

Arivaldo D'Avila de Oliveira  
Regineison Bonifácio de Lima  
Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio  
(Organizadores)



# Saberes **AMAZÔNICOS**

Trajetórias e Vivências Educacionais  
do Grupo Gescam





**Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)**

Diretor Editorial

Presidente do Conselho Editorial

**Dr. Cristiano S. Araujo**

Assessor

**Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**

Diretora Administrativa

Presidente da Editora

**CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)

Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)

Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)

Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)

Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

Profa. Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

Prof. Ms. Euvaldo de Sousa Costa Junior (UFPI)

Arivaldo D'Avila de Oliveira  
Regineison Bonifácio de Lima  
Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio  
Organizadores

# **SABERES AMAZÔNICOS**

**Trajetórias e vivências educacionais do Grupo Gescam**

1ª edição

Goiânia - Goiás  
Editora Espaço Acadêmico  
- 2020 -

Copyright © 2020 by Arivaldo D’Avila de Oliveira, Regineison Bonifácio de Lima e  
Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2  
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás  
CNPJ: 24.730.953/0001-73  
Site: <http://editoraespaocoacademico.com.br/>

**Contatos:**

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080  
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Revisão Técnica: Arivaldo D’Avila de Oliveira e Regineison Bonifácio de Lima  
Revisão Textual: Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio  
Editoração: Franco Jr.  
Capa: Glauco Capper

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

S115 Saberes amazônicos : trajetórias e vivências educacionais do grupo Gescam  
[livro eletrônico] / Organizadores Arivaldo D’Avila de Oliveira, Regineison  
Bonifácio de Lima e Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio.  
– 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020.  
324 p. ; Ebook.

Inclui referências bibliográficas  
ISBN: 978-65-00-09560-9

1. Educação. 2. Educação - pesquisa - Amazônia. I. Oliveira, Arivaldo  
D’Avila de (org.). II. Lima, Regineison Bonifácio de (org.). III. Bonifácio,  
Maria Iracilda Gomes Cavalcante (org.).

CDU 37:001.891(811.3)

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer  
meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos  
Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*  
2020

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
--------------------------	----------

## Parte 1

### EDUCAÇÃO ESCOLAR, COTIDIANO E CULTURA

#### Capítulo 1

<b>COMO LER OS CLÁSSICOS? POR QUE LER OS CONTEMPORÂNEOS? POR UM ENSINO IMERSIVO DE LITERATURA.....</b>	<b>12</b>
--	-----------

*Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio*

#### Capítulo 2

<b>INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO E PARA A VIDA: o lugar do respeito em salas de aula.....</b>	<b>36</b>
---	-----------

*Tavifa Smoly Araripe*

*Maria José Nascimento Correia*

#### Capítulo 3

<b>RESPEITANDO AS DIFERENÇAS: trajetórias de vida e parcerias educacionais como estratégias para inclusão em sala de aula .....</b>	<b>47</b>
---	-----------

*Reginâmio Bonifácio de Lima*

*Arivaldo D'Avila de Oliveira*

*Tavifa Smoly Araripe*

*Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio*

Capítulo 4

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC: notas sobre a construção sociológica ..... 65**

*Luciney Araújo Leitão*

Capítulo 5

**A PAST NOT TOO SIMPLE: O ensino de inglês no Brasil e o estágio supervisionado pelo viés da *Teoria do Crescimento* de John Dewey ..... 85**

*Adélia Aparecida de Melo*

*Luciana Pereira Ogando*

Capítulo 6

**MÚSICA NA ESCOLA: um ensaio sobre como tematizar história das Amazônias ..... 104**

*Maria José Nascimento Correia*

*José Sávio da Costa Maia*

**Parte 2**

**ESPAÇOS GEO-HISTOGRÁFICOS NA AMAZÔNIA**

Capítulo 7

**O ESTUDO DA PAISAGEM COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA: uma abordagem teórico-conceitual ..... 120**

*Arivaldo D'Avila de Oliveira*

*Elizabete do Nascimento Cavalcante*

Capítulo 8

**TRADIÇÃO E VANGUARDA: o ensino de História e as novas práticas educacionais ..... 137**

*Reginâmio Bonifácio de Lima*

Capítulo 9

**ENSINO DE HISTÓRIA: a pintura Huni Kuin como forma de valorização da cultura indígena no ambiente escolar.....** 158

*Alysson Vinícius Pacífico Barbosa*

*Lucas Gomes do Vale*

Capítulo 10

**A MATRIZ ENERGÉTICA RENOVÁVEL SUL-OCIDENTAL AMAZÔNICA .....** 168

*Regineison Bonifácio de Lima*

Capítulo 11

**EVOLUÇÃO DA INTERAÇÃO DO ESTADO COM A SOCIEDADE NA POLÍTICA DE RECURSOS HÍDRICOS DO ACRE .....** 186

*Ayri Saraiva Rando*

*Markus Erwin Brose*

Capítulo 12

**A RESISTÊNCIA AMAZONENSE CONTRA OS BOLIVIANOS NO ACRE: UMA VERSÃO NÃO ACREANOCÊNTRICA DA REVOLUÇÃO ACREANA.....** 202

*Eduardo de Araújo Carneiro*

Capítulo 13

**ENTRE RIOS E FLORESTAS: o estudo do espaço geográfico amazônico brasileiro a partir de obras romanescas em sala de aula.....** 224

*Tiago Caminha de Lima*

*Jackson Sousa dos Santos*

*Hikaro Kayo de Brito Nunes*

**Parte 3**  
**ÉTICA, FILOSOFIA E DISCURSO**

*Capítulo 14*

**NARRATIVA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE  
“CARL JOHNSON” NA ESCOLA ..... 239**

*Hélio Camilo Rosa*  
*Kevin Santos da Silva*

*Capítulo 15*

**DIÁLOGOS E DESENVOLVIMENTO: o uso das  
funções executivas no aprimoramento do processo de  
ensino e aprendizagem..... 252**

*Luciana Vasconcelos da Silva Santos*  
*Taiana de Souza Santos*

**Parte 4**  
**BIOGRAFIAS, VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOS  
PESQUISADORES DO GESCAM**

*Capítulo 16*

**BIOGRAFIAS E PESQUISAS DO GESCAM..... 269**

*Capítulo 17*

**EX-PARTICIPANTES DO GESCAM E CONVIDADOS ..... 305**



# APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos Socioculturais Amazônicos (Gescam) completa no ano de 2020, cinco anos de criação, trazendo a toda a comunidade acadêmica e estudantil a publicação dessa importante obra em comemoração ao seu surgimento.

O Gescam é fruto da tentativa de incentivar os docentes a atuarem em Grupos de Pesquisa voltados para a Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac). O objetivo inicial de formação dos grupos de pesquisa foi constituir basilares para a pesquisa científica no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Ufac com a finalidade de fomentar a pesquisa e apoiar pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento científico, acadêmico e escolar.

Por essa razão, no ano de 2015 surge o Gescam, formado inicialmente com pesquisadores ligados às áreas de Ciências Humanas e afins, enfatizando suas pesquisas em duas bases, uma voltada às questões socioculturais e outra relacionada ao cotidiano e espaços de sociabilidade amazônicos.

A primeira líder do grupo foi a professora Daisy Mary Padula de Castro, a qual ocupou o cargo no período de 2015 a 2016. O segundo líder foi o professor Reginâmio Bonifácio de Lima, que permaneceu na função de 2016 a 2018. O terceiro, foi o professor Tiago Caminha de Lima, que atuou de 2018 a 2019. Atualmente, o grupo vem sendo liderado pelo professor Arivaldo D'Avila de Oliveira, assumindo a função desde o final do ano 2019.

Ao longo desses cinco anos de existência, o grupo vem se destacando por suas pesquisas através de seus integrantes e parceiros em suas linhas de pesquisas, procurando assim ressaltar as experiências científicas e pedagógicas vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

Em virtude disso, esta coleção de textos inclui estudos realizados pelos pesquisadores e parceiros do Grupo de Estudos Socioculturais Amazônicos (Gescam) nas áreas que se configuram como as principais linhas de pesquisa estudadas pelo grupo.

Busca-se, dessa forma, contribuir para a construção de conhecimentos envolvendo temáticas voltadas às questões éticas, sociais, culturais, educacionais, históricas e geográficas na Amazônia, tais como *Educação Escolar, Cotidiano e Cultura, Espaços Geo-históricos na Amazônia, e Ética, Filosofia e Discurso*.

Por essa razão, tal obra relata estudos realizados que evidenciam relevantes temáticas vivenciadas no cotidiano amazônico. Tais estudos, ainda que introdutórios, no adensamento das temáticas envolvidas requerem um debate mais amplo e participativo da comunidade científica, acadêmica e escolar.

Dessa forma, convidamos todos os leitores a compartilharem conosco dessa trajetória de conhecimentos, vivências e saberes dedicados aos cinco anos de pesquisas na região Amazônica desenvolvidas por pesquisadores e parceiros do Gescam, trazendo à sociedade uma visão de que essa região é um grande celeiro de estudos para todas as áreas do conhecimento científico que ensejam estudá-la.

Boa leitura a todos!

***Prof. MSc. Arivaldo D'Avila de Oliveira***  
**Líder do Gescam**

## Parte 1



# EDUCAÇÃO ESCOLAR, COTIDIANO E CULTURA

**Objetivo:** Estudar as práticas cotidianas desenvolvidas em ambiente de ensino e aprendizagem, bem como a interferência da cultura nas correlações estabelecidas.

# Capítulo 1

## COMO LER OS CLÁSSICOS? POR QUE LER OS CONTEMPORÂNEOS? POR UM ENSINO IMERSIVO DE LITERATURA

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio<sup>1</sup>

### UM POUCO ATRÁS, UM PASSO ALÉM: O ENSINO DE LITERATURA ENTRE DUELOS E DILEMAS

O ensino de Literatura, ao longo das últimas décadas, tem sofrido uma contundente reorientação no Brasil, congregando posicionamentos bastante divergentes sobre como o professor deve proceder diante das crescentes demandas por estratégias eficazes de formação de leitores. Sob as trincheiras, vemos diversas frentes de batalha: há quem analise a questão sob o prisma do academicismo, geralmente, lançando sobre os professores da educação básica toda a responsabilidade pela baixa proficiência em leitura de nossos estudantes; há quem atribua à Universidade a culpa, argumentando que o problema se deve à má qualidade na formação docente; há ainda quem defenda que o fato se deve ao modo como o governo e o sistema educacional do país tem articulado e executado as políticas públicas educacionais, dissociadas da realidade; outros atribuem o problema à família e à sua baixa participação na vida escolar dos estudantes; e há quem atribua ainda aos próprios estudantes, pela postura de desinteresse e descompromisso com sua própria aprendizagem.

<sup>1</sup> Professora EBT de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Apesar da aparente simplicidade em se apontar culpados, a questão apresenta-se como sendo bem mais complexa. Discutir caminhos para a formação de leitores no Brasil está entre as prioridades educacionais mais urgentes em nosso país. Pensar a “crise de leitura” que atravessamos há décadas requer uma discussão que extrapole a simples definição de estratégias e materiais. A questão vai além da escolha de partirmos de um referencial de literatura canônico ou contemporâneo, ou se seremos adeptos do “gosto pela leitura” ou de uma “aprendizagem instrumental”.

Enquanto nos perdemos nessas discussões menores, em busca de culpados e estratégias redentoras, nossos estudantes continuam sem acesso a um direito básico: seu direito à literatura, e sem condições para transitar pelo mundo da literacia. Caberia aqui questionar a quem interessa manter essa discussão infrutífera em busca de culpados ou em torno de que caminho seria o mais adequado.

Ao nos encerrarmos enclausurados em nossas torres de marfim, nossos estudantes seguem com profundas dificuldades relacionadas à proficiência em leitura. De acordo com o Relatório Brasil do PISA-2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência esperado para os jovens até o final do Ensino Médio (BRASIL, 2019). O Relatório do Pisa 2018 revela ainda que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

Diante do desafio que se apresenta, faz-se necessária uma reorientação de olhares de todas as instâncias envolvidas na Educação, adotando agora uma postura de convergência para a resolução dos problemas. Isso requer um exercício de respeito e alteridade, de modo que cada uma delas perceba sua parcela de omissão e, ao mesmo tempo, sua importância para a construção de uma política efetiva de formação de leitores.

Ao recusarmos uma visão “politicamente correta” ou “romantizada” de leitura, reconhecemos que formar leitores é uma tarefa extremamente necessária, pois apesar de envolver sempre uma relação complexa e conflituosa, a leitura ainda é a chave para nossos estudantes alcançarem uma vida mais digna no futuro. Como afirma Alberto Man-

guel (2017), “ler é um ato de poder”, dominar as habilidades de leitura, portanto, constitui-se um passo essencial para nossos estudantes vencerem as desigualdades sociais a que estão expostos. Diante disso, torna-se fundamental pensar novas formas de aproximar os estudantes da leitura e ajudá-los a alcançar um aproveitamento melhor em todas as áreas de aprendizagem.

Mudanças educacionais, para serem efetivas, devem partir de uma noção clara de que as instituições são importantes e devem agir em colaboração, sob referenciais sólidos, para a resolução dos problemas. Torna-se, assim, essencial a cooperação entre as diversas instâncias educacionais, nos níveis federal, estadual e municipal, além das escolas e universidades, públicas e particulares. Além disso, é imprescindível ter a clareza de que as instituições não são um ente abstrato, antes, são organismos vivos, compostos por pessoas, que erram e acertam.

Diante da complexidade desse contexto, em nada acrescenta ao debate o duelo entre teoria e prática, quando essas duas instâncias deveriam caminhar juntas e indissociadas. Nesse panorama, torna-se claro concluir que o sucesso educacional no campo da formação de leitores não é resultado de uma iniciativa individual do professor, de uma equipe gestora, ou das instituições educacionais em suas diferentes esferas, mas de um conjunto de esforços entre os vários atores responsáveis pela Educação.

Torna-se necessário um trabalho efetivamente compartilhado para melhorar a educação em nosso país. Mesmo com boa vontade, precisamos ainda avançar para vencer as diferenças e conseguirmos que os Projetos Educacionais de sucesso não sejam fruto apenas da iniciativa individual de um professor que ousou ir contra as dificuldades impostas pelo sistema, mas que sejam resultantes de um trabalho colaborativo que envolva todas as instâncias responsáveis pela Educação, desde os mais altos escalões até os níveis mais diversos da comunidade escolar.

Essa nova realidade educacional é um desafio que merece ser enfrentado com a articulação de políticas públicas que priorizem um trabalho colaborativo entre todos os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais do país no sentido de formular estratégias que atendam às novas demandas. Isso inclui não apenas equipar as instituições de ensino com as ferramentas de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação

(TICs), mas também ações capazes de promover a inclusão digital e a diminuição das desigualdades sociais.

## APRENDIZAGEM IMERSIVA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Pensar o ensino de literatura no século XXI demanda considerar as crescentes mudanças globais e os desafios para o campo da educação potencializados pelo acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. Torna-se, pois, imprescindível que as ações educacionais voltadas à formação de leitores passem a considerar o descompasso de se persistir com as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem pensadas para leitores do século XIX, quando temos em sala de aula leitores imersos em um mundo ubíquo.

Conforme analisa Lúcia Santaella (2013), um dos principais desafios educacionais do presente século é pôr em ação práticas de ensino e aprendizagem que acompanhem a expansão do conceito de leitura. Em suas pesquisas, a estudiosa se lança no objetivo de compreender o novo tipo de leitor que emergiu com o advento da *web*, ao qual denominou “leitor imersivo”. Ao aplicar o princípio da generalização, a autora propõe uma sistematização múltipla dos leitores em quatro grandes categorias: *o contemplativo*, *o movente*, *o imersivo* e *o ubíquo*, tipos de leitores que coexistem e se complementam.

Na perspectiva apontada por Santaella (2004), o primeiro, *o leitor contemplativo*, emerge com o Renascimento e perdura até meados do século XIX, sendo marcado pelo contato com o livro impresso e pela leitura como um ato solitário e meditativo. O segundo, *o leitor movente*, surge com a Revolução Industrial, com a expansão dos jornais e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema, convivendo com diferentes signos, em um contexto marcado pela velocidade e intensidade com que as imagens circulam nesse universo. O terceiro, *o leitor imersivo* surge nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. Em permanente estado de prontidão, esse leitor segue roteiros labirínticos, multissequenciais e multilineares que ele mesmo ajuda a construir à

medida que interage com os textos, imagens, músicas, vídeos, documentos dispersos em diversos *links* e *hiperlinks*.

Em suas pesquisas mais recentes, Santaella (2013) aponta para o surgimento do *leitor ubíquo*, caracterizado pela “prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado”. Nessa relação, enquanto ocupa seu lugar real, no plano físico e socialmente determinado, esse tipo de leitor também ocupa um espaço virtual, projetado nas relações que estabelece na *web*. É exatamente com esse tipo de leitor que nos defrontamos em nossas salas de aula nessas primeiras décadas do século XXI, estudantes que estão informados e conectados dia e noite, recebendo inúmeras informações, mas que necessitam de orientação para desenvolver uma postura voltada à construção do conhecimento.

Nesse contexto, são requeridas novas habilidades de leitura e significação e o papel do professor como detentor do conhecimento e disseminador de conteúdo já não se sustenta. Isso requer uma postura docente muito mais focada no “ensinar a aprender” em vez de se debruçar sobre “o que ensinar”. No contexto de ensino e aprendizagem de literatura na Educação Básica, isso certamente aponta para a necessidade de um trabalho de implementação de várias estratégias, métodos e técnicas capazes de instrumentalizar os estudantes com as características e habilidades necessárias para viver neste mundo tecnológico em constante mudança.

Para se localizar neste mundo cada vez mais complexo, os estudantes do século XXI precisam desenvolver uma ampla gama de competências relacionadas à informação, mídia e tecnologia, com um amplo foco em habilidades interculturais, no desenvolvimento da criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração. Para dar conta do trabalho com essas habilidades, torna-se necessário que os professores apliquem diferentes maneiras de ensinar em suas salas de aula, a fim de ajudar os estudantes a desenvolverem essas novas competências.

Se as práticas de leitura requeridas no atual contexto são outras e se temos à frente outro tipo de leitor – aquele inserido em uma experiência ubíqua –, é natural que comecemos pelo menos a pensar em uma aprendi-



zagem imersiva, caracterizada por seu viés interativo e cuja consequência para a relação de ensino e aprendizagem seja um maior engajamento do estudante. A aprendizagem imersiva se utiliza de técnicas que modelam situações práticas do mundo real para o virtual com o objetivo de transmitir conhecimento utilizando simulações e conteúdos baseados na resolução de problemas. Nessa direção, caracteriza-se como uma experiência educacional altamente interativa, em que ocorre o engajamento do estudante com o conteúdo a fim de facilitar a aprendizagem, geralmente, incluindo *games* de aprendizagem, simulações e mundos virtuais de aprendizagem (MEHIGAN; PITT, 2010, p. 282).

Para Burbules (2010, p. 19) na aprendizagem imersiva não existe separação entre ação, reflexão e questionamentos, posto que o estudante aprende a teoria através da apresentação de conceitos, vivencia a prática através das simulações próprias desse tipo de ambiente e realiza os questionamentos utilizando os recursos de comunicação das ferramentas digitais. Por essa razão, a aprendizagem imersiva é indicada para melhorar a relação de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a atividades práticas, que permitam ao estudante aplicar o conhecimento construído.

A aprendizagem imersiva constitui, assim, uma experiência educacional altamente interativa, propiciando ao estudante um maior engajamento com o conteúdo estudado e possibilitando uma aprendizagem mais profunda (FULLAN, 2018, p. 16). A adoção da aprendizagem imersiva permite que os professores recriem aspectos do mundo real, ou que criem mundos completamente novos, provendo experiências que podem ajudar os estudantes tanto no entendimento de conceitos quanto na execução de tarefas específicas.

## **O ENSINO IMERSIVO DE LITERATURA: ENTRE O CLÁSSICO E O CONTEMPORÂNEO**

Pensar o ensino de literatura sob uma perspectiva imersiva não se reduz à mera utilização de ferramentas digitais em sala de aula ou à produção de conteúdo sobre aspectos das obras literárias estudadas, antes,

envolve desenvolver atividades voltadas à construção do pensamento crítico não apenas sobre a literatura mas também sobre o consumo do que é produzido sobre ela por essas mídias.

Quando os estudantes se encontram envolvidos em uma situação de aprendizagem que ao mesmo tempo lhes conduza a refletir sobre a literatura e sobre como a mídia funciona e quem produz seu conteúdo, eles podem ter uma agência mais informada sobre a escolha de que leituras e de que mídia irão consumir. A melhor maneira de fazer isso é ensinando os estudantes a “criar conteúdo de modo colaborativo” sobre o que aprendem em sala de aula e não apenas “consumirem informações”.

Talvez seja essa a grande viragem para um ensino imersivo de literatura, conduzir nossos estudantes da posição de simples “consumidores” ao patamar de “produtores” de conteúdo. Isso porque, depois que eles passam pelo processo de criação, ficam muito mais informados sobre o modo como os outros criam “conteúdos” para eles. E me refiro aqui não apenas ao “conteúdo” presente nos currículos e no livros didático, mas também ao “conteúdo” que circula como fonte de informação na *web*.

A efetivação de um ensino imersivo de literatura requer que o foco recaia sobre o “processo de aprendizagem”, apoiado pela organização das atividades da sala de aula, com o objetivo de amplificar ao máximo uma aprendizagem ativa. Nesses termos, pensar em um ensino ativo da literatura não se reduz à simples exploração de obras canônicas, elaboração de resenhas, modelagem de análises literárias ou produção de relatos biográficos.

Essa aprendizagem ativa só ocorrerá quando descermos de nossas torres de marfim e ajudarmos nossos estudantes a construir as habilidades necessárias para confrontar o texto diretamente em um ambiente de aprendizado colaborativo, desenvolvendo uma pedagogia imersiva, voltada à solução de problemas. Desse modo, os estudantes são estimulados a responder criticamente ao texto, moldando seus próprios julgamentos literários com maior entusiasmo. Isso significa envolver os estudantes com o texto literário a tal ponto que percebam como o texto literário se conecta com sua vida, permitindo compreender melhor suas relações com o mundo.

## COMO LER OS CLÁSSICOS? – O LUGAR DO CÂNONE NO ENSINO DE LITERATURA

O aprendizado da literatura deve permitir o desenvolvimento pessoal dos estudantes dentro de um contexto cultural. Os estudantes devem ser apresentados à vida cultural da sociedade tematizada pelas obras literárias, tendo a possibilidade de imergir no universo que elas abordam. Nessa perspectiva, a noção tradicional de ensino de literatura como “introdução ao patrimônio literário nacional” por meio de uma educação literária, que representaria o elo tradicional entre a cultura superior da classe média alta e seu cânone, tem sido frequentemente considerada problemática.

Para Terry Eagleton, “quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos” (EAGLETON, 2006, p. 98). Assim, pensar o ensino de literatura a partir dessa perspectiva requer estar disposto e saber lidar com essas “novas posturas”, o que não é tarefa tão simples. Esse processo pode começar por uma introdução da obra literária não como guardiã de um sentido único e estático, cuja qualidade encontra-se amalgamada pelo tempo, mas passar a assumir um caráter questionador diante do estado dinâmico do cânone em função das inúmeras leituras que a obra suscita. Afinal, como aponta Terry Eagleton, nesse contexto movente da literatura, “o que é centro pode deixar de sê-lo da noite para o dia: nada nem ninguém é permanentemente indispensável” (EAGLETON, 2005, p. 36).

Ao assumirmos que somente as obras bem escritas passam para a posteridade, tornando-se fonte de conhecimento e não apenas mero entretenimento, podemos vislumbrar a importância de dialogarmos com os chamadas “clássicos da literatura”. Seus autores são verdadeiros artistas, organizando bem seus pensamentos, empregando a linguagem com acuidade e estilo, trazendo à tona os principais conflitos da existência humana.

Mas, como aproximar os estudantes de obras distantes temporalmente?

### Como ler os clássicos?

- situar a obra no tempo e no espaço de sua produção;
- levar os estudantes a participarem da trama e a compreenderem os conflitos das personagens;
- começar pelos gêneros de que os estudantes mais gostam e ir progressivamente propondo a ampliação de seus repertórios;
- mostrar como as temáticas das obras dialogam com a vida dos estudantes;
- trabalhar com adaptações de qualidade, inserindo versões da obra clássica original no formato de literatura infanto-juvenil, filmes, histórias em quadrinhos ou similares;
- propor que os estudantes produzam releituras das obras de modo criativo, explorando as TICs e o trabalho colaborativo *online*.

Uma primeira orientação para tornar o ensino de literatura mais efetivo para nossos estudantes é situar a obra no tempo e no espaço de sua produção. Não se trata aqui de introduzir a leitura dos textos literários em sala de aula por meio de exaustivas contextualizações históricas sobre o período de produção da obra, mas de imergir com os estudantes nesse mundo de que nos falam os escritores.

Ao ler, os estudantes podem vivenciar as emoções de diversos personagens através do enredo, relacionando a obra literária com sua própria vida, sendo, assim, habilitados a compreenderem melhor sua realidade e a se tornarem escritores mais criativos. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Italo Calvino quando considera que os clássicos são obras que trazem elementos de originalidade e imprevisibilidade para o leitor e, por isso, de uma forma geral, “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2007, p. 12).

Para tanto, uma possibilidade é utilizar, nos anos finais do Ensino Fundamental, gêneros literários que podem ser identificados em um cânone implícito de obras bastante utilizadas em nível nacional ou internacional, incluindo poemas infantis e literatura infantil e infanto-juvenil em

geral. No Ensino Médio, as obras da tradição literária são vistas sob uma perspectiva mais sistematizada, sendo aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. É interessante que o professor, como leitor mais experiente, escolha obras da literatura infantil e juvenil nacional e internacional que dialoguem com as demandas e interesses apresentados pelos estudantes.

Uma proposta interessante é começar pelos gêneros que os estudantes dominam melhor e com os quais possuem maior contato, ampliando progressivamente as possibilidades de inserção de outros. Propor uma roda de conversa em que os estudantes possam falar sobre suas motivações pessoais, suas experiências de leitura, seus projetos para o futuro, suas habilidades e interesses, é também uma ação fundamental para o planejamento das atividades em sala de aula. O bate-papo é uma ação bastante simples, mas que pode ser essencial para definir como será a abordagem dos textos literários junto aos estudantes.

