano da escola, pudemos notar que não são necessárias ações grandiosas para promover um ambiente acolhedor. Um exemplo disso foi observado ao longo da nossa vivência na escola quando um professor de Matemática se mostrou empenhado em estabelecer conexões com uma aluna que fala árabe, a fim de envolvê-la mais no processo educativo. Ele demonstrou interesse genuíno em aprender com a aluna sobre a tradução dos números para o árabe, o que também envolveu os demais estudantes da turma nesse processo de descoberta e aprendizado. Contudo, apenas um bom acolhimento não garante a inclusão.

Como um dos últimos aspectos analisados, verificamos as disparidades entre as escolas brasileiras e as dos países de origem de cada aluno. Em geral, eles relataram diferenças em relação ao sistema avaliativo, à “liberdade” na escolha da vestimenta e variações na quantidade de tarefas escolares. Segundo eles, nas instituições de seus respectivos países de origem, há uma quantidade maior delas.

Por fim, no que diz respeito às diferenças no ensino e aprendizagem de Matemática, foram destacados pontos distintos em relação ao Brasil. Um exemplo é o relato do aluno proveniente do Egito, que mencionou a ausência de obrigatoriedade de aulas de Matemática em sua escola. Como resultado, ele não participava delas. No entanto, mesmo sem sabermos o motivo exato de sua não participação, para nós, ficou evidente em suas respostas, que ele tinha um grande apreço pela Matemática. Além do mais, um elemento recorrente nas respostas foi a comparação dos tópicos estudados em determinados períodos escolares. Em geral, os alunos narraram que estavam aprendendo assuntos no Brasil que haviam sido abordados em seus países anos antes.

Porém, o fato de os alunos terem aprendido certos conteúdos antes de chegarem ao Brasil pode estar relacionado com as diferenças na estruturação do sistema educacional. Para uma avaliação mais precisa das comparações relatadas pelos estrangeiros, seria necessário examinar minuciosamente o currículo adotado em cada instituição, as metodologias de ensino, a formação dos professores dentre outros fatores. Entendemos que, sem esses dados, não é possível tecer afirmações ou criar conclusões sobre o ensino de Matemática no Brasil, em relação aos outros países.

Diante do que foi analisado, percebemos que, para um próximo passo e desenvolvimento da pesquisa, será interessante questionar esses estudantes sobre o motivo que os levaram a imigração. Além do mais, constatamos uma limitação referente ao instrumento de produção de dados, ou seja, o questionário, pois não conseguimos interpretar adequadamente algumas respostas e, por isso, não pudemos operar com elas. Portanto, acreditamos que uma entrevista poderia contribuir com o estudo.

Por fim, a partir do que foi analisado, pensamos em uma ação na escola com o intuito de atender algumas das demandas percebidas na análise. Para isso, pretendemos realizar um “dia cultural”, no qual os alunos seriam divididos em grupos e, cada um

seria encarregado de apresentar um país pré-estabelecido. Durante as apresentações, os alunos poderiam abordar aspectos culturais da região em destaque como idioma, culinária, esportes, religião, música dentre outros elementos de interesse.

Entendemos que essa atividade possa contribuir com o intercâmbio de experiências entre os alunos estrangeiros e brasileiros, permitindo que cada um expresse, segundo seu ponto de vista, as características e peculiaridades do país, fazendo com que enfrentemos o perigo de uma história 'única'.

Considerações Finais

Nesse artigo, exibimos uma breve diferença entre inclusão e integração. Em seguida, apresentamos a estrutura de um questionário formulado pelas autoras que tinha o intuito de verificar as possíveis dificuldades enfrentadas por alunos estrangeiros de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia. Por conseguinte, mostramos os resultados desse questionário e concluímos que nacionalidades contemplam esse grupo de alunos estrangeiros da escola. Também, averiguamos que eles enfrentam dificuldades em se adaptar a língua portuguesa, mas contam com o auxílio de recursos digitais, familiares, colegas e professores. Ademais, foi apresentado relatos sobre os olhares curiosos sofridos por esses alunos uma vez que eles estão expostos a outra cultura.

Por outro lado, os estudantes estrangeiros relataram ter sentido bem recepcionados pela comunidade escolar, porém, para nós, isso não é suficiente para promover a inclusão deles, apenas a integração nesse ambiente. Por fim, apresentamos o que foi relatado pelos estudantes em relação as distinções entre as escolas brasileiras e as de seu país de origem, bem como as diferenças em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática.

Assim, ao desenvolver esse trabalho, pudemos ter nosso primeiro contato com alunos de outras nacionalidades e conhecer suas demandas. Apesar de estudo como este ser realizado, em geral, na área de Ciências Humanas e Sociais, percebemos a importância e a possibilidade de também fazê-lo na disciplina de Matemática, uma vez que, para nós, esse professor tem a responsabilidade de educar por meio da Matemática e, por isso, tem também a intenção de formar cidadãos, o que justifica práticas como essas nas aulas de Matemática. Por fim, refletimos acerca da importância de nós, professores, estarmos atentos na busca de alternativas que inclua os alunos mostrando a relevância que cada um tem, nesse contexto, no espaço escolar, para que, então, sintam se parte dele.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, 1996.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: **Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

IQARA ISLAM. **SALAT**: O que é a oração obrigatória dos Muçulmanos? Disponível em: <https://iqaraislam.com/salat>. Acesso em: jun. 2023.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v.6, n. 2, p. 8-23, 2013.

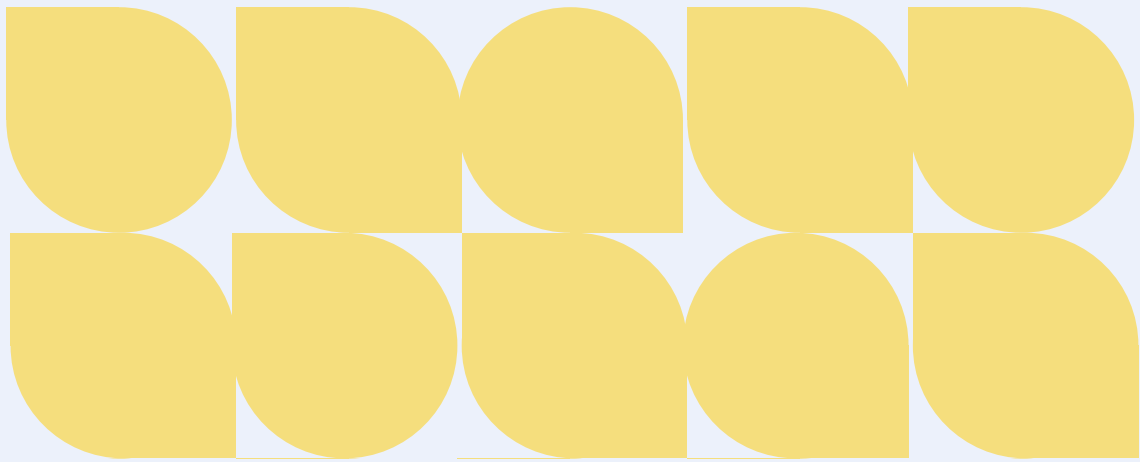
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICOS. **MJSP apresenta dados inéditos sobre imigração e refúgio da última década no Brasil**: Número de refugiados reconhecidos por ano passou de 86 para mais de 26 mil, no comparativo de 2011 com 2020, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mjsp-apresenta-dados-ineditos-sobre-imigracao-e-refugio-da-ultima-decada-no-brasil> . Acesso em: maio 2023.

OECD. **The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being**. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en> . Acesso em: maio de 2023.

RODRIGUES, T. D.F.F.; DE OLIVEIRA, G.S.; DOS SANTOS, J.A. As Pesquisas Qualitativas e Qualitativa na Educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Inclusão ou integração**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/inclusao-ou-integracao>. Acesso em: maio 2023.



“ESCREVIVÊNCIAS FILOSÓFICAS” COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA, UMA FORMA DE CONTRAPOR O EPISTEMICÍDIO.

Carla de Brito Nascimento

Licencianda, Licenciatura em Filosofia, UFU, carla.brito@ufu.br

José Benedito de Almeida Júnior

Professor, Licenciatura em Filosofia, UFU, jbeneditoalmeida@ufu.br

Introdução

Início este texto com uma citação da primeira forma de filosofia com a qual muitos jovens de periferia têm contato: o rap. Racionais MC's, diz na introdução da música **"A vida é um Desafio"** do álbum **"Nada como um dia Atrás do Outro dia"**, lançado em 2002, a seguinte reflexão:

"tem que acreditar.
Desde cedo a mãe da gente fala assim:
'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'
Aí passado alguns anos eu pensei:
Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história,
pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes melhor como ?
Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.
E sempre foi assim.
Você vai escolher o que tiver mais perto de você,
O que tiver dentro da sua realidade."

(Racionais MC's-2002)

A filosofia presente no rap é a filosofia do cotidiano, aquela que faz a gente refletir sobre política, ética e estética, sem mesmo conhecer seus nomes conceituais. Uma filosofia que não se prende em conceitos ou doutrinas, feita por pessoas da comunidade, para a comunidade, com a comunidade. O objetivo do projeto de extensão "Escrevivências Filosóficas" foi propor uma ponte entre a filosofia tradicional ensinada academicamente e os diferentes tipos de filosofias presentes no cotidiano que conversam com as realidades de todas as pessoas. Adolescentes periféricos já vivem suas próprias filosofias presentes na cultura, na religião e no saber de seus ancestrais. O "Escrevivências Filosóficas" é desenvolvido no intuito de proporcionar um estreitamento entre a realidade de jovens periféricos e as universidades. Pois, para algumas pessoas, ter uma formação acadêmica ainda é uma realidade muito distante, mesmo com a criação das leis de cotas e as políticas públicas de ingresso à universidade, uma vez que as estruturas sociais limitam o acesso de determinadas pessoas ao conhecimento. Ter referenciais que proporcionem reconhecimento são fundamentais no processo de pertencimento, para estimular estudantes da importância de aquilombar os espaços acadêmicos.

Conhecer a obra da escritora Carolina Maria de Jesus, foi fundamental para o desenvolvimento do projeto, pois, ela escreve a realidade e suas palavras contém uma verdade reconhecida universalmente. Talvez, isso explique seu estrondoso sucesso, dado que Carolina retrata com sutileza o cotidiano ao mesmo tempo em que dava voz às angústias de quem tem fome. Mas, não é só na favela que as pessoas têm fome e nem somente por comida os pobres anseiam. É possível ver no texto de Carolina Maria de Jesus que as pessoas têm fome de cultura, de lazer, de conhecimento e principalmente

de reconhecimento. Por isso, buscamos compartilhar através dos estudos a filosofia de resistência presente no texto de Carolina. Que os participantes do projeto possam entender como a escritora que por desventura precisava catar recicláveis para sobreviver e sustentar seus filhos, não se resigna ao lugar que lhe é destinado e reivindica ser ouvida. Poderia uma pessoa tão subalternizada como uma moradora de favela falar? Quem retrata com maestria esta pergunta é Gayatri Spivak (2014), em “pode o subalterno falar?” e esse ensaio foi utilizado como anzol para pescar as falas, as angústias, os sonhos de ocupar outros espaços, outras posições sociais.

No mar de assuntos e possibilidades foi trabalhado o conceito de decolonidade e a autora Grada Kilomba (2016), ajudou a expressar a importância de romper com os silêncios provocados pelo colonialismo e pelo racismo. Estimulamos através do curso que as participantes usem sua voz, compartilhem suas experiências para que possamos aprender em coletivo. Buscando proporcionar o letramento racial através do reconhecimento, estimular a emancipação social através da valorização e potencialização do intelecto das participantes. Para que possamos formar um pensamento decolonial coletivo, falar sobre os segredos que assombram um país colonizado e principalmente reconhecer a individualidade das pessoas ao abrir espaços para que suas falas sejam ouvidas.

Contextualização: Minhas vivências me trouxeram até aqui

No meu processo formativo, como estudante, a confluência com a filosofia ocorreu de maneira abrupta, pois até ingressar na Graduação em Filosofia, nunca tinha tido nenhuma aula de filosofia. Já até tinha ouvido falar, mas como algo distante que “parecia” não ter muito impacto prático na sociedade. Uso a palavra parecia, porque eu não parava para analisar as coisas, apenas vivia. Quando se vem de uma família sem estrutura financeira, psíquica ou educacional que sempre foi profundamente subalternizada, não sobra muito tempo para refletir e pensar abstratamente sobre a vida. Isto porque, quando não estamos constantemente pensando em maneiras de manter a subsistência, estamos buscando subterfúgios para escapar da difícil realidade de humilhações e precarizações.

Comecei a graduação em filosofia em 2020, (sou a primeira da família que conseguiu entrar em uma universidade na condição de aluna), por azar ou sorte, no mesmo ano que iniciei a graduação se instaurou a pandemia de COVID 19 e as aulas passaram a ser aplicadas de forma remota. Tenho certeza de que se não fosse esse infortúnio eu teria desistido da graduação no primeiro período. Eu não tinha condições físicas de trabalhar o dia inteiro fazendo faxina, um trabalho extremamente desgastante para o corpo e a noite ir para uma sala de aula e ficar horas ouvindo professores falando de coisas que não se conectam em nada com a minha realidade. Eu não tinha repertório, nem referências, muito menos um propósito para passar por tudo aquilo. O distanciamento provocado

pelas aulas remotas me ajudou. lembro-me que no primeiro período um professor me chamou de analfabeta funcional durante a aula, ele falou que a filosofia não era pra todo mundo. Fiquei magoada, pensei muito em desistir, porque realmente aquela filosofia que estava sendo ensinada não me atravessava, não conversava com a minha realidade e pensei que talvez não fosse para mim. Mas, pensando friamente eu percebi que aquele professor não me conhecia (muitos professores não se dão ao trabalho nem de aprender os nomes dos alunos), que não era algo pessoal. O professor fez uma análise crítica do texto, ele não teria como saber das minhas vivências, das minhas dificuldades, as faculdades não foram pensadas para receber e acolher todas as pessoas.