A leitura de uma obra literária com estudantes mais jovens ocorre em uma estrutura voltada ao alcance do conhecimento do mundo por meio da leitura ou da educação para a cidadania e valores humanos. Nesse sentido, o trabalho com a leitura literária constitui uma oportunidade de refletir com os estudantes sobre os conflitos que vivenciam, como os problemas sociais que atravessam, a descoberta do amor, o valor da amizade e da família, as aventuras que experimentam no cotidiano. A abordagem de temas próximos à realidade dos estudantes pode, assim, figurar como uma porta de entrada às especificidades da literatura e da leitura literária, além de proporcionar maior engajamento dos estudantes na leitura.

No tocante à Educação Básica, o trabalho de formação de leitores literários deve ser concebido como uma ação que requer continuidade, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Uma estratégia interessante é levar os estudantes a participarem da trama por meio de uma imersão nos conflitos das personagens. Além disso, é fundamental que o professor mostre como as temáticas das obras dialogam com a vida dos estudantes.

Figura 1. Proposta de abordagem de obra clássica numa perspectiva temática

**1. TEMA: A SAGA DO HERÓI:  
o desejo humano de superar desafios**

**1. OBRA: ODISSEIA**  
**2. AUTOR: HOMERO**  
**3. PÚBLICO-ALVO: 8.º ANO (EF)**



**5. PRODUÇÕES CONTEMPORÂNEAS QUE DIALOGAM COM A OBRA:**



Fonte: Acervo da autora.

Tendo em vista que este é um trabalho gradativo e ascendente, é importante que desde os primeiros anos na escola os estudantes tenham contato com adaptações de qualidade. Uma proposta possível é a utilização de adaptações das obras literárias em versões de histórias em quadrinhos, pois as narrativas gráfico-visuais, como obras artísticas novas, diferentes daquelas que lhes serviram de base, mesmo adotando a técnica de bricolagem de trechos das obras originais, são capazes de oferecer uma outra experiência do texto literário original.

Ao recriar as narrativas consagradas pelo cânone, roteiristas e ilustradores trabalham no processo de adaptação a fim de proporcionar aos leitores a percepção constante da presença do texto original, sobretudo se esses leitores conhecem essas obras. De acordo com a teoria da adaptação de Linda Hutcheon (2013, p. 40), o processo de adaptação de um texto pode compreender uma mudança de gênero, de enfoque, de mídia ou contexto, por meio da qual se pode contar uma história de um ponto de vista diferente, em um processo complexo de reinterpretação e recriação.

## **POR QUE LER OS CONTEMPORÂNEOS? – MAPEANDO A LITERATURA ENQUANTO ELA ACONTECE**

Discutir caminhos para um ensino de literatura com base no estudo de obras “contemporâneas” requer que, antes de tudo, consideremos que este é um conceito problemático e complexo. “Contemporâneo” refere-se a um período sincrônico ao mesmo tempo em que diz também respeito a um contexto geográfico e cultural análogo. Nesse sentido, uma das questões cruciais que se colocam para nós, professores, é eleger que conjunto de textos literários podem ser trabalhados em sala de aula, definindo como agrupamos e comparamos literaturas de diferentes tradições e contextos culturais.

Partir do diálogo com obras literárias contemporâneas é estar atento ao percurso de leitura dos nativos digitais, que se dá do “digital para o impresso”, “do contemporâneo para o clássico”. Nessa direção, é importante ter em mira quais são as motivações para contemplarmos com especial atenção as obras contemporâneas no ensino de literatura.

### **Por que ler os contemporâneos?**

- Obras contemporâneas permitem mapear a contemporaneidade enquanto a testemunhamos;
- Possibilitam um diálogo mais estreito com os anseios dos estudantes em uma linguagem mais próxima de sua experiência;
- Proporcionam um exercício efetivo na construção do “gosto pela leitura”;
- Conhecendo os contemporâneos, os estudantes podem desenvolver competências para ler de modo mais profundo o mundo a sua volta;
- Ao ler os contemporâneos, os estudantes podem compreender melhor o processo de produção de uma obra literária, desfrutando da possibilidade de conhecer o autor e interagir com outros leitores em eventos literários, de modo presencial ou por meio do contato *online*.

Ao cartografar o tempo presente, as obras contemporâneas podem auxiliar professores e estudantes na seleção e avaliação crítica de textos, permitindo relacionar a escrita contemporânea à vida cotidiana. Além disso, possibilitam que nos situemos em relação a escritores e textos de outros países, idiomas e culturas.

No contexto das novas relações de leitura estabelecidas pela textualidade eletrônica sobre a escrita literária, um dos conceitos mais controversos talvez seja o de “obra literária”. Nessa perspectiva, tornam-se cada vez mais recorrentes as dificuldades de acessar textos literários em sua integralidade. Isso aponta para o caráter fragmentário da textualidade na *web*, o que trouxe novos sentidos para o conceito de obra literária:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um *web site*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Na direção do que aponta Chartier, quando consideramos os escritores contemporâneos, devemos ter em mente que a publicação em livro não foi descartada, mas novas práticas de escrita foram inseridas no contexto das possibilidades de escrita literária. Desse modo, esse novo leitor – que também é sempre um autor em potencial – define-se no papel que o internauta desempenha na cultura contemporânea, esse “agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos” (CANCLINI, 2008, p. 22). É importante também levar em conta que no contexto contemporâneo vemos emergir uma amplificação do conceito convencional de “livro”. Isso ocorre pelo acesso cada vez maior aos *e-books* e pela ampliação da mídia de autopublicação e disseminação de textos eletrônicos, que reivindicam também outras práticas de letramento literário.

Diante das diversas possibilidades que o trabalho com a literatura contemporânea oferece à formação de leitores literários é importante que a escolha das obras seja realizada de modo participativo por professores e



estudantes. Ao abrir a discussão para que os estudantes também pontuem que obras seriam interessantes para a leitura em sala de aula, abre-se também a possibilidade de se discutir o que torna uma obra literária ou não, problematizando a própria noção de cânone e valor literário.

Ao participarem dessa discussão, é possível que os estudantes apontem escritores de outros países, inseridos em diferentes contextos sociais, políticos e culturais, incluindo também escritores cujos textos podem ser acessíveis apenas na tradução. Nessa dimensão, é importante considerar que nossos estudantes, como nativos digitais, possuem um percurso de leitura diferente daquele seguido por outras gerações, indo do “digital para o impresso”, do “contemporâneo para o clássico”, preferindo o conteúdo distribuído de forma integrada em diferentes canais.

## **A EXPERIÊNCIA DO “PROJETO LITERACIA” E ALGUMAS IDEIAS POSSÍVEIS**

### **1. Definindo “o que ler”: entre a experiência transmidiática e a colaboração**

Como forma de contribuir para a reflexão em torno da possibilidade de um ensino de literatura imersivo, elencamos a seguir algumas propostas de abordagem de textos literários contemporâneos em sala de aula a partir da experiência do “Projeto Literacia”<sup>2</sup>, que desenvolvemos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre no período de 2015 a 2018, tendo como público alvo estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O objetivo central do projeto foi criar estratégias para aproximar nossos estudantes da leitura e subsidiar o letramento literário colaborativo mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs):

---

<sup>2</sup> As propostas de formação de leitores referentes ao “Projeto Literacia”, elencadas neste item, apresentam-se detalhadas no artigo “Literacia: práticas de Leitura e escrita em ambiente digital colaborativo”, publicado originalmente no livro “Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico”. (MENEQUETTI; TOJAL; QUEIROZ, 2019).

Figura 2. Atividades de leitura do Projeto Literacia - CAP-Ufac (2018)



Fonte: Acervo da autora.

O “Projeto Literacia” teve como tema a própria “literacia”, capacidade de compreender e usar a informação escrita, contida em vários suportes, a fim de desenvolver seus próprios conhecimentos. Dentre as expectativas de aprendizagem, a proposta teve como fundamento estimular a leitura na escola e na comunidade, contribuindo para a criação de uma cultura em que as pessoas se tornassem leitores e mediadores de leitura nos espaços escolares e também fora dele.

## **2. De leitor a autor: a imersão no mundo da literatura pelas ferramentas digitais de escrita colaborativa**

Uma possibilidade de experiência de literatura imersiva na sala de aula é a utilização de ferramentas digitais de produção de textos em ambiente colaborativo, que possibilitem criar histórias a partir da mixagem

de textos e imagens. No “Projeto Literacia”, trabalhamos com o aplicativo *Story Bird*, uma ferramenta *online* que possibilita criar histórias ilustradas por meio de centenas de desenhos da sua base de dados:

Figura 3. Oficina de produção de contos utilizando a ferramenta *Story Bird* – estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental - CAp-Ufac (2016)



Fonte: Acervo da autora.

A utilização da ferramenta *Story Bird* foi uma oportunidade única para desenvolver a escrita autoral dos estudantes. Passo a passo, eles foram exercitando sua criatividade, e se engajando no processo de escrita colaborativa, conforme observamos nas imagens das oficinas de produção de texto.

Esse recurso é ideal para estudantes da Educação Básica trabalharem na perspectiva da Escrita Criativa, desenvolvendo áreas importantes como a criatividade, a prática de escrita, a compreensão leitora, além da análise linguística e da oralidade. Nessa dimensão, pode ser uma ferramenta de grande utilidade no contexto escolar, visto que permite criar

histórias e compartilhá-las na *internet*. Para que os estudantes comecem a utilizar o aplicativo, basta escolher um modelo de ilustração que dê asas a sua imaginação e um *layout* de livro mais adequado à produção que intentam criar. A partir dessas definições iniciais, torna-se possível desenvolver a história inserindo nela quantas ilustrações desejar, dividindo-a em capítulos e subcapítulos.

É certo que o acesso dos estudantes aos aparelhos celulares e a uma sala de informática foram fundamentais para a concretização das ações aqui propostas. Consideramos, dentre as dificuldades que outros professores poderiam enfrentar numa eventual replicação do trabalho a falta de um laboratório de informática com disponibilidade de *internet* em se tratando da realização da fase do trabalho que envolveu as Oficinas com a ferramenta *Story Bird*.

Um dos grandes desafios dos professores que vivenciam as dificuldades da educação no século XXI é dispor de espaços e instrumentos necessários a atividades desafiadoras. Nesse sentido, para que essa experiência seja replicada, seria interessante o contato dos estudantes com as Tecnologias da Informação e Comunicação, não apenas em seu cotidiano, mas também na escola. Essa dificuldade, porém, não inviabiliza o trabalho, tendo em vista que os estudantes podem produzir seus textos utilizando o suporte impresso. O professor pode, assim, solicitar os textos manuscritos dos estudantes e buscar apoio para a digitação e circulação do material na escola, adequando essa prática à sua realidade.

### **3. A imersão na literatura: práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras literárias**

Ao seguir uma proposta de estudo imersivo de literatura é importante dialogar com uma característica da nova geração de leitores que temos no século XXI, o gosto pela interação. Os estudantes possuem muitas histórias para contar, por isso, é importante que eles participem não apenas do processo de concepção das ideias, mas sobretudo da divulgação de suas descobertas.

Dentre as possibilidades de atividades que podem enriquecer o envolvimento dos estudantes com o texto literário podemos mencionar as

rodas de leitura, clubes de leitura, apresentações teatrais, musicais e de filmes, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, cineclubes, festivais de vídeo, sa-raus, *slams*.

Ao proporcionar no ambiente da sala de aula o contato com leitores ativos que circulam no ambiente virtual é possível propor aos estudantes a leitura de textos literários na perspectiva de escrever comentários e resenhas sobre as obras lidas para publicação em *blogs* e redes sociais, produzir *vlogs* e *podcasts* sobre conteúdo literário, fanfics, fanzines, *posts* em *fanpages*, *booktrailers*, *trailer honesto*, *stop motion*, *draw my life*, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação.

Figura 4. Canais do YouTube voltados às práticas literárias para o público jovem



Fonte: YouTube.com. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

Nesse tecer colaborativo, é possível organizar Exposições Literárias, Círculos de Leitura, criando um espaço para que os estudantes partilhem suas experiências de leitura, discutindo que papel desempenham em sua formação para a vida. No “Projeto Literacia”, as Exposições

Literárias se apresentaram como práticas viáveis de leitura e compartilhamento de experiências literárias em sala de aula:

Figura 5: Exposições Literárias desenvolvidas no Projeto “Literacia”



Fonte: Acervo da autora.

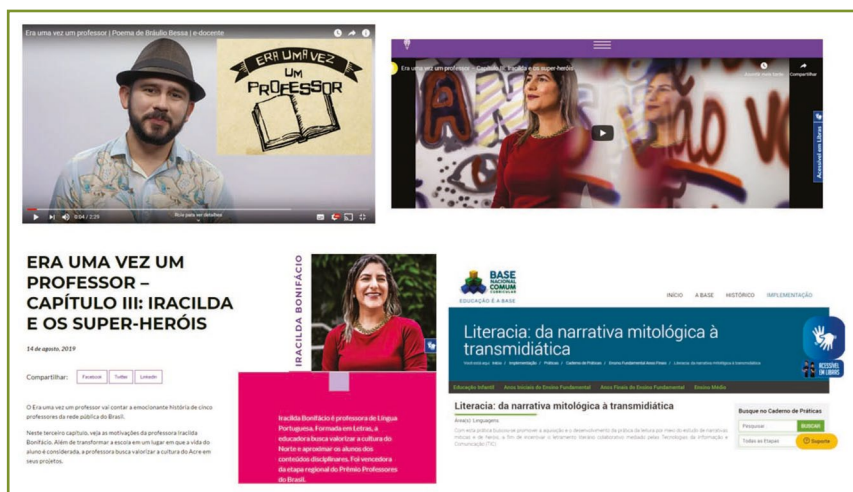
As Exposições Literárias “Pequeno Príncipe: diálogos entre as artes e a literatura” (2016), “Literacia: da mitologia à era digital” (2016) e “Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática” (2018) foram oportunidades para que os estudantes apresentassem o resultado de seu trabalho aos demais estudantes da escola e à comunidade escolar. Durante a preparação das apresentações orais, um dos pontos importantes foi o trabalho com a oralidade, buscando-se a adequação da linguagem aos diversos públicos que visitariam os trabalhos, a fim de que vivenciassem na prática os conhecimentos da oralidade estudados em sala de aula.

No decorrer das atividades do “Projeto Literacia”, as estratégias utilizadas foram se amoldando ao nosso público-alvo, os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Durante esse

percurso, fomos constantemente desafiados a aprender coisas novas, a ampliar nossa noção do que é “literário” e perceber que os textos multimodais que permeiam o mundo digital com o qual interagem nossos estudantes são grandes aliados para despertar o gosto pela leitura. Assim, ao pensarmos novas estratégias para o ensino imersivo de literatura, buscamos dialogar com as habilidades e interesses dos estudantes do século XXI.

Nesse movimento, conseguimos engajar diversas pessoas em busca de uma educação literária mais próxima das expectativas de nossos estudantes. Por meio da *web*, alcançamos outros sonhadores, professores e estudantes que também acreditam no potencial criativo da literatura:

Figura 6: Divulgação dos resultados do “Projeto Literacia” na Plataforma e-docente e no acervo de boas práticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Plataforma e-docente (<https://edocente.com.br/autores-na-web/era-uma-vez-um-professor-capitulo-iii/>); BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/152-literacia-da-narrativa-mitologica-a-transmidiatica>).

O modo imersivo de experimentar a literatura em sala de aula gestado na colaboração intensa entre professor e estudante ganhou novos contornos ao ser divulgado para conhecimento de outros sujeitos mobilizadores da leitura. Como resultado dessa interação, da qual os estudantes tornaram-se agentes essenciais, a proposta de formação de leitores do “Projeto Literacia” foi premiada na etapa regional do 11ª Edição do Prêmio Professores do Brasil e figurou como tema do Projeto “Era uma vez um professor”, da Plataforma Educacional “e-docente”. Mérito dos estudantes por terem ao longo desse processo construído uma sensível rede de colaboração em torno da literatura e da leitura para a vida, apontando caminhos para as novas formas de ler e de ensinar a ler.

Ao nos abriremos para conhecer o modo como a literatura é experimentada por nossos estudantes, é possível pensar em diferentes propostas e aplicações, adaptando-as a nosso contexto educacional e a nossa realidade em sala de aula. Para tanto, é necessária uma postura de abertura aos modos como os jovens experimentam a cultura hoje. O que essas experiências têm a nos ensinar? Dentre muitas possibilidades, a importância do protagonismo dos estudantes e a possibilidade de acessar as obras literárias em seus mais diversos gêneros, através de uma prática imersiva.

## **DAS INCONCLUSÕES: VISLUMBRANDO UM FUTURO POSSÍVEL**

O estudo imersivo de obras literárias, sejam elas clássicas ou contemporâneas, permite dialogar com os anseios da juventude em uma linguagem mais próxima de sua experiência. Além disso, possibilita um exercício efetivo na construção de uma aproximação mais prazerosa com os textos literários. Ao aderirmos a uma experiência imersiva de ensino de literatura, pautada na leitura proficiente de obras “clássicas” e contemporâneas”, os estudantes podem desenvolver competências para ler mais profundamente o mundo a sua volta.

Nessa proposta de ensino imersivo, estudantes e professores apresentam-se envolvidos criativamente na busca de soluções para seus problemas diários. Nessa dimensão, o aprendizado une teoria e prática,



instâncias que devem sempre caminhar juntas nas relações de ensino e aprendizagem. Há, portanto, um momento inicial em que os estudantes desenvolvem conceitualmente o pensamento crítico com base na solução de problemas, partindo, em seguida, para testar suas hipóteses e desenvolver seu próprio projeto de explicação dos fenômenos estudados.

A proposta do ensino imersivo de literatura é, pois, a promoção da leitura de modo dinâmico em um mundo em movimento, em que os estudantes leem tanto obras clássicas quanto contemporâneas, encenam os textos, produzem vídeos, elaboram releituras dos livros de modo criativo e têm a literatura como algo bem presente em suas vidas. Nessa proposta é essencial a quebra de barreiras burocráticas a fim de que os estudantes tenham acesso aos livros e que a escola se torne um lugar dinâmico de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Relatório Brasil no Pisa-2018*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; BASTOS, Roberto Mamedio. Literacia: Práticas de Leitura e escrita e, ambiente digital colaborativa. In: MENEGUETTI, D. U. O.; TOJAL, S. D.; QUEIROZ, A. J. F. *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. Vol. 2. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.

BURBULES, Nicholas C. Meanings of “Ubiquitous Learning”. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Ubiquitous Learning*. Urbana: University of Illinois Press, 2010, p. 15-20.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

DEDE, Christopher; RICHARDS, John. *Digital teaching platforms: customizing classroom learning for each student*. Nova Iorque: Columbia University, 2012.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Walten-sir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FULLAN, Michael Fullan; QUINN, Joanne; MCEACHEN, Joanne J. *Deep learning: engage the world, change the world*. California: Corwin Press and Ontario Principals' Council, 2018.

HU-AU, Elliot; LEE, Joey J. "Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age". *Int. J. Innovation in Education*, v. 4, n. 4, 2017, p. 215–226.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MASINA, Léa, et al. (Org.). *Por que ler os contemporâneos? Autores que escrevem o século XXI*. Porto Alegre: Dublinense, 2014.

MEHIGAN, Tracey J.; PITT, Ian. Toward an Ubiquitous Future: Modeling Existing Mobile Learning System Research. In: GUY, Retta. *Mobile learning: pilot projects initiatives*. California: Informim Science Press, 2000, p. 273-290.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

WEBB, Alan. *Teaching Literature in Virtual Worlds: Immersive Learning in English Studies*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012.

## Capítulo 2

# INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO E PARA A VIDA: o lugar do respeito em salas de aula

Tavifa Smoly Araripe<sup>1</sup>  
Maria José Nascimento Correia<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo tivemos como objetivo analisar experiências de intervenção pedagógica como oportunidades formativas, a fim de identificar o lugar do respeito em salas de aula. Para tanto, priorizamos um referencial de perspectiva crítica, reunindo autores como Paulo Freire (2019), Demerval Saviani (2013) e José Carlos Libâneo (2014), estudiosos cuja principal temática de pesquisa é a educação voltada para a democracia, o diálogo, o respeito às diferenças e à pluralidade cultural, étnica e de concepções, e que atenda aos interesses não só das classes dominantes, mas também das classes trabalhadoras. Da perspectiva metodológica, as análises realizadas neste trabalho partem da abordagem qualitativa, uma vez que envolve comportamentos de sujeitos humanos, sendo, portanto, impossível a neutralidade ou o objetivismo. Analisamos três situações de intervenção pedagógica relatadas pela autora correspondente deste artigo, envolvendo a turma do quarto ano do Ensino Fundamental, na qual leciona no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. A pluralidade dessa turma nos chamou à atenção e nos vimos responsáveis por pensar condições para que as diferenças fossem plenamente respeitadas, conduzindo os estudantes a um olhar mais sensível e respeitoso com relação a três colegas que se encontravam em lugar de exclusão: um por ser deficiente auditivo e ter dificuldades de aprendizagem, outro por ter Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e outro por possuir uma família constituída de duas mães, o que, mesmo sendo absolutamente normal, destoa da realidade das demais famílias de que os alunos tinham conhecimento.

**Palavras-chave:** Pluralidade. Respeito. Escolarização.

<sup>1</sup> Professora EBTT de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre. Professora Substituta no Curso de História da Ufac (2017-2019).

## INTRODUÇÃO

Neste artigo temos por objetivo analisar experiências de intervenção pedagógica que possibilitaram um olhar sensível em relação às diferenças que convivem em salas de aula. Tais experiências foram apresentadas primeiro como projeto que teve como título “O diferente não é melhor nem pior: respeitando as diferenças de cada um” e foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

São três experiências relatadas, tratando de diferentes situações: relações em sala de aula com um aluno acometido por surdez e dificuldades de aprendizagem, inclusão de aluno com TDAH, e conscientização sobre composição plural de famílias em razão do preconceito vivido por um aluno cuja família nuclear é formada por duas pessoas do mesmo sexo. Nos três casos, a intervenção teve como foco a desconstrução dos preconceitos em sala de aula, objetivando a melhoria da convivência entre os alunos e a formação para a vida em sociedade, tendo em vista que é de extrema necessidade saber conviver e respeitar o que é diferente.

A palavra de ordem na análise dos relatos de experiência é “respeito”. Como educadoras, consideramos que não há educação que não tenha o respeito como ponto de partida, seja ela escolarizada ou não. Dessa forma, o referencial que adotamos foi de perspectiva crítica, enfocando-se especialmente os autores que debatem educação democrática e transformadora com base no diálogo, são eles: Freire (2019), Saviani (2013) e Libâneo (2013; 2014).

Por meio da abordagem qualitativa, buscamos identificar traços da cultura que contribuem para a disseminação de ideias preconceituosas, sobre as quais a escola e os educadores têm um papel indispensável ao fornecer possibilidades de desenvolvimento da consciência nos alunos.

As intervenções pedagógicas sobre as quais este artigo trata não se limitam às salas de aula, uma vez que é impossível separar a educação da instrução. Sendo assim, consideramos que os resultados de nossas análises fornecem intervenções para a vida de educadores e educandos, que, ao se perceberem como parte do processo de transformação da sociedade, podem assumir a responsabilidade de buscar igualdade e respeito em

qualquer ambiente que demandar o convívio social, sabendo que igualmente se refere às condições de que cada um de nós devemos dispor e não a uma necessidade de sermos iguais em estilo, comportamento, sexualidade ou concepções.

## **O RESPEITO COMO INSTRUMENTO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA**

Uma educação democrática se baseia essencialmente no respeito e no convívio com a diversidade cultural, étnica, de ideias, entre outros fatores, por isso ela deve aliar a instrução (aquisição de conhecimentos formais) com um ensino voltado para a responsabilidade social (formação de um conjunto de características e princípios socialmente construídos que determinam a identidade de um cidadão).

É nesse sentido que Libâneo define educação:

*Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. (LIBÂNEO, 2013, p. 21, destaque das autoras).*

Tendo em vista essa definição, compreendemos que nós, educadores e educadoras, também nos responsabilizamos por uma formação intelectual e ética de cidadãos, que atenda aos interesses de diversos setores e não somente aos da classe dominante. Assumir tal responsabilidade implica ter um olhar atento para as relações que se estabelecem em sala de aula de forma a não invisibilizar ou oprimir os sujeitos e as suas falas em razão de suas particularidades.

Assim, Demerval Saviani (2013, p. 20) situa a especificidade da educação como sendo:

referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à forma-

ção da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Isso não significa dizer que deve ser conhecimento curricular tudo o que se faz dentro da escola, mas que é preciso um olhar atento para as questões da formação ética e humana dos educandos. Uma sala de aula que se queira democrática não pode ter como parâmetro a padronização dos comportamentos, em que a autonomia seja negada aos educandos. Pensando nisso, foi possível identificar procedimentos de exclusão no ambiente da sala de aula em questão, visto que percebemos que um aluno acometido pela surdez estava sempre à margem dos processos coletivos de aprendizagem.

Neste trabalho, chamaremos esse aluno pelo pseudônimo de Pedro, para que sua identidade seja resguardada. Para além da surdez, Pedro foi diagnosticado com dificuldades de aprendizagem e com frequência apresentava comportamento agressivo em resposta às investidas hostis de seus colegas.

Notamos que tais comportamentos agressivos contribuíam para reforçar a rejeição de sua companhia por parte dos demais alunos da turma, atitudes evidenciadas nas atividades realizadas no cotidiano escolar, tanto nas ações pedagógicas curriculares quanto nas diversas brincadeiras no horário do intervalo. Por diversas vezes foi possível perceber que a participação do Pedro não era bem-vinda.

Partindo dessas observações, iniciamos atividades no intuito de promover a sua inserção com os pares no contexto da sala de aula, conversamos com a intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – que o acompanha interpretando as aulas e toda a dinâmica que envolve o cotidiano escolar, e, juntas, planejamos formas de interação entre Pedro e os demais alunos da turma.

As primeiras formas de intervenção objetivaram resgatar sua autoestima, de modo que os demais alunos da sala de aula compreendessem que, apesar das limitações, Pedro era capaz de desempenhar papéis importantes nas atividades diárias. Tomamos cuidados para que Pedro não

fosse tido como o centro das atenções, de forma a não constrangê-lo, mas viabilizando sua participação de forma mais constante.

A partir dessas primeiras aproximações, muitos alunos demonstraram interesse em aprender expressões em LIBRAS. Prontamente identificamos tal interesse como possibilidade de trocas e interações mais precisas com a turma, já que esta é a língua que Pedro domina. Com o consentimento do estudante e o empenho da intérprete foram reservados alguns minutos no final de cada aula para que a turma aprendesse passos básicos da comunicação em LIBRAS.

Essa atitude, em pouco tempo, desencadeou reações positivas, não apenas pela aquisição de uma nova língua pela turma, mas também pela mudança gradativa na relação com Pedro. Vale mencionar que o currículo específico não foi deixado de lado, uma vez que os diálogos em LIBRAS envolviam assuntos da disciplina e, mesmo que de forma limitada, deram início a uma relação de compreensão e respeito, despertando aos poucos um maior interesse de Pedro pela construção da aprendizagem e, nos demais alunos, maior sensibilidade no convívio com os colegas.

Partindo desse contexto, iniciamos uma sequência de atividades, dentre as quais vale destacar uma passeata realizada no centro da cidade de Rio Branco em função do “Dia Mundial da Água” (22/03), buscando conscientizar a população da importância da preservação do meio ambiente, em especial dos rios e nascentes. Essa atividade contou com a presença de algumas escolas municipais e a culminância foi realizada no Mercado Municipal (também conhecido como Mercado Velho). Nesse evento, Pedro participou interpretando em LIBRAS uma música do cantor e compositor Beto Guedes intitulada “Sal da Terra”, comovendo a todos que o assistiam.

Dar visibilidade ao potencial de Pedro foi nossa principal intervenção pedagógica, pois, independentemente de sua limitação auditiva, ele pode, munido das devidas condições, desenvolver melhor a aprendizagem dos conteúdos, bem como melhorar o processo de sociabilidade.

Ao mesmo tempo em que Pedro, outro aluno da mesma turma, ao qual chamaremos aqui de João, passava por semelhante processo de inclusão. João é um aluno com TDAH e, assim como Pedro, vivenciava cotidianamente atos de exclusão decorrentes de preconceitos que muitos



colegas nutriam em relação à sua deficiência, o que muitas vezes o fazia responder com agressividade.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência é sempre um desafio para os profissionais da educação, porque não se trata apenas de dar condições ao aluno deficiente para que ele possa acompanhar sem prejuízo os processos de aprendizagem, trata-se também de formar os demais alunos, indicando seus deveres para com a manutenção de um ambiente saudável e propício para diferentes pessoas.

Para isso, é necessário ter consciência de que uma educação para a democracia não se basta enquanto neutra ou despolitizada. Tanto Pedro quanto João encontram-se em situações biologicamente desiguais para a conclusão da escolarização, porém, o que mais pesa em suas vivências na escola são as desigualdades sociais decorrentes da constante exclusão. Nesse sentido, a mobilização de uma educação voltada para a emancipação de todos é essencial.

Conforme Libâneo (2014, pp. 72-73), esse tipo de educação é defendida pela “pedagogia progressista”, a qual:

concebe a educação como um processo de humanização dos homens, mas inserindo no contexto de suas relações sociais. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustenta as finalidades socio-políticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares.

O que queremos enfatizar é que, embora os alunos sem deficiências deliberada e continuamente excluíssem os alunos com deficiências, não devemos penalizá-los sem antes analisar a origem de suas condutas, verificar em que processos de educação familiar e social eles estão implicados. A escola, portanto, tem o potencial de favorecer a inclusão de todos e todas, estabelecendo ações que deem visibilidade ao que é particular em cada um, coibindo ações discriminatórias e poupando alunos de situações vexatórias.

A primeira intervenção efetiva no sentido de resguardar o bem-estar de João, favorecendo uma boa convivência com seus colegas, foi pautada na aprendizagem sobre TDAH. Verificamos que comumente o conhecimento sobre determinadas deficiências dos alunos fica restrito a(o)

professor(a) da sala de aula e a(o) mediador(a), os demais alunos não participam de conversas e planejamentos sobre o processo de inclusão daqueles alunos. Consideramos que a falta de conhecimento seja um dos fatores que levam às posturas preconceituosas e agressivas, não só em relação ao aluno com deficiência, mas também em diversas circunstâncias, como veremos no próximo relato.

A partir dessa compreensão, buscamos informar os alunos sobre as especificidades do TDAH através de conversas em sala de aula, especialmente na ausência de João, de modo a resguardá-lo de qualquer constrangimento. Com isso, aos poucos, a turma foi se tornando mais paciente com as atitudes de João, o qual também apresentou menor agressividade e melhor aprendizagem.

Outra atividade que podemos listar como contribuição ao contínuo respeito e à inclusão foi planejada de maneira colaborativa com a coordenação e as professoras mediadoras que acompanham os alunos na escola, e consistiu em ilustrar e colorir com os olhos vendados. O objetivo era promover reflexões e dialogar sobre as diferenças. Por meio dessa atividade, pudemos perceber que, mesmo em condições relativamente iguais (todos de olhos vendados), os processos de aprendizagem foram diferentes, alguns demandaram mais tempo, uns se destacaram na ilustração, outros ao colorir.

Percebemos um interesse maior de João e Pedro pelas outras atividades em classe após a realização desta dinâmica colaborativa. Desenhar, colorir e dialogar com os demais colegas promoveu uma efetiva integração dos estudantes à turma. Os demais alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor as características de João e Pedro e se conscientizarem sobre a necessidade de respeitá-los em suas individualidades.

## **EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

Embora a discussão sobre diversidade sexual e de gênero seja importante dentro da escola para que meninos e meninas tenham condições mínimas de identificar abusos, assédios, formas de discriminação e ainda

para que seja evitada a gravidez na adolescência e outras mazelas sociais que ainda não conseguimos resolver, muitas escolas ainda se eximem de introduzir no seu currículo tal temática, algumas vezes por ordem da gestão e outras vezes para não desapontar familiares que desconhecem a validade do tema para a educação.

A turma do quarto ano do Ensino Fundamental tematizada no decorrer desses relatos apresenta mais uma particularidade que vale ser mencionada. Um aluno, cujo pseudônimo aqui será Mateus, vem de um núcleo familiar diferente da maioria de seus colegas, ele possui duas mães e este fato é de conhecimento dos demais alunos da turma. Ainda que esta questão seja claramente um elemento da vida privada, Mateus vinha sendo vítima de discriminação, de modo que começou a se tornar comum ouvirmos nos corredores alunos tecendo comentários preconceituosos a respeito da família desse estudante, que, por sua vez, se defendia com atitudes de agressão verbal e até física.

Este se tornou mais um caso em que foi necessário mobilizar profissionais da educação e alunos para conhecerem as demandas dos processos inclusivos. Nesse sentido, foi preciso repensar a ideia de família que comumente é difundida na sociedade como sendo a única forma aceitável (homem, mulher e seus filhos) e estabelecer uma noção mais ampla que englobasse a existência de famílias plurais, uma vez que é muito comum vermos crianças criadas apenas com os avós, apenas com a mãe, com pais adotivos, e, por que não, com duas mães ou dois pais?

Precisávamos desenvolver trabalhos incluindo a realidade que esses alunos vivenciam, por isso, as aulas seguintes se apresentaram numa perspectiva interdisciplinar, em que se desenvolveram conteúdos aparentemente de responsabilidade de outras disciplinas, como ciências e história. As atividades foram desenvolvidas de modo a possibilitar uma autoavaliação dos comportamentos por parte dos próprios estudantes, levando-os a perceber que a concepção de família leva em conta, em primeiro lugar, o respeito e o amor que ela nutre e não necessariamente os sujeitos por quem ela é formada.

Com o devido cuidado e respaldando-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na primeira competência geral para a Educação Básica apresenta a necessidade de “construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9), passamos a trabalhar de forma que os alunos construíssem a compreensão de que, independente da realidade em que cada um está inserido, suas trajetórias vividas, ou ainda diferenças físicas e culturais, a educação é direito de todos e todas e deve ser isenta de qualquer forma de discriminação.

Sabemos que às questões de gênero e diversidade sexual cabe muito mais aprofundamento, no entanto, em se tratando de alunos do Ensino Fundamental I, optamos por trabalhar aspectos gerais relacionados ao direito à vida e à educação, de maneira que eles puderam resguardar o lugar do respeito dentro e fora das salas de aula. A importância de dar visibilidade a esses temas em sala de aula é enfatizada por Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, quando afirma: “Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 2019, p. 93).

Ao defendermos uma escola democrática, situamos a condição de igualdade e de liberdade como primordiais e atentamos para a evidenciação de direitos e deveres como estratégias de garantia da ética, da cidadania e da alteridade, em que professores também se situem no lugar de aprendizes, compreendendo que a liberdade do educando não tira a sua autoridade. A esse respeito, ainda fundamentadas em Freire (2019), podemos reafirmar que:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. (FREIRE, 2019, pp. 90-91).

Assim, identificar o lugar do respeito implica conhecer e saber usar a liberdade e a autonomia que cabe a cada educador e a cada educando. As diversidades inerentes ao ambiente escolar favorecem a inclusão e os processos de sociabilidade, por essa razão não podem ser negados, mas evidenciados e conhecidos.

Esse último relato revela que o processo de inclusão e de busca por uma escola democrática é muito complexo, porque não se volta apenas

para alunos que dispõem da modalidade de Educação Especial ou alunos com problemas financeiros e de educação familiar, mas engloba também elementos da sociedade que comumente são negados ou tratados como tabus pela escola, ao mesmo tempo em que atingem direta e indiretamente a vida dos estudantes na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o exercício da docência nas escolas públicas do Brasil requer preparação para que o professor planeje sua prática considerando as diversas necessidades que se apresentam no ambiente escolar, agregando estratégias para minimizar manifestações de preconceitos existentes/evidenciados no comportamento dos alunos, na maioria das vezes, construídos e reforçados no seio familiar.

Mais do que promover reflexões, este artigo evidenciou características de nossa prática docente, de nossa busca pela escola democrática e inclusiva que acreditamos sermos capazes de manter. Não se trata de tentar romantizar as relações que se estabelecem dentro da escola – sabemos que elas são complexas –, mas de visualizar na escola o potencial transformador ou, pelo menos, o caminho para a transformação da sociedade.

A sequência de atividades relatadas e analisadas teve como objetivo central desconstruir preconceitos que estavam marcando a trajetória escolar dos alunos em razão de suas deficiências ou dos modos de vida que os posicionavam no lugar do “diferente”. Com essas experiências de intervenções pedagógicas, que aliaram liberdade e respeito, consideramos ter avançado no sentido de cumprir dois dos pilares da educação brasileira evidenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), quais sejam, o desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania. De maneira indireta, o terceiro pilar – qualificação para o trabalho – também se evidencia, uma vez que preparar sujeitos ética e politicamente responsáveis para o convívio em sociedade também significa prepará-los para sua melhor atuação no âmbito do trabalho.

Nossos referencias não deixam dúvidas de que cremos e apostamos numa educação transformadora, tanto para professores quanto para alunos e pensamos que, se a formação para as práticas sociais deve coexistir com a formação por meio dos conteúdos das ciências, então, precisamos ser sensíveis ao compreender a formação familiar, cultural de cada sujeito e, por conseguinte, realizar um planejamento que não os exclua em detrimento de suas individualidades, tampouco deixe de lado os elementos curriculares que justificam a existência da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN / LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO. *Democratização da escola pública*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## Capítulo 3

### **RESPEITANDO AS DIFERENÇAS: trajetórias de vida e parcerias educacionais como estratégias para inclusão em sala de aula<sup>1</sup>**

**Reginâmio Bonifácio de Lima<sup>2</sup>**

**Arivaldo D'Ávila de Oliveira<sup>3</sup>**

**Tavifa Smoly Araripe<sup>4</sup>**

**Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio<sup>5</sup>**

#### **SOMOS DIFERENTES E ISSO É UM FATO**

Nenhum ser humano é igual ao outro, nem por isso é melhor ou pior. Também aprendemos de forma diferente uns dos outros, e isso precisa ser levado em consideração. O que fazer em uma sala de aula onde há estudantes com surdez, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com déficit de atenção e, ainda, vários que discutem e brigam por causa das raízes de sua família nuclear? E quando a escola é atrativa, mas a sala de aula é vista pelos estudantes como localidade necessária a marcar território independentemente da existência do outro, o que fazer?

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado como relato de Experiência na Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological.

<sup>2</sup> Professor de História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>3</sup> Professor EBT de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>4</sup> Professora EBT de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>5</sup> Professora EBT de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

Acreditamos que a escola tem que se posicionar sobre isso, e foi assim que procedemos. Os professores não devem ficar isolados em sala de aula, é preciso montar estratégias para vencer os obstáculos. No caso do terceiro ano do Ensino Fundamental I de nossa escola, o apoio mútuo e o dar as mãos deu certo e é sobre essa parceria para resolução de práticas conflituosas entre “o outro e eu” que gostaria de produzir meu relato de prática.

A alteridade é um tema muito presente na sala de aula. Os estudantes são diferentes e, muitas vezes, vêm de localidades diferentes, com concepções diferentes, famílias diferentes. Tudo é novo e a sala de aula se torna o lugar da diversidade que ora é pleiteada como prazerosa, ora é vista como causadora de conflitos.

Diversos povos vieram para a Amazônia em busca da extração do látex nos seringais acreanos ou, mais tarde, em busca do “paraíso perdido”, comprando os seringais que já não produziam borracha para transformá-los em pastagens ou áreas de cultivo. Esses interesses distintos causaram condições diversas que ora geraram conflitos, ora geraram a miscigenação da população.

Em um estado que é tido como o último rincão a compor a enorme colcha de retalhos brasileira, o Acre, formado por seringueiros nordestinos, indígenas das mais diversas etnias, negros de várias nações, sírio-libaneses, centro-sulistas, e tantos outros, vem à tona a pluralidade que constrói o enorme mosaico acreano.

## **“PROBLEMÁTICA” E “SOLUCIONÁTICA”**

A diversidade sociocultural existe e em muitos ambientes têm sido estudados aspectos a ela relacionados como problemática. Contudo, talvez, possamos fazer uso da antipalavra de Dadá Maravilha e almejar a “solucionática” da sociedade que é espelhada em sala de aula. Em uma sala do terceiro ano do Ensino Fundamental I de nossa escola é perceptível essa variação, não apenas pelo fato de ser uma escola pública, por ter alguns estudantes que são filhos de migrantes ou de populações tradicionais, mas, principalmente pela diversidade escolar das práticas a serem problematizadas e superadas.



Na mesma sala temos um estudante com surdez e um com TDAH, ainda é perceptível a suspeição de dislexia de um terceiro, além daqueles que têm pais separados e, por isso, convivem somente com um dos dois. O que fazer para resolver tamanho problema? Qual a perspectiva a utilizar para criar a percepção de que o outro tem consigo o mesmo grau de importância. Que fazer com os estudantes que entraram com disfunção idade/série? São indagações que permeiam o cotidiano do fazer em sala de aula.

A professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I, a intérprete de Libras e eu, professor de História, começamos a indagar como seriam as formulações necessárias para resolver os problemas desse “mundo” tão vasto que é a turma. Percebemos que a indisciplina estava aumentando e que havia a necessidade de tomarmos uma atitude para que os estudantes entendessem o fato de que o “ser diferente” não era necessariamente ruim.

Essa foi uma iniciativa que visou ao aprendizado de alteridade, das andanças populacionais e ao conhecimento das crianças sobre como eram a vida e as vivências de seus parentes e ancestrais na Amazônia Sul-Occidental.

Nosso objetivo era simples: aprender a conviver com o outro respeitando as diferenças.

## **TEMPO DE DESPERTAR**

Precisávamos partir de algum ponto, e partimos da realidade educacional brasileira. Essa realidade e as vivências escolares demonstram que nas escolas as salas de aula são espaços permeados por conflitos e contradições. Por isso mesmo, podem ser espaços de transgressões, criatividade, experimentação e avaliação permanente. No ambiente escolar, precisávamos conhecer melhor as realidades singulares, que são instáveis e heterogêneas. Era preciso reconhecer os estudantes como seres ativos na construção dos saberes escolares e dos processos de aprendizagem.

Nossa proposta de trabalho foi explicitada pelos professores aos estudantes, retomando-se, algumas vezes, a proposta inicial a fim de que eles pudessem decidir sobre novos procedimentos no decorrer das atividades.

Como aporte ao processo de construção do conhecimento, partimos da ideia de que as pessoas que vivem e convivem ao nosso redor vieram de localidades diferentes, trazendo seus costumes, crenças e modos de ver a vida, por isso resolvemos estudar os povos formadores do Estado do Acre: negros, indígenas, seringueiros, desterrados, centro-sulistas, estrangeiros e tantos outros que migraram e produziram andanças nas terras da Amazônia Sul-Occidental.

Foto 1. Turma do 3º ano do E.F. I com alguns professores do projeto



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula e em aulas de campo, que se deram com base nas disciplinas de Geografia, História, Português, Ciências, Educação Física e Inglês. Do início do mês de fevereiro ao final do primeiro semestre, planejamos e executamos as aulas que se desenvolveram em 68 horas – sendo vinte de planejamento e quarenta e oito de atividades em sala de aula. Essas atividades foram extremamente importantes, tendo em vista que a preparação em sala de aula e a ida a campo facilitaram o aprender-a-aprender, visto que após a teoria didática estudada em sala de aula a aprendizagem foi construída em contato com o objeto de estudo de maneira prática e direta.

O viés historiográfico levou os estudantes a terem uma visão da espacialidade da floresta e da cidade, dos indígenas, dos seringueiros, dos migrantes e das pessoas que habitavam as terras amazônicas, tendo como ponto de partida a projeção do outro e de si e suas relações como instrumento de construção social que “desembocou” na construção das vivências amazônicas e, em especial, acreanas.

O viés das linguagens levou os estudantes a conhecerem especificidades da língua, a fala, as brincadeiras e as construções de sociabilidades desenvolvidas nas colocações dos seringaiais de forma trilingue, numa interação Português-Inglês-Libras voltada ao conhecimento dos bichos e das práticas amazônidas.

Foto 2. Oficina sobre linguagens amazônidas e vivências seringueiras



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

Os vieses de Ciências e Educação Física levaram os estudantes a conhecerem a floresta, a natureza e as “brincadeiras de antigamente” estabelecidas para desenvolver interação e sociabilidades.

## MATERIAIS, MÉTODOS E SONHOS

Temos a consciência de que o professor precisa diagnosticar os processos de aprendizagem realizados com os estudantes para verificar o que eles sabem e, partindo dos pontos convergentes e divergentes do saber constituído, escolher o material adequado, a atividade pedagógica apropriada e avaliar as repercussões de suas intervenções e quais as dificuldades na aprendizagem.

Como proceder? Que bases utilizar? No contexto dos procedimentos, elegemos a abordagem da Pesquisa-Ação, de Michel Thiollent, tendo em vista que este tipo de atividade social com base empírica apresenta estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os professores e os estudantes, sujeitos da situação ou problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, ou seja, o estudante aprende fazendo e faz aprendendo.

A base teórico-metodológica do projeto que desenvolvemos está pautada nas noções de identidades híbridas e construções das relações estabelecidas em ambientes diversos, de Stuart Hall (2003; 2011); nos conceitos de desafios da escrita e apagamento expressos nas significações que os homens atribuem à sua realidade, às suas práticas e a si mesmos, formulados por Roger Chartier (2002; 2007); e nas noções de migrações e andanças populacionais, de E. P. Thompson (1981; 1998; 1987).

No ambiente de sala de aula, com nossos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental I, adotamos uma metodologia do tipo qualitativo, por meio de uma abordagem teórico-aplicada, aliando a investigação científica sobre as relações entre o “eu” e o “outro” para que os estudantes percebessem as diferenças e as convergências nas relações com os colegas.

Planejamos e criamos situações de ensino para os estudantes estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, o “eu” e o “outro”, os interesses específicos deles e as articulações sociais. Nossos estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as relações socioculturais estabelecidas na Amazônia Sul-Occidental.

## UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL

### Frentes transdisciplinares para ensinar em sala de aula

#### 1. Planejamento Estratégico – o início de tudo

No contexto do *Planejamento Estratégico para as ações que seriam desenvolvidas* buscamos enfatizar os fundamentos filosóficos, socioculturais e psicológicos das atividades lúdicas, garantindo aos professores condições de análise, elaboração e execução de um programa de jogos e atividades lúdicas para infância, voltados para a temática de ações de respeito à alteridade e reconhecimento do “outro”, bem como de sua cultura, vivências e tradições.

O primeiro contato com a professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I se deu na sala da Coordenação Pedagógica da escola, durante as atividades de planejamento. Na ocasião, a professora contou sobre a dificuldade que tinha em sua sala de aula pela pluralidade entre os estudantes, discorrendo que em sua turma há um estudante com surdez, um outro com TDAH, alguns com traços indígenas, outros com traços afrodescendentes/negros, quatro estudantes em nível de letramento pré-silábico e outros seis que vivem apenas com o pai ou com a mãe, os quais sofriam com brincadeiras de mau gosto por sua diferença.

Em seu relato, acrescentou que o quadro apresentado se reflete em atos comportamentais que ora se tornam conflituosos ora se fazem motivos de desavenças entre os estudantes. Refletimos sobre as questões postas e, em uma agradável conversa, explicitamos que o Estado do Acre é diverso em sua formação e populações andantes, o que torna evidente a diversidade e a complexidade da população, fato que se reflete em sala de aula. Marcamos, assim, planejamento conjunto a fim de traçarmos estratégias para lidar com a situação e assim o fizemos.

#### 2. Reconhecimento dos saberes dos estudantes – diagnosticar para (re)planejar

Em nosso planejamento inicial pensamos em construir um projeto que englobasse a valorização do “eu” e do “outro”, o resgate das origens ancestrais e o respeito à diversidade. Fomos, assim, à sala de aula do ter-

ceiro ano para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Na ocasião, um estudante se destacou pelo fato de não prestar a atenção no que era dito, disperso seguia em seu mundo particular. A professora informou que o estudante apresentava deficiência auditiva, assim, o cumprimentamos em Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Seus olhos não acreditavam no que viam: seu mundo já não era tão particular. Alguns estudantes também fizeram uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar na sala de aula. Passamos a uma conversa bilíngue, Português e LIBRAS. Ganhamos a turma? Não. Ganhamos o lindo sorriso de um estudante que percebia já não serem somente ele e a intérprete em seu mundo. Descortinava-se uma série de possibilidades.

Um outro estudante permanecia disperso – seria esse o estudante com TDAH? Por mais que a conversa com a turma fluísse, havia essa dispersão. Os estudantes foram informados sobre as atividades que pretendíamos fazer: conhecer as histórias dos parentes, conversar com os avós, conhecer mais sobre a Amazônia, os animais de antigamente, os animais da atualidade, saber sobre as populações indígenas, sobre os negros, os seringueiros e os outros povos que vieram para cá. Nesse momento, a atenção da turma se voltava para esse novo mundo. Todos estavam ansiosos por esse projeto a ser desenvolvido.

Quanto ao letramento propriamente dito, dois terços da sala estava no nível adequado, considerando os fatores idade-série-aprendizagem. Contudo, ao nos reportarmos às origens dos ancestrais, foi perceptível a vergonha de alguns estudantes afrodescendentes em se reconhecerem negros, outros, com dificuldades em reconhecerem seus traços indígenas ou de se assumirem descendentes dos povos ancestrais do Acre, bem como brincadeiras pejorativas sobre a ascendência seringueira.

Os dias se passaram e planejamos as atividades a serem desenvolvidas. Por duas vezes conversamos com a Coordenação e percebemos que não conseguiríamos alcançar os objetivos sozinhos – era hora de pedir reforços. Foram cinco visitas à sala de aula e outra dúzia de reuniões de planejamento para acertar “o que” seria realizado e “como” seria executado o projeto.

Hora de planejar: partimos dos diferentes, do “eu” e do “outro”, do seringueiro e do indígena, do andante e do migrante, do distante e do cotidiano, metas precisavam ser estabelecidas, e assim aconteceu.

Percebemos que a intervenção em ambiente de sala de aula deveria ser extensiva e duradoura, perpassando pelas habilidades e competências a serem desenvolvidas, mediante o que preceitua a Base Nacional Comum Curricular, sem perder o dinamismo nos conteúdos e na implementação dos mesmos.

Ao final do projeto, nossos objetivos alcançados possibilitariam a implementação de metas importantes, que ficaram assim definidas:

- Respeito às diferenças e às gentes que constituem o “lugar onde vivo”;
- Compreender os elementos que fazem parte do contexto da Amazônia Sul-Occidental;
- Perceber as nações indígenas que fazem parte das terras que hoje são amazônicas;
- Conhecer como viviam as populações andantes e migrantes nos tempos dos seringais – negros, nordestinos, centro-sulistas e de outras nacionalidades;
- Identificar alguns dos animais que fazem parte do contexto da floresta amazônica acreana, bem como os que já foram extintos;
- Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;
- Demonstrar iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

Após as metas estabelecidas, definimos as aprendizagens esperadas de acordo com as seguintes competências:

- **I - Conceituais:** Levar os estudantes a vivenciarem na prática maiores conhecimentos de conteúdos teóricos aplicados em sala de aula nas disciplinas de Português, Ciências, Inglês, Geografia e História; Conhecer que é possível o respeito às diferenças entre o “eu” e o “outro”, tendo como base as vivências estabelecidas nas terras da Amazônia Sul-Occidental, para isso, atuando em conjunto e de maneira multidisciplinar.

- **II - Procedimentais:** Observar o quadro natural ao longo do percurso – Escola/Parque Zoobotânico; Levar o estudante a conhecer e observar “in loco” as variações da construção humana (antrópica) e as identidades ancestrais; Manter contato com os animais do Zoológico e com a floresta no Parque Ambiental Chico Mendes; Visualizar a mudança de vegetação e espacialidades do ambiente urbano-rural e de cidade (concreto) com a floresta (fauna e flora);

- **III - Atitudinais:** observar a variedade de povos, de plantas, de animais, de relações estabelecidas, para perceber que as diferenças são presentes na vida cotidiana e que elas podem coexistir de forma harmônica; Promover o intercâmbio de ideias e espaços para conhecer um pouco mais a realidade que os cerca; Refletir, diante dos locais visitados, sobre a importância e as historicidades dos povos, das vivências e do espaço: partindo da linguagem aos fatores historiográficos nas localidades.

Foto 3. Aula de campo sobre mitos e lendas da floresta amazônica



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

### 3. Dialogando com as unidades Temáticas da BNCC

Nossas atividades foram pautadas pelo que preceitua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram desenvolvidas desde o início



de fevereiro até o final do primeiro semestre de 2017. Era o momento de testar a recém criada Base. Focamos especificamente nas unidades temáticas que se seguem com seus objetos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas:

### **a) Língua Portuguesa**

- **Objetivo Geral.** Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

- **Funcionamento do discurso oral.** Características da conversação espontânea. (EF03LP03) Identificar e respeitar as características dos turnos da conversação (alternância dos participantes que se revezam nos papéis de falante e ouvinte).