Há um perfil esperado de quem faz uma universidade federal em um curso elitizado voltado à atividade intelectual como filosofia e naquele contexto eu realmente parecia ser uma analfabeta. Não tive acesso ao ensino básico de educação, minha trajetória não seguiu o caminho convencional. Precisei começar a trabalhar muito cedo, como empregada doméstica, abandonei a escola aos 14 anos na 7ª série, fui mãe na adolescência e apesar de sempre ter encontrado refúgio na literatura (o que ajudou na hora de fazer o ENEM e conseguir uma nota para entrar na universidade pelo SISU) a realidade é que eu nunca cursei o ensino médio, não pude aprender muita coisa que quando se está na faculdade se presume que as pessoas já saibam. Não tive contato com o básico da filosofia tradicional ensinada nas escolas. Então, em certa medida aquele professor tinha razão, e, diante deste fato havia duas opções, desistir, me conformar com subempregos e internalizar que eu não era inteligente o bastante para concluir uma graduação. Ou correr atrás do básico, fazer das críticas combustível e provar que a filosofia diferentemente do que foi dito é para todos. Bom, você está lendo meu texto então, já sabe qual foi a minha escolha. Hoje sei que escolhi evidenciar a filosofia que estava dentro da minha realidade. O fato de as aulas serem remotas me permitiu gravá-las e eu ficava ouvindo durante o dia, repetidas vezes, enquanto trabalhava, me esforçando para entender o conteúdo para replicar o que os professores queriam ouvir. De certa maneira eu sabia que aquilo não era fazer filosofia, eu estava apenas aprendendo a reproduzir filósofos, da forma gramaticalmente exigida. Para me adequar fiz vários cursos, de gramática a lógica Aristotélica, tudo online, enquanto conciliava o trabalho de faxineira e os cuidados com a casa e os filhos. Nunca fui a melhor aluna da turma, mas com certeza sempre fui a que mais precisava se esforçar, para ser avaliada no mesmo nível que meus colegas, isso porque eu estava cem vezes atrasada segundo os padrões convencionais de avaliação.

Com o tempo as disciplinas foram se tornando mais familiares, no terceiro semestre descobri que as disciplinas optativas eram mais flexíveis e fui apresentada a filósofos contemporâneos. Só foi preciso aguentar firme durante 1 ano até começar a encontrar sentido para todo aquele esforço. O ponto de virada na minha formação foi em uma disciplina que abordou a decolonidade a partir da perspectiva de autores como

Achile Mbembe, Frantz Fanon, Gayatri Spivak entre outros. No mesmo semestre, em outra disciplina optativa me foi apresentada a possibilidade de interpretar a filosofia presente na literatura de Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus e comecei a conhecer o trabalho desenvolvido por Lélia Gonzalez. A partir desse semestre pela primeira vez me senti representada na filosofia, vi a possibilidade de um dia produzir algo relevante e este fato também convergiu, posteriormente, com minha participação como bolsista no projeto de extensão “QuilomboMinas”. A partir disso, os meus objetivos em relação à graduação mudaram, ou melhor dizendo, finalmente encontrei um objetivo. Poder pesquisar autoras negras se tornou estimulante, ter a possibilidade de desenvolver um projeto de extensão deu um propósito ao que eu estudava. Queria conversar com as pessoas ao meu redor sobre filosofia não sobre a filosofia tradicional cheia de conceitos que não se conectavam com o nosso cotidiano. Mas sobre uma filosofia efetiva que pode ser aplicada e entendida no contexto atual, vivida e praticada por todos, independentemente de classe, raça ou gênero. A prática da escrevivência me permitiu entender a filosofia mais do que como uma área de estudo. Mas, sim como um modo de questionar os pressupostos eurocêntricos e de explorar outras formas de conhecimento. Formas estas que conectam a graduação com a comunidade em que vivo formas de resistências e atravessamentos que me trouxeram até aqui.

A busca por uma educação decolonial: a escrevivência como uma metodologia de ensino.

Falar é uma habilidade humana, mas ser ouvido envolve a detenção de um poder que está distante para muitos. Deter a atenção do outro é um privilégio, porque ouvir e se deixar afetar e ser transformado pela fala do outro, passa por uma ideia de comunhão, de igualdade entre as pessoas que falam. No campo filosófico mulheres não são vistas no mesmo solo comum, mulheres negras em específico, são deixadas a quem desse solo, isso não ocorre pela incapacidade de falar, mas pela falta de meios para tornar a sua voz relevante no espaço acadêmico. Por isso, é tão importante desenvolver projetos que pesquisam e dão a devida atenção ao pensamento desenvolvido por mulheres negras. Para que seus textos não sejam apagados com o tempo e que suas memórias não caiam no ostracismo. A pluralidade de corpos e culturas presentes no Brasil exige que sejam pensadas outras cosmologias e ontologias para além da instituída pelo colonizador. Djamila Ribeiro (2017) demonstra a importância do lugar de fala, em seu livro “O que é Lugar de fala?” livro estudado durante o percurso do “Escrevivências Filosóficas”. Contudo, não basta saber da importância conceitual de se respeitar o lugar de fala, é necessário abrir espaço para os que tiveram outras vivências possam falar e legitimar sua fala independentemente de estar dentro da norma culta ou gramaticalmente correta. Não me entenda mal, não estou dizendo que devemos descartar a gramática e nem disse

anteriormente que a filosofia tradicional não tem seus méritos. O que quero evidenciar é que não podemos nos limitar a uma única forma de enquadrar o que é conhecimento, muito menos excluir determinadas pessoas por terem uma trajetória diferente. A filosofia é para todos e pode ser manifestada e aprendida de múltiplas formas.

Sendo assim, utilização do conceito de escrevivência, pode colaborar para que outras formas de conhecimentos e saberes, principalmente aqueles produzidos pelas comunidades negras e indígenas, possam ser valorizados e trazidos para o centro do debate. Dado que, a escrevivência valoriza as vivências subjetivas das pessoas, acolhe suas histórias e suas memórias, além de romper com as estruturas opressoras presentes na linguagem. A escrevivência pode ajudar a transformar nossas experiências em narrativas significativas, permitindo que reflitamos sobre nossa realidade. E, a filosofia, por sua vez, nos ajuda a pensar e raciocinar sobre questões importantes de maneira clara, lógica e abstrata. Juntas, a escrevivência e a filosofia nos permitem explorar o significado da existência humana de forma mais profunda e significativa. Proporcionando uma noção de pertencimento aos estudantes, ao acolher suas trajetórias. A escrevivência, também permite explorar ideias e conceitos complexos, questionar suposições e desafiar limites, tornando-se assim uma ferramenta poderosa contra a exclusão e seria uma forma de contrapor o epistemicídio.

Foi fundamental no decorrer do curso entender como as adolescentes participantes entendem as sequelas do epistemicídio em suas vidas. Muitas vezes internalizamos que determinada coisa não é para a gente, “Nem adianta tentar o vestibular, isso não é pra mim”. Ao ouvir isso de uma participante do curso eu entendi perfeitamente o que ela queria dizer, porque anos atrás eu falava a mesma coisa. Quando não temos referenciais tudo fica mais difícil, algumas pessoas são pioneiras e revolucionam, mas outras como eu, precisam saber que é possível para que possam tentar. Ao trabalhar nos encontros do “Escrevivências Filosóficas” as reflexões feitas a partir da leitura de Ensinando a transgredir - A educação como prática de liberdade, da autora Bell Hooks (2013), foi possível que todos os participantes pensassem a respeito dos impactos da dominação do conhecimento mantido em sala de aula. Muitas vezes somos levados a acreditar que se não nos enquadrarmos naquele modelo aplicado em sala de aula somos incapazes de aprender. Isso acontece, porque o racismo e o sexismo presente nas instituições impedem o nosso desenvolvimento intelectual. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de metodologias e abordagens que favoreçam a noção de pertencimento e reconhecimento em jovens estudantes negras.

Felizmente, o cenário acadêmico vem mudando nas últimas décadas, houve inúmeras mulheres fazendo contribuições significativas para o desenvolvimento do pensamento humano, com a inclusão de mais vozes na filosofia sendo elas negras ou indígenas houve uma ampliação e diversificação das discussões filosóficas, trazendo novas perspectivas e questionamentos importantes para a área. Um exemplo é o

pensamento decolonial, que visa ir na contramão da invisibilidade, buscando, valorizar e dar espaço para produções múltiplas de conhecimento, visando reconhecer e dar legitimidade às vozes que por muito tempo foram silenciados.

Considerações Finais

Ao executar este projeto foi possível constatar que a escrevivência e a filosofia operam no mesmo lugar de correlação de sentido, pois são práticas do cotidiano e se articulam à medida que nos dão a capacidade de explorar e entender a nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Sendo assim, a escrevivência pode ser abordada como uma metodologia importante, que permite explorar e compreender as complexidades da vida humana, que ajuda a desafiar limites e resistir às opressões que o modelo de educação tradicional impõe. Logo, a escrevivência é uma forte aliada num modelo de educação decolonial, pois busca potencializar saberes que foram silenciados e marginalizados. Resgatar histórias e produzir novas possibilidades de formação, podendo ajudar a transformar nossas experiências em narrativas significativas, permitindo que reflitamos sobre nosso papel ativo na sociedade, pois não somos meros receptáculos vazios passíveis de serem cheios de uma educação dita “superior”. Pessoas negras quando conseguem ter acesso aos espaços acadêmicos trazem consigo uma ancestralidade e é importante permitir-lhes protagonismo de sua formação a partir de seus conhecimentos pregressos. É necessário, portanto, proporcionar através do ensino uma noção de reconhecimento e valorizar a filosofia presente na realidade de todas, todes e todos.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 02 maio 2023.

EVARISTO, Conceição (2007). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21.

_____, Conceição (2017). **Becos da Memória**. 200p. Rio de Janeiro: Pallas.

_____, Conceição. “Escrevivência” **introdução à publicação da antologia literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 2014. 200p. São Paulo: Ática.

KILOMBA, G. (2016). **“Descolonizando o conhecimento”** Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. Tradução, Oliveira, J. São Paulo, Goethe-Institut.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

QUINTILIANO, M. É preciso aquilombar o território educacional: It is necessary to aquilombar the educational territory. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 11–26, 2022. DOI: 10.46551/issn2179-6807v28n2p11-26. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/6116>. Acesso em: 24 jun. 2023.

A VIDA É UM DESAFIO. [Compositor e intérprete]: Racionais MC's: SP, 2002. Álbum: **Nada Como um Dia Após o Outro Dia (2002)**, faixa: 10. Link para visualização da letra: <https://www.letras.com.br/racionais-mcs/a-vida-e-um-desafio>



ESTRATÉGIA DE ENSINO DE CIRCO PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiza Helena da Silva e Silva

Licencianda, Licencianda em Educação Física, UFU, luizamaedolucas@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes

Professora, doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
marina.antunes@ufu.br

Introdução

Este trabalho é um recorte da experimentação do Estágio II, de duas discentes do sétimo período, do curso de formação em Educação física, grau Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); com o objetivo de relatar o processo de elaboração e execução de uma estratégia de ensino com o tema circo e a experiência deste processo na formação inicial.

De acordo com Amaral; Antunes (2011) Estratégias de Ensino se refere a um modelo de planejamento

[...] de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos de natureza instrumental, social e comunicativa. Por meio da Estratégia de Ensino devem ser explicitados os princípios pedagógicos (na medida em que se decide como ensinar) e as relações dialéticas e democráticas com o conhecimento. (p.7)

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação (PPC) em Educação Física da UFU os estágios são componentes obrigatórios e devem ser realizados em três etapas que correspondem a Educação Básica brasileira. Conforme o PPC

Os estágios supervisionados são obrigatórios e constituem 12,65% da carga horária total do curso, equivalentes a 405 horas, e serão ministrados entre o quinto e oitavo períodos semestrais do curso. Os estágios supervisionados serão realizados em instituições de ensino públicas devidamente conveniadas com a UFU, por meio da celebração de um termo de compromisso assinado entre as partes interessadas, as quais sejam: a UFU, o/a discente e a instituição que oferecerá o estágio. A UFU já possui em sua estrutura organizacional um setor responsável pelos estágios (SESTA), ligado à Pró Reitoria de Graduação, localizado na Diretoria de Ensino – DIREN, e toda documentação necessária para a celebração do termo de compromisso de estágio na licenciatura encontra-se disponível na página da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 53-54)

Durante todo o processo de formação, somos preparados/as para a elaboração do planejamento da estratégia de ensino contendo tema, conteúdo, quantidade de aulas necessárias para que o objetivo seja alcançado, procedimentos metodológicos que serão desenvolvidos em aula e o material utilizado na aula proposta. Essa estrutura do planejamento não é engessada, podendo haver modificações de acordo com o andamento da turma.

Pensando neste contexto, nossas aulas de orientação do Estágio Supervisionado II, foram desenvolvidas em duas unidades diretivas para as práticas educativas, dando maior sustentabilidade a nossa presença na escola campo nos momentos de observação, planejamento e regência.

Na primeira unidade discutimos o desenvolvimento e a constituição do humano de acordo com a teoria histórico-cultural; “o homem singular se humaniza interagindo intencionalmente sobre a natureza de acordo com suas necessidades (trabalho).” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 478 - 479)

Na Unidade II, passamos as elaborações da educação física quanto a origem da escola, singularidades escolares e construção histórica de acordo com a pedagogia histórico-crítica (LIBÂNEO, 2005). Nesta mesma unidade passamos pela análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que corresponde à Educação física escolar apontamos fragilidades como: A Educação física ser classificada na área de linguagem. (BRASIL, 2018).