- **Produção de textos orais em situações específicas de interação.** Relato oral. (EF03LP07) Relatar experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados.

- **Estratégias de leitura.** Reflexão sobre o conteúdo temático do texto. (EF03LP12) Inferir o tema e o assunto, com base na compreensão do texto.

### **b) Educação Física**

- **Objetivo Geral.** Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

- **Brincadeiras e jogos.** Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do Mundo. Brincadeiras e jogos de matriz africana e Indígena. (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando

suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

### c) Ciências

- **Objetivo Geral.** Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também às relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.

- **Vida e evolução.** Características e desenvolvimento dos animais. (EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações desde o nascimento que ocorrem em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas, etc.).

### d) Geografia

- **Objetivo Geral.** Reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural. Compreender os conceitos históricos e geográficos para explicar e analisar situações do cotidiano e problemas mais complexos do mundo contemporâneo e propor soluções.

- **Mundo do trabalho.** Matéria-prima e indústria. (EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.

### e) História

- **Objetivo Geral.** Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, socie-

dades e épocas. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural.

- **O lugar em que se vive.** A produção dos marcos. (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

- **As questões históricas relativas às migrações.** Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. (EF04HI11) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira. (EF04HI12) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

## **PONDO A “MÃO NA MASSA”: O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

O conteúdo de ensino foi subdividido em eixos de trabalho transversais com enfoques diversos. As atividades foram desenvolvidas em três ambientes distintos: a sala de aula, o “Parque ambiental Chico Mendes” e o “Museu de Paleontologia da Ufac”. As atividades desenvolvidas foram propostas em agrupamentos de temáticas:

- **História das terras e gentes da Amazônia Sul-Occidental.** Estudamos o espaço amazônico e a ocupação humana: das populações pré-colombianas; a ocupação e administração externa a partir do período colonial: a ação do Estado Nacional português e brasileiro dos séculos XVII ao XX; as nações indígenas do Acre; a região como doadora de bens naturais e seu papel nos diferentes períodos econômicos e políticos: as drogas do sertão, a borracha e os projetos de integração e desenvolvimento; as migrações do Centro-Sul do Brasil; e as migrações haitianas e senegalesas no século XXI.

Foto 4. Aula de campo no Parque Chico Mendes



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

- **Ambiente amazônico e a vida na floresta.** Vislumbramos diversos aspectos da sociedade amazônica durante o período áureo da exploração da borracha, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, além de explicar o processo de extração e beneficiamento do látex, e de mostrar como era feita a circulação desse produto até sua exportação.

- **Diversidades de produtos da floresta.** O enfoque foi dado ao extrativismo das drogas do sertão, à caça, à coleta, à pesca, às comidas típicas da região, às pinturas e aos usos de produtos da floresta.

- **Linguagens, fala e brincadeiras regionais.** Foram produzidas atividades lúdicas voltadas para a reconstituição das brincadeiras e das formas de diversão utilizadas pelas crianças amazônicas, bem como suas linguagens e seu jeito de falar. Nessa abordagem, foram trabalhados, ainda, o conhecimento e a consciência corporal, o movimento e a expressão corporal em relação ao tempo e ao espaço, vivências lúdicas visando à consciência corporal, a mímica, a dança. Enfim, priorizamos o trabalho com o corpo e o movimento.

- **Interagindo com os bichos da floresta.** Buscamos conhecer os bichos e seus nomes em Inglês e Português, e descobrir especificidades da floresta amazônica. Além disso, realizamos atividades com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos em

língua inglesa, portuguesa e em Libras, propiciando ao estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para ampliação da compreensão de textos nos idiomas.

- **Animais da floresta amazônica.** O foco de estudo se deu em analisar como as crianças percebem a fauna e a flora da Amazônia.

Foto 5. Estudantes observando o esqueleto de um jacaré na Visitação ao Zoológico



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

- Dentro do contexto específico, observamos o desenvolvimento psicológico dos estudantes, buscando propiciar uma compreensão dos processos envolvidos na construção dos desenvolvimentos intelectual, cognitivo, socioafetivo, da representação e da linguagem, da personalidade, do conhecimento de animais e do seu *habitat*.

- **Fósseis de animais da Amazônia acreana.** Buscamos estudar e compreender os fósseis de animais da Amazônia presentes no Museu de Paleontologia da Universidade Federal do Acre. Nesse momento, os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental I puderam conhecer mais sobre o “Purussauro”, o crocodilo gigante de quase quatorze metros,

o “Jabuti Gigante” de quase dois metros e outros animais que habitavam as terras da Amazônia Acreana, cujos fósseis se encontram no Museu. De acordo com os pesquisadores da Ufac, em uma região pantanosa que muito se diferenciava da floresta atual, conviviam tartarugas, jacarés, preguiças e outros animais de tamanhos gigantescos.

## **AJUSTANDO AS VELAS: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS**

No contexto do processo de avaliação levamos em consideração os conhecimentos prévios, as hipóteses e os domínios dos estudantes, relacionando-os com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação possibilitou acompanhar o próprio desempenho dos professores para que pudéssemos refletir sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de atuação no processo de aprendizagem dos estudantes.

As etapas de trabalho avaliativo envolveram a visita à sala de aula para verificar os conhecimentos iniciais dos estudantes, a participação nas atividades e a resolução de propostas escritas e orais durante a aplicação do projeto, tanto na sala de aula quanto nas aulas de campo.

As propostas avaliativas ensejaram formulações de práticas adequadas ao público-alvo do terceiro ano do Ensino Fundamental I que foram implementadas, propiciando uma interlocução entre o saber dos estudantes e o conhecimento sistematizado. De igual modo, buscamos fomentar práticas educativas voltadas ao público infantil.

Nesse contexto, propiciamos suporte técnico para atuações que levassem professores e estudantes a se interligarem a outras atividades produzidas por outros educadores de localidades distintas, percebendo a dinâmica das migrações e andanças populacionais.

A avaliação continuada se deu pela observação das práticas e interação dos estudantes com as práticas em sala de aula e nas aulas de campo, buscando-se verificar a forma como estes se relacionam com os colegas, com o contexto social e com as novas formulações de ambientação em que foram inseridos.

Foto 6. Brincadeiras de antigamente (corrida do ovo e “corre cotia”)



Fonte: Flicker Ufac.

Dois fatos curiosos quanto à avaliação merecem destaque: o primeiro se deu pelo fato de todos os estudantes se empenharem por fazer as atividades de linguagem proposta – ao fim do curso, todos os estudantes estavam falando a Língua Brasileira de Sinais para se comunicarem com o colega que apresentava deficiência auditiva e uns com os outros; o segundo se deu pela avaliação e degustação das comidas típicas da Amazônia na aula de visita ao Parque Ambiental Chico Mendes – os estudantes primeiramente estranharam as comidas típicas e não queriam experimentar o lanche, contudo após a degustação, comeram, repetiram e ainda conversavam admiradamente uns com os outros sobre como a comida era diferente e boa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os desafios. As atividades foram aplicadas. Os textos, as brincadeiras, os diálogos e as atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram sua culminância com duas atividades de campo: a ida ao Parque Ambiental Chico Mendes e a visita ao Museu de Paleontologia.

Algumas vezes fomos trabalhar com dor de garganta, em outras, a caixa de som teimava em não funcionar. A disposição dos estudantes para participar e interagir nos levou a continuar e seguir em frente. Adaptamos materiais e, por fim, realizamos nossos sonhos.

Foto 7. Lanche com comidas típicas e frutas



Fonte: Acervo particular do autor correspondente.

Os estudantes aprenderam a aprender e muito há que se fazer ainda. Sistematizar conhecimentos, confirmar informações, adequar atividades e planejar estratégias são tarefas árduas do fazer docente.

Os materiais produzidos para essas atividades em sala de aula foram catalogados e sistematizados. Fizemos um portfólio que ansiamos publicar. Por fim, fica a ideia de que alcançamos os objetivos traçados. Aos professores ficou a impressão de que se nos unirmos, podemos vencer muitas etapas educacionais e fazer com que os processos educativos, mais que o gosto pelo estudo, propiciem novos caminhos para a superação de obstáculos e a construção de conhecimentos. Para os estudantes ficou claro que o “outro” é diferente e que essa diferença é importante para construir um mundo com respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

O sorriso das crianças em meio a novas aprendizagens.



## Capítulo 4

# O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC: notas sobre a construção sociológica

Luciney Araújo Leitão<sup>1</sup>

**Resumo:** Pensar a disciplina de Sociologia no currículo escolar do Ensino Médio é partir da desconstrução de um imaginário popular que a concebe como apenas mais um componente de ensino e construir uma imaginação e um olhar sociológico que deve ser desnaturalizado, o que Charles Wright Mills<sup>2</sup> chama de exercício de abstração. Entender a construção de uma ciência que em um primeiro momento era chamada de *ciência da crise*, tendo como objetivo central compreender como a sociedade se reorganizava após o processo histórico europeu ao longo dos séculos<sup>3</sup>, e construir sua importância de ensino como ciência voltada para a sociedade e para as transformações sociais fez com que a Sociologia se tornasse uma disciplina importante na grade curricular de ensino, pois suas teorias são fundamentais para essa desnaturalização do olhar e para a construção de um pensamento crítico. Essa quebra de paradigmas fez e faz da Sociologia uma disciplina que ao longo de tempo vem sofrendo com processos de inclusão, exclusão, diluição e reinclusão nos currículos escolares de Ensino Médio e objeto de análise de inúmeros pesquisadores da área educacional. Esse é o norte e tema deste ensaio, que visa a entender um pouco

<sup>1</sup> Professor EBT de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Mills (1965, p. 13) aponta que a imaginação sociológica é um exercício de abstração, “é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra (...) é a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano”.

<sup>3</sup> Flávia Regina Marchioli Oganauskas (2015) aponta que “A Sociologia se estabeleceu como método científico e projeto de compreensão do mundo social durante o século XIX, em meio às diversas transformações que caracterizaram a emergência do mundo moderno. Acontecimentos como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa foram fundamentais para a consolidação de novas concepções e dinâmicas sociais em um mundo até então centrado em tradições vinculadas ao poder monárquico, religioso e feudal”.

da trajetória da Sociologia no currículo escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp-Ufac), sua inserção no currículo na década de 1990<sup>4</sup>, os currículos trabalhados, os profissionais que exerceram a função de ensinar a disciplina e a consolidação do Sociólogo como figura central no ensino de Sociologia no CAp.

**Palavras-chave:** Sociologia. Colégio de Aplicação. Construção de currículo.

## A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E SUA CONSTRUÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

O processo de mudança nos currículos escolares do Brasil não apresenta qualquer justificativa didática e pedagógica. Todo o processo decisivo de retirada da disciplina de Sociologia dos currículos partiu de decisões unilaterais que eram embasadas por cenários políticos em diferentes momentos de nossa história republicana. Esse cenário político é configurado em um embasamento de senso comum de que a disciplina de Sociologia apresenta uma menor relevância no ensino, o que mascarou a real função do pensamento social sociológico na construção de um indivíduo crítico e com uma identidade social democrática e livre

Nesse contexto histórico, a Sociologia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio é caracterizada por idas e vindas ao longo da história no Brasil. Silva (2010, p. 19), em seu artigo *A Sociologia no Ensino Médio* aponta que “Incorporações de teorias e conceitos sociológicos ao discurso de políticos e intelectuais, surgindo pensadores sociais muito influenciados pelos iluminismo, positivismo e evolucionismo”, apontando para a necessidade de uma disciplina no currículo escolar que buscasse explicações científicas sobre a natureza da sociedade seguindo os moldes das ciências naturais. O autor aponta como marco central para a inclusão da disciplina de Sociologia no Brasil sua inserção no Curso de Formação Militar da Escola Secundária, tendo como foco central a disciplina Elementos de Sociologia e Direito Constitucional nas Faculdades de Direito.

---

<sup>4</sup> A disciplina de Sociologia foi instituída no currículo do CAp em 1999 e o primeiro professor da disciplina formado em Ciências Sociais data apenas de 2014, 12 anos após a institucionalização da disciplina no currículo.

O primeiro relato que aponta para a implementação da disciplina no Brasil data de 1891, quando na Reforma Benjamin Constant<sup>5</sup>, propõe-se pela primeira vez sua inclusão no então Ensino Secundário. Nesse primeiro contexto histórico, a obrigatoriedade da disciplina perduraria apenas até 1901, quando a Reforma de Eptácio Pessoa proporia a retirada oficial da disciplina dos currículos escolares.

Dados históricos apontam que entre os anos de 1925 e 1942 a disciplina de Sociologia perpassa por uma sistematização enquanto uma Ciência da Sociedade. A Reforma de João Luiz Alves-Rocha Vaz<sup>6</sup>, no período pós-1925, aponta para a existência da disciplina nas Escolas Normais e na Escola Secundária. Na Reforma de Francisco Campos, de 1931, a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos preparatórios para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, de Engenharia e Arquitetura. Em 1935, tem-se a introdução da disciplina de Sociologia no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, contando com forte apoio de Roger Bastide, Pierson e Fernando Oliveira<sup>7</sup>.

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Brasil passa por mudanças significativas, marcadas pela expansão do capitalismo, o processo de urbanização, transformações culturais e educacionais. Isso fez com que intelectuais como Antônio Candido<sup>8</sup>, em 1949, passasse a defender o retorno da disciplina e Florestan Fernandes<sup>9</sup>, em 1955, passasse a discutir a possibilidade e limites da Sociologia, defendendo sua inclusão como disciplina

---

<sup>5</sup> A reforma educacional de Benjamin Constant ocorrida no final do século XIX apresentou diversas determinações legais que foram importantes para a organização dos conteúdos ministrados na Educação Básica, contribuindo com a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, dado seu caráter elitista e liberal, a reforma não atingiu de forma ampla os resultados previstos.

<sup>6</sup> A Academia Santa Gertrudes, cujo nome foi recebido por sugestão do Abade Dom Pedro Roeser, abriu, em 1917, um Internato e, muito mais tarde, em 1922, criou o Curso Normal, equiparado à Escola Normal oficial do Estado. (LIRA, 2009, p. 95).

<sup>7</sup> Em 1933 é fundada em São Paulo a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; em 1934 é fundada na USP (Universidade de São Paulo) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com a direção de Fernando de Azevedo, catedrático em Sociologia.

<sup>8</sup> Antônio Candido (1949) aponta que no Curso Normal, a Sociologia estava bem colocada, uma vez que a finalidade do seu estudo deveria corresponder principalmente ao sentido da análise inicial deste artigo, cujo ponto de vista se assenta na utilidade do educador.

<sup>9</sup> Durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, defendeu-se a presença dessa disciplina na escola secundária, avançando-se na discussão sobre a sua conveniente implantação no Curso Ginasial, como Elementos de Ciências Sociais.

obrigatória nos currículos das escolas secundárias. Porém, em 1962, nos currículos escolares para Ensino Secundário apresentados pelo Conselho Federal de Educação e pelo Ministério da Educação a Sociologia não constava como disciplina letiva.

Na Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a disciplina torna-se optativa nos cursos clássicos, científicos e ecléticos. Mais tarde, pela Reforma Jarbas Passarinho, de 1971, o ensino profissional foi regulamentado no Ensino Médio, de modo que a Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória.

Durante o Regime Militar que se instaurou no Brasil a partir de 1964, a disciplina de Sociologia foi substituída pela de Estudos Sociais, que passou a ser obrigatória na 1ª e 2ª séries do então denominado Segundo Grau, incluindo conteúdos de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), sem uma perspectiva crítica. Segundo Elza Nadai (1988), isso *aprofundou mais ainda os problemas de definições e denominações científicas*.

Amaury Moraes (2003), em seu artigo *Sociologia no Ensino Médio: reconquistas históricas – reflexões metafóricas*, descreve o processo para reinserção da Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio foi lento e gradativo, apontando para debates como o ocorrido em 1984, pela Associação dos sociólogos de São Paulo, que promoveu uma ampla mobilização, em torno do dia estadual de luta pela volta da disciplina de Sociologia ao Segundo Grau<sup>10</sup>. Moraes (2003) aponta que essa movimentação que tem início no Estado de São Paulo logo se estenderia aos demais estados do Brasil, tanto que em 1986, o Estado do Pará e do Distrito Federal apresentariam a reinserção da disciplina em seus currículos, em 1989, Estados como Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais, apresentariam a disciplina como constante e obrigatória em seus currículos.

A disciplina de Sociologia é reinserida no currículo escolar no Brasil no ano de 1998 com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96<sup>11</sup>, constando a inserção dos conhecimentos em

<sup>10</sup> A disciplina de Sociologia retorna aos currículos escolares das escolas de São Paulo no ano de 1986.

<sup>11</sup> A Lei nº 9.394/96 dispõe, em seu Art. 36, que “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação

Sociologia com a inclusão na Área de Ciências Humanas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Moraes (2011, p. 369), ao abordar o ensino de Sociologia no contexto da LDB, descreve que o ano de 1996 tornou-se importante para a educação brasileira, descrevendo que:

Nesta lei, Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão ‘domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’. (Lei nº 9.394/96, art. 36, § 1º, III).

Somente no ano de 1999 a Sociologia passaria a ser incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como parte integrante da Área de Ciências Humanas. Porém, é importante destacar, que a Sociologia foi objeto de veto do então Presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>12</sup>.

O processo de reestruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2003 defendia, em suas orientações, a Sociologia como disciplina do Núcleo Comum do currículo, com elaboração de conteúdos e metodologias de ensino voltadas para a compreensão de uma ciência com foco na sociedade. Isso apontava para a desconstrução de uma leitura da Sociologia como simples parte dos temas transversais, apontando que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio não vinham cumprindo com o que estabelecia a LDB nº 9.394/96.

Amaury Moraes (2011), em seu artigo: *Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*, aponta que conforme disposto no Parecer nº 38/2006, da Câmara de Educação Básica, “houve

---

serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Posteriormente, a Lei nº 11.684/08 alteraria o art. 36 da Lei nº 9.394/96, passando a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

<sup>12</sup> O Veto nº 1.073, de 8 de outubro de 2001, publicado no Diário Oficial da União em 9 de outubro de 2001, dispunha o seguinte: “Art. I. A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas; (...) Art. II. Não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto”.

um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio” (MORAES, 2011, p. 375). O autor acrescenta que tal documento estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.

O impacto do Parecer nº 38/2006 trouxe questionamentos quanto à validade das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o que motivou as entidades ligadas ao ensino de Sociologia a promoverem a realização do *I Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia e Filosofia*, em julho de 2007, na cidade de São Paulo. O evento articulou uma frente ampla junto a Deputados e Senadores, visando à aprovação de uma lei que incluísse a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia definitivamente nos currículos escolares do Ensino Médio, dirimindo as dúvidas e questionamentos sobre as mudanças propostas pelo Parecer nº 38/2006.

Conforme Moraes (2011, p. 369), já no ano de 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque (PT-PR), tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.178/97 com a proposta de que a Filosofia e a Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Em 2008, finalmente, é aprovada a Lei nº 11.648/08<sup>13</sup>, que restabeleceu o retorno da obrigatoriedade das referidas disciplinas nos três anos de Ensino Médio. Desse modo, a partir de 2009, no Governo Lula, a disciplina de Sociologia foi implementada em todas as escolas públicas e particulares no Brasil.

Além da obrigatoriedade das disciplina de Sociologia, a Lei nº 11.648/08 trazia consigo um novo debate quanto ao campo de formação do docente e do profissional habilitado a exercer a função em sala de aula, o que estimulou a abertura de cursos de licenciatura em Sociologia nas universidades do país e a construção de um currículo escolar que abarcasse temáticas relativas ao ensino de Sociologia.

---

<sup>13</sup> Lei nº 11.648/08, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 10 de mai. de 2020.

No Estado do Acre, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Sociologia foi estabelecida pela Resolução do CEE/AC nº 380/2008<sup>14</sup>, alterada pela Resolução CEE/AC nº 77/2010<sup>15</sup>, que tornou obrigatório o ensino da disciplina de Sociologia em todas as séries de Ensino Médio, marco esse considerado pioneiro na região Norte do País.

Diante desse contexto, pensar a reinserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio vem, em parte, como uma proposta de desconstruir a problemática articulada ao longo do processo histórico e educacional do país, buscando trazer uma contribuição significativa com as disciplinas de Filosofia, História e Geografia, no eixo temático das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de contribuir para a construção de uma identidade coletiva e de um cidadão crítico.

## **UM PROJETO PARA DESNATURALIZAR O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC**

A inquietação sobre o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia e sua obrigatoriedade no Ensino Médio, e a presença do profissional da área das Ciências Sociais foi objeto de investigação do Projeto de Extensão *Dialogando com as Ciências Sociais: a construção da Sociologia no Ensino Médio*, realizado entre os meses de março a junho de 2019, com a participação de alunos das turmas 101 e 102 do Ensino Médio, além de professores e ex-professores do Colégio de Aplicação da Ufac.

O objetivo central do projeto de extensão foi investigar, a partir de pesquisas documentais, a construção, implementação e consolidação da disciplina, com o intuito de construir um marco histórico a respeito do conjunto de professores que lecionaram a disciplina no Colégio de Aplicação. Por meio de pesquisas em acervos do CAP-Ufac, conversas com profissionais que atuaram lecionando a disciplina, e a curiosidade que

<sup>14</sup> A Resolução CEE/AC nº 38/2008 instrui e orienta procedimentos sobre o Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação, de acordo com a legislação vigente.

<sup>15</sup> A Resolução CEE/AC nº 77/2010 aprova a Organização da Matriz Curricular do Ensino Médio, para as Escolas da Rede Pública do Estado do Acre.

instiga frequentemente o cientista social, desmistificar o histórico da Sociologia na instituição foi fonte inspiradora para a proposição e desenvolvimento do projeto.

Pensar a Sociologia no currículo escolar do Ensino Médio no Colégio de Aplicação é desconstruir um imaginário que se consolidou ao longo da história da educação do Brasil, segundo o qual a disciplina é concebida como de “menor relevância” na construção do capital cultural educacional dos alunos. Refletir sobre o ensino de Sociologia, suas correntes teóricas, por sua vez, é pavimentar a construção de um alunado com consciência crítica, e que instigará o desenvolvimento e o fortalecimento de uma consciência coletiva. Segundo Durkheim (1978, p. 40), essa “consciência coletiva é conjunto de crenças e de sentimentos comuns entre os membros de uma mesma sociedade, forma um sistema determinado que tem sua vida própria; podemos chamá-la de consciência coletiva ou comum”.

Assim, defender o ensino da disciplina de Sociologia é construir e contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e de uma educação de qualidade. Como aponta o sociólogo francês Pierre Bourdieu, “a Sociologia pode ser um dos contrapoderes críticos, capazes de se opor eficazmente a poderes que se baseiam cada vez mais na ciência: real ou suposta para exercer ou legitimar o seu império” (BOURDIEU, 1998, p. 247). Nesse sentido, quando colocada numa posição crítica, a Sociologia incomoda muito, pois, a exemplo de outras ciências humanas, torna patentes aspectos da sociedade que determinados indivíduos e grupos buscam impedir, revelando certos fenômenos que podem perturbar concepções, convicções e interesses arraigados há muito tempo.

Seguindo essa orientação, o projeto de extensão *Dialogando com as Ciências Sociais* teve como principal objetivo investigar a construção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, fazendo um recorte histórico entre a institucionalização, retirada, reinserção e obrigatoriedade da disciplina nos currículos, suas matrizes curriculares, e professores que foram responsáveis por lecionar a disciplina no Colégio de Aplicação da Ufac.

A construção do projeto foi dividida em etapas que tiveram como proposta inicial a compreensão da disciplina de Sociologia e suas corren-



tes teóricas, a construção linear da disciplina nos currículos escolares no Brasil. Em seguida, passamos à pesquisa documental para identificação dos professores que a lecionaram no Colégio de Aplicação da Ufac, detalhando suas formações acadêmicas e as propostas trabalhadas no desenvolvimento e estruturação da disciplina. Por fim, realizamos mesas temáticas que foram denominadas de *Diálogos Sociológicos*, nas quais os estudantes do Ensino Médio do CAp-Ufac puderam aprofundar os conhecimentos em torno da disciplina de Sociologia.

## OS DIÁLOGOS SOCIOLOGICOS COMO MESA TEMÁTICA

Os *Diálogos Sociológicos* foram construídos como instrumentos educacionais para a desnaturalização do ensino de Sociologia e suas diretrizes temáticas. A construção de mesas redondas com o intuito de apresentar correntes de pensamento, vivências acadêmicas educacionais e compartilhar ideias sobre a Sociologia foi uma das abordagens que obtiveram maior êxito durante o desenvolvimento do projeto de extensão.

A construção dos diálogos sociológicos envolvia toda uma preparação temática tanto dos atores envolvidos na condução do evento quanto dos alunos que constituíram o público alvo. O planejamento das mesas temáticas envolvia desde uma discussão prévia em sala de aula sobre as temáticas que seriam trabalhadas, até a construção de material de divulgação das mesas redondas, o convite aos palestrantes que participaram do evento, além da leitura e debate temáticos prévios, com textos que abordavam questões sobre a construção do ensino de Sociologia ao longo da história.

Os *Diálogos Sociológicos* contaram com a participação de alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio (101 e 102), além de estudantes de outras instituições da mesma modalidade de ensino, que participaram ativamente na organização e divulgação dos eventos. O primeiro encontro dos *Diálogos Sociológicos* foi realizado no dia 26 de junho de 2018, e teve como tema: *A trajetória da Sociologia no CAp*, contando com a participação da Professora Doutora Daisy Maria Padula de Castro:

Imagem 1. Bate-papo temático sobre ensino de Sociologia no CAp-Ufac com a Professora Daisy Padula



Fonte: Foto de José Leonardo.

A Professora Daisy Padula fez um breve relato de sua experiência como docente da disciplina de Sociologia, explicitando como foi construída sua inserção no Ensino Médio no CAp-Ufac. Além disso, a docente relatou sobre a dificuldade de se construir uma matriz curricular que abarcasse as principais correntes teóricas das Ciências Sociais articuladas às inquietações relevantes para a construção de um alunado crítico e reflexivo. A palestrante abordou também as dificuldades enfrentadas pelos professores à época para encontrar orientações curriculares que direcionassem um caminho na construção de um plano de ensino para a disciplina.

O segundo encontro dos *Diálogos Sociológicos* foi realizado no dia 28 de junho do mesmo ano e teve como temática: *A Sociologia no Ensino Médio*, contando com a participação do Professor Adão Galo do Instituto Federal do Acre (IFAC)/Campus Xapuri e do Professor Luciney Araújo do Colégio de Aplicação. O foco central do diálogo foi a construção de uma linha histórica da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, apontando os principais fatores para a retirada e reinserção da disciplina nos currículos escolares, além de abordar suas principais correntes teóricas.