Essa fundamentação teórica foi fundamental para o desenvolvimento do estágio na escola campo.

A experiência vivenciada no estágio: elaborando estratégias de ensino com o tema circo

Nas horas destinadas à observação, o tema vivenciado era jogos e brincadeiras e podemos analisar o encorajamento do professor para que os/as estudantes criassem vivências a partir de seus conhecimentos e ambientes em que as aulas de educação física acontecem na escola, buscando a participação e interação da turma.

O tema circo foi uma proposta advinda do professor supervisor, o qual nos orientou a construir uma estratégia de ensino que seria avaliada por ele antes da regência.

Nossa proposta foi trabalhar os elementos constitutivos do circo a partir dos conhecimentos prévios da turma em foco. Como objetivo geral do conteúdo proposto colocamos o seguinte: reconhecer que o circo contribui para o estímulo da consciência corporal, aumento do nível de desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas, além de promover um ambiente criativo, divertido e diversificado.

De acordo com Bortoleto (2008), para que o Circo chegasse a ser reconhecido com esta denominação contendo este formato como o reconhecemos na atualidade, muitas modificações aconteceram em sua estrutura e funcionamento, como a entrada dos saltimbancos (artistas de rua e praça); a presença destes artistas é o que possibilitou as diferentes performances dos palhaços, malabaristas, trapezistas, dançarinos, acrobatas e tantas outras manifestações que hoje caracterizam este Universo chamado Circo.

As abstrações de Bortoleto (2008) nos foi possível a partir da disciplina circo vivenciada no semestre anterior de nosso curso de formação; poder somatizar a historicidade com as vivências desde a confecção de materiais para a aula até a execução de diferentes performances, nos possibilitou maior sincronismo e tranquilidade para trabalhar o tema circo na escola em foco.

Outra abstração importante para esta proposta foi a vivência do componente curricular Prointer IV, que todo o processo vivenciado nos direcionou para a construção de materiais curriculares amparados pelas contribuições de Rotelli (2012).

As orientações de Rotelli (2012) nos abriu um leque de possibilidades conscientes no pensar as práticas corporais do movimento, para além do uso dos materiais curriculares tradicionais da área da educação física.

A aula escolhida para a concretização do nosso trabalho foi a oficina de elaboração e vivência com as bolinhas de malabares. Demos início à aula falando sobre a oficina circense, historicidade tão presente na arquitetura circense que na maioria das vezes passa despercebida pelo público. Logo após a explicação dissemos que por alguns momentos a sala de aula seria transformada em uma oficina circense e os/as estudantes seriam os/as construtores/as de bolinhas de malabares.

Poder vivenciar este momento com os/as estudantes, percebendo a interação e compromisso da turma em concluir a atividade para experimentação do objeto construído, foi um momento em que pudemos perceber que a aprendizagem já se inicia no momento da preparação, no tempo dedicado, no reconhecimento do pertencimento ao manusear o produto final. A figura abaixo ilustra esse momento.

Figura 1 – Oficina de construção de bolinhas de malabares



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Com nossas bolinhas construídas fomos para a quadra da escola onde as crianças tiveram a oportunidade de experimentarem os movimentos iniciais para a prática dos malabares com bolinhas. Primeiramente de forma orientada experimentando 1 bolinha em sua mão dominante lançando para o alto e segurando com a mesma mão, depois a mesma dinâmica foi vivenciada com a outra mão e na terceira proposta passando de uma mão para a outra.

No decorrer da aula dividimos as crianças em dupla e desafiamos cada dupla a criarem formas diferentes de manipularem duas bolinhas.

Após a experimentação foi feito uma roda de conversa para que os/as alunos/as relatassem suas sensações, momento este que utilizamos para avaliar a aula dada.

Considerações finais

A experiência vivenciada neste estágio possibilitou a certeza de que estamos no caminho certo ao escolhermos a licenciatura. A possibilidade de elaborar o planejamento de uma estratégia de ensino e executar foi enriquecedor para nós que estamos num processo de formação inicial.

Podemos afirmar também que conseguimos fazer a conexão entre os saberes apreendidos em outras disciplinas ministradas no curso, neste momento de vivência no Estágio Supervisionado. Experimentar uma estratégia de ensino com o tema circo, que nós não conhecíamos, antes do ingresso no curso de formação de professores/as, foi um momento de ensino e também aprendizagem para nós.

A presença do professor supervisor e as orientações foram importantes para conseguirmos identificar a ampliação do repertório motor dos/as estudantes, o que contribuiu para nosso processo de formação inicial, uma vez que experimentamos a relação professor/a/estudante, tão importante para a prática pedagógica.

Referências

AMARAL, G. A.; ANTUNES, M. F. de S. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. **Anais do XVII CONBRACE E IV CONICE**, Porto Alegre, 2011, p. 1-14. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVIIICONBRACE/2011/index>

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. **Introdução à Pedagogia das atividades Circenses**. Jundiaí, SP. Fontoura, 2008.

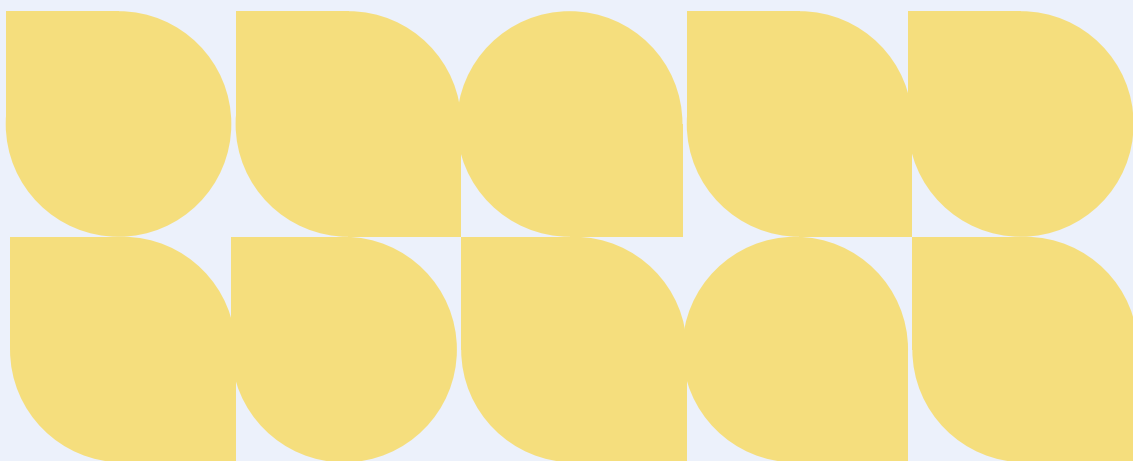
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de maio, 2023.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. DA S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, set. 2011.

ROTELLI, Paula Pereira. **A construção e utilização de Materiais Curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física**. Florianópolis, SC, 2012. 247 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99453>. Acesso em: 25 maio 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Educação Física - grau Licenciatura**. Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 19 maio, 2023.



FORMAÇÃO INICIAL DA PROFISSÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

[João Victor Oliveira da Silva](#)

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, jvods18@ufu.br

[Julia Mendes Dias](#)

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, julia.dias1@ufu.br

[Maria Cristina Moraes Veloso](#)

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, maria.veloso@ufu.br

[Robson Charles Alves Filho](#)

Licenciando, Licenciatura em Educação Física, UFU, robsoncafilho@ufu.br

[Vitória Rodrigues Bernardes](#)

Licencianda, Licenciatura em Educação Física, UFU, vitoriarb31@ufu.br

[Marina Ferreira Souza Antunes](#)

Professora, Doutora em Educação, UFU, marina.antunes@ufu.br

Introdução

O presente relato foi produzido como uma das avaliações do componente curricular PROINTER V, que consiste na organização do Seminário de Licenciaturas (SEILIC) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse componente busca proporcionar aos estudantes do curso de Educação Física uma formação sólida e crítica.

Este artigo tem como objetivo apresentar nossa experiência no componente curricular PROINTER I, destacando suas contribuições em nosso processo de formação inicial, além de abordar sua origem e desenvolvimento dentro do curso de Educação Física.

A nossa experiência na disciplina de PROINTER I ocorreu de maneira remota devido à pandemia de COVID-19, o que apresentou desafios significativos em nosso processo de formação. Adaptar-nos às aulas online e ao trabalho em equipe virtualmente exigiu uma grande disciplina, organização e resiliência. A falta de contato presencial com colegas e professores limitou as interações sociais e as trocas de experiências, impactando a nossa vivência acadêmica. Além disso, a ausência do ambiente universitário físico e da infraestrutura adequada também se tornaram obstáculos a serem superados. No entanto, apesar dessas dificuldades, a disciplina de PROINTER I proporcionou oportunidades de aprendizado valiosas, incentivando-nos a explorar novas formas de comunicação e colaboração. Essa experiência remota fortaleceu nossa resiliência como futuros profissionais de Educação Física, demonstrando a importância de estarmos preparados para lidar com desafios inesperados e encontrar soluções criativas diante de circunstâncias adversas.

Formação de professores/as e projeto interdisciplinar - PROINTER

O tema da formação de professores/as no Brasil tem ganhado centralidade nas discussões sobre educação desde os anos 90 do século passado. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) uma série de ordenamentos legais foram editados com vistas à contribuir para a melhoria da educação brasileira, com destaque para a formação de professores/as. Os anos 2000 marcaram a edição de normas que visavam direcionar essa formação.

Desta forma, a formação de professores/as no Brasil, tem sido balizada, em especial, pela indução de um arcabouço legal/normativo que vem orientando a formação de professores/as a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002, e modificada em 2015. Sendo essa última a que fundamenta o PPC do Curso de Graduação em Educação Física – Grau Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, denominada de Resolução 02/2015 editada pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.

A formação em Educação Física tem sido objeto de discussão e reflexão no âmbito acadêmico e profissional, buscando aprimorar a preparação dos futuros professores da área. Nesse contexto, Bisconsini; Oliveira (2018) destacam a importância da prática como componente fundamental na formação inicial desses profissionais. Através da vivência prática, os futuros professores têm a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com a realidade da sala de aula, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. Além disso, a prática possibilita uma maior compreensão das demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar, promovendo uma formação mais alinhada às necessidades da educação física na contemporaneidade. Assim, a formação em Educação Física, com ênfase na prática, torna-se um importante pilar na qualificação dos futuros professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação física mais significativa, inclusiva e contextualizada.

O Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) estabelece a importância das instituições de ensino, incluindo as escolas, como locais de formação profissional para licenciandos. Para que isso ocorra, é fundamental que essas instituições sejam espaços de diálogo com os conhecimentos produzidos na universidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, grau Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (PPC/FAEFI/UFU) tem como finalidade apresentar as bases normativas, os princípios, as Diretrizes e os fundamentos teórico-metodológicos que justificam o referido curso, incluindo a sua matriz curricular.

De acordo com a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, a formação de licenciandos deve articular a teoria e a prática pedagógica. A prática pedagógica é concebida como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Essa prática deve ser planejada desde o início do curso, em articulação com o estágio supervisionado e as atividades acadêmicas, contribuindo para a formação da identidade do professor como educador.

O Parecer nº 2 do CNE/CP de 09 de junho de 2015 destaca a importância da prática como componente curricular, que deve ser planejada no projeto pedagógico do curso e estar presente desde o início da formação, sendo essencial para a formação do professor. A prática como componente curricular deve ocorrer em conjunto com o estágio supervisionado, as atividades de trabalho acadêmico e a supervisão da instituição formadora.

O Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU enfatiza que a prática como componente curricular deve ocorrer por meio dos Projetos Interdisciplinares (PROINTER), do Seminário Institucional da Licenciaturas (SEILIC) e de disciplinas específicas. Essa prática visa desenvolver e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a docência e os espaços escolares, a partir de diversas perspectivas e experiências formativas.

No Curso de Graduação em Educação Física da UFU, o PROINTER é organizado em dois eixos, sendo desenvolvido ao longo de dois anos por meio de ensino, pesquisa e extensão. O Eixo I aborda a constituição do ser professor, a identidade e a formação docente, incluindo a reflexão sobre a biografia narrativa e a história de vida como metodologia. O Eixo II enfoca o espaço escolar como local de produção e articulação de conhecimentos, abrangendo projetos relacionados à educação física e diferenças multiculturais, bem como à construção de materiais curriculares.

Além dos PROINTERs, o curso também inclui o SEILIC, que é realizado no quinto período e tem como objetivo apresentar os resultados parciais ou finais dos projetos desenvolvidos nos PROINTERs, articulados com as demais disciplinas e o estágio supervisionado.

Dessa forma, o PROINTER no Curso de Graduação em Educação Física da UFU busca promover uma formação sólida e integrada, desenvolvendo habilidades e conhecimentos dos estudantes por meio de projetos interdisciplinares, estágios e atividades extensionistas.

PROINTER I

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, grau Licenciatura, o PROINTER I aborda a temática da identidade docente e educação física. Utilizando a biografia narrativa e a história de vida como eixo metodológico (NÓVOA, 1992), busca-se permitir ao estudante uma (re)significação das experiências anteriores, com o objetivo de promover transformações na concepção de ser professor.

Além disso, em conjunto com o PROINTER III, o eixo Docência tem como propósito ampliar as reflexões sobre o papel do professor e suas relações com a estrutura e o funcionamento da instituição, levando em consideração os impactos dos modelos de gestão escolar na prática educativa. Além desse aspecto, o projeto pedagógico do curso ressalta a importância da formação política como parte integrante da profissão docente, sendo a gestão escolar uma dimensão fundamental para a compreensão das relações com as políticas educacionais durante a trajetória de formação dos professores.