Imagem 2: Detalhe do Convite para os *Diálogos Sociológicos*, projetado durante a Mesa temática *A Sociologia no Ensino Médio*



Fonte: Arte do convite produzida por Manuela Farias e Bruno Honorato.

Imagem 3. Mesa *Diálogos Sociológicos – Sociologia no Ensino Médio*, com os Professores Adão Galo e Luciney Araújo



Fonte: Foto de Lis Gabriela.

Durante a execução do projeto foi realizada uma pesquisa documental em arquivos do Colégio de Aplicação com o intuito de localizar registros de currículos trabalhados, dados sobre a carga-horária letiva, o ano letivo trabalhado e os professores que lecionaram a disciplina<sup>16</sup>, bem como suas formações acadêmicas. Dentre os dados apresentados na pesquisa, destacamos as seguintes informações:

<sup>16</sup> A Professora Daisy Padula é Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP.

### **Sobre Professores que lecionaram a disciplina:**

- 09 Professores lecionaram a disciplina entre 1998 e 2019 (04 professoras e 05 professores);
- 04 destes Professores atuaram como substitutos;
- 05 destes Professores são do quadro efetivo da Ufac;
- 06 Professores que lecionaram a disciplina possuíam formação em Pedagogia;
- 03 destes Professores possuíam formação em Ciências Sociais.

### **Sobre os currículos apresentados:**

- Nos primeiros currículos trabalhados, o ensino de Sociologia no CAp-Ufac era voltado apenas para a prática reflexiva.
- O currículo trabalhado no período de 2014 a 2017 teve como base os Referenciais Curriculares do Estado do Acre.
- A partir de 2018, o currículo da disciplina de Sociologia passou a seguir parâmetros voltados à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, tendo como base o currículo apresentado pelo Sistema de Ensino Positivo.
- Em 2019, tem-se o início dos debates para a construção de um currículo com base na BNCC, que deve ser implementado a partir do ano de 2022<sup>17</sup>.

O projeto de extensão apontou que a disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação, durante um período de treze anos, foi desenvolvida por professores da área da pedagogia, o que se apresentou como um cenário bastante comum em outras escolas do país, reforçando a questão da ausência de profissionais formados na área das Ciências Sociais. Apenas no ano de 2014<sup>18</sup>, o Colégio de Aplicação encerrou o período de desvio de função, pondo fim a um arbitrário cultural de mais de uma década, ao realizar o primeiro processo seletivo para a contratação de professor substituto para área, tendo como principal requisito, possuir formação na

<sup>17</sup> Recentemente foi instituída a Comissão de Currículo e Avaliação do Colégio de Aplicação, por meio da Portaria nº 944/2019, de 26 de março de 2019.

<sup>18</sup> O primeiro processo seletivo para professor de Sociologia do CAp-Ufac foi instituído por meio do Edital Prograd nº 17/2014, de 05 de maio de 2014, que previa convocação imediata.

área da Sociologia. No ano de 2016<sup>19</sup>, o Colégio de Aplicação realizou um segundo processo seletivo para contratação de professor substituto. Após quatro anos com professores substitutos formados na área das Ciências Sociais, apenas no ano 2017<sup>20</sup> foi divulgado edital de concurso público para preenchimento de vaga de docente na área de Sociologia. Em julho de 2018, com a convocação do professor aprovado pelo concurso, o Colégio de Aplicação da Ufac finalmente encerrou em definitivo o hiato existente no quadro de professor da disciplina de Sociologia.

## **A SOCIOLOGIA E O SOCIÓLOGO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFAC**

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, localizada na Avenida Getúlio Vargas, nº 654, no Centro da cidade de Rio Branco, é uma escola de Ensino Fundamental e Médio, criada em 11 de dezembro de 1981, por meio da Resolução nº 02, do Conselho Universitário, iniciando suas atividades a partir de 1982. O quadro de pessoal foi aprovado pela Resolução nº 10, de 10 de dezembro de 1981. A extinta SEPS/MS autorizou o funcionamento do Curso de 1º Grau com a respectiva aprovação da estrutura Curricular de Ensino e do funcionamento da primeira série do 2º Grau<sup>21</sup>.

O primeiro registro da disciplina de Sociologia no currículo do CAp-Ufac data de 1999, sendo efetivado apenas a partir da segunda série do Ensino Médio, com uma carga-horária de 40 horas anuais, apresentando em sua estrutura curricular uma concepção de Sociologia voltada para o exercício da cidadania<sup>22</sup>. O professor responsável por lecionar a dis-

<sup>19</sup> O segundo processo seletivo para professor de Sociologia do CAp-Ufac foi estabelecido pelo Edital Prograd nº 25/2016, de 20 de junho de 2016, também prevendo convocação imediata.

<sup>20</sup> O concurso público para preenchimento de vaga efetiva de professor de Sociologia foi regulamentado pelo edital da Prograd nº 17/2017, de 21 de março de 2017.

<sup>21</sup> Em dezembro de 1981, por meio da Portaria nº 36, foi aprovado o Regimento do CAp-Ufac, o qual reconhecia o funcionamento do Curso de 1º Grau. Quanto ao Curso de 2º Grau, só foi implementado em janeiro de 1992, conforme aprovação do Conselho Universitário da Ufac por meio da Resolução de nº 11, de dezembro de 1991.

<sup>22</sup> Dados extraídos do quadro curricular do Ensino Médio apresentada no Regimento Interno do Colégio de Aplicação de 1999. A fundamentação legal para a construção do quadro curricular são os artigos: 22, 26, 33 e 36 da Lei nº 9.394/96.

ciplina foi Jaci Pinto Cordeiro, porém, sua formação não era na área das Ciências Sociais, e sim, na área de Pedagogia<sup>23</sup>.

A caracterização do profissional da área da pedagogia como professor responsável por lecionar a disciplina de Sociologia, persistiu no Colégio de Aplicação até o ano de 2014, quando foi então realizado o primeiro processo seletivo para contratação de um profissional licenciado em Sociologia para assumir a vaga de professor e enfim contemplar o que pede o parecer CNE/CES nº 493 de 03 de abril de 2001<sup>24</sup>, que dispõe que obrigatoriedade de um profissional licenciado na área das Ciências Sociais. Pesquisas documentais realizadas nos acervos do CAP, apontaram para um desvio de função na área de Sociologia, desvio esse somente des-  
construído em 2014, o que reforça um senso comum em ver a disciplina de Sociologia apenas como um complemento de carga-horária, reduzindo assim sua relevância no campo de ensino, e podendo ser lecionada por qualquer profissional licenciado.

O primeiro professor formado na área das Ciências Sociais/Sociologia a atuar como professor da disciplina foi Christian Dave Frenopoulo Gorfain, exercendo a função como professor substituto entre os anos de 2014 e 2015, sendo substituído pelo também Sociólogo Francisco Carlos Tavares da Silva, aprovado como professor substituto em 2016, exercendo a função até o ano de 2017. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal do Acre publica o primeiro edital de concurso público para professor efetivo de Sociologia, sendo convocado o Sociólogo Luciney Araújo Leitão (Ney), que desde agosto de 2018 atua como docente da disciplina na instituição.

O quadro a seguir, apresenta os profissionais que lecionaram a disciplina no Colégio de Aplicação da Ufac:

<sup>23</sup> Pesquisas voltadas para o ensino de Sociologia no Brasil do Professor Cristiano Bodart (2019), apontam para uma defasagem de profissionais licenciados na área de Sociologia no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, quadro esse que só foi revertido com a implementação dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais na segunda metade da década de 1990 e primeira metade da década de 2000. Essa defasagem fortaleceu a ideia de senso comum de que profissionais graduados em áreas afins estariam habilitados a lecionar a disciplina de Sociologia.

<sup>24</sup> Para cada disciplina do Ensino Básico é exigida formação específica do professor. No caso da disciplina de Sociologia, o professor, segundo Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, deve ser **portador de diploma que lhe confira o grau de licenciado em Ciências Sociais ou licenciado em Sociologia**, obtido em curso reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Quadro 1. Professores que lecionaram a disciplina de Sociologia no CAp/Ufac

Professores de sociologia do CAp-UFAC				
Ano	Professor(A)	Carga Horária/Série		
1999-2001	Jaci Pinto Cordeiro (Pedagogo)	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
2002	Maria Elisa (Substituta - Pedagoga)		40h	
2003-2006	Daisy Mary Padula de Castro (Pedagoga)		40h	
2008-2009	Ialdo José Vilela dos Santos		40h	
2011	Daisy Mary Padula de Castro (Pedagoga)		40h	
2012-2013	Maria Evanilde Barbosa Sobrinho (Pedagoga)	40h	40h	40h
2014-2015	Christian Dave Frenopoulo Gorfain (Substituto)	40h	40h	40h
2016-2017	Francisco Carlos Tavares da Silva (Sociólogo - Substituto)	50h	50h	50h
2018-Atual	Luciney Araújo Leitão (Concurso Público)	40h	40h	40h

Fonte: Elaborado pelo autor, Luciney Araújo Leitão.

A partir dessas informações, um dado importante a destacar é a distribuição da disciplina por ano letivo e por carga-horária trabalhada:

- Entre 1999 e 2010 - a disciplina de Sociologia era concentrada apenas na Segunda Série do Ensino Médio com uma carga-horária de 40 horas anuais, distribuídas em 10 horas bimestrais e 1 hora aula semanal;
- Entre 2011 e 2014 - a disciplina de Sociologia passou a ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio com uma carga-horária de 40 horas anuais, distribuídas em 10 horas bimestrais e 1 hora aula semanal;
- No ano de 2015 - a disciplina de Sociologia passou a ter uma carga-horária de 48 horas, distribuídas em 12 horas bimestrais e 1 hora aula semanal;
- Nos anos de 2016 e 2017 - a disciplina de Sociologia passou a ter uma carga-horária de 50 horas, distribuídas em dois bimestres com 13 horas e dois bimestres com 13 horas e 1 hora aula semanal;



- A partir de 2018 - a disciplina de Sociologia passou a ter uma carga-horária de 40 horas, distribuídas em 10 horas bimestrais e 1 hora aula semanal.

Importante frisar que a distribuição da disciplina no Ensino Médio, assim como a construção de sua carga-horária vêm sofrendo alterações desde sua implementação no currículo escolar do Colégio de Aplicação. Entre os anos de 1999 e 2010, a disciplina era concentrada apenas no Segundo Ano do Ensino Médio, com uma carga horária de 40 horas anuais. A reformulação curricular que vai abarcar a Sociologia nas três séries do Ensino Médio vai ocorrer apenas em 2011, em entendimento à Lei nº 11.684/08, que propôs o reestabelecimento de maneira gradual da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos da Educação Básica.

## **A NECESSIDADE DO ENSINO DA SOCIOLOGIA COM O SOCIOLOGO**

A importância de o ensino da disciplina de Sociologia ser exercido por um profissional formado na área das Ciências Sociais traz consigo dois aspectos importantes muito difundidos no país. Um deles é a existência de um senso comum que classifica a disciplina com certa desvalorização, utilizando sua baixa carga-horária como preenchimento de horários de professores de outras disciplinas, o que acarreta a imposição de um arbitrário cultural que afeta principalmente a classe estudantil, pois não terá contato com uma linha teórica e dialética voltada para o ensino das Ciências Sociais como se propõe na LDB nº 9.394/96.

Outro aspecto importante a citar é a carência de profissionais licenciados em Sociologia, o que reforça ainda mais o senso comum de que a Sociologia, por ser uma área das Ciências Humanas, possa ser também lecionada por profissionais licenciados em Filosofia, História, Geografia e Pedagogia. A desconstrução desse senso comum é apenas uma das lutas árduas que o profissional licenciado em Sociologia enfrenta durante sua caminhada profissional.

Fazer o ensino de Sociologia com o Sociólogo é desnaturalizar o olhar, e desconstruir a ideia do senso comum que durante décadas foi re-

plicada, de que a disciplina de Sociologia era vista como sendo de menor relevância na grade curricular educacional do Ensino Médio. A desconstrução desse pensamento arraigado no imaginário dos propositores educacionais é o maior gargalo no ensino da disciplina. O Sociólogo tem como nobre função desconstruir esse senso comum, construindo uma desnaturalização do olhar sociológico, além de auxiliar seu alunado a construir consciência crítica que o ensine a compreender as dinâmicas sociais existentes a sua volta.

## REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. *Sociologia e Educação: Debates necessários*. Vol. I. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998

CANDIDO, A. Sociologia, ensino e estudo. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 275-289, 1949.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, F. Comunicação e debates. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 1, 1954, São Paulo. Anais. São Paulo, 1955, p. 319-321; 325-328.

LIRA, Maria Helena Câmara. *Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE/Centro de Educação, Recife, 2009.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.

MORAES, Amaury Cesar. *Sociologia no Ensino Médio: reconquistas históricas – reflexões metafóricas*. Texto apresentado no Fórum Formação de Professores e Cursos de Ciências Sociais, durante o XI Congresso Brasileiro de Sociologia, Campinas, 2003. Campinas, 2003.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, 2011, v. 31, p. 359-382.

MORAES, Amaury. *Sociologia no ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o ensino, v. 15.

MORAES, Amaury. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 105-111.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar. *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o ensino, v. 15.

OGANAUSKAS, Flávia Regina Marchiori. *Sociologia: Ensino Médio*. Curitiba: Positivo, 2015.

## Legislação

ACRE, Secretária de Estado de Educação e Cultura - Parecer CEE/AC nº 77/2010, Rio Branco. Diário Oficial do Estado do Acre, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15/98 e Resolução nº 03/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Presidência da República. Veto ao Projeto de Lei nº 09/00. Mensagem nº 1.073, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001.

## Capítulo 5

### **A PAST NOT TOO SIMPLE: O ensino de inglês no Brasil e o estágio supervisionado pelo viés da *Teoria do Crescimento de John Dewey***

**Adélia Aparecida de Melo<sup>1</sup>  
Luciana Pereira Ogando<sup>2</sup>**

**E**stados Unidos da América, vinte e sete de maio de 2020, às 19 horas; Brasil, vinte e sete de maio de 2020, às 18 horas, escrevemos este texto em estado de quarentena em modo *online*, duas educadoras em dois países diferentes conectadas virtualmente. A pandemia do Coronavírus mudou o que considerávamos “normal”, cinco milhões setecentos e trinta e três mil, quinhentos e noventa e quatro (5.733.594) casos confirmados do COVID-19 ao redor do mundo, chegando ao triste número de trezentos e cinquenta e quatro mil e quinze mortes (354.015). Esses dados foram coletados no dia e hora acima mencionados no *site worldometers*. Ações de liderança estão sendo testadas, aplicadas e reinventadas. Vivemos no tempo do amanhã desconhecido, do amanhã incerto na tentativa de continuar a existência humana.

Pessoas, atitudes, natureza, política, saúde, tecnologia, leis e educação estão passando por um processo de inovação e assim também o sistema educacional. O desafio de propor maneiras eficazes de ensinar em

<sup>1</sup> Professora EBTB de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Professora EBTB de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

modo *online* exorbita os *domains* dos currículos de formação de professor. O futuro incerto é o presente.

Conceituar formas de ensinar continua sendo um grande desafio para a Educação brasileira. Esses desafios são reais e, portanto, é necessário atualizar as ações de gerenciamento para oferecer educação de qualidade e igualdade para todos. Os esforços em inovações educacionais, sejam elas tecnológicas ou não, contribuem para diminuir o distanciamento entre o problema e a solução. A tarefa de educar na sociedade moderna exige um grande esforço de seus educadores para ir além da arte de ensinar. Nesse sentido, ensinar inglês como língua franca no Brasil tem sido uma grande batalha para os educadores, não apenas pela complexidade de seu sistema morfológico, fonológico, fonético, sintático e semântico, mas também pelos fatores discursivo, social, político e cultural que acompanham a língua estudada.

Esta escrita parte do pressuposto do ensino de inglês no Brasil e do estágio supervisionado analisados pelo viés da teoria de crescimento de John Dewey. Os dados apresentados foram coletados para a Dissertação de Mestrado intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática”<sup>3</sup> (OGANDO, 2017).

Acredita-se que durante a colonização do Brasil, por volta de 1530, os brasileiros tiveram seu primeiro contato com nativos de língua inglesa no Brasil. De acordo com Freyre (1922 apud DIAS, 1999, p. 27):

A presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do país, é das que não podem – ou não deve? – ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil.

Foi pelas viagens mercantis de William Hawkins pela costa do Brasil que brasileiros iniciaram a compreensão do inglês de modo *input-listening*. Logo, outros navegantes vieram em buscas de riquezas brasileiras. Por volta de 1654, o relacionamento entre Inglaterra e Brasil se estreitou e se fortaleceu. Contudo, para evitar conflitos de grande escala, Portugal

<sup>3</sup> Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre em 2017.

teve que se posicionar contra a Inglaterra e a favor da França, a qual decretou o fechamento dos portos europeus aos navios ingleses.

Em 1808, Dom João VI, fugido para o Brasil, assinou acordos comerciais motivados principalmente pela abertura de portos para o comércio exterior. Com a permissão de estabelecer casas comerciais, os ingleses intensificaram suas atividades econômicas no Brasil, o que trouxe benefícios aos setores do transporte, da comunicação e da indústria. Com toda essa movimentação, novos empregos foram criados pelas companhias inglesas, que abriram diversas vagas nos setores técnico e da engenharia. E, assim, nasceu a necessidade de ingleses e brasileiros se comunicarem. Como diz um provérbio inglês, “Necessity is the mother of invention<sup>4</sup>”. Conforme Chaves (2004, p. 5), “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”.

Através do Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, o ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início. Sua primeira ação foi criar duas escolas de línguas estrangeiras: uma francesa e outra inglesa. O texto do decreto dispunha o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999 apud CHAVES, 2004, p. 5).

Nesse mesmo ano, D. João VI, pelo discurso de que “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 2000 apud CHAVES, 2004, p. 6), assina uma carta nomeando o padre irlandês Jean Joyce como professor de inglês.

E assim, o ensino de inglês no Brasil se iniciava, com a finalidade de capacitar os profissionais para a demanda do mercado de trabalho, para impulsionar as relações comerciais com nações estrangeiras e para suprir as necessidades de desenvolvimento do país. O método de ensino utiliza-

<sup>4</sup> “A necessidade é a mãe da invenção”. (Tradução nossa).

do foi a prática oral, com o objetivo de que os funcionários compreendessem as instruções recebidas em inglês. Esse método se baseava em repetições, memorizações e *drills* (treinos).

Em novembro de 1837, o documento que legitimava a abertura do Colégio Imperial de Pedro II, também decretava a língua inglesa como disciplina obrigatória no programa de ensino. Durante o período imperial (1822-1889), o ensino da língua inglesa enfrentou uma série de problemas de perspectivas metodológicas. De acordo com Leffa (1999, p. 3), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical”.

Em 1889, após à Proclamação da República, reformas educacionais de princípio positivista consideravam que a educação prática anulava as tensões sociais. Essa reforma pairava sobre as tensões de substituir a predominância literária pela científica e de seguir o modelo de ensino formador e não preparador. Essas mudanças foram promovidas pelo Ministério de Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Com essa reforma, todo o sistema educacional foi modificado e assim, o ensino de línguas estrangeiras foi excluído do currículo obrigatório, como também o estudo de suas literaturas.

Desde a época do Império, a língua francesa ocupava um lugar de destaque no ensino brasileiro, além de ser considerada “língua universal” era também requisito obrigatório de ingresso nos cursos superiores. Após o afastamento do Ministro Benjamin Constant, o sistema educacional sofreu novas mudanças propostas pelo novo Ministro Amaro Cavalcanti. A justificativa de mudança foi pelo fato de que o sistema educacional estava “voltando a dar primazia às disciplinas humanísticas, reintroduzindo a história da filosofia, o latim e o grego” (OLIVEIRA, 2000 apud CHAVES, 2004, p. 7) e assim, as línguas estrangeiras voltaram ao currículo escolar, mas no viés de estudo facultativo.

Em 1911, o Colégio Pedro II adquiriu o modo profissionalizante em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, também conhecida como Reforma Rivadávia Correia. De perspectiva prática, o então ensino de línguas passou a ter uma abordagem educacional voltada ao desenvolvimento das habilidades da escrita, da leitura e da fala. A chegada do cinema falado na década de 1920 culminou com a valorização da língua inglesa na cultura brasileira. Em 1930, sob o gover-



no de Getúlio Vargas, o ensino de inglês foi impulsionado pelas políticas globais da Segunda Guerra Mundial, logo quando o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado. O capital americano começava a ampliar seu poderio econômico enquanto a Inglaterra caía de posição no mercado. Este é o início da ascensão americana.

Em 1931, este ministério propôs uma reforma educacional a qual beneficiou o ensino de línguas estrangeiras, adotando o método de ensino direto; quando o idioma é ensinado através de seu uso. Nesse mesmo ano, com a reforma de Francisco de Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, foram implementadas mudanças no ensino de línguas estrangeiras. Essas mudanças atingiram a distribuição de carga horária de ensino de outras línguas, como também a metodologia de ensino e a organização de conteúdo. Essa década foi marcada com o surgimento de cursos livres de inglês, ofertados fora do ambiente escolar público e do nascimento da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa apoiada pela Embaixada Britânica.

Com a Reforma Capanema de 1942, liderada pelo ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, o estudo de línguas estrangeiras foi enfatizado com uma metodologia focada nas habilidades ativas (fala e escrita) e receptivas (escuta, leitura). Após a Segunda Guerra Mundial, devido à dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos da América, a necessidade de aprender o idioma inglês aumentou significativamente. No entanto, foi somente em 1960 que o método áudio-oral foi implementado no Brasil. O objetivo da implantação desse método era para que os soldados aprendessem inglês mais rapidamente.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, LDB nº 4.024/61, a língua francesa foi retirada do currículo das escolas brasileiras. O ensino de língua estrangeira tornou-se opcional no Ensino Médio; o inglês foi a opção escolhida. Em 1996, uma nova LDB tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira no sistema escolar, promovendo a hegemonia do inglês no currículo de línguas estrangeiras.

Dez anos após a publicação da primeira LDB, sob a Lei nº 5692 foi publicada a LDB de 1971. Essa nova reforma reduziu o ensino de 12 anos para 11, a qual focou no estilo profissionalizante, o que afetou na diminuição da carga horária de Língua Estrangeira (LE). A LDB de 1996 esclareceu a necessidade de ensinar uma LE no Ensino Fundamental, a escolha ficou a critério da comunidade escolar. A obrigatoriedade de uma

LE moderna ficou para o Ensino Médio, podendo-se acrescentar uma outra língua se houver a possibilidade.

Em 1999 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para complementar a LDB. No documento, as LE modernas reiteram a importância de aprender outras línguas, pois “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (Brasil, 1999, p. 25). Nesse sentido, os PCNs para o Ensino Fundamental sugerem uma abordagem sociointeracionista, focada na interação, crescimento e “habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato” (Brasil, 1999, p. 20).

No período de 2015 a 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada e aprovada. Durante esse percurso houve mudanças. O inglês ganhou um novo *status*, a de língua franca. Com esse novo perfil, a língua inglesa é compreendida em seus diversos repertórios linguísticos e culturais. O texto diz que a língua inglesa

(...) não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos”. (BNCC, 2017, p. 241).

Há mais de duzentos anos, o ensino de inglês faz parte do sistema educacional brasileiro. Primeiramente, visto como um meio de aumentar o comércio com a abertura dos portos às nações amigas, promulgada por D. João VI; mais recentemente, sob uma perspectiva cultural influenciada pelo cinema e pelas Tecnologias da Informação Comunicação (TICs). Entre diferentes métodos e metodologias, as teorias contemporâneas concentram-se em fornecer aos alunos uma competência comunicativa que lhes permita se desenvolver nos ambientes social e cultural. Tudo isso implica entender funções linguísticas em diferentes situações comunicativas; isto é, as teorias de ensino e aprendizagem de inglês parecem estar

caminhando para uma abordagem comunicativa. Contudo, traz o desafio metodológico, visto que, o professor necessita elaborar planos de aulas contextualizadas de modo indutivo, com o uso discursivo da língua por diferentes gêneros verbais e textuais, potencializados pela Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). O professor se torna o educador-camaleão, que se adapta às mudanças e adquire experiência.

Antes mesmo de trilharmos pela formação educacional, iniciamos nossos passos pela aprendizagem informal. Na convivência familiar, aprendemos os pilares básicos da sobrevivência. Nos grupos sociais, aprendemos através dos papéis que exercemos na sociedade. Inicialmente, somos alimentados pelos mais experientes, depois nos alimentamos com maior autonomia. Nessas redes de compartilhamento social aprendemos valores e construímos sentidos na prática da convivência. Nossas caminhadas nos direcionam a destinos às vezes escolhidos, às vezes não. Algumas caminhadas são curtas, outras longas. Os obstáculos fazem parte dessa atividade, os desvios também. Durante os percursos aprendemos e ensinamos pelas práticas da experiência.

No nexo de aprender para ensinar, nos debruçamos sobre a *Theory of Growth*<sup>5</sup> de John Dewey para aduzir que a caminhada de conhecimento é trilhada pelos caminhos de crescimento teórico e prático, pois compreendemos que toda prática social de aprendizagem vivenciada é comunicativa, de caráter formativo, pessoal e profissional.

A *Theory of Growth* de John Dewey, a qual utilizamos como método de análise neste estudo, compreende que o crescimento é

(...) the ability to learn from experience; the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to actions on the basis of the results of prior experiences, the power to *develop dispositions* (original emphasis). Without it, the acquisition of [new] habits is impossible. (DEWEY, 1916, p. 44).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> "Teoria do Crescimento". (Tradução nossa).

<sup>6</sup> "(...) a capacidade de aprender com a experiência; o poder de reter de uma experiência algo que é útil para lidar com as dificuldades de uma situação posterior. Isso significa poder para ações com base nos resultados de experiências anteriores, *o poder de desenvolver dispositivos* (ênfase original). Sem isso, a aquisição de [novos] hábitos é impossível". (Tradução e grifo nossos).

Congênere ao pensamento deweyano, a habilidade de aprender pela experiência passada e conservá-la no sentido de preparação para a experiência futura é o excipiente para o crescimento pessoal e profissional. Essa ação requer outros comportamentos também importantes para esse crescimento, como aceitação, mudança e reflexão.

Para melhor compreender o pensamento de Dewey, faz-se necessária uma apresentação biográfica do filósofo americano que nasceu em Burlington, Vermont, em 1859. Essa breve explanação se faz pois corroboramos com sua filosofia de *lifelong learning*<sup>7</sup>, segundo a qual o crescimento se dá pela experiência nas esferas informal e formal, que constituem a caminhada da aprendizagem ao longo da vida.