Tendo em vista o exposto anteriormente, cabe ressaltar a relevância do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Freire (1996), como uma referência fundamental durante o PROINTER I para o desenvolvimento da capacidade de formação dos estudantes. Conforme Freire (1996) nos ensina, a educação verdadeiramente transformadora deve estar pautada na valorização da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto do PROINTER I, a obra de Freire (1996) serviu como base teórica para fomentar reflexões sobre a importância da formação crítica e autônoma dos futuros professores de Educação Física. Seus ensinamentos ressaltam a necessidade

de superar uma educação bancária, na qual o conhecimento é transmitido de forma passiva, em favor de uma abordagem libertadora, na qual o diálogo, a participação ativa e a conscientização sejam os pilares do processo educativo.

Ao utilizar as ideias de Freire (1996) durante o PROINTER I, foi possível estimular nos estudantes a reflexão sobre a sua própria prática docente, incentivando-os/as a se tornarem sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Através da ênfase na autonomia, na ética e na valorização das experiências de vida dos discentes, o PROINTER I proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento de uma formação sólida e consciente, alinhada com os princípios defendidos por Freire (1996).

Dessa forma, a obra “Pedagogia da Autonomia” demonstrou-se imprescindível como um instrumento pedagógico inspirador, auxiliando os estudantes a ampliarem sua compreensão sobre a importância da autonomia e da responsabilidade na construção de uma prática docente comprometida com a transformação social.

Considerações finais

Diante do exposto, o componente curricular PROINTER I revelou-se como uma etapa fundamental no processo de formação inicial dos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Apesar dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, o PROINTER I adaptou-se ao ensino remoto, exigindo dos estudantes disciplina, organização e resiliência. A experiência remota fortaleceu a capacidade de lidar com desafios inesperados e encontrar soluções criativas em circunstâncias adversas, habilidades essenciais para os futuros profissionais de Educação Física.

Por meio do enfoque na identidade docente na educação física, aliado à utilização da biografia narrativa e da história de vida como abordagens metodológicas, o PROINTER I buscou promover transformações na concepção de ser professor, permitindo aos estudantes uma reflexão profunda sobre suas experiências anteriores e suas práticas docentes, o PROINTER I estimulou os estudantes a refletir criticamente sobre sua própria prática docente, incentivando-os a se tornarem sujeitos autônomos e capazes de promover transformações em suas realidades. Ao enfatizar a autonomia, a ética e a valorização das experiências de vida dos discentes, esse componente curricular propiciou um ambiente propício para o desenvolvimento de uma formação sólida e consciente, em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire. Assim, por meio do PROINTER I, a UFU busca cumprir seu papel na formação sólida e integrada dos futuros profissionais de Educação Física, promovendo habilidades, conhecimentos interdisciplinares e uma postura crítica e reflexiva necessária para atuar de maneira efetiva no contexto educacional e social.

Sendo assim, fica claro a importância do PROINTER I na formação inicial dos profissionais de Educação Física, que estabelece uma visão crítica e reflexiva da estrutura atual da profissão e da educação de modo geral se baseando naquilo que é discutido dentro do componente curricular. Assim, o PROINTER I, aliado aos demais componentes curriculares, contribui para a construção de profissionais de Educação Física capacitados, frutos de um proveitoso processo de formação inicial.

Referências

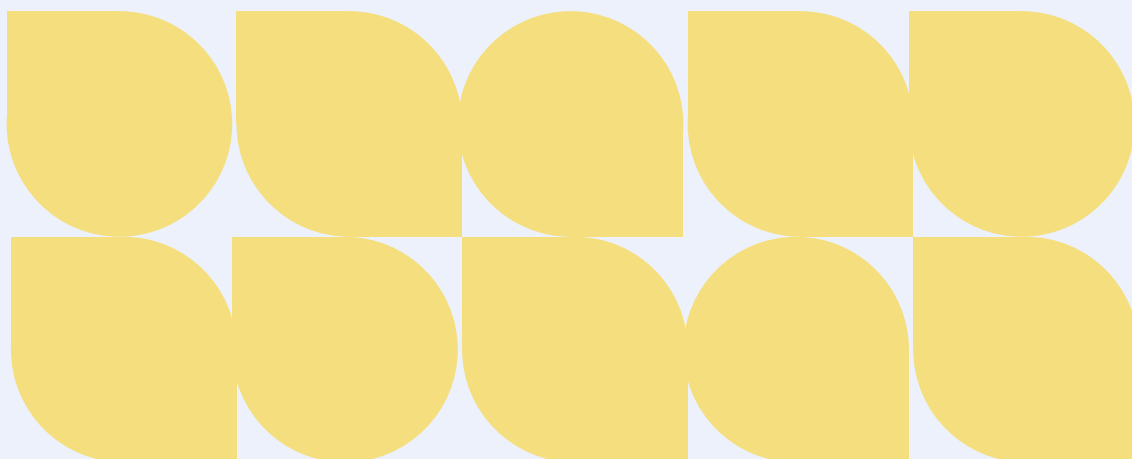
BISCONSINI, Camila Rinaldi, OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A Prática como Componente Curricular na Formação Inicial de Professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/SPwXCLvd86qZQqMT358MbQp/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2023.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Educação Física – grau Licenciatura**. Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 15 jun. 2023.



GRAFFITI COMO EXPRESSÃO HISTÓRICA, ARTÍSTICA E SOCIAL NA CIDADE DE UBERLÂNDIA

Emilia Zanol de Souza

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, emiliazanol29@gmail.com

Laís da Cunha Zaupa

Licencianda, Licenciatura em História, UFU, laiszaupa2@gmail.com

Theo Porzio Vernino

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, tpvernino@yahoo.com.br

Tiago Gonçalves Rodrigues

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, tiagogoncalvesr085@gmail.com

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Professora, Licenciatura em História, UFU, nara.cunha@ufu.br

Introdução

O espaço urbano é volúvel, afinal, é continuamente transformado por seus ocupantes a partir de práticas que revelam produtos do contexto cultural, histórico e social. Dentre tais práticas, estão o *Graffiti* e a Pichação que configuram as expressões visuais da cultura *Hip-Hop* (SILVA, 2017). Nessas duas modalidades, os interventores estampam nas ruas das cidades artes que são cristalizações de processos históricos, marcando sua memória nos muros, comunicando-a, e, simultaneamente, formando-a. Ou seja, nesse estudo a arte é compreendida como:

[...] um produto social, decorrente de imaginários coletivos ou individuais inseridos em uma coletividade. Nesse contexto, o objeto de arte transforma-se um significante capaz de uma dupla função epistêmica: a de ser um reflexo de uma realidade social e a de produzir reflexões nessa mesma sociedade. (SILVA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, o *Graffiti* e a Pichação foram escolhidos como motivadores do presente projeto pedagógico com o objetivo de entender como este campo da expressão artística reflete o contexto histórico, além de ser um objeto dotado de historicidade. Nessa intenção, murais espalhados pela cidade de Uberlândia serão usados como geradores de debates em sala de aula.

Tal escolha de abordagem se deu a partir da intencionalidade de estabelecer interdisciplinaridade com a Arte, com a preocupação de priorizar uma expressão artística que estivesse em contato com os alunos. Assim, o cenário *Hip-Hop* demonstrou grande potencial porque:

[...] o Hip-Hop no Brasil possui a característica de promover o autoconhecimento às/aos jovens, à medida que as/os ajudam a compreender a diáspora africana por meio da linguagem oral, corporal e imagética, possibilitando reconstruir a identidade negra no novo mundo (MAGRO, 2003 *apud*. SILVA, 2017, p. 02).

Em termos de currículo, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), uma das competências do estudo de Ciências Humanas e Sociais é:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 570).

Sendo assim, o projeto se mostra como uma maneira de introduzir os discentes nas discussões sociais e culturais que o graffiti proporciona de forma didática e intuitiva, com o objetivo de que os indivíduos possam ter suas interpretações próprias e realizar debates coletivos para melhor análise da fonte.

Portanto, na proposta se desenha uma forma de instigar debates em sala acerca de um tema de interesse sociocultural, e também é uma maneira de aplicação de competências descritas na BNCC, sendo uma maneira dinâmica de envolver os indivíduos no debate sobre um tema urbano, social e cultural e de abordar as relações sociais através da arte urbana.

Fundamentação Teórica

Para planejamento metodológico do projeto, foram mobilizados três aspectos principais de aplicação: a abordagem decolonial, a pedagogia Hip-Hop e a leitura iconográfica.

Em primeiro lugar, a perspectiva decolonial esteve presente no sentido de enxergar a produção cultural e intelectual de grupos subalternizados pela estrutura de poder do conhecimento. Ou seja, aqui enfrentamos obstáculos colocados propositalmente na possibilidade de pautar temas relacionados a culturas não dominantes, como Paim e Araújo (2018) já evidenciaram.

Além disso, as discussões acerca dos murais foram mediadas de forma análoga ao desenvolvido pelos estudos da chamada “pedagogia do Hip-Hop”. Nessa área, já é explorado o potencial das letras de *rap* como motivadoras de debates em sala de aula, a fim de aproximar os estudos da realidade dos estudantes e introduzir tópicos delicados (CÂNDIDO; JUNIOR, 2022), nesse caso, as gravuras do *Graffiti* foram usadas com o mesmo propósito.

Para que as pinturas fossem debatidas, foram adotadas as reflexões acerca de leitura de imagens postas por Meneses (2002). Tais implicam não só na leitura morfológica da imagem que define “[...] a especificidade da informação imediata que a imagem pode fornecer.” (*idem*, 2002, p.133), mas também na necessidade de traçar uma biografia da imagem que “[...] sem dúvida, haveria de trazer esclarecimento que iluminasse, mais que a imagem, ela própria, alguns aspectos da sociedade que com ela se envolveu.” (*idem, ibidem*, p.138).

É importante pontuar que tal fundamentação não foi utilizada de maneira a deixar um passo a passo explícito para os alunos de como ler as imagens, mas sim manejada pelos próprios componentes do grupo para orientar os debates durante a atividade.

Etapas em Aula

Uma vez em sala de aula, foram adotadas dinâmicas diversas de interação com a turma. No processo, foram feitas adaptações conforme eram percebidas demandas dos alunos, buscando atendê-las de maneira enriquecedora para a construção de conhecimento.

Na primeira aula, o grupo tomou uma postura de aula expositiva para introduzir a origem do movimento *Graffiti* e sua contextualização no cenário *Hip-Hop*. Com esse objetivo, utilizou-se do recurso de uma apresentação visual. Após o momento de explicação, a turma respondeu uma atividade diagnóstica a respeito de seu contato e pensamentos prévios em relação ao cenário do *Graffiti*.

Nessa aula, concluiu-se duas coisas principais. A primeira, a dinâmica expositiva não era a melhor opção para envolver os alunos na temática, a aula acabava parecendo

um seminário do grupo, sem participação da turma. Além disso, nas movimentações durante a realização da atividade os alunos demonstraram grande envolvimento com a questão a respeito da diferença entre *Graffiti* e Pichação, o que se confirmou nas respostas da atividade. Logo, foram tomadas duas decisões para a aula seguinte: organizar uma dinâmica mais participativa e adiantar a aula sobre usos institucionais do *Graffiti*, quando houve um debate centrado na dualidade entre *Graffiti* e Pichação.

Assim, no encontro seguinte a participação dos alunos já ganhou muito mais agência na aula. Nesse momento, o objetivo era incentivar a desconstrução do entendimento do *Graffiti* como arte e a Pichação como crime, levar os alunos a perceberem que essa colocação é construída pelo uso institucional do *Graffiti*, que tenta despolitizar e “domar” as intervenções urbanas. Para isso, levamos casos dentro da cidade de Uberlândia, focando na discussão sobre a demolição do Galpão Skate DIY Udi.

Figura I: aula II, debate sobre usos institucionais do *Graffiti*



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Aqui, o recurso visual tomou muito mais a função de exibição das imagens do que de guia do conteúdo a ser ministrado. Além disso, foram feitas perguntas para que os alunos pudessem responder abertamente e comentar em turma. Por fim, foi proposta uma atividade para casa, usando como base o debate feito em sala de aula e o site da Associação Galpão Skate DIY Udi

No encontro seguinte, o objetivo era levar os alunos a lerem um contexto histórico e uma memória coletiva a partir de murais de *Graffiti* que estão na cidade onde vivem.

Com essa finalidade, foi preparada uma atividade de debate em grupos. Assim, os alunos se dividiram em quatro equipes, cada uma delas recebeu um material com três imagens de murais urbanos da cidade, três texto motivadores, e quatro perguntas a serem respondidas em grupo. Nesse momento, cada membro do projeto orientou um grupo no debate, incentivando-os a compartilharem ideias e responderem às perguntas propostas.

Figura II: aula III, atividade de debate em grupo.



Fonte: imagem produzida pelos autores (2023).

Assim, as imagens direcionaram os alunos a debater temas como o racismo, a violência policial e o negacionismo durante a pandemia de Covid-19. Portanto, as discussões perpassam a história recente do Brasil e o questionamento das estruturas sociais.

Já no quarto encontro, foram pautados os trabalhos dos artistas locais que os alunos demonstraram conhecer: Neguela, Kakko e Dequete. No processo, foi questionada a forma com que a cidade recebe e dispõe o trabalho de cada um desses artistas, levando em conta quais murais estão em lugares de destaque da cidade e quais estão em bairros residenciais afastados do centro. Ainda, a dinâmica foi importante para que os alunos percebessem o próprio espaço da escola, onde encontram-se muitas artes resultantes do trabalho do Neguela como arte-educador no colégio.