John foi o terceiro filho da família. Sua mãe, Lucina foi sempre perseverante no propósito de que todos os filhos tivessem uma boa educação. Burlington, sua cidade natal, tinha uma comunidade relativamente cosmopolita e abrigava a Universidade de Vermont. Ambos os fatores influenciaram o futuro de John. Ele gostava de aprender com as diferentes culturas, ao mesmo tempo que reunia conhecimento de seus trabalhos como jornalista e madeireiro. John foi um estudante médio na escola. Formou-se em 1879 com especialização em filosofia pela Universidade de Vermont.

Dewey transitou pelos campos da filosofia, psicologia e educação. Iniciou seus estudos pela filosofia, mas logo se interessou por psicologia, foi particularmente atraído pelas obras de William James, as quais o inspiraram em suas percepções de desenvolvimento educacional.

Dewey passou os próximos anos ensinando, primeiramente em uma escola de Ensino Médio na Pennsylvania, depois como seminarista em Lake View, Charlotte no estado americano da Virginia. Quando retornou para Burlington, começou a lecionar novamente. Durante esse tempo, ele escreveu o artigo intitulado *The Metaphysical Assumptions of Materialism*, publicado mais tarde no *Journal of Speculative Philosophy*. Matriculou-se na Universidade Johns Hopkins em 1882, onde cursou doutorado, o qual defendeu em 1884.

John Dewey passou a maior parte de seus próximos 45 anos na academia, lecionando na Universidade de Michigan, depois foi para a

---

<sup>7</sup> “Aprendizagem ao longo da vida”. (Tradução nossa).

Universidade de Chicago e finalmente para a Universidade de Columbia. Nesse lugar, trabalhou até se aposentar como membro do corpo docente em 1930. Ele foi então nomeado professor emérito de filosofia em residência, e ocupou esse posto até seu octogésimo aniversário. Alice, sua primeira esposa faleceu em 1927 e ele se casou com Roberta em 1946. Continuou a escrever, viajar e palestrar até sua morte em 1952, em New York, aos 92 anos. O serviço postal dos Estados Unidos da América emitiu um selo em sua homenagem na data de seu aniversário em 21 de outubro de 1968.

John Dewey foi o proponente da pedagogia do “aprender fazendo”, em vez de aprender recebendo passivamente. Ele acreditava que cada criança era ativa e inquisitiva, que queria e precisava explorar suas práticas. Dewey colocou em prática sua teoria na *Lab-School*<sup>8</sup> fundada em 1902. A escola laboratório era conectada à Universidade de Chicago e direcionada pela sua primeira esposa Alice Dewey. A pedagogia aplicada nessa escola, denominada por Dewey de *learn by doing*<sup>9</sup>, encorajava as crianças a aprenderem através de suas experiências, sendo esclarecidos os postos-chave e aplicadas as lições para obter resultados práticos.

Sua abordagem era concentrada na criança, com um currículo interdisciplinar focado na conectividade múltipla dos componentes disciplinares e experiências vivenciadas nas práticas sociais, pois, em suas palavras “education and life are interconnected”.<sup>10</sup>

Ele acreditava que o sistema educacional deveria orientar os alunos para que participassem de maneira plena e ativa na formação de sua futura sociedade. A educação tradicional, acreditava ele, via as crianças como receptáculos vazios e passivos para serem preenchidos com ideias. A educação progressista, pela qual ele – com ou sem razão – se tornou conhecido, via a escola como uma oportunidade para que as crianças se desenvolvessem como indivíduos e cidadãos, podendo encontrar sua verdadeira vocação. Ele relatou:

---

<sup>8</sup> “Escola laboratório”. (Tradução nossa).

<sup>9</sup> “Aprender fazendo”. (Tradução nossa).

<sup>10</sup> Educação e vida estão/são interconectadas. (Tradução nossa).

A tarefa primordial da escola é treinar as crianças para a vida cooperativa e mutuamente útil, para nelas promover a consciência da interdependência mútua e ajudá-las a fazer os ajustes que as levem as a ações premeditadas; a raiz de toda a atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas, impulsivas da criança, e não na aplicação de material externo, por meio de ideias de outrem ou mediante os sentidos, e, conseqüentemente, as mais diversas atividades espontâneas, tais como jogos, mímica, antes ignoradas por serem triviais, fúteis ou condenáveis, não só são passíveis de uso educacional, como são próprias bases do método educacional; essas tendências e atividades individuais são organizadas e dirigidas para manter a vida cooperativa, tirando vantagem delas para reproduzir no plano da criança fazeres e ocupações típicos de uma sociedade mais ampla e madura, na qual irá seguir a vida; e o conhecimento valioso só se fixa e assegura mediante sua produção e uso criativo. (DEWEY, 1899 apud ABBUD, 2011, p. 107).

As opiniões de Dewey provocaram controvérsias. Apoiado por humanistas, seus escritos se espalharam por toda parte. Ele viajou pelo mundo, dando palestras em lugares como Europa, China e Japão. Alguns educadores progressistas interpretaram que suas ideias proporcionavam às crianças liberdade completa. Isso forneceu munição para os tradicionalistas e atraiu críticas ao próprio autor. As opiniões de John Dewey, no entanto, continuam a atrair aqueles que pretendiam traduzir sua filosofia ao entendimento de prática, por exemplo, pessoas que se concentram em trabalho de projeto, aprendizado de ação, *workshops*, simulação e aprendizado baseado na comunidade.

Contudo, naquela época, a América estava mudando para um tipo diferente de economia. John Dewey advogava que a escola tradicional não produziria cidadãos ativos e criativos. Então, questionava, como os alunos poderiam desenvolver habilidades para moldar suas vidas futuras? Ele acreditava que a educação deveria estar ligada à experiência da criança. Os alunos eram muito mais propensos a abraçar a matemática, se pudessem ver como isso se aplicava às suas vidas diárias. Ele escreveu:

(...) education is growth, it must progressively realize present possibilities, and thus make individuals better fitted to cope with later requirements. Growth is not something which is completed in

odd moments; it is a continuous leading into the future (DEWEY, 1916, p. 56)<sup>11</sup>.

Nessa ótica de desenvolvermos habilidades através da prática é que correlacionamos o Estágio Supervisionado e a Teoria do Crescimento de Dewey. O Estágio Supervisionado é uma prática de experiência docente fundamental pelo processo de formação. Para a maioria dos alunos, o estágio é a primeira experiência de prática docente.

No início do século XX, Dewey já defendia as experiências de aprendizado nas quais os alunos poderiam empregar o conhecimento e as habilidades que adquiriram em sala de aula (teoria) para além das quatro paredes (DEWEY, 1916/1944). Nesse sentido, o estágio só se torna útil, se o estagiário desenvolver dispositivos teóricos/práticos para aquisição de novos sentidos.

Nessa perspectiva de compreender a experiência vivenciada, foi que nossa pesquisa de pós-graduação observou o estágio supervisionado como

(...) campo de pesquisa, é fundamental destacar que este deve ser um espaço que dará continuidade a uma perspectiva de formação interdisciplinar, que favoreça a criação e reflexão da/e sobre a prática docente, evitando que esse espaço se constitua como mero ritual mecânico, de aplicação de um planejamento técnico desenvolvido distante do contexto em que ele se realizará, apesar de ser vivenciado uma experiência de observação prévia. (OGANDO, 2017, p. 43).

Compreendemos que um dos principais componentes do estágio são a reflexão e a percepção. Reflexão e Percepção conectam e integram o trabalho no campo com as teorias estudadas à aprendizagem (EYLER, GILES, 1999; GILES, 2002; SWEITZER, KING, 2009). Vários estudos se concentraram nas percepções dos alunos sobre suas experiências de estágio, principalmente em relação à preparação e às lições aprendidas (DIAMBRA, COLE-ZAKRZEWSKI, ZAKRZEWSKI, 2004; WILSON, WALSH, KIRBY, 2008).

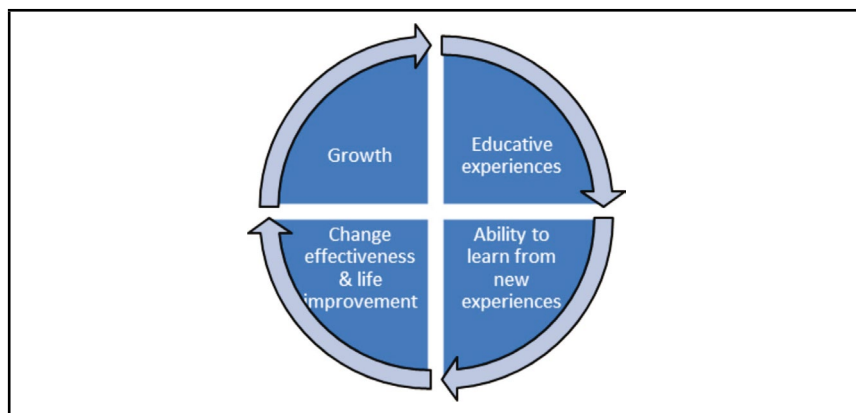
---

<sup>11</sup> “A educação é crescimento, deve progressivamente realizar as possibilidades presentes e, assim, tornar os indivíduos mais preparados para lidar com as exigências posteriores. O crescimento não é algo que é completado em momentos estranhos; é um contínuo levando para o futuro”. (Tradução nossa).

Contudo, também compreendemos que ainda há lacunas sobre o tópico nas literaturas na área de formação inicial. Nesse olhar, Imbernón (2006) destaca que a formação inicial não oferece subsídios fundamentais nem métodos necessariamente desenvolvidos para a reflexão e a percepção da prática docente. Seguindo a compreensão da necessidade de um maior embasamento primordial, Pimenta (2005) destaca que, a formação inicial não se edifica por acúmulo de formações ou técnicas. Acreditamos que a formação inicial se arquiteta por um “trabalho reflexivo crítico sobre as práticas de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (OGANDO, 2017, p. 92). Contudo, Celani (1984, p. 71) já havia apontado que em geral, a área de Letras/Inglês indicava problemas, pelo fato de “se dar a maior atenção ao componente informativo de que o formativo”.

Elaboramos Mapas conceituais no cozer da *Theory of Growth*, sob os conceitos de *Educative experiences*, *ability to learn from new experience*, *change effectiveness* e *Growth*<sup>12</sup>, destacamos os temas: **Profissional, Desafio, Mudança e conhecimento**. A seguir, encontra-se a interpretação gráfica da teoria de crescimento de John Dewey.

Figura 1. Theory of Growth by John Dewey



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras.

<sup>12</sup> “Experiências educativas, capacidade de aprender com a nova experiência, mudança eficaz melhoria da vida e crescimento”. (Tradução nossa).



Compreendemos por *Educative experiences* todo o processo de formação (teórico e prático), no processo educacional e profissional. O primeiro quadrante da circunferência, representa a educação formal através das instituições formadoras. Isso significa a construção da identidade profissional de cada estagiário, na compreensão do conhecimento formal adquirido. Esse conceito se conecta com o tema **Professional**, pois se relaciona à identidade profissional dos participantes e experiências na docência. Nos excertos a seguir, percebe-se a compreensão dos estágios em identificar a importância da prática do estágio supervisionado para o seu crescimento pessoal e profissional. O estágio é a primeira experiência profissional do aluno, o primeiro ensaio de agir como professor, de ser o professor. Pontuamos:

Pude perceber o quão importante é essa disciplina, sabendo que trabalhamos com a formação de cidadãos e com a construção da cidadania. Portanto, **ser professor requer uma grande responsabilidade (...)**. (RR1-1)<sup>13</sup>.

O momento de reger uma aula sempre me deixa nervosa, já que ainda **não sou uma professora**, mas a experiência do estágio é **reveladora**, pois mesmo sabendo que tenho que melhorar muitos aspectos teóricos e práticos não me sinto incapaz de reger e vejo que me tornar uma docente é algo que virá, desde que haja esforço e compromisso de minha parte. (RF3-2). (Grifo nosso).

O processo de formação é o momento principal da profissão, pois é aí que posso **decidir o professor que quero ser e o que não quero ser**, e através da experiência de Estágio Supervisionado é justamente o que acontece. (RC2-3) (Grifo nosso)<sup>14</sup>.

Os participantes da pesquisa relataram, através de seus relatórios finais de estágio, como suas experiências na ação os afetaram em nível profissional. Nota-se que ainda estão em fase de transição, de aceitação, de compreensão, de construção, de decisão da carreira profissional, pois

<sup>13</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática. (OGANDO, 2017).

<sup>14</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática” (OGANDO, 2017).

suas identidades encontram-se em transição do ser aluno para o ser professor. No geral, os estudantes sentiram que suas experiências de estágio os desafiaram a se verem diferentemente.

Os participantes também escreveram sobre os **desafios** pessoais e profissionais que vivenciaram durante o estágio. Esse tema está relacionado com o segundo quadrante da circunferência – *Ability to learn from new experiences* – Os estagiários relataram sobre os desafios que o novo papel lhes trouxera, relataram também sobre o tamanho do compromisso do estágio, de compreender sobre os andaimos educacionais e como isso os afetou pessoalmente. Por exemplo, escreveram:

Antes de formados, poderemos ter experiências com essa prática, aprender com os possíveis erros que acontecem e assim com esses erros podemos refletir e aprender, além de se é realmente a profissão que queremos seguir. Não é só apenas saber sobre o assunto, mas saber compartilhar o que aprendemos com os alunos, saber **lidar e ter paciência. Hoje em dia ser professor é um grande desafio.** (RL1-1)<sup>15</sup>.

**A experiência de dar aula foi muito importante porque foi um desafio seguir o planejamento, mas nem sempre o planejado vai se concretizar rigorosamente durante uma aula de língua inglesa.** (RP3-1)<sup>16</sup>.

Percebe-se uma preocupação muito grande nessas narrativas educacionais em cumprir a rigor o planejamento organizado. Elenca-se uma preocupação em relação ao tema, pois, compreendemos que o planejamento é um instrumento de organização elaborado pelo professor. Nós questionamos se os componentes curriculares da área da didática estão proporcionando subsídios eficazes para os estágios aplicarem seus saberes na prática.

Compreendemos que o planejamento, pode e deve (quando necessário) ser reorganizado, remodelado. Essa ideia de concretização rigorosa

---

<sup>15</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática”. (OGANDO, 2017).

<sup>16</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática”. (OGANDO, 2017).

do planejamento pode ser respingo de uma formação porosa do currículo institucional.

O terceiro quadrante da circunferência, representado pelo tema **Mudança**, *change effectiveness & life improvement*, categoriza-se como a ação mais desafiadora. Mudar, requer aceitação, uma demanda inicialmente pessoal. Observemos os excertos abaixo:

Ter a possibilidade de elaborar os planos de aula, a partir do que está nos documentos foi uma experiência muito nova e que compreendo que deve ser levada a diante e, mais que isso, deve ser repensada e refletida para que melhore sempre tanto para elaboração do plano de aula quanto para a prática na sala de aula. Confesso que, em minha opinião, **a reflexão sobre a prática é a parte mais exaustiva, pois requer mais tempo e esforço, porém é também a que mais traz resultados e mudanças.** (RF3-2)<sup>17</sup>.

Observamos pelas narrativas acima, o quanto o Estágio Supervisionado é importante para as mudanças necessárias no processo de formação. Pelas narrativas do aluno, a experiência no estágio os norteou a refletir sobre as teorias e métodos estudados. Destacamos o trecho “a reflexão sobre a prática é a parte mais exaustiva, pois requer mais tempo e esforço, porém é também a que mais traz resultados e mudanças”. A ação de avaliar, refletir sobre uma experiência real e depois formar conceitos abstratos sobre a experiência observada para, enfim, implementar, requer que o estágio esteja em sintonia com o seu processo de formação, requer primeiramente um amadurecimento pessoal. Essa reflexão se direciona ao quatro quadrante da circunferência da *Theory of Growth* de Dewey, **crescimento**, que corresponde ao crescimento pessoal quanto profissional.

A última categoria da teoria de Dewey, *Growth*, crescimento, pode ser interpretada como o tirocínio final. Acredita-se que o conhecimento teórico proporciona grande quantidade de saber. Contudo, corroboramos com o pensamento de que os saberes teóricos e práticos no processo de profissionalização docente estão grandiosamente interconectados e indissociáveis. Acreditamos que essa categoria é justamente a compreensão

---

<sup>17</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática”. (OGANDO, 2017).

que direciona o estagiário ao crescimento pessoal e profissional adquirido pela experiência vivenciada e impulsiona o aprendiz a construir novos saberes, fazendo-se que o círculo continue seu movimento pela aprendizagem ao longo da vida, “lifelong learning”.

A experiência adquirida com os estágios e com todo o processo de aprendizagem tem um valor muito grande para nós alunos, acadêmicos e futuros professores de Língua Inglesa, pois o estágio nos concede observar como realmente é estar dentro de uma sala de aula (...). (RH2-2).

Sem dúvida, meu crescimento como discente do curso de Licenciatura em Letras/Inglês e professora em formação inicial foi bastante significativo, tendo a oportunidade de conhecer os documentos oficiais que orientam a prática de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - 5ª a 8ª séries e as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental - Caderno 1 de Língua Inglesa) e discuti-los, além é claro de tentar colocar o que está nos documentos em prática. (RF3-2)<sup>18</sup>.

A experiência única e diversificada da prática de docência é uma visão de como é a sala de aula na educação básica. Essa experiência está repleta de oportunidades ricas e únicas para os estudantes vivenciarem suas práticas de docência. Seria de grande contribuição a essa ação se houvesse mais elementos de percepção nas instituições educadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos dos alunos, o Estágio Supervisionado é a primeira vez que eles começaram a se ver como profissionais da educação, e essa visão pode e deve ser vista como uma experiência poderosa. Essa prática regular de habilidades também levou ao aumento dos níveis de confiança em seus papéis como futuros professores. Suas experiências também lhes ensinaram sobre as diversas necessidades de si, enquanto indivíduos, como também do aluno da Educação Básica.

<sup>18</sup> Dados coletados na pesquisa intitulada “Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática”. (OGANDO, 2017).

Ao longo da experiência de estágio, o crescimento pessoal é tão significativo quanto o profissional. Os papéis de reflexão podem fornecer, tanto ao aluno quanto ao professor, informações valiosas sobre a experiência de estágio, especialmente sobre a indissociação dos saberes da teoria e da prática.

As categorias da teoria de crescimento de John Dewey nos proporcionaram entendimentos na compreensão do processo de construção dos sentidos dos alunos. Pudemos identificar alguns dos sentidos através dos relatórios, dentre os quais identificamos como profissional, desafio, mudança e crescimento.

É importante que os educadores de Estágio Supervisionado dediquem tempo suficiente para examinar seus estágios do programa e se questionem: Os alunos têm amplas oportunidades de refletir sobre suas experiências? O *feedback* é dado aos alunos após reflexão? Existe um componente curricular para desenvolvimento profissional incluído na experiência de Estágio?

Compreendemos que os resultados desse estudo tenham implicações diretas para o ensino, para a aprendizagem e para a pesquisa, pois ainda há uma grande necessidade de um outro olhar de formação que possibilite novas práticas-reflexivas, no intuito de que todos os componentes curriculares do curso se articulem entre si, possibilitando construções de novos sentidos, com aporte para o diálogo, e que os saberes das teorias e da prática não sejam percebidos como inquestionáveis e indissociáveis.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. *Jonh Dewey e a educação infantil entre as jardineiras e cientistas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 27 de maio de 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*: estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

CELANI, M. A. *Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras*. São Paulo, 1984.

CHAVES, Carla. *O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?* 2004. 26 p. Monografia (Curso em Especialização em Educação Infantil). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, Mauricio. *Sete décadas de história*: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DEWEY, John. (1916/1994). *Democracy and education*. New York: The Free Press. MacMillan Publishing Co.

DEWEY, Jonh. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

OGANDO, P. L. *Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

PIMENTA. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## Capítulo 6

### MÚSICA NA ESCOLA: um ensaio sobre como tematizar história das Amazônias

Maria José Nascimento Correia<sup>1</sup>

José Sávio da Costa Maia<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar de que maneiras a(s) Amazônia(s) é/são representada(s) em algumas canções, identificando possibilidades para o ensino da temática, especialmente na disciplina de História. Para o alcance de tal objetivo, optamos pela pesquisa documental, tendo como referências Bardin (2016) e Ludke e André (2018), e procedemos com a análise do conteúdo de músicas. Ao identificarmos as músicas como documentos desta pesquisa, nos fundamentamos em Napolitano (2006), Bittencourt (2011), Samara (2010) e Freiras Neto (2016). Na impossibilidade de trabalharmos neste texto toda a história da Amazônia, utilizamos como critério para a seleção das músicas as que retratam o acirramento das lutas ambientais ocorridas entre as décadas de setenta e noventa do século XX, e a representação disto para os povos tradicionais. Com isso, selecionamos três Músicas: “Saga da Amazônia”, de Vital Farias, “Matança”, de Augusto Jatobá, e “Ao Chico”, de Tião Natureza. As análises das músicas nos permitiram identificar elementos explícitos e implícitos da história da Amazônia e seus personagens, os quais podem ser trabalhados no Ensino de História por várias razões, dentre elas proporcionar a interação entre o urbano e o rural e, mais, como o artista percebe os acontecimentos e os transmite a partir de suas percepções.

**Palavras-chave:** História das Amazônias. Música. Ensino de História.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professora Substituta de História da Ufac (2017-2019).

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Acre (CFCH-Ufac).



## INTRODUÇÃO

A importância de se estudar a história da(s) Amazônia(s) é evidente para qualquer pesquisador, em amplas partes do globo. Desde as Grandes Navegações empreendidas pelos europeus, a grandiosidade da Amazônia tem suscitado interesse, encantamento e, principalmente, uma visão de oportunidade de fortuna que mobiliza a imaginação. Embora não seja mais creditada a ideia de “pulmão do mundo”, o fato de ser um dos maiores biomas e abrigar a maior bacia hidrográfica do planeta, ainda rende muitos questionamentos, envolvendo não apenas a imensidão da mata – em grande parte virgem –, suas riquezas minerais, seu potencial energético (hidráulico, biomassa, fósseis), biodiversidade, etc., mais ainda, a relação homem-natureza, uma vez que as Amazônias não representam apenas floresta, mas também diversos espaços de lutas e resistências, já que aquela velha ideia de espaço vazio (*Tierras non descubiertas*), alimentada, especialmente no período dos governos militares, não mais existe.

Às justificativas para a pesquisa, ao ensino e à produção da arte sobre as Amazônias acrescenta-se o contexto geográfico dos sujeitos, pois se torna mais significativo o estudo e a representação do espaço em que se tem convívio. Dessa forma, o contexto amazônico e acreano, de onde falamos e atuamos como professores de História, também justifica nosso interesse pela temática. Já o uso da música como elemento artístico documental em sala de aula tem relação com a defesa de um ensino plural, transversal, crítico e democrático. Assim como qualquer outra fonte, o uso da música merece estudo e rigor metodológico.

É sempre desafiadora a utilização de documentos em sala de aula, especialmente quando se trata de audiovisuais, uma vez que, durante muito tempo, considerou-se como documento apenas aquele escrito, que tivesse relação direta com a oficialidade<sup>3</sup>. No entanto, as transformações

<sup>3</sup> A ideia de uma verdade histórica baseada no Positivismo levava a crer que existia também uma fonte específica – a fonte escrita – capaz de revelar tal verdade. A quebra desse paradigma, em decorrência da necessidade de incluir sujeitos marginalizados na historiografia oficial, permitiu um repensar do conceito de “documento histórico”, o qual passou a incluir uma infinidade de fontes. Ver: SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. *História & documento e metodologia de pesquisa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

que o mundo sofre constantemente demanda de nós, professores, um necessário repensar de nossas práticas, não no sentido de vulgarizar os saberes para simplesmente atender as necessidades das novas gerações, mas no sentido de perceber nas diferentes formas de convívio, novas possibilidades de aprendizado.

Este trabalho é a apresentação e discussão de nossa pesquisa que objetivou analisar como a(s) Amazônia(s) é/são representada(s) em algumas canções, identificando possíveis usos no ensino de História e transversalmente. Neste sentido, adotamos uma abordagem qualitativa na pesquisa documental, com base em Bardin (2016) e Ludke & André (2018). Ao considerarmos as músicas como documentos desta pesquisa, identificarmos seus possíveis usos no ensino de História e na busca pela transversalidade, nos fundamentamos principalmente em Napolitano (2006), Bittencourt (2011), Samara e Tupy (2010) e Freitas Neto (2016).

Ainda no que se refere ao uso da música como fonte e instrumento metodológico para o Ensino de História nos respaldamos na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9), que prevê, em uma de suas competências gerais, o uso de diferentes linguagens, “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital”, como forma de expressão de diferentes conhecimentos, informações, ideias, e em diversos contextos.

## **A MÚSICA COMO FONTE PARA A PESQUISA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Não podemos desconsiderar os riscos do uso de documentos em sala de aula, por isso nenhum trabalho com uso dessas fontes pode ser realizado sem que sejam esclarecidas suas bases teóricas, a função para a qual o documento foi produzido e o objetivo que se pretende alcançar com sua análise.

A música compõe, conforme Bittencourt (2011), o grupo dos documentos não escritos em sala de aula. Esta ideia decorre de uma compreen-

são mais ampla do significado de documento, sendo ele bem mais do que os escritos produzidos pela oficialidade, mas elemento que “abarca uma variedade de marcas e registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos” (idem, p. 353), como, por exemplo, filmes, imagens, objetos de museus, fotografias, dentre outros.

Em situação de ensino, a música pode significar tanto um recurso de apoio à introdução de temáticas quanto ser ela o próprio alvo da investigação, dependendo do estilo e da temática que aborda. Nesse sentido, ela vem a constituir, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa e material didático, sendo seu uso justificado, dentre outros motivos, “por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração” (BITTENCOURT, 2011, p. 379).

Identificada como documento que comporta fonte de informações históricas, a música não pode ser tratada como mera adequação da prática escolar às realidades dos alunos ou como elemento ilustrativo, há que se considerar a sua historicidade, sua autoria, suas intencionalidades, pois, além de integrar a cultura na sociedade, ela também expressa desejos, lutas, contestações e muitas vezes até reprodução e intensificação de opressões.

A análise de um documento, levando em consideração a organização apresentada por Bardin (2016, pp. 125-132), se constitui de três fases: 1- pré-análise; 2- exploração do material; 3- tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, é possível organizar ideias iniciais em torno do material e formular hipóteses e objetivos que irão garantir as próximas fases. Na segunda, deve-se aplicar aquilo que foi planejado na primeira fase, ou seja, fazer as devidas perguntas ao material. Por último, é preciso dar significado aos resultados, submetendo-os a processos de validação, de modo a torná-los significativos.