Posteriormente, no quinto encontro, os estudantes refizeram a mesma atividade diagnóstica aplicada na primeira aula. Dessa vez, houve tempo para o compartilhamento das respostas e discussão, onde notou-se que os alunos adquiriram a contextualização do movimento *Graffiti* e da Pichação dentro das temáticas do racismo, da criminalização de culturas periféricas, e do contexto histórico geral.

Uma vez tendo entendido as obras urbanas como uma expressão de identidade e memória coletiva, o encontro VI proporcionou aos alunos a oportunidade de se enxergarem como parte da coletividade que transforma o espaço. Isso, por meio da oficina de técnicas de *graffiti* com os artistas Kakko e Neguela:

Considerações Finais

A partir de perspectivas apresentadas é notável a capacidade de interação e de intervenção pedagógica do presente trabalho, a arte urbana é uma forma de expressão presente no cotidiano de diversas pessoas, e usar esse potencial em sala de aula como recurso de mediação dialógica se mostrou uma maneira rica em possibilidades. As interações realizadas em sala, seja entre docente e discente ou entre os próprios estudantes, ajudaram-os a compreender os espaços que ocupam e a forma em que eles intervêm nos mesmos.

Por fim, aproximar estudantes de suas vivências sociais e cotidianas possibilita que eles se vejam como os agentes ativos que são, tanto visualmente, intervindo no espaço urbano, quanto historicamente, inseridos em debates e situações que mudam relações sociais, e cria formas leves e criativas de diálogo entre ensino de história e possibilidades artísticas. Da mesma forma em que estimula o pensamento crítico sobre os usos da arte e sobre apropriação e aculturação de movimentos nativamente periféricos.

Referências

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

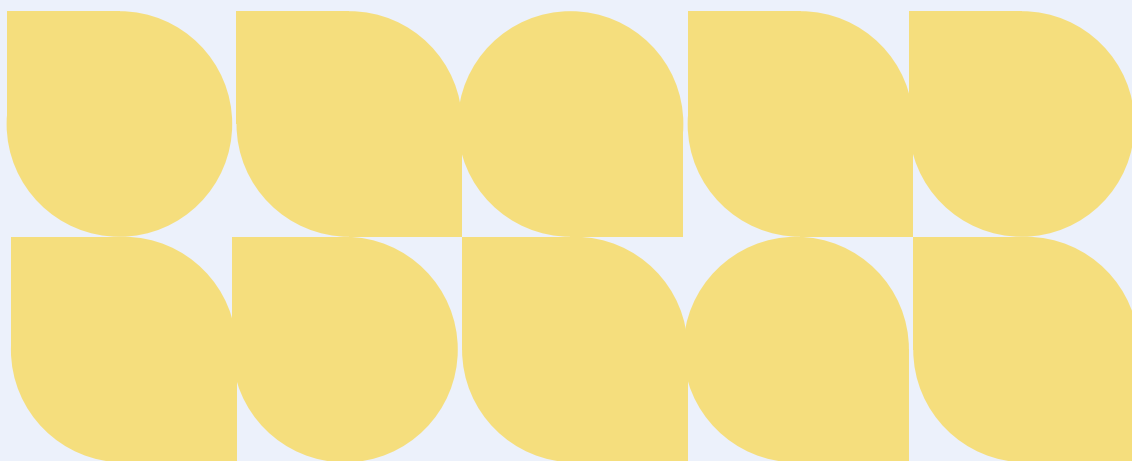
CÂNDIDO, Fábio da Silva. JUNIOR, Kleber Galvão de Siqueira. Escrivências, pedagogia hip hop e o ensino de história: reflexões sobre o enfrentamento da pandemia na periferia de São Paulo. **Revista Extraprensa**. [S. l.], v. 15, n. Especial, p. 82-97, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/194131>>. Acesso em: 13 de Dezembro 2022.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A fotografia como documento - Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo**. Rio de Janeiro, 2002, n° 14. p. 131-151. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237025443_A_fotografia_como_documento_-_Robert_Capa_e_o_miliciano_abatido_na_Espanha_sugestoes_para_um_estudo_historico>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.

PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 26, p. 92-116, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3543/2103>> Acesso em 20 de Novembro de 2022.

SILVA, Alisson Filipe Pereira. **A expressão artística como manifestação política da polarização social: uma análise interpretativa de grafites sobre Marielle Franco na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - MG.** 2020. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29860>>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

SILVA, Bianca Dantas Gomes da. **Rompendo os muros das imagens: mulheres negras no graffiti.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th *Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503888260_ARQUIVO_SILVA-BIANCA_ROMPENDO-OS-MUROS-DAS-IMAGENS_MULHERES-NEGRAS-NO-GRAFFITI.pdf> Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.



MODA E ENSINO DE HISTÓRIA: INDUMENTÁRIA COMO ELEMENTO NA PRODUÇÃO DE SABERES

Crystyna Loren C. Teixeira

Licencianda, Licenciatura em História,UFU, crystynaloren23@gmail.com

Emily Trassi Costa

Licencianda, Licenciatura em História,UFU, trassicostae@gmail.com

Italo Samuel Marques

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, italomarques.ufu@gmail.com

Yago Araújo Pinto

Licenciando, Licenciatura em História, UFU, yagoaraujop1@gmail.com

Nara Rubia Carvalho Cunha

Professora, Licenciatura em História, UFU, nara.cunha@ufu.br

Introdução

É inegável a presença da moda na sociedade humana, quanto mais de sua relevância para explicar fatos/momentos históricos. Quem imaginaria estudar os egípcios antigos e não falar sobre suas tradicionais *Khau* (coroas) que explicam as diferentes dinastias e períodos ou então a Roma Antiga e suas lorica segmentadas, isto é, as armaduras utilizadas por legionários em batalhas, que atualmente estampam museus e produções audiovisuais. Assim, no âmbito educacional

Partindo do princípio que a indumentária de um determinado período revela muito sobre ele, podemos trazer para as aulas e apresentar aos alunos documentos escritos ou imagéticos para desvendar o vínculo entre as roupas e os acontecimentos relevantes estudados de uma época, assim aproximamos os alunos das fontes históricas e mostramos a eles uma nova vertente de estudo. (FERNOCHI, 2020, p. 823).

Outrossim, valendo-se dos estudos de Andreza Cabral da Silva (2019) na articulação da indumentária com o Ensino de História e dos textos: *A moda e o vestuário como objetos de estudo na História* (2020) de Paulo Debom, *Moda e Comunicação* (2003) de Malcolm Barnard e *O casaco de Marx: roupas, memória, dor* de Peter Stallybrass (2008), entre outros estudiosos e articuladores da moda, história e indumentária. Percebemos que a temática oferece amplas possibilidades de investigação e pode ser abordada de maneira interdisciplinar. Potencialidades que serão exploradas no presente trabalho, ao passo que discutiremos duas características principais que fizeram surgir o texto apresentado. Na primeira, refletirmos a cerca do projeto Revivendo o passado: um olhar crítico à indumentária do século XIX, que foi a base factual na qual pudemos recolher informações, dados e conferir as possibilidades da teoria articulada a prática em torno do ensino de História, moda e indumentária com alunos do ensino básico. Inclusive, adaptando os questionamentos destes a perspectiva da indumentária do século XIX ao contemporâneo, uma vez que “utilizando as nuances da moda como possibilidade para estudar história espera-se conseguir estabelecer com alunos a relação entre os fatos estudados” (FERNOCHI, 2020, p. 831). Junto, será aprofundado a noção da indumentária como elemento na produção de saberes, isto é, a indumentária e os usos aliados à História.

Revivendo o passado: um olhar crítico à indumentária do século XIX

Em primeiro momento, é importante frisar o que significa o elemento da produção de saberes com o qual trabalharemos. Assim, o estudo histórico das vestimentas através do tempo e dos povos, é denominado indumentária, termo não tão conhecido no cotidiano popular, mas que está intimamente ligado à sociedade e aos estudos históricos. Logo, ao colocarmos a moda em seu papel historiográfico, podemos, como exposto em nosso título, desenvolver o ensino de História por meio da moda e indumentária, olhando-o criticamente, pois “pensar sobre roupa, sobre roupas significa pensar sobre memória, mas também sobre poder e posse”. (STALLYBRASS, 2018, p. 12).

Ainda, o projeto *Revivendo o passado: um olhar crítico à indumentária do século XIX* foi elaborado e desenvolvido nas matérias de Prointer II e III, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Messias Pedreiro (EEMP), entre os meses de abril e maio de 2023. E, foi dele que se originaram as fontes e problemáticas para o presente texto. Decididos por essa modalidade e ano, porque estes grupos tendem a estar preparados para interagir com a história de forma explícita, com o uso de materiais imagéticos, físicos e sensoriais além das costumeiras formas textuais e tradicionais de ensino. O uso de destes auxilia a compreensão e visualização dos processos históricos que, de outras formas, poderiam ser pouco assimilados pelos discentes. Como citado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o Ensino Médio, há a necessidade de explorar com os alunos as questões sociais para que os mesmos consigam problematizar o mundo ao seu redor:

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, p. 562).

Entretanto, mantivemos sempre em mente que estamos expondo os alunos a algo pouco explorado no currículo tradicional. Objetivamos trazer os olhares desses adolescentes para a História e politizar a indumentária. Não queríamos moldar pequenos historiadores mas, como explicitado na BNCC (2018), levar os alunos a desenvolverem pensamento crítico sobre o mundo a sua volta, do passado e a relação entre ambos, uma vez que

A história é um conhecimento construído a partir das questões colocadas pelo presente; a dimensão temporal e o contexto no qual as questões são produzidas influem decididamente em sua solução; diversas são as abordagens ou visões sobre o problema em questão, pois diferentes são os sujeitos que com ele dialogam de diferentes espaços sociais; para a sua compreensão, construção/reconstrução é fundamental o confronto das posições, assim como a identificação de suas argumentações e contra-argumentação (CIAMPI, 2004, p. 203-204).

Conforme a proposta de projeto elaborada no Prointer II e desenvolvida em Prointer III, o *Revivendo o passado um olhar crítico à indumentária do século XIX* foi dividido em 5 etapas, com 5 aulas (etapa 1: 1x aula, etapa 2: 2x aulas, etapa 3: 1x aula, etapa 4: 1x aula). Na quinta etapa não houveram aulas, apenas um formulário de

avaliação final do projeto. Cada uma com um objetivo que podia ou não estar interligado (in)diretamente à etapa anterior. O projeto foi desenvolvido com o objetivo de apresentar a importância da indumentária como fonte de pesquisa histórica e elemento cultural presente no cotidiano dos sujeitos. Pois, através da análise da indumentária em perspectiva histórica, é possível abordar temas como a construção de identidade, práticas de resistência, elementos de segregação e construção de diferenças. O projeto buscou romper com o ensino de história tradicional, investindo em uma metodologia que valoriza o protagonismo dos estudantes como sujeitos de produção de conhecimento e saberes. Além disso, propôs a indumentária como elemento a ser problematizado nesse processo, considerando o diálogo entre sujeito e objeto e o entrecruzamento de temporalidades.

A metodologia adotada no projeto foi inspirada no pensamento de Paulo Freire na *Carta de Paulo Freire aos Professores* (2001) e seus famosos escritos em *Pedagogia da autonomia* (1996), que enfatiza o protagonismo discente e a importância de considerar as experiências dos sujeitos da educação. Nos buscamos aliar a experiência de vida dos estudantes com o conteúdo a ser tratado, promovendo aulas colaborativas e dialógicas. Também nos baseamos nas contribuições de autores da história cultural e em pesquisas específicas sobre a historicidade da moda, tais como Peter Stallybrass (2008) e Paulo Debom (2020), que foram referências importantes para compreender a relação entre moda e história. Os resultados alcançados na primeira edição do projeto, realizada na Escola Estadual Messias Pedreiro, foram promissores. Os alunos compreenderam a ligação intrínseca entre moda e história, reconhecendo a moda como um indicativo cultural, temporal, de lugar, econômico e social. Além disso, os alunos conseguiram desenvolver habilidades de relacionar passado e presente, estimulando um posicionamento consciente e crítico em relação à padronização das formas de se apresentar e/ou se definir no que tange à indumentária. Ainda, proporcionou aos alunos uma nova perspectiva sobre a relação entre moda e história. Através da indumentária, foram explorados temas complexos e relevantes, promovendo o pensamento crítico e a reflexão sobre a sociedade em diferentes contextos históricos. O projeto demonstrou a importância e inovação para o ensino de história, através dele podemos visualizar como a indumentária foi artifício disparador na produção do saber histórico, cumprido com seu propósito e dando origem ao presente trabalho como observado na introdução. Conjuntamente, pensando na socialização para com a comunidade acadêmica e externa a universidade, utilizamos duas plataformas digitais, o Instagram (@historiamodaemagia) e o Weebly (<https://indumentariarevivendo.weebly.com/>). Em ambas as redes é possível encontrar os resultados de cada etapa e aula fomentada pelo projeto, com fotos e descrições. Elas também serão usadas como canal de comunicação para as futuras iniciativas dentro da temática Moda e História.

Indumentária como produção do saber

A indumentária, mesmo sendo uma fonte de pesquisas extremamente rica, ainda é um tema pouco tratado no âmbito histórico. E, se tratando de um assunto com poucas produções advindas do campo da História, a elaboração de materiais e conteúdos didáticos para serem desenvolvidos na rede básica de ensino se torna um desafio ainda maior. Partindo do pressuposto de que não haveria nenhuma obra que pudesse descrever de qual forma o projeto deveria ser conduzido exatamente, o uso de conteúdos imagéticos se mostrou como uma boa base para o desenvolvimento do projeto. Ou seja, já que o uso da indumentária como fonte histórica num ambiente escolar é extremamente novo, a utilização de amostras visuais, por serem quase autoexplicativas, seriam um bom ponto de partida.

A moda/indumentária seja talvez um dos elementos de maior visibilidade na atualidade, apesar dos rótulos que lhe aplicam – fútil, desnecessária. Na cultura do consumo em que vivemos, a indústria da moda se faz presente em todos os grupos etários, mas tem nas culturas juvenis um grande destaque, pois estes grupos estão vivendo um período de suas vidas em que buscam a construção de suas identidades. Em uma sociedade que vive em constante mudança, é de fundamental importância para as culturas juvenis criarem suas identidades, seus símbolos de comunicação, pois assim eles constroem seus grupos ou passam a pertencer a um deles. (COSTA, 2006, p. 15).

Quando um tema tão rico e costumeiro como a indumentária é tratado em sala de aula, é comum e até necessário que os alunos tenham experiência com o tema, mesmo que não saibam. Por isso, as aulas precisam ser feitas de maneira que envolvam o conhecimento acadêmico com a experiência de vida dos alunos. Isso foi feito no projeto através de dinâmicas envolvendo a lousa e tecidos diversos. Nelas, os alunos demonstraram seus conhecimentos prévios e acrescentavam novas visões acerca da indumentária. As formas de expressão dos alunos também foram incluídas e suas individualidades, encorajadas. Tal qual argumenta Malcolm Barnard, “a moda e a indumentária são formas de comunicação não verbal, uma vez que não usam palavras faladas ou escritas, e também fenômenos culturais que promovem a interação social” (BARNARD, 2003, p. 76). A indumentária, ou seja, o estudo das vestimentas e roupas utilizadas pelas pessoas em diferentes períodos históricos, pode desempenhar um papel significativo no ensino de história. Através da análise e compreensão das vestimentas, é possível obter informações valiosas sobre a cultura, os costumes, as relações sociais, as hierarquias e as mudanças ao longo do tempo. Ao utilizar a indumentária como recurso didático, os professores podem proporcionar uma experiência mais concreta e visual aos alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e memorável.

Uma das maneiras que podem ser adequadas para incorporar a indumentária no ensino de história é, como já foi dito, a análise visual, ou seja, apresentar imagens, pinturas ou fotografias de pessoas vestindo roupas de diferentes épocas e discutir as características e os significados por trás dessas vestimentas. Os alunos podem observar

os estilos, os tecidos, as cores e os acessórios para compreender melhor o contexto histórico. Porque “outros sentidos que não apenas a visão são usados no que tange a indumentária. Nós a tocamos, a sentimos. Somos sensibilizados por texturas e cheiros, que podem nos remeter a memórias ou trazer pensamentos.” (SILVA, 2019, p. 9). Além da recriação de trajes, permitindo que os alunos criem suas próprias versões de trajes históricos ou recriem vestimentas de épocas passadas, o que pode envolver pesquisa sobre os materiais, a moda da época e as técnicas de costura utilizadas. Os desfiles de moda históricos, que permitiriam os alunos a apresentar roupas e explicar o contexto histórico por trás delas, o que poderia envolver pesquisas em grupo, também é uma forma extremamente criativa de incentivar os alunos a buscarem sobre o tema. Sem contar com outros métodos como a visita a museus de indumentária; encenações teatrais, que permitiriam uma compreensão mais profunda de valores, costumes e conflitos da época em questão; estudo de fontes primárias, como documentos históricos, diários, cartas ou inventários que menciona trajes e acessórios.

Ao incorporar a indumentária no ensino de História, os alunos têm a oportunidade de se conectar com o passado de maneira mais tangível e desenvolver uma compreensão mais completa das pessoas e das culturas que estudam. Pois, “o conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais” (MARTINS, 2015, p. 31). Isso ajuda a tornar a disciplina mais interessante e relevante para os estudantes, estimulando seu interesse pela história e promovendo uma aprendizagem mais significativa. A indumentária também pode desempenhar um papel importante na produção do saber em diferentes campos acadêmicos, como literatura, história da moda, estudos culturais e teoria do vestuário. O estudo da indumentária não se limita apenas ao aspecto estético, mas também, é uma forma de entender a cultura, as identidades, as relações sociais e as dinâmicas de poder, desempenhando um papel significativo na produção do saber. Isto é, a indumentária como um elemento na produção de conhecimentos fornecer *insights* sobre a história, a sociologia, a antropologia, entre outros campos acadêmicos ou não.

Considerações Finais

Portanto, foi possível perceber que a inserção da temática da moda e história no ambiente escolar ainda enfrenta desafios. A resistência pode vir tanto da comunidade acadêmica quanto de pesquisadores de história, que muitas vezes têm preconceitos em relação ao estudo da moda e da indumentária. Se faz necessário superar esses obstáculos e reconhecer a importância da indumentária e suas vertentes como um fenômeno histórico e cultural relevante para compreendermos a sociedade nas mais diferentes épocas. Assim como construir uma relação de ensino que inclua os discentes em suas subjetividades e sensibilidades, porque a moda, como percebeu-se com os

alunos do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Messias Pedreiro, pode ser aliada ao ensino de História, tal qual a indumentária foi um elemento primordial na produção destes saberes. É de suma importância que novos estudiosos fomentem a área para que ela não suma em meio as amplas possibilidades que a História e o ensino de História permitem. Ademais, nós prosseguimos pensando e questionando, até quando temáticas tão relevantes e pouco abordadas serão negligenciadas? E, qual o impacto a união de moda e ensino de História pode causar se multiplicada em larga escala?

Referências

BARNARD, Malcolm. **Moda e Comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: GASPALHO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2004.

COSTA, Antonio Galdino da. **Moda/Indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio**. Florianópolis, 2006.

DEBOM, Paulo. A moda e o vestuário como objetos de estudo na História. In: CASARIN, Carolina; KURKDJIAN, Sophie (orgs.). Dossiê 5 - As fontes de pesquisa para a moda. Uma aproximação interdisciplinar e arquivista da história da moda, pesquisa e ensino. **Ensinar mode**: Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, vol. 3, n. 3, p. 03-05, 2594-4630, out. 2019 – jan. 2020.

FERNOCHI, Letícia. Moda e imprensa feminina: recursos para o ensino de história. In: **Simpósio Gênero e Políticas Públicas**: Anais do VI Simpósio Gêneros e Políticas Públicas, vol. 6, 2020.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2015. 366 p.

SILVA, Andreza Cabral da. **Docência, arte e moda:** reflexões alinhavadas em sala de aula. Porto Alegre, 2019.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx:** roupas, memória, dor. [Tradução de Tomaz Tadeu]. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



O CIRCO COMO TEMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Isadora Fernandes

Licencianda em Educação Física, UFU, isadora.fernandes1@ufu.br

Bruno Miranda Mateus Fonseca

Licenciando em Educação Física, UFU, brunomirandamf@gmail.com

Marina Ferreira de Souza Antunes

Professora, Licenciatura em Educação Física, UFU, marina.antunes@ufu.br

Introdução

Os estágios supervisionados são parte integrante e fundamental na formação de professores/as nos cursos de licenciatura, com uma carga horária determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 2/2015), e regulamentada pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata dos estágios na graduação. Os estágios proporcionam aos/às futuros/as professores/as a oportunidade de vivenciar a rotina de um ambiente educacional em condições objetivas. Eles têm a oportunidade de planejar, ministrar e avaliar aulas, lidar com situações desafiadoras e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

No curso de Graduação em Educação Física, grau licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os estágios supervisionados são entendidos como

[...] atividades curriculares de aprendizagem profissional, social e cultural, em situações reais de trabalho, sob a responsabilidade da UFU e supervisão de professores das escolas de educação básica. Estes estágios foram elaborados com base na Resolução CNE/CES nº 2/2015, e na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e também de acordo com as Normas regimentares de estágio da Universidade e como Regulamento dos Estágios Obrigatórios Supervisionados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 53).

Os estágios supervisionados obrigatórios constituem 12,65% da carga horária total do curso e são organizados em três períodos que correspondem, respectivamente, a Educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio. Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada na elaboração de uma estratégia de ensino com o tema

Circo, durante o estágio supervisionado II, na escola de Educação Básica da UFU - ESEBAUFU, situada na cidade de Uberlândia. Nesta estratégia buscamos articular conhecimentos adquiridos previamente em outra disciplina denominada Circo e Educação Física.

O Estágio Supervisionado II consiste em 90h na instituição campo de estágio, divididas em 27 horas para observação das aulas ministradas pela professora regente, 18 horas para planejamento das aulas, coleta de dados, elaboração de relatórios e atividades afins e 45 horas de regências.

O Estágio Supervisionado vem como um alicerce para o/a acadêmico/a reconhecer o seu progresso de atuação futuramente, sendo visto os estudos realizados dentro da sala com todo o embasamento teórico explorado antes de adentrar no mesmo. Muitas vezes é nesse período em que as pessoas veem que não tem nada na situação o que foi estudado em sala de aula, afirmando que a prática é totalmente diferente do que foi estudado na teoria. Na prática vivemos todas as adversidades, não sendo apenas escrever um belo plano de aula e aplicá-lo, mas sim estar preparado/a para tudo com o conteúdo estudado.

O estágio supervisionado II, em específico, vivenciando o ensino fundamental,

segundo o plano de ensino apresentado no início do semestre, trata-se da inserção real em situação de trabalho escolar buscando articulação com o estudo acadêmico e promovendo uma reflexão teórico-prática sobre a docência e as práticas escolares. Problemática, investigação e intervenção no cotidiano escolar da Educação Física no Ensino Fundamental.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 2023, p. 1)

Contribui com a produção do conhecimento no campo da Educação Física, buscando a manutenção e legitimação da mesma como componente curricular necessário para a formação das novas gerações. Bem como ajuda a agir criticamente nos contextos educacionais do ensino fundamental mediante uma postura ética pautada no compromisso com a formação humana. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 2023, p. 1)

Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do planejamento a ser executado no momento da intervenção optamos pelo modelo adotado na disciplina de Estágio Supervisionado II, denominado Estratégia de Ensino. Segundo Amaral; Antunes (2011):

Planejamento de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando a apropriação, pelos alunos, de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa. Por meio da Estratégia de Ensino devem ser explicitados os princípios pedagógicos (na medida em que se decide como ensinar) e as relações dialética e democrática com o conhecimento. (p. 7).

As autoras apresentam um dos instrumentos utilizados como suporte no desenvolvimento de um modelo de planejamento de aulas, tentando garantir que o/a professor/a, ao pensar o tratamento de um Tema de Ensino e seu(s) conteúdo(s), planeje buscando não fragmentar o processo necessário para que os/as estudantes aprendam.

Segundo as autoras a Estratégia de Ensino deve contemplar os elementos apresentados na figura abaixo.

Figura 1 - Modelo Estratégia de Ensino

OBJETIVOS	SEQ. DAS AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
OBJETIVO GERAL Expressa, em linhas gerais, o processo que será desenvolvido durante a Estratégia, apontando aquilo que poderá ser alcançado pelos alunos, em termos de conhecimentos; Esclarece as categorias de conhecimento e análise da realidade que expressam, por meio das dimensões da existência humana (produtiva, simbolizadora e sócio-política), o nível de aprofundamento e/ou ampliação da leitura da realidade que se espera promover; Responde, resumidamente, às seguintes perguntas: O que será feito? Por que? (Sentido/razão) Para quê? (Finalidades).	TOTAL DE AULAS		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Explicitam, de forma detalhada, as ações que serão realizadas na aplicação da Estratégia para que o objetivo geral seja alcançado (Respondem à pergunta: Como?); Buscam dar sentido às etapas que compõe o processo, situando-as no contexto dos resultados parciais que se deseja alcançar. Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas, dependendo da necessidade identificada em cada fase desenhada na Estratégia.		Descrição detalhada de todas as ações (do professor e dos alunos) que deverão ser desenvolvidas em cada etapa ou fase da Estratégia (questões orientadoras: o que, quem, onde, como, quando).	Considerações sobre dificuldades encontradas pelo professor ou pelos alunos em alguma atividade; sugestões de modificações; Sugestão de bibliografia ou fontes de consulta.

Fonte: AMARAL; ANTUNES 2011, p. 8.

Os modelos apresentados pelas estratégias de ensino explicitam uma forma de organizar o planejamento em que são contemplados os objetivos (geral e específicos), os procedimentos metodológicos necessários para alcançá-los e a quantidade de aulas. Funcionando como um guia que orienta o/a professor/a sobre seus objetivos e abrindo um leque de opções criativas a fim de atingi-los.

A Estratégia de Ensino desenvolvida nesse trabalho diz respeito às turmas de 2º e 3º anos, estudantes entre sete e oito anos, para um período de oito aulas, abordando o Tema Circo, divididas em acrobacias, manipulação de objetos, equilíbrio, expressão corporal e palhaço. Um ponto de foco do trabalho foi trazer atividades com elementos diferentes dos já vivenciados pelas crianças durante as aulas de educação física, desenvolvemos equilíbrio nos *slackline*, confecção de bolinhas de malabares para fazer a experimentação e maquiagem artística.

As características das turmas da ESEBA/UFU são que cada ano de ensino possui três turmas, nomeadas de A, B e C, cada uma delas com 20 estudantes, sendo dois desses com algum tipo de deficiência (Síndrome de Downs, Paralisia cerebral ou Autismo).

O planejamento foi um dos pontos mais enfatizados pelo professor supervisor durante o estágio. O planejamento é imprescindível para execução de qualquer atividade que se almeje obter bons resultados. Luckesi (2002) aponta que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (p. 6)

A motivação para a escolha da temática considerou também o que está previsto nos Parâmetros Curriculares da Eseba (2017). Documento em que identificamos que está previsto para a idade em questão, o ensino da Ginástica, em suma Ginástica Circense como aponta o quadro abaixo retirado do documento.