Destas fases, consideramos que a última seja mais substantiva, uma vez que levará em conta, de maneira mais precisa, o referencial teórico adotado para que se possa construir um conjunto de categorias necessárias à organização dos resultados da pesquisa. Em situação de sala de aula não é diferente, já que todo ensino pressupõe uma pesquisa, no entanto, as finalidades serão sempre diferentes, principalmente porque o

professor precisa levar em conta vários fatores no ambiente escolar, como a idade dos alunos, a disponibilidade de material, a relevância da pesquisa para o currículo, entre outros.

No caso deste trabalho, as músicas analisadas apresentam vocabulário regional, o que pode ser positivo para o conhecimento das particularidades da região amazônica, para alunos de qualquer idade, desde que com o planejamento específico. Além disso, as letras apresentam rimas, o que facilita a memorização e aproximação dos alunos com essa forma de expressão da arte.

Ao tratarmos de sujeitos, quais sejam, os compositores, os intérpretes e aqueles de quem a música fala, apreciamos a abordagem qualitativa como mais propícia para a análise, já que nosso olhar de pesquisadores e professores não está isento de pessoalidade. Segundo Ludke e André (2018, p. 60), a subjetividade do pesquisador não é oposta à objetividade do trabalho, as duas precisam ser consideradas para que se tenha um trabalho rigoroso e fidedigno, mas jamais neutro.

Além do uso da música na pesquisa e no Ensino de História, acreditamos ser importante indicá-la como possibilidade metodológica transversal, posto que tanto a música quanto as temáticas do meio ambiente, os conceitos de fronteiras, as noções de espaço/território, as linguagens, os conflitos políticos e sociais, as variáveis econômicas, dentre outros, constituem elementos que não são exclusivos de uma disciplina específica, mas de todas elas nos diversos níveis, etapas e modalidades da educação. Assim, argumentar em favor da transversalidade implica destronar posturas autoritárias que persistem na relação aluno-conhecimento dentro da escola.

Conforme Freitas Neto (2016, p. 65), embora a transversalidade de vise à superação do conhecimento disciplinarmente fragmentado, ela “não significa excluir disciplinas ou introduzir outras, mas mudar a prática escolar”. Mudar sempre no sentido de atender às finalidades da educação escolar em conjunto, quais sejam, o desenvolvimento do educando, a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Para isso, é imperioso compreender que “o saber não surge espontaneamente, nem é algo dado, mas adquirido, produzido e transformado pelos homens” (idem, p. 64).

Nesse sentido, a construção do saber implica determinadas escolhas por parte dos docentes que levem em consideração aprendizagens prévias ou, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, no inciso X do artigo 3º, a “valorização da experiência extraescolar”. Não significa dizer que tudo o que os alunos aprendem fora do ambiente escolar deve ser considerado para fins de aprendizagem sistematizada, mas que, no mínimo, suas preferências serão consideradas na hora de definir as formas mais adequadas de se introduzir os conteúdos das ciências.

Ainda da perspectiva metodológica, o olhar cuidadoso na pesquisa e no ensino são indispensáveis. Para Napolitano (2006, p. 236), tal cuidado pode minimizar alguns riscos do mau uso da fonte, a qual muitas vezes é erroneamente concebida de pelo menos duas formas:

Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores.

Essas duas maneiras de pensar a fonte minimizam o potencial de aprendizagem que ela possui. A primeira por considerá-la um documento que fala por si e que toda a informação nela contida está explícita a ponto de dispensar estudos aprofundados; a segunda porque desacredita a carga histórica contida na fonte e não apenas separa como também opõe objetividade e subjetividade, como se alguma atividade humana pudesse ser isenta de percepções individuais e coletivas.

Partindo deste debate, seguimos para a análise das músicas, intencionando, como já dito, identificar as Amazônias retratadas pelos cancioneiros e refletir sobre o seu uso no ensino de História e de maneira transversal.

## A(S) AMAZÔNIA(S) NO CENÁRIO MUSICAL

Como priorizamos utilizar músicas que abordam um período específico, o do acirramento dos conflitos ambientais nas Amazônias das décadas de 1980 e 1990, escolhemos as três músicas anunciadas na introdução para trabalharmos com os alunos uma perspectiva de compreensão do conceito de Amazônia plural, que, condizente com Maia (2009), não é apenas território, mas também fronteira, lugar de conflitos e disputas pelo controle de terras, de diversidade de povos, flora e fauna, além de palco de diversas representações: no período de invasão “os seringueiros e os indígenas eram representados como símbolos de atraso econômico e social, eram tidos como os responsáveis pelo não desenvolvimento, pela pobreza da região: eles eram, na verdade, a pobreza” (MAIA, 2009, p. 217).

Embora pareça repetitivo reiterar a heterogeneidade do conceito de Amazônia é uma necessidade, pois durante muito tempo a representação de uma Amazônia homogênea foi dominante e muito eficiente em negar a diversidade de povos, línguas e linguagens, costumes e representações presentes em seu interior, de modo a expropriá-los não somente de suas terras e de suas culturas, mas também de suas vidas.

No caso do Estado do Acre, por exemplo, desde a década de setenta do século passado, a maior parte da população não indígena, que habitava a floresta, foi sendo expulsa para as cidades e até, em casos extremos, para outros países, como o Peru e a Bolívia<sup>4</sup>. Este tipo de êxodo, com uma ou outra alteração, atingiu todo o país e mesmo a Região Norte sendo uma das que mantém uma maior população rural, ela fica na casa dos vinte por cento, ou seja, todos os Estados da região têm uma população urbana na casa dos oitenta por cento (IBGE-PNAD, 2017), o que implica no fato de que as gerações mais recentes das populações amazônicas são compostas por pessoas que tem uma vinculação muito mais urbana, e que, paulatinamente, foram perdendo o contato com a floresta que os cerca.

Diante disto, a música, nas propostas pedagógicas de Ensino de História, destaca-se como uma das artes que eternizam momentos históricos e nos permitem refletir sobre complexas situações mesmo que não as

<sup>4</sup> Ver: MAIA, J. S. C. *Seringueiros brasileiros e suas travessias para a Bolívia: a formação de novos modos de vida num espaço de litígios (1970-1995)*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2002.

tenhamos vivenciado. Entre as canções mais completas e atemporais sobre as Amazônias destaca-se “Saga da Amazônia”, de Vital Farias (1984), Trazendo muitos conceitos chave, como grileiro, posseiro, dragão-de-ferro e seringueiro, a música trata do processo de ocupação da Amazônia Brasileira e, conforme Farias (2017, S/N) “é talvez a melhor síntese da guerra nada silenciosa e desigual travada na floresta entre a cobiça e o sentido de preservação das espécies”.

A música, escrita há quase quarenta anos, carrega uma enorme história que mistura elementos da cultura e das crenças dos povos indígenas e seringueiros habitantes da Amazônia com fatos relacionados à violenta invasão, ao assassinato de lideranças seringueiras, ao extermínio das populações indígenas, à destruição da natureza e à apresentação de outro modelo econômico que não se ajusta à vida das populações tradicionais. A narrativa se inicia com “Era uma vez”, trecho que também se repete na última estrofe, dando ênfase à invenção do espaço amazônico aliada aos fatos históricos de seu contexto.

Muitos autores como Neide Gondin (2007), no livro *A invenção da Amazônia*, e Arthur Cézár Ferreira Reis (1982), no livro *A Amazônia e a cobiça internacional*, analisam a história das Amazônias na perspectiva da invenção presente na narrativa dos expedicionários de diversas nacionalidades que investiram na exploração da Região. E assim também começa Vital Farias, identificando a imensidão da floresta e a vastidão das águas que abrigam “Iaras, caboclos, lendas e mágoas”. Para além do aspecto lendário – que não deixa de ser histórico –, o autor também identifica a diversidade da fauna e da flora que protagonizam um ambiente cheio de vida e possibilidades: “Papagaios, periquitos, cuidavam de suas cores; Os peixes singrando os rios, curumins cheios de amores; Sorria o jurupari; uirapuru, seu porvir; Era Flora, Fauna, Frutos e Flores”.

O ponto central da crítica presente na música também é introduzido a partir de metáfora envolvendo uma lenda da mitologia tupi-guarani: “Toda mata tem caipora para a mata vigiar! Veio caipora de fora para a mata definhar; E trouxe dragão-de-ferro, pra comer muita madeira; E trouxe em estilo gigante, pra acabar com a capoeira”. Aqui, o desmatamento em razão da intervenção dos projetos “desenvolvimentistas” para a Amazônia é criticado por Vital Farias com muita maestria, quando se re-

fere ao “caipora de fora” como a antítese do personagem mitológico que protege a Amazônia.

O termo “dragão-de-ferro” foi utilizado pelo compositor para representar um conjunto de maquinarias (tratores, retroescavadeiras, motosserras, etc.), que no contexto de invasão à Amazônia serviram para desmatar de maneira desmedida a floresta. Mas a informação ainda mais desalentadora vem logo em seguida, quando Farias faz outra denúncia: “Fizeram logo o projeto sem ninguém testemunhar, pra o dragão cortar madeira e toda mata derrubar: se a floresta, meu amigo, tivesse pé pra andar eu garanto, meu amigo, com o perigo não tinha ficado lá”. Nestes versos nota-se, de forma mais enfática, a maneira violenta e impositiva com que os invasores, muitas vezes resguardados por lei (ou na ausência dela), realizaram o processo de ocupação do território.

Abre-se ainda a possibilidade de trabalhar os conceitos de invisibilidade para as populações tradicionais das Amazônias. Indígenas, seringueiros, ribeirinhos, mateiros, caçadores, colonheiros, pescadores, extrativistas, toda uma gama de viventes que sobreviviam encobertos pelo imenso chapéu verde das matas, foram solenemente ignorados pelos agentes, tanto do Estado, quanto civis, que “sem ninguém testemunhar”, pretendiam incorporar a natureza ao seu processo de enriquecimento. Nesse quesito, claramente o compositor faz sua identificação política, destacando sua crítica ao modelo de “desenvolvimento”, que ao invés de incluir, exclui, e assinala: “no lugar que havia mata, hoje há perseguição...”. A crítica, tanto ao modelo, quanto à forma de ocupação dos territórios está no centro de suas preocupações.

A importância da música analisada para o conhecimento dos conflitos decorrentes da invasão à Amazônia é percebida à medida em que se identifica a riqueza de conteúdo presente em seus versos e o sentimento do próprio autor, que escreveu a música após vivenciar a luta dos povos que habitavam a região pelo simples direito de viver e pela manutenção da floresta de pé.

O autor paraibano também relata seu sentimento de desespero em razão da devastação e intenciona utilizar a música como auxílio da memória, para que não nos esqueçamos da história e para que ela sirva, como diz na própria canção, “pra defender o que ainda resta”.



Uma letra como a de “Saga da Amazônia”, para além do aspecto musical, propriamente dito, abre outras tantas possibilidades de se pensar e repensar as transversalidades: a montagem de uma peça teatral expando as lendas e mitos fundacionais das populações tradicionais, a organização de uma banda, de uma oficina de pintura, de uma exposição da fauna e da flora, de um painel com as oportunidades econômicas, ou seja, ela não cabe apenas na letra em si.

A segunda música analisada neste estudo é interpretada pelo baiano Eugênio Avelino, conhecido na cena musical como Xangai, e é de composição José Carlos Augusto Jatobá, com o título “Matança” (1984). A temática da canção também suscita uma preocupação ambiental, nesse sentido, o autor inicia chamando à atenção para a ameaça vivida pela floresta, em meio ao exacerbado desmatamento. Nisso, ele se mostra triste e desacredita que sua música possa em algo ajudar a salvar a floresta: “De nada vale tanto esforço do meu canto; Pra nosso espanto tanta mata haja vão matar; Tal mata atlântica e a próxima amazônica; Arvoredos seculares, impossível replantar”.

A emocionante canção de Augusto Jatobá faz uso da personificação para retratar o destino das árvores, que, depois de cortadas, servem aos caprichos de seus mentores: “Que triste sina teve o cedro nosso primo; Desde menino que eu nem gosto de falar; Depois de tanto sofrimento seu destino; Virou tamborete, mesa, cadeira, balcão de bar”. O desmatamento ilegal que até hoje cresce de forma desmedida serve muito mais aos interesses de grandes empresas que dos povos que nela habitam e dela necessitam para sobreviver. Além disso, os peões de derrubada, como são chamados os executores dos desmatamentos, na maioria das vezes, são membros das comunidades mais afetadas pelas suas próprias ações, enquanto os que lucram estão em locais bem distantes, vivendo dos lucros gerados pela destruição.

A importância da preservação ambiental, elemento que torna a música ainda mais atual, é explicitada por Augusto Jatobá que também aponta a irreversibilidade da matança das árvores: “Quem hoje é vivo corre perigo; E os inimigos do verde, da sombra o ar; Que se respira; E a clorofila das matas virgens; Destruídas vão lembrar; Que quando chegar a hora; É certo que não demora; Não chame Nossa Senhora; Só quem pode nos

salvar, é...”, e segue com uma descrição pormenorizada das variedades de plantas que compõem a nossa diversidade florística.

Para o Ensino de História da Amazônia, outra grande contribuição dessa canção é essa listagem de vários tipos de árvore existentes na Amazônia e o apelo para que não deixemos que elas cheguem à extinção. A população da região amazônica, em sua maior parte situada em áreas urbanas, pouco conhece sobre a importância da natureza que lhe cerca e muitas vezes se torna indiferente em relação à sua destruição e às implicações que isso gera para a vida de todos nós.

Para as populações nativas da floresta amazônica, o conhecimento das árvores e da vegetação como um todo é uma necessidade básica de sobrevivência. Além da identificação das espécies com propriedades curativas, deve-se saber também quais são venenosas, quais servem para construções, dentre outras finalidades. É preciso saber ainda o tempo de reposição das árvores cortadas para que não venham a ser extintas, o que se denomina manejo sustentável.

O tema da preservação ambiental presente nas músicas é atemporal, pois é uma preocupação desde as primeiras intervenções danosas da humanidade ao meio ambiente em decorrência dos processos coloniais.

Na terceira música analisada, apresentamos um aspecto mais sutil, que pode ser identificado como engajamento político. Na música “Ao Chico” (1989), o cantor e compositor acreano Tião Natureza denuncia o assassinato de Francisco Alves Mendes Filho, conhecido internacionalmente como Chico Mendes. A música de Tião Natureza serviu dentre outras boas funções, para ajudar a tornar Chico Mendes conhecido dos acreanos, já que sua luta em defesa das populações pobres das florestas acreanas tinha chegado à tribuna da Organização das Nações Unidas (ONU), e, no entanto, não era conhecido pelos habitantes de seu Estado natal, o Acre.

A música, de apenas 11 versos, elabora a expressão de dor causada pelos conflitos entre sindicalistas, militantes ambientais, seringueiros, populações indígenas e outros grupos em defesa de suas vidas e de seus modos de viver, representadas no “Chico-Rei, seringueiro” contra as investidas dos poderosos empreendedores, mais tarde identificados em nos-

sa historiografia como “paulistas”, que financiados pelo Estado, tomaram conta de boa parte das terras na Amazônia.

Tião Natureza narra em poucos versos a repercussão da Morte de Chico Mendes que, conforme a letra, “ecoou pela mata afora” e nos versos mais adiante diz que “de Xapuri chora o mundo inteiro”. Esses versos contam de maneira explícita a história de Chico Mendes nos movimentos sindicais, na política, e o seu reconhecimento internacional.

O significado do assassinato de Chico, e de outras lideranças sindicais antes dele, para as populações locais é o de uma guerra declarada, uma vez que os fazendeiros não estavam dispostos a ceder em relação às terras de que as populações locais necessitavam para sobreviver. O que os “paulistas” queriam era apenas a posse das terras e a expulsão dos que ali viviam, para, então, praticarem especulação fundiária e a pecuária, incentivados pela política econômica implantada durante a Ditadura Militar, que era tida como única forma de trazer o desenvolvimento para a Amazônia.

A música do cantor e compositor Tião Natureza, ao narrar a morte de Chico Mendes, nos permite também estudar a atuação deste nos sindicatos e movimentos em defesa do meio ambiente que na década de 1980 lhe rendeu reconhecimento internacional e muitas premiações, dentre elas o prêmio “Global 500”, oferecido pela ONU, em 1988, ano da sua morte. Tal reconhecimento também é perceptível pela repercussão de sua morte e as intensas pressões de organismos e entidades pela investigação do caso, o que culminou na condenação e prisão de seus assassinos.

A música ainda enaltece a figura de Chico Mendes, chamando-o de “Chico-Rei seringueiro”, não somente pelo que ele individualmente fez, mas também pela representatividade e o legado que deixa para as populações que sofreram e sofrem constantemente com a devastação da floresta em nome de um tipo de progresso e desenvolvimento econômico do país.

Trazer para o Ensino de história o estudo da vida e morte de Chico Mendes representa o reconhecimento dos intensos conflitos que marcaram a história recente da Amazônia, dando visibilidade e voz aos que vivem na região, familiares de outras gerações. A música de Tião Natureza aqui apresentada é uma das possibilidades de introduzir e aprofundar-se nesses temas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma versão consolidada da história das Amazônias, é tanto que vimos chamando a atenção para a utilização do termo Amazônias, no plural, pois sua diversidade não se restringe à fauna, flora, micro-organismos, sociodiversidade, tampouco serão esgotadas as possibilidades de investigação, já que diferentes olhares a posicionaram em sentidos diversos e até opostos: o Estado, o grileiro, o estrangeiro, o fazendeiro e o empresário percebem a Amazônia como possibilidade de crescimento, de lucro, já o seringueiro, o indígena e o posseiro a veem como lugar que exprime a sua própria vida, sua cultura, em outras palavras seu modo de vida.

A música e diversas outras fontes, como a literatura, materiais audiovisuais, documentos oficiais e fotografias, são instrumentos que podem dar base à introdução de conteúdos, podendo ainda fundamentar, sem prejuízo, profundas abordagens históricas. No entanto, como qualquer outro documento, a música não “fala por si”. Seja em situação de pesquisa, seja de ensino, sua escolha deve ser pautada em critérios e as informações que ela fornece dependem das perguntas que se fazem a ela. Por essa razão, é preciso mobilizar os saberes produzidos pelas ciências e considerar como elementos de análise a autoria, o espaço e tempo em que a música foi escrita e com que finalidade.

Os três cantores/compositores e as três canções que selecionamos, temos clareza, são escolhas que se distanciam de neutralidades desejadas por alguns setores da sociedade que ensejam um ensino, como fosse possível, apolítico. As escolhas aqui foram intencionais, são músicas que se posicionam ao lado dos mais frágeis, da defesa ambiental e de um modo de vida mais saudável. A crítica ao dragão de ferro se aplica a toda a parafernália tecnológica que não é usada para trazer bem-estar para os povos.

Nas salas de aula de história a música representa, além de uma fonte alternativa de conteúdos que sinalizam elementos de determinada cultura ou momento histórico, a possibilidade de interconexão com diversos saberes que a cultura escolar costuma enclausurar dentro de disciplinas específicas, ou seja, ela favorece a interdisciplinaridade.

As três músicas analisadas refletem o potencial formativo das artes em situação de ensino e de pesquisa. Notamos que as músicas fornecem ricos detalhes sobre a História das Amazônias que merecem aprofundamento, podendo ser utilizadas em qualquer nível, etapa ou modalidade, desde que o(a) professor(a) saiba transpor os conhecimentos nelas contidos para a realidade em que ele(a) está inserido, levando em consideração a proposta pedagógica da escola.

## REFERÊNCIAS

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN / LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 de mai. de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

FARIAS, E. *Euclides Farias: Saga da Amazônia/Amazônia Brasil* Rádio Web, 2017. Disponível em: <<https://chicoterra.com/2017/02/17/saga-da-amazonia/>>. Acesso em: 15 de mai. de 2020.

FREITAS NETO, J. A. A transversalidade e a renovação no Ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.). *História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (Org.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

JATOBÁ, Matança. *Álbum Cantoria 1 - Interpretação de Xangai* (Artistas: Vital Farias, Geraldo Azevedo, Xangai, Elomar). Lançamento: 1984.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAIA, J. S. C. O nascimento e a morte de fronteiras na Amazônia sul-ocidental: o caso do Acre. In: GUAZZELLI, Cesar A. B.; THOMPSON FLORES, Mariana F. da C.; AVILA, Arthur Lima de. (Orgs.). *Fronteiras Americanas: teoria e práticas de pesquisa*. Porto Alegre: Suliani Letra & Vida, 2009.

NAPOLITANO, M. A história depois do papel. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto 2006.

REIS, Arthur César Ferreira. *A Amazônia e a cobiça internacional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SAMARA, E. M; TUPY, I. S. *História & documento e metodologia de pesquisa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TIÃO NATUREZA (1960-1991). *Ao Chico/Disco Alma Acreana*, Lançamento 1989.

VITAL FARIAS. *Saga da Amazônia/Álbum: Cantoria 1*. (Artistas: Vital Farias, Geraldo Azevedo, Xangai, Elomar), Lançamento 1984.

## Parte 2



# ESPAÇOS GEO-HISTOGRÁFICOS NA AMAZÔNIA

**Objetivo:** Analisar as formas do discurso e como elas se inserem nas relações de poder que se estabelecem na sociedade. Investigar as articulações e as relações de poder através do discurso contido nos impressos e qual a influência deles para as relações de poder alinhavadas na sociedade.

## Capítulo 7

### **O ESTUDO DA PAISAGEM COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA: uma abordagem teórico-conceitual**

**Arivaldo D'Ávila de Oliveira<sup>1</sup>  
Elizabete do Nascimento Cavalcante<sup>2</sup>**

**N**o presente trabalho temos como objetivo fazer uma abordagem teórica e conceitual sobre a paisagem, essa categoria de estudo e de análise do espaço geográfico. Nos dias atuais, é necessário abandonar a visão conceitual de estudo ligado à Geografia Física apoiada simplesmente na descrição e memorização da relação “Terra e Homem”. O conceito de paisagem, além de sua visão do ponto de vista físico, tem também um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem por meio do seu trabalho, cultura e emoção. Associar a paisagem à apropriação e produção do espaço é uma abordagem recente na Geografia. Dessa forma, o termo paisagem pode ser utilizado de diferentes maneiras e por várias ciências.

A paisagem é parte dos estudos da geografia desde sua origem como ciência. O conceito de paisagem adotou distintas visões ao longo da trajetória de construção da ciência geográfica, alterando-se em função da escala de tempo e espaço, bem como a distintos contextos socioeconômicos que surgiram. A discussão sobre o conceito de paisagem é um te-

<sup>1</sup> Professor EBTT de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Professora EBTT de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.



ma remoto. Desde a sistematização da Geografia como ciência no século XIX, vem sendo discutido para a efetiva compreensão das relações sociais e naturais de um determinado espaço (BERTRAND, 2004).

Desse modo, a paisagem perpassa por todo o desenvolvimento da Geografia, sendo incorporada como um de seus conceitos-chave. O estudo da paisagem é um dos mais importantes elementos para a compreensão dos estudos geográficos. Traz como ponto de discussão o entendimento da relação homem/natureza no contexto de suas ações no meio ambiente. Entender essa relação é um dos princípios fundamentais para que se possa entender as transformações espaciais no contexto da evolução da sociedade.

O conhecimento de paisagem sempre esteve associado à ideia de formas visíveis sobre a superfície da terra. A paisagem é a representação visível de vários aspectos do espaço geográfico. Segundo Almeida e Rigolin (2005), nas paisagens estão introduzidos os elementos presentes no espaço geográfico: tanto os elementos naturais (vegetação, relevo, clima, etc.) como os elementos humanos ou artificiais (estes são determinados pela sociedade: carros, edifícios, estradas, etc.).

Logo, a paisagem é inerente ao nosso cotidiano, podendo ser observada, sentida e ouvida, além de ser alvo de distintas interpretações por parte de cada indivíduo. Tudo o que pode ser visualizado e que nossa visão alcança é paisagem, sendo que a interpretação desta depende do ponto de vista de quem a observa, assim como do ponto de onde é observada.

Segundo Schier (2003) os conceitos geográficos, por muito tempo, estiveram atrelados a distintos enfoques filosóficos. Sendo assim, o conceito de paisagem foi originalmente ligado ao positivismo, numa forma mais extasiada, relacionando-se à escola alemã, tendo como foco os fatores geográficos reunidos de forma dinâmica em unidades espaciais e, na Geografia francesa, em que o caráter processual é mais importante.

Na Alemanha, se destacam Alexander von Humboldt, Carl Ritter e Friedrich Ratzel. Humboldt retratava a paisagem de forma descritiva e comparativa, baseando-se nas observações realizadas ao longo das suas viagens; lançou diversas bases para Geografia Física, como exemplo, pode-se citar a climatologia, orografia, oceanografia, geologia, entre outras.

Carl Ritter, por sua vez, abordou a Geografia regional e inseriu o homem nesse contexto, analisou as paisagens conforme as diferenças e

semelhanças e assim fez comparação entre paisagens e sua relação com o homem, descrevendo diversas áreas do mundo, onde tentou integrar o físico e o antrópico.

Ratzel abordou o racionalismo e o positivismo ambiental, defendendo que as possibilidades antrópicas estavam baseadas nas condições naturais. Derivou dessa corrente de pensamento a *Landshaftskunde*, uma Ciência da Paisagem vista sob a ótica territorial (CAVALCANTI, 2010; MOURA; SIMÕES, 2010).

O geógrafo francês La Blache considerava a paisagem (*pays*) como reflexo da relação do homem com o espaço físico, envolvendo componentes da natureza e da ação humana (CHRISTOFOLETTI, 1999). Segundo Moura e Simões (2010), Carl Troll é responsável por grandes contribuições acerca da paisagem, dentre elas se destacou sua noção de ecologia da Paisagem, que propiciou a análise das relações organismo e ambiente.

Na antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) o conceito de paisagem evoluiu consideravelmente, dando origem a várias concepções e métodos de estudá-la. A paisagem passa a ser analisada a partir da combinação de massa e energia, expressando diferentes combinações.

A expressão *Landschaft* passa a ser acrescentada aos estudos da paisagem, marcando os processos de dinâmica temporária, sendo considerados, a partir de então, os processos e as ações antrópicas no desenvolvimento das paisagens (MOURA; SIMÕES, 2010).