Figura 2 - Quadro do Planejamento anual para a Educação Física na Alfabetização Inicial 2º Ano do Ensino Fundamental do Primeiro Ciclo.

GINÁSTICA	Iniciação a Ginástica Circense: conceitos e seus elementos básicos
	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir, modificar e criar formas de combinação dos elementos da ginástica (saltar, balançar, equilibrar, rolar) com a utilização dos implementos oficiais e alternativos da Ginástica Circense por meio de seus diferentes personagens (contorcionista, malabarista, equilibrista, acrobata, palhaço.) e a transferência dos mesmos para a vida cotidiana. • Introduzir a Ginástica Circense reproduzindo seus elementos constitutivos, suas características e montar um espetáculo de circo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir a Ginástica Circense com apresentação de slide e vídeos sobre a história do circo, seus diferentes tipos e seus principais personagens. ▪ Apresentar cada personagem do circo evidenciando a exploração dos movimentos, as características de cada um e criar outros movimentos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar os conhecimentos dos elementos que constituem a Ginástica Circense. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnosticar verbalmente o conhecimento da turma sobre a temática. ▪ Identificar verbalmente o conceito que a turma tem sobre a Ginástica Circense. ▪ Propor um circuito com atividades da Ginástica Circense pela exploração dos elementos dos seus personagens. ❖ Identificar e explorar os implementos oficiais e alternativos da Ginástica Circense. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar, individualmente e coletivamente os implementos oficiais da Ginástica Circense explorando os principais elementos obrigatórios de cada número. ▪ Explorar atividades com materiais alternativos. ❖ Criar sequência coreográfica (número de circo) com implementos oficiais e finalizando com apresentação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dividir cada turma em grupos para apresentar a construção do número da Ginástica Circense de cada grupo. ▪ Ensaiar os números para realizar uma apresentação final com a presença das professoras regentes e as outras turmas de 2º ano. • Formas de Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Observação empírica dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de cada aluno. ◆ Registro por escrito, dos aspectos mais significativos vivenciados pelos alunos quando durante a exploração dos implementos e movimentos da Ginástica Circense e sua apresentação final. ◆ Registro por imagens da apresentação final. <p style="text-align: right;">NA: 22 AULAS</p>

Fonte: Parâmetros Curriculares da Eseba (2017, p 18).

Compreendemos que as atividades circenses são bastante motivadoras, desenvolvem motricidade, equilíbrio corporal, estimulam a criança a liberar suas emoções, suprir obstáculos tanto cognitivos como emocionais. Se através da imitação, a criança consegue construir um processo de aprendizagem, é importante propormos situações em que ela brinque com a imitação, a observação e a reprodução de modelo.

Observamos que as atividades circenses pertencem ao grupo de atividades expressivas e devem, portanto, ser tratadas nas aulas, seguindo a determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), ao mesmo tempo em que abordam os princípios que norteiam a Educação Física no Ensino Fundamental: Princípio da Diversidade, Princípio da Inclusão e Categorias de Conteúdos (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Os autores ainda afirmam que a inserção das atividades circenses na escola oportuniza a desmistificação de alguns equívocos próprios ao senso comum acerca desse tipo de atividade, como, por exemplo, o de que é prática pouco séria, enganosa, pouco organizada, realizada por pessoas que não merecem respeito.

Durante a vivência da Estratégia de Ensino identificamos que uma pequena parcela dos/as estudantes resistiram ao tema proposto, entretanto, as aulas foram, de maneira geral, muito bem aceitas. Eles/elas, demonstram interesse e participação nas aulas de Educação Física, o que evidencia a importância de trabalhar temas que não se restrinjam aos esportes.

Considerações finais

Conclui-se que nas aulas de educação física na escola podemos ir além das modalidades esportivas e que as experiências vivenciadas nesse período de estágio possibilitaram conhecimentos e habilidades que servirão de ponto de partida para a construção de uma formação contínua, voltada para as realidades das instituições de ensino e dos indivíduos nelas presentes.

A profissão docente não tem apenas compromissos de ordem científica, pedagógica ou cultural com seus/suas estudantes, é necessário, também, que se tenha esse engajamento na ordem social e pessoal.

Referências

AMARAL, G. A.; ANTUNES, M. F. de S. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. **Anais do XVII CONBRACE E IV CONICE**, Porto Alegre, 2011, p. 1-14. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVIICONBRACE/2011/index>. Acesso em 11jun. 2023

BORTOLETO, M. A.; MACHADO, G. de A. Reflexões sobre o circo e a Educação Física. **Corpo consciência**, Santo André, n. 12, p. 39-69, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

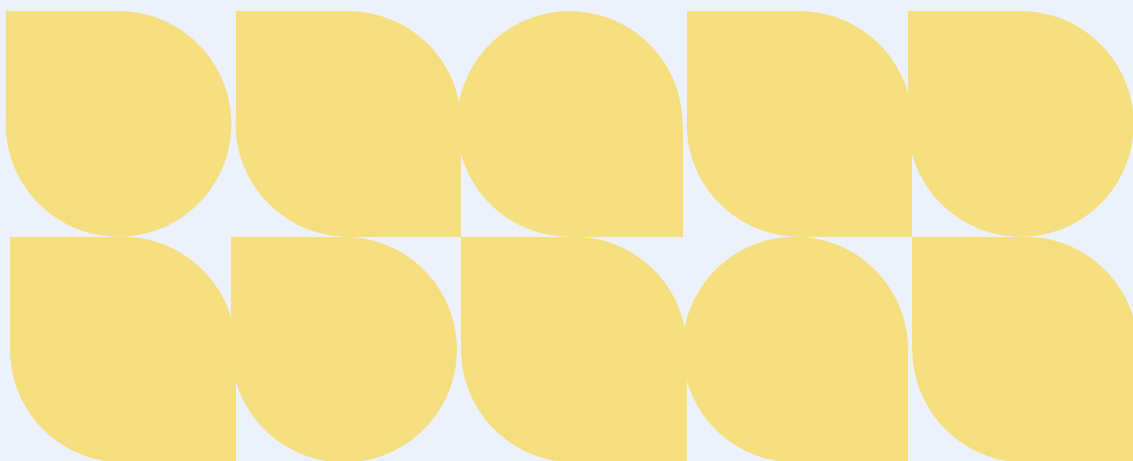
BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em 11 jun. 2023

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARÂMETRO CURRICULAR DA ESEBA. 2017. PCE Educação Física. Escola de Educação Básica. Universidade Federal de Uberlândia. 2017. Disponível em : <http://www.eseba.ufu.br/central-de-conteudos/documentos?page=46>. Acesso em: 12 jun.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Planos de Ensino Licenciatura**. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/planos-de-ensino>. Acesso em: 12 jun. 2023.



OS ESTUDOS DO PROINTER I: IDENTIDADE DOCENTE E SEUS PAPÉIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Vitória Duarte Casagrande

Licencianda em Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia,
ana.casagrande@ufu.br

Giulia Soares Venturoso Simão

Licencianda em Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, giulia.simao@ufu.br

João Vitor Campos Vaz

Licenciando em Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia
joao.vivaz05@ufu.br

Maria Eduarda Rosa Santos

Licencianda em Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia
maria.eduarda.rosa@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes

Professora, doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia
marina.antunes@ufu.br

Introdução

O presente artigo apresenta a vivência do grupo na disciplina Projeto Interdisciplinar (Prointer I), do Curso de Graduação em Educação Física, grau licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse Prointer traz como temática central “Identidade docente e Educação Física”.

O texto foi organizado sob quatro enfoques: i) características da prática como componente curricular, tomando-se como base as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores/as e sua materialização nos Prointers, no âmbito da UFU; ii) o Prointer no Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura, destacando-se o Prointer-I; iii) apresentação e discussão dos aspectos metodológicos adotados no Prointer I relacionados à história oral e à utilização do memorial no processo de formação docente; e, por fim, iv) as considerações finais.

O objetivo deste trabalho é, primeiramente, registrar os principais aspectos apreendidos pelos/as estudantes ao longo das discussões sobre a identidade docente, especialmente na área da Educação Física, durante a primeira disciplina voltada à prática como componente curricular, ofertada no curso de Educação Física da UFU, grau Licenciatura. Também, destacar os aprendizados adquiridos no decorrer da sequência dos estudos dos Prointers para a formação inicial do professor de Educação Física.

Prática como componente curricular

Diversos fatores envolvem a constituição da profissão docente. A identidade do professor é uma delas. Ela reúne um conjunto de características consideradas comuns entre os membros que exercem determinada profissão, ou seja, de certa forma, torna os profissionais do grupo semelhantes. Como toda e qualquer profissão, os professores também possuem caracteres similares. Mas, igualmente ao que acontece noutros contextos, a identidade docente é variável e acompanha o contexto considerado, ou seja, muda de acordo com as características históricas, sociais e culturais do período e da sociedade em vigor.

Benites (2007), a partir dos estudos de Garcia, Hipólito e Vieira (2005), conceitua identidade docente da seguinte maneira:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente arcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente - e, os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (2005, p.10).

Vemos, então, que os membros do grupo profissional compartilham aspectos comuns que formam o que se reconhece como identidade docente. As semelhanças, então, coexistem com caracteres únicos e particulares. Diversos fatores levam à formação do que se reconhece como identidade docente; por exemplo: a formação escolar, a formação inicial, a formação continuada e todas as experiências adquiridas durante esses processos.

Quando se fala do professor de Educação Física, é necessário considerar um outro fator de extrema relevância, fator este que, de acordo com Figueiredo (2010), diz respeito às experiências sociocorporais construídas socialmente no cotidiano dos espaços escolares e não escolares ao longo da vida dos/as professores/as. Pires *et al.* (2017), em seu estudo sobre a identidade docente e a Educação Física, embasados no trabalho de Borges e Desbiens (2005, p. 4) destacam que

há incidência de mudanças identitárias durante a formação inicial, quando os estudantes tencionam as experiências sociocorporais e os saberes normativos da formação docente. Esta transição se dá nos laços estabelecidos com as escolhas feitas para a entrada e durante a carreira profissional, as quais estão impregnadas por diferentes saberes, agora aplicados e testados.

O trecho indica que as experiências corporais socialmente construídas ao longo da vida, tanto dentro quanto fora da escola, são igualmente importantes para a construção da identidade do professor de Educação Física. Reflexões sobre o uso do corpo, a forma como ele se movimenta, são bases para a constituição desses profissionais. Pires *et al.* (2017) deixam explícito também que, no processo de formação inicial, essas experiências são colocadas à prova e os/as graduandos/as têm a oportunidade de rememorar, analisar criticamente e ponderar se é plausível e válido manter ou mudar a forma como irão tratar a movimentação do corpo no decorrer da carreira profissional.

Orientar esses processos que levam à criação da identidade docente é essencial para regularizar, direcionar e padronizar a formação de professores. Um dos documentos criados para esse fim são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as, e são os Pareceres, que antecedem a promulgação dessas diretrizes, que determinam especificações para as padronizações necessárias à formação de qualidade, que tanto se tem buscado na educação brasileira.

O Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno, CNE/CP 9/2001, apresenta o Projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Este apresenta algumas definições a serem seguidas inclusive pelo curso de Educação Física Licenciatura. Dentre elas, destacamos a necessidade de coerência entre a formação oferecida aos/às licenciandos/as e a prática esperada dos/as futuros/as docentes. Esta demanda exige a não dissociação, ao longo do curso, das dimensões teórica e prática.

O documento registra a importância de não se restringir a prática dos cursos a um único componente específico, como o estágio supervisionado, por exemplo. É

preciso articular a reflexão e o fazer no decorrer de todas as disciplinas ofertadas. Por isso, os cursos têm o dever de oferecer aos licenciandos contextos e situações em que os conhecimentos acumulados sejam testados.

Em 19 de fevereiro de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. O Artigo 1º dessa Resolução indica que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmicocientífico-culturais. (BRASIL, 2002).

Foi o Parecer 28/2001 do CNE/CP que trouxe o conceito de Prática como Componente Curricular, explicitando que

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...]. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001, p. 9; grifos no original).

Dessa forma, essas horas são diluídas ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar, conforme indica a Resolução.

A partir dessa orientação, a UFU elaborou o seu primeiro Projeto Institucional de Formação de Professores/as, no ano 2005, o qual foi reformulado a partir da promulgação de uma nova DCN em 2015 (Brasil, 2015). Essa nova Resolução manteve o entendimento da PCC, assim como sua carga horária. Na reformulação do Projeto Institucional de Formação de Professores/as a UFU, a partir de 2017, passou a oferecer o eixo “Prática como Componente Curricular” a partir dos Projetos Interdisciplinares – Prointers. Estes estão dispostos ao longo do Curso de Graduação em Educação Física, grau licenciatura da UFU. (Universidade..., 2017). Ele permite o contato dos licenciandos com a realidade escolar, em conjunto com as demais disciplinas. Sendo assim, o projeto engloba pesquisa e extensão e garante a observação, na prática, do que é trabalhado teoricamente.

Segundo o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, os objetivos de formação do Proiner são “Aproximar o aluno da realidade escolar, possibilitar que ele seja capaz de refazer o processo de pesquisa e

discutir metodologias e resultados, tendo em vista ampliar a compreensão a respeito da escola e de seus condicionantes.” (Universidade..., 2017, p.7).

Identidade docente e seu papel na Educação Física

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – grau Licenciatura, o Prointer I tem como tema a identidade docente e os diversos papéis que ela exerce na Educação Física Escolar, sendo base para a construção da identidade docente, considerando-se o contexto da educação escolar em uma sociedade capitalista. A finalidade da disciplina é pensar os papéis sociais da profissão docente como elemento da construção de identidade profissional na área da Educação Física Escolar (Universidade..., 2018).

O grupo autor deste relato teve contato com a disciplina em 2021, no primeiro período do curso, durante a pandemia da Covid-19, motivo pelo qual, nessa ocasião particular, o componente curricular foi desenvolvido no formato remoto. Os discentes tinham contato *online* com a docente por meio da plataforma *Cisco Webex*, onde aconteciam as aulas expositivas; já as atividades eram realizadas e entregues por meio da plataforma *Moodle*.

Foram empregados diversos artifícios ou estratégias de abordagem para se atingirem os objetivos específicos de identificar as visões dos estudantes do curso a respeito da profissão docente e seus papéis atribuídos na escola, as visões dos professores/as de Educação Física Escolar sobre a profissão docente a partir da História Oral e promover a aproximação entre a universidade e a escola (Universidade..., 2018). Dentre eles, destacamos a leitura de diversos artigos e livros, como a obra de Freire (1996), “Pedagogia da Autonomia”, em que se registra a concepção do autor de que “[n]ão há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (p.14), “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” (p. 33). Essas reflexões contribuíram para a compreensão do ser docente. Alguns materiais audiovisuais, como os filmes “Clube do Imperador” e “Escritores da Liberdade”, também foram de suma importância para entendimento e aprofundamento dos assuntos abordados na disciplina.

Trabalhou-se, no decorrer do Prointer I, a importância da história oral (Meilhy; Holanda, 2013) para a criação de uma identidade docente. O contato com memórias individuais e coletivas, bem como seu aproveitamento no contexto de formação ampliam grandemente o campo de registros válidos e contribuem para que professores/as em formação e/ou em exercício tenham contato com diversas experiências que agregam na atuação profissional.

Outro dispositivo essencial para as discussões foi o memorial, artefato que permite o registro e a partilha de histórias. Os aspectos mais relevantes da história oral e do memorial para o desenvolvimento profissional serão relatados a seguir.

História oral e memorial

Como atividade final do Prointer I, foi solicitada a elaboração de um memorial, gênero de texto cuja finalidade foi entender as implicações pessoais, as marcas construídas na trajetória de cada estudante, as quais podem ganhar sentido e potencializarem-se no processo de formação e de construção de conhecimento.

Foram realizadas discussões sobre a história oral, as quais embasaram a produção do texto. De acordo com Lucena (1999, p. 24), “[a] história oral representa a realidade com as respectivas diferenças, explora as relações entre história e memória, coloca em evidência a construção dos autores de sua própria identidade”. A história oral, portanto, torna-se tão importante quanto os registros oficiais no processo de busca de uma identidade docente, pois compõe-se de aspectos que não podem ser escritos. Percepções pessoais, reflexões, lembranças de interações professor/a/estudantes são algumas das possibilidades que as memórias reavivadas com a oralidade podem suscitar e são de extrema importância para compreender situações do passado e aprender com elas; a partir de reflexões sobre elas, repeti-las ou transformá-las no presente.

Considerando-se a prática pedagógica do/a professor/a, o “memorial, no âmbito da formação, é concebido como um documento pessoal do tipo diário em que o professor registra reflexões e sentimentos sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o seu trabalho em sala de aula.” (André, 2004, p. 4). Segundo Perez (2006), no memorial, a “narrativa, como elemento constitutivo da ação, nos possibilita pensar a prática educativa como um processo de reconstrução pessoal e da cultura, através da palavra e do diálogo com a memória individual, social e coletiva.” (p. 18).

Esse tipo de escrita é extremamente importante para a formação da identidade dos/as professores/as, uma vez que é uma forma de se elaborarem novas propostas sobre a profissão e por ser um processo voltado não apenas para o futuro, mas também para o passado, que pode trazer outro olhar sobre os mesmos sonhos. Além disso, no memorial, prática e reflexão se unem e estabelecem-se em diálogo, permitindo, por meio da tríade “relembrar/repensar/ressignificar”, uma possibilidade de se construírem/refazerem/transformarem as próprias experiências e práticas pedagógicas.

Considerações finais

Acreditamos que o primeiro contato com a prática como componente curricular por meio do Prointer I tenha sido de extrema importância para o processo de nossa formação inicial. Agregar, ao longo do curso, os aspectos teóricos e práticos é

fundamental para que tenhamos uma visão mais concreta das características do trabalho nas instituições escolares.

É importante rememorar e destacar que a disciplina foi cursada em período pandêmico e, devido à necessidade de distanciamento social, foi realizada remotamente. Os quesitos de segurança adotados impediram, por exemplo, que tivéssemos uma vivência na escola ou um contato direto com os/as estudantes que possibilitasse verdadeiramente a utilização prática dos conhecimentos acumulados. Mas acreditamos que este fator não tenha gerado nenhuma espécie de defasagem ou falta no aprendizado necessário. O contexto favoreceu, inclusive, práticas inovadoras, que, em outros cenários, muito provavelmente não seriam utilizadas para se discutirem e pensarem os principais papéis da profissão docente na Educação Física Escolar.

A elaboração do memorial, apesar de ter sido muito trabalhosa, principalmente pelo contexto de ensino remoto, foi muito gratificante, pois pudemos relembrar os sonhos do passado se concretizando no presente. É um trabalho que já contribui desde então para a nossa formação inicial e acreditamos que ainda tem muito a contribuir não somente na graduação, mas também na nossa atuação como futuros/as professores/as de Educação Física.

Referências

ANDRÉ, Marli. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 283-292, Itajaí, maio/ago. 2004.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do Professor de Educação Física: Um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Estado de São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2001**, do CNE/CP, de 08 de maio de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 28/2001**, do CNE/CP, de 08 de maio de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1 p 8, 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 20 maio, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2023.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. Porto, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, n.23, v.2, p. 153-171.

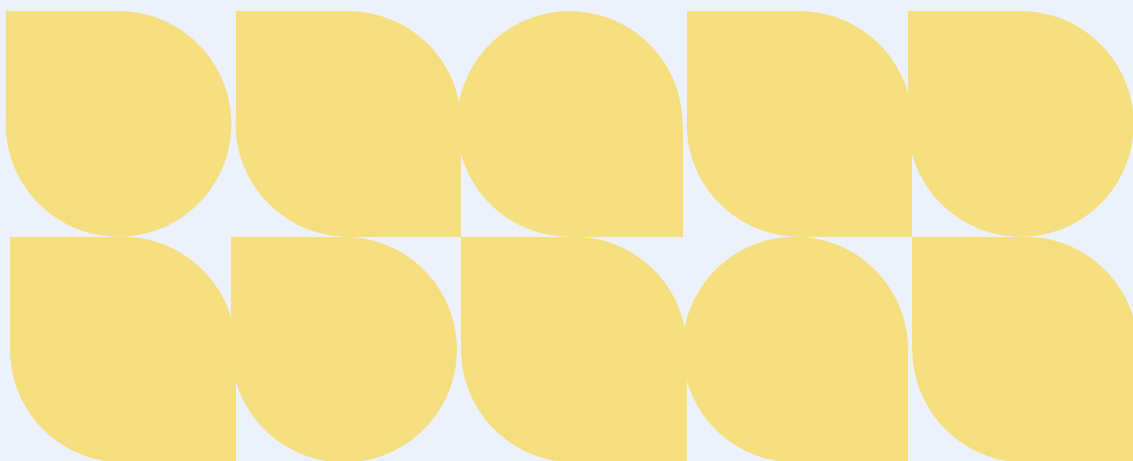
MEILHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREZ, Carmem Lúcia. Sentidos emancipatórios das narrações de memórias. Belo Horizonte: Editora Dimensão. **Revista Presença Pedagógica**, v.12, n. 67, jan/fev. 2006.

PIRES, Veruska; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA Farias, Gelcemar; SUZUKI, Charlene Cristina Martins. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. Porto, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017, p. 35-60.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução nº 32** do Conselho Universitário de 24 de novembro de 2017, que dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Educação Física – grau Licenciatura**. Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/graduacao/educacao-fisica-licenciatura/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 maio, 2023.



OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Victoria Oliveira Modesto

Licencianda, Educação Física- Grau Licenciatura, UFU, vicoliver69@gmail.com

Gabriela Machado Ribeiro

Professora, Educação Física - Grau Licenciatura, UFU, gabimacrib@ufu.br

Introdução

Este estudo teve com o objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física e se trata de um recorte de uma pesquisa.

A Reforma do Ensino Médio, propõe em seu texto final, que essa etapa seja composta pelo aumento da carga mínima de 800 anuais para 1000 horas. Isso equivale ao aumento de uma hora/ aula e não em tempo integral como foi apresentado pelo governo em suas propagandas no ano 2017. A nova organização curricular para o Ensino Médio tem como uma das mudanças significativas o aumento da carga horária de 2.500 para 3.000 horas, sendo 1.800 horas destinadas à formação básica e 1.200 horas para o itinerário formativo. Assim, a carga horária anual teve um aumento de 1.000 horas a partir de 2022, mas somente no 1º ano do Ensino Médio, pois os demais anos de ensino serão inseridos de forma gradual (MINAS GERAIS, 2022).

A nova configuração do Ensino Médio é dividida em Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo que é conhecido como a parte flexível, o qual busca colocar o estudante como protagonista, pois visa permitir que ele possa escolher atividades para compor seu currículo.

O Itinerário possui vários arranjos curriculares. De acordo com a BNCC

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (BRASIL, 2018, p.477).

O Ensino Médio nesta nova estruturação:

Além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

O currículo do novo Ensino Médio, proposto na lei 13.415/2017, alterou a LDB e proporcionou mudanças para essa etapa de ensino e cada estado brasileiro organizou a sua proposta.

No caso do estado de Minas Gerais a proposta da nova organização curricular passou a ser constituída por uma Formação Geral Básica e Itinerário Formativo.

O currículo referência de Minas Gerais do Novo Ensino Médio foi organizado considerando um conjunto de competências e habilidades e os componentes curriculares

foram ligados a competências específicas, com o objetivo de integração das áreas de conhecimento e os diferentes componentes curriculares para proporcionar uma aprendizagem integral e reflexiva.

As implicações da Reforma do Ensino Médio para a Educação Física

Quando se analisa a Reforma do Ensino Médio é notório a influência neoliberal contida no documento. Uma das evidências é a utilização dos termos competências e habilidades no texto da BNCC, que são palavras usadas na lógica neoliberal, na qual é observável o desmanche que está sendo ingerido nessa etapa de ensino, com a negação do conhecimento científico. Esses defensores não estão preocupados com a qualidade da formação humana e sim com automatização do indivíduo para o mercado.

Os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterógena frente, que há alguns anos vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA, 2020, p.660).

A Educação Física na BNCC é resumida em pequenos parágrafos, mostrando o seu desfavorecimento e a diminuição curricular quando analisada. Isso gera um esvaziamento de conteúdos da Educação Física no Ensino Médio.

Embora, quando se analisa esse aspecto possamos ver que, a BNCC assegurara a obrigatoriedade da Educação Física, uma vez que ela aparece no documento dentro linguagens e suas tecnologias, todavia é necessário considerar que não é garantida a presença da Educação Física, devido a Lei 13.415/2017 considerar apenas português e matemática como obrigatórios durante os três (3) anos do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que a obrigatoriedade de Português e Matemática não exclui diretamente as demais disciplinas, mas na lei fica evidente a palavra obrigatória nos três anos do Ensino Médio apenas para essas duas. As outras disciplinas ficarão dependentes da disponibilidade de espaços, de professores. Ou seja, se em alguma escola estiver faltando docente de Educação Física, não precisaria, no caso do estado de Minas Gerais, realizar designação ou concurso, porque poderia ser ofertado algum itinerário diferente no seu lugar, uma vez que a Educação Física, assim como outras disciplinas não é necessário estar presente nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, com diminuição da carga horária de disciplinas, acontece o aumento de professores excedentes nas escolas. Nesse sentido, a permanência em suas escolas vai ser por ordem de nomeação de concurso, que dará preferência para “pegar aulas” aos mais antigos na escola ou mais bem classificados. O docente que ficar sem quantidade de aulas necessárias para o cumprimento de suas horas de trabalho terá que buscar em outras escolas para completar.

Com a Educação Física sendo uma disciplina dentro da área de linguagens, o professor pode ministrar o Itinerário Formativo que seja da área de linguagens e suas tecnologias, não dando aula somente de Educação Física. Desse modo, como explicam Dourado e Oliveira (2018, p.44) “a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática”.

Esse cenário, nos leva a ver o começo da perda de espaço e legitimidade da Educação Física, enquanto componente curricular na escola. Pois essa nova política desvaloriza o conhecimento dessa disciplina ao reduzir a sua carga horária pela metade nessa etapa de ensino.

Considerações Finais

A reforma do Ensino Médio, proporcionou novas mudanças na educação de forma negativa. Essa gera a desvalorização da Educação ao negar o conhecimento científico por meio do esvaziamento curricular, para dar lugar aos Itinerários Formativos, que não agrega em nada a formação do estudante e desvaloriza a profissão docente.

A Educação Física é um exemplo da perda de espaço nessa reforma que desconsidera a importância desse componente curricular na formação humana, uma vez que tem sua carga horária reduzida e perdendo seu espaço para os itinerários que não agregam em nada na formação. É imprescindível que a sociedade como um todo, não somente os indivíduos da área da educação repudiem essa reforma que é um afronte ao ensino de qualidade.

Referências

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018 p. 469. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**: secretária-geral. Brasília DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2015: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretrizes curriculares para implementação do novo ensino médio nas turmas de 1º ano em 2022**, 2022. Disponível em: [www.2.educacao.mg.gov.br](http://www2.educacao.mg.gov.br). Acesso em: 16 dez. 2022.