O conceito de paisagem geossistêmica, considerando os elementos físicos e antropogênicos, foi proposto em 1962 por Sotchava, na antiga União Soviética, como sendo a conexão da natureza com a sociedade, levando em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais. O geossistema resulta da combinação de fatores geomorfológicos, hidrológicos, climáticos e da cobertura vegetal, considerando a evolução dinâmica entre sistemas, evoluindo no tempo sob a influência do homem (GUERRA; GUERRA, 2010).

A palavra paisagem é de uso corrente, sendo utilizada tanto no dia a dia como nas diversas ciências, afinal, quantas vezes já não fomos convidados a contemplar uma paisagem em um mirante, pela janela de um ônibus, ou mesmo, em uma praia, ao ver a linha do horizonte?

Geralmente essas abordagens são pautadas no belo, na visão, na apreensão individual e na subjetividade, o que remete a uma parcela da

origem desse conceito, podendo ser representada como um papel determinante na construção coletiva de uma paisagem (BRITTO; FERREIRA, 2011). Sendo assim, o estudo da paisagem numa perspectiva geográfica nos remete a uma compreensão das relações de poder no contexto espacial, refletindo nas diversas transformações de cunho social, política e econômica e ambiental, o que resulta em duas formas de paisagens abordadas: a natural e a humana.

Na geografia, a paisagem adquiriu um caráter multifacetado, combinando formas e cultura, significados e valores. Etimologicamente, o vocábulo paisagem surgiu no século XVI, ligado à concepção de país, denotando o sentido de região, território, nação.

O presente trabalho constitui-se em um artigo de revisão, como resultado de uma série de leituras e aportes bibliográficos acerca da temática paisagem, destacando os olhares de autores renomados que abordam tal temática em debate à luz da geografia e das demais áreas do conhecimento que também analisam o espaço geográfico como objeto de estudo.

Nele, temos como objetivo fazer uma discussão teórico-conceitual sobre essa categoria de análise da ciência geográfica, estendendo às mais diversas áreas do conhecimento, indo além do viés geográfico, levando a uma compreensão maior daquilo que está além do que observamos numa determinada paisagem como fruto da relação homem-natureza.

O presente estudo utiliza-se da abordagem metodológica qualitativa por meio de uma análise descritiva, tendo por base pesquisas bibliográficas, leituras e discussões acerca de ideias defendidas por vários autores que discutem sobre os diversos conceitos de paisagem.

Nesta pesquisa, buscamos desvendar os diversos olhares e concepções sobre a temática da paisagem geográfica, como uma das principais categorias de análise da Geografia e um dos elementos primordiais na (re)produção do espaço geográfico. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico a partir de um acervo consultado em livros, sites e artigos científicos para a coleta de dados.

A Geografia é fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo e de seus problemas – a produção e o consumo, a questão ambiental, o caos urbano, as crises financeiras, entre tantos outros – em diferentes escalas geográficas. Sendo assim, é notório que a gênese e a conformação do processo de produção de uma paisagem consistem num

conjunto de fatores geológicos, geomorfológicos, biológicos e antrópicos, que não permitem analisá-las de forma independente, visto que esses fatores vão contribuir na história evolutiva de uma paisagem. Nesse sentido, os conceitos geográficos (espaço, lugar, paisagem, região, território) são importantes instrumentos de análise do espaço geográfico, que se constitui a partir das relações humanas com a natureza.

A paisagem é um importante elemento no entendimento da dinâmica espacial, pois auxilia na compreensão da evolução das paisagens, assim como, permite inferir, as possíveis modificações decorrentes dos diferentes tipos de uso das paisagens. Neste sentido, a análise de uma paisagem específica impõe a situação do meio e a relação que o homem vem desenvolvendo com ela.

Figura 1. Principais categorias de análise do espaço geográfico



Fonte: ÁLVARO, Maria Luiza Faria. *A Ciência Geográfica Objetos e Categorias de Estudo*. Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/10367978/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

A paisagem como categoria de estudo tem sido trabalhada por geógrafos, arquitetos paisagistas, ecologistas, biólogos e outros cientistas. Além disso, tem sido objeto de pintores, fotógrafos, escritores, cineastas e até filósofos (CAVALCANTI, 2018).

Santos (2008) define paisagem como tudo o que nós vemos, o que a nossa visão alcança, podendo ainda ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, entre outros. Desse modo, a paisagem relaciona-se com o lugar e com as pessoas, permitindo o estabelecimento de uma relação individual e intrínseca entre esses elementos.

Para Corrêa (2000), cada um desses conceitos recebe formas diferentes de abordagem e de análise, conforme suas peculiaridades, dimensões, formas físicas, formas de ocupação, exploração, e possuem também regras de uso e legislação que devem ser observadas e respeitadas.

Neste contexto, cada dimensão do espaço representa um entendimento específico deste, e é válido apenas em um limitado campo discursivo. Isso se aplica tanto no caso das interpretações de determinados grupos sociais, nas quais cada um se exprime em atividades específicas, formas culturais diferentes e linguagens diferenciadas, como também para abordagens e interpretações entre a Geografia Física e Humana.

Figura 2. Relação natureza, paisagem e espaço geográfico



Fonte: SCHIER, Raul. A natureza do espaço. Disponível em: <<http://geonatela.blogspot.com/2019/04/o-espaço-e-o-objeto-de-estudo-da.html>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

Segundo Figueiró (2001), a maior parte dos estudos ambientais atualmente realizados reporta-se a diferentes modelos e concepções teóricas do conjunto unitário da natureza visível, ou seja, aquilo que chamamos Paisagem.

Paisagem é o conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. Ou ainda, a paisagem se dá como conjunto de objetos concretos (SANTOS apud SUERTEGARAY, 1999). As paisagens são repletas de informações do pretérito que permitem elucidar o presente, e ainda estabelecer a relação dinâmica das manifestações naturais naquele meio, por exemplo, em um ambiente com baixo índice pluviométrico, teremos um neossolo, com presença de fragmentos de rochas e uma baixa densidade vegetacional.

Soja (1993) deixa claro que é impossível continuar olhando o planeta apenas a partir de “sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto, mas incorporou o resultado da ação e relação social”.

Santos (1996, p. 88) em seu conhecimento aprofundado sobre o assunto, define o espaço geográfico como o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

Para Aquino (2012) a paisagem é considerada como a imagem resultante da síntese de todos os elementos presentes em determinado local. Outra definição tradicional de paisagem é a de um espaço territorial abrangido pelo olhar.

A paisagem é uma das principais categorias da Geografia, pois é tudo aquilo que podemos perceber através de nossos sentidos, especialmente o que visualizamos. As pessoas têm a ideia de paisagem ligada aos elementos naturais, como florestas, rios, montanhas, entre outros (FREITAS, 2017). Contudo, as paisagens vão muito além, elas refletem a interação homem-natureza, e as relações de trabalho ali estabelecidas.

Figura 3. A paisagem e os sentimentos humanos



Fonte: CASTRO, Jane Mary Lima Castro. As categorias da Geografia. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/JaneMaryCastro/as-categorias-da-geografia>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

A paisagem divide-se em duas categorias: a natural (intacta) e a humanizada (modificada). A paisagem natural é aquela composta por elementos da natureza como rios, árvores montanhas, entre outros. Já a paisagem humanizada é aquela que foi produzida ou modificada pelas ações antrópicas ao longo do tempo, como ruas, praças, casas, prédios, entre outros. A partir desse pressuposto, pode-se ter outras interpretações sobre a mesma na visão de cada olhar científico de quem aborda.

O conceito de paisagem além dos conceitos relacionados à Geografia Física ou Humana, bem como, às outras áreas do conhecimento, fazendo da paisagem uma temática que permeia várias discussões mais amplas, ultrapassando o viés geográfico. Podemos definir a paisagem como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca, formada não apenas por volumes, mas também por cores, movimento, odores, sons, entre outros (MERLEAU-PONTY, 1968).

Figura 4. Tipos de paisagens

### Paisagem natural



### Paisagem modificada



Fonte: J. JUNIOR, Edson F. *O que é uma paisagem*: Disponível em: <<https://geoedsonjunior.wixsite.com>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

A paisagem não é espaço, pois se tirarmos a paisagem de um determinado lugar, o espaço não deixará de existir. Para Arnheim (1992), o termo é normalmente usado para se referir às **perspectivas** visuais existentes em cada **ambiente**, sendo inclusive uma categoria da **pintura**.

A paisagem pode ser também considerada como um resultado natural ou humanizado, classificando-a em dois tipos: natural e humanizada. A paisagem natural é aquilo que vem de origem da natureza, sem interferência da mão humana, como a vegetação e formações geológicas. As paisagens humanizadas são aquelas que sofreram transformações em resultado da intervenção humana. Elas também podem ser chamadas de ambientes construídos. São exemplos de ambientes construídos as obras de arquitetura e de paisagismo (AQUINO, 2012). No entanto, Dollfus (1972) defende a ideia de que as paisagens são fruto da ação humana no espaço e as classifica em três grandes famílias, em função das modali-



dades da intervenção humana em paisagens naturais, modificadas e organizadas.

As paisagens naturais e as paisagens modificadas encontram-se abordadas anteriormente, definindo-se seus conceitos e significados. Porém, as paisagens organizadas (Figura 5) são aquelas que representam o resultado de uma ação consciente, combinada e contínua sobre o meio natural, como, por exemplo, as cidades, praças, entre outros.

Figura 5. Paisagens organizadas



Fonte: Portal 44 Arquitetura. Disponível em: <<http://44arquitetura.com.br/2017/08/cidades-planejadas-brasil-conheca/>>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

Rougerie (1991), em sua “Geografia das paisagens”, analisa, entretanto, que existem tantas paisagens quanto existem geografias: “As paisagens litorâneas”, que podem ser classificadas em “paisagens de costas rochosas”, “paisagens de costas arenosas” e “paisagens de costas pantanosas”; “as paisagens de planícies e planaltos nos países frios” podem ser

classificadas em “paisagens das regiões circumpolares”, “paisagens abertas dos meios subpolares”, “paisagens florestais dos meios subpolares”; “as paisagens das planícies e planaltos das latitudes médias” que, por sua vez, podem ser divididas em várias outras partes e, assim por diante.

Outra abordagem original de paisagem em Geografia, podemos encontrar em Berque (1998) que considera que a paisagem existe e está à disposição de uma análise objetiva, mas essa existência se dá principalmente através da relação com um “sujeito coletivo”: a sociedade. E seria a sociedade quem a produz, reproduz e transforma em função de uma lógica, cujo resultado é uma marca e uma matriz.

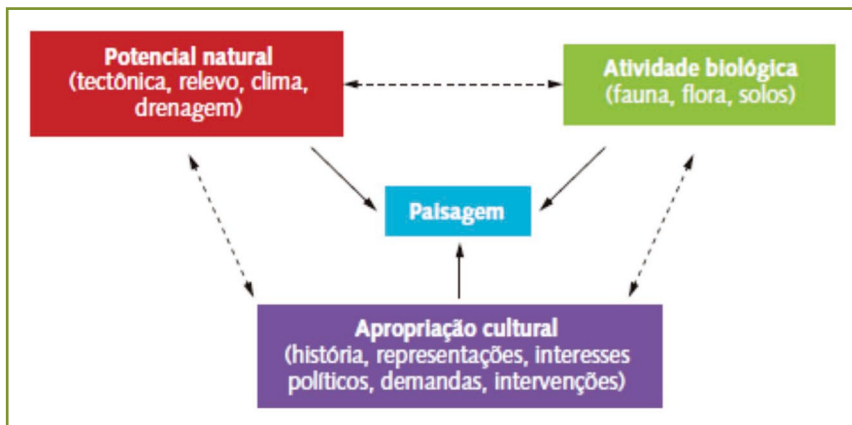
Segundo Arnheim (1992), a paisagem é a apreensão do mundo de uma forma individual. Esse olhar individual pode retransmitir para o conceito de paisagem na arte. É o fenômeno espacial no tempo do indivíduo.

A paisagem é uma das imagens e representações de espaço porque também o são as diversas geometrias do espaço também utilizadas nas projeções cartográficas da Geografia para representar territórios, regiões e as mais diversas extensões da superfície terrestre, com o uso de cartas de unidade de paisagem, blocos diagramas, imagens de satélite, entre outros (BERTRAND, 1998; MARTINELLI, PEDROTTI, 2001). Por essa razão, Claval (2001), ao levar em consideração a noção de “paisagem marca” e de “paisagem matriz”, propôs um novo segmento da Geografia advindo de uma separação entre Geografia da Cultura e a Geografia Cultural, que deveria ser capaz de cuidar da paisagem.

Claval (2001) propõe, então, uma geografia cultural da paisagem, segundo a qual os geógrafos deveriam se inspirar nos métodos de pesquisa de arqueólogos e etnólogos, dedicando-se ao estudo das “técnicas da vida material”, dos estabelecimentos humanos, utensílios e técnicas de produção.

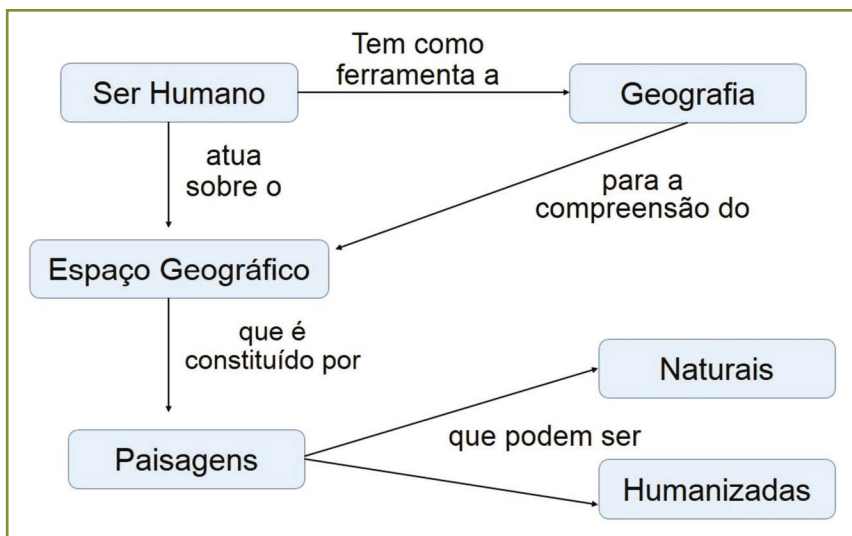
Nesse sentido, La Blache apud Becker (2006), salienta que o propósito humano da Geografia, discute a relação homem-natureza na perspectiva da Paisagem, não abordando as relações entre os homens, colocando o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este meio e o transforma em possibilidades (ver Figura 7).

Figura 6. Conjunto dos elementos que compõem uma paisagem



Fonte: Cavalcanti (2018).

Figura 7. Relação homem, espaço geográfico e paisagem



Fonte: *Geography.Planet*. Disponível em: <<https://www.picuki.com/media/19794612-35153915864>>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

Para Harvey (1993) a paisagem se organiza segundo os níveis destes, na medida em que as exigências de espaço variam em função dos processos próprios a cada produção e ao nível de capital, tecnologia e organização correspondentes. Não obstante, é preciso considerar que as paisagens também possuem seus aspectos diferenciados não tão somente pelas suas características físicas em si, mas também de acordo com o olhar de quem observa.

É comum que duas pessoas diferentes observem uma mesma paisagem e possuam visões, impressões e opiniões distintas sobre ela, fazendo com que exista uma relação de identidade e subjetividade entre a paisagem e o ser humano, o que remete à ideia de cultura, que influencia a forma como a sociedade enxerga a sua realidade (PENA, 2017). Contudo, associar a paisagem à apropriação e produção do espaço é uma abordagem recente na Geografia, pois esta surgiu em algumas pontuações desde a Geografia Crítica, com as análises em torno do “ambiente construído” segundo Harvey (1993) ou das “rugosidades” (SANTOS, 1996).

Como percebemos, a paisagem é um dos objetos de análise da Geografia, sendo constituída através das relações do homem-natureza. Sua observação é muito importante, pois retrata as relações sociais estabelecidas em um determinado local, onde cada observador enxerga diferentes paisagens.

Assim como no território, na região e no lugar, a paisagem perpassa como objeto de estudo da Geografia e demais área de conhecimento. O enfoque dado depende da área de abordagem. Sendo assim, a paisagem deve ser entendida não restrita somente àquilo que nossos olhos podem alcançar, sendo que por trás de cada uma delas existe uma compreensão muito mais ampla além daquilo que visualizamos ao tentar contemplá-la e entendê-la numa visão simplista ou cotidiana.

A paisagem retrata uma relação homem-natureza dentro de uma análise mais profunda à luz das teorias epistemológicas das correntes do pensamento geográfico tradicional, crítico, natural ou humanística, trazendo a compreensão de um espaço geográfico modificado ou não nos moldes dos interesses da produção capitalista. No entanto, a paisagem, mais uma vez, não é espaço, mas sim sua imagem e representação, sendo

este o caminho que consideramos que a Geografia deve problematizar para o estudo dessa categoria de análise tão privilegiada atualmente.

Portanto, a paisagem é considerada, pela maioria das correntes do pensamento geográfico, um conceito-chave tanto da Geografia Física, quanto da Geografia Humana. Dessa forma, o termo paisagem torna-se polissêmico, ou seja, pode ser utilizado de diferentes maneiras e abordagens pelos vários campos do conhecimento científico, em especial, o geográfico.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, V. *Significados da Paisagem*. São Paulo: InMod, 2012.

ARNHEIN, R. *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. California, USA: University of California, 1992.

BECKER, E. L. S. *História do Pensamento Geográfico*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano. 2006.

BERQUE, A. “Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para uma Geografia Cultural”. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Paisagem tempo e cultura*. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1998, p. 84-91.

BERTRAND, G. “*Le paysage entre la nature et la société*”. *Révue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, nº 49, p. 16-26, 1978.

BERTRAND, G. *Paisagem e Geografia Física Global: esboço metodológico*. Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 2004.

BRITTO, M. C., FERREIRA, C.C.M. Paisagem e as diferentes abordagens geográficas. *Revista de Geografia - PPGEO* - v. 2, n. 1, 2011.

CAVALCANTI, L. C. S. *Cartografia de paisagens: fundamentos*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Oficina de Textos, 2018.

CAVALCANTI, A. P. B. Abordagens geográficas no estudo da paisagem. In: *Breves contribuciones del I. E. G.*, n. 22. 2010. Disponível em: <[http://www.filo.unt.edu.ar/rev/ieg/ieg\\_22/Breves%2022-4-Cavalcanti.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/rev/ieg/ieg_22/Breves%2022-4-Cavalcanti.pdf)>. Acesso 22 de mar. de 2020.

CLAVAL, P. “O papel da nova Geografia Cultural na compreensão da ação humana”. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 55-87.

CORRÊA, R. L. *Região e Organização Espacial*. 7. ed. Ática. São Paulo 2000.

CHRISTOFOLETTI, A. *Modelagem de Sistemas Ambientais*. São Paulo: Edgar Blücher Ltda., 1999.

DOLLFUS, O. *O espaço geográfico*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. Col. Saber Atual. São Paulo: DIFEL, 1972.

FREITAS, E. *Representação da paisagem por meio de desenho*. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/representacao-paisagem-por-meio-desenho.htm>. Acesso em: 06 de mai. de 2017.

FIGUEIRÓ, A. S. *Geoecologia e paisagem: revisitando um caminho epistemológico*. Rio de Janeiro: UFRJ. CCMN-Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2001.

GUERRA, A. T.; GUERRA, A. J. T. *Novo Dicionário Geológico-Geomorfológico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 2010.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MARTINELLI, M.; PEDROTTI, F. “A Cartografia das unidades de paisagem: questões metodológicas”. In: *Revista do Departamento de Geografia*. FFLCH-USP. São Paulo - SP, 2001, p. 39 a 46.

MERLEAU-PONTY, M. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1968.

PENA, R. F. A. *Conceito de paisagem*. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/conceito-paisagem.htm>. Acesso em: 06 de mai. de 2017.

MOURA, D. V.; SIMÕES, C. S. A evolução histórica do conceito de paisagem. In: *Ambiente e educação*, v. 15, 2010.

ROUGERIE, G. *Geografia das paisagens*. São Paulo: DIFEL, 1991.

SANTOS, M. *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. *R. RA'E GA*, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. *Revista Geocrítica*, Madrid. 1999.

VITTE, A. C. O Desenvolvimento do conceito de paisagem e sua inserção na Geografia física. In: *Revista Mercator*, 2007, n. 11, p. 71-78.

### **Sites consultados**

ÁLVARO, Maria Luiza Faria. *A Ciência Geográfica Objetos e Categorias de Estudo*. Disponível em: <<https://slideplayer.com.br/slide/10367978/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

SCHIER, Raul. *A natureza do espaço*. Disponível em: <<http://geonatela.blogspot.com/2019/04/o-espaco-e-o-objeto-de-estudo-da.html>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

CASTRO, Jane Mary Lima Castro. *As categorias da Geografia*. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/JaneMaryCastro/as-categorias-da-geografia>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

J. JUNIOR, Edson F. *O que é uma paisagem*. Disponível em: <<https://geoedsonjunior.wixsite.com>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

*Portal 44 Arquitetura*. Disponível em: <<http://44arquitetura.com.br/2017/08/cidades-planejadas-brasil-conheca/>>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

*Geography.Planet*. Disponível em: <<https://www.picuki.com/media/1979461235153915864>>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.



## Capítulo 8

# TRADIÇÃO E VANGUARDA: o ensino de História e as novas práticas educacionais

Reginâmio Bonifácio de Lima<sup>1</sup>

O mundo está mudando e o “ensino de história” precisa estar atualizado para fazer frente às novas lutas que se apresentam e ao novo contexto educacional que se faz presente na vida cotidiana de nossos estudantes. Os estudantes têm sido “bombardeados” com informações instantâneas que nem sempre se constituem em conhecimento; de igual modo, o ambiente escolar está passando por processos de aquisição de tecnologias e fomento à produção de novos processos educacionais<sup>2</sup>.

Novos processos educacionais têm se estabelecido e com eles novos paradigmas; foi-se o tempo em que para um estudante bastava caderno, lápis, borracha e um livro didático para auxiliá-lo. O mundo mudou, nós mudamos e, assim como o mundo, precisamos de novas ferramentas para atualizar as formas de ensino. Já não é possível vislumbrar um adolescente do século XXI – antenado com internet, computadores, *tablets*, *iphones*, *smartphones*, *iWatches*, plataformas digitais, mídias sociais, jogos educacionais eletrônicos – e querer exigir que esse estudante fique

<sup>1</sup> Professor de História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Este capítulo é um relato de experiências compiladas – propositadamente, não foi efetuada a sistematização pontual de ações, objetivos e referências. Todas as experiências expostas neste capítulo são transdisciplinares e frutos de ações devidamente registradas nos referidos órgãos competentes. Os professores e técnicos constantes nas comprovações fotográficas têm participação direta fundamental para o sucesso das experiências. Todos os estudantes constantes nas ações citadas e fotografadas foram aprovados nos objetivos propostos.

parado, sentado, ouvindo o professor que vai falar de histórias antigas e falar de forma antiga as histórias.

Neste capítulo, buscamos enfatizar as experiências que podem ser replicadas e traçar um panorama das perspectivas educacionais que podem ser reconstituídas nas várias escolas. Durante todo o capítulo projetaremos imagens de ações realizadas e que podem inspirar novas abordagens nas salas de aula. É certo que os paradigmas estão mudando e a escola nem sempre acompanha essa mudança – tampouco as universidades têm formado professores com a devida atualização contextual de conjuntura de ensino. É preciso nos atualizarmos e propormos novas perspectivas, novas abordagens, novas formulações – mesmo que as famílias, de forma geral, não estejam cumprindo seu papel constitucional quanto à educação e os governantes não tenham dado o devido valor à necessária atuação docente. É preciso sonhar e construir um mundo mais sociabilizante.

Novos paradigmas têm-se feito presentes no estudo prático da História nas salas de aula da Educação Básica e as ações de “Ensino, Pesquisa e Extensão” são ferramentas primordiais para a construção e o exercício da cidadania, com foco preparatório nos processos de construção e desenvolvimento da participação social para a mudança da sociedade.

Ao analisar as propostas educacionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre e os impactos das mudanças educacionais da educação básica, propostas pelo Governo Federal Brasileiro, na área de Ciências Humanas, com destaque para a História, com a finalidade de perceber os avanços e/ou retrocessos, que essas possam fomentar no ambiente de ensino e aprendizagem, é que nós nos debruçamos para tratar sobre esse assunto.

A tradição é importante. No caso acreano, dentre as várias tradições, os seringais representam quase um século de construções identitárias e vivências nos rincões da Amazônia. É com a tradição que nos lembramos dos antepassados e por meio dela que nós lembramos e reconstruímos as culturas, as sociabilidades e os contextos nos quais estamos inseridos, mas também o que fazer com tantas mudanças? Até pouco tempo a LDB de 1971, Lei nº 5.692/71, ainda tinha formulações básicas sobre o ensino de História. Com a LDB 1996, Lei nº 9.394/96, houve uma sistematização do ensino disciplinar. Com os PCNs, foram postos os pa-

râmetros basilares da educação a serem substituídos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Imagem 1. Aula de campo transdisciplinar no Seringal Quixadá



Fonte: Acervo particular do autor.

Essas leis, parâmetros ou bases em todas as áreas dão uma noção de abordagens, de atuações do fazer do professor de História, para com os seus estudantes no ambiente escolar. A quem interessar possa, o objetivo final da escola são os estudantes. É para isso que ela existe! Quer dizer que com isso os estudantes podem bagunçar? Podem quebrar tudo? Podem fazer escolhas de cabular aula, de não ir, de não aprender? De forma nenhuma! Isso quer dizer que o ensino deve ser focado para a interlocução do aprendizado, para construção do conhecimento, para interlocução do ambiente propício de ensino e aprendizagem, em que professor professa e o estudante estuda.

O professor de História não é um mediador, ele não faz mediação, o professor de História é um profissional qualificado para o ensino de História e aplicação dela em ambiente escolar cotidiano. Alguns outros

professores com formação e títulos (Mestrado e Doutorado) detêm conhecimento sobre especificidades de atuações para o ambiente de ensino e aprendizagem, para a interlocução com os estudantes com os quais lida cotidianamente.

Imagem 2. Principais abordagens educacionais de História



Fonte: Sistematizado pelo autor com base nas teorias do ensino de História.

Há vários tipos de ensino de História. Gostaríamos de relacionar aqui os três mais utilizados nas escolas brasileiras no início do século XXI: o tradicional, o anárquico e o moderno.

No ensino tradicional, o professor transmite o conhecimento e há uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, o que, por vezes, é refletido socialmente com a separação entre saberes de ofício e conhecimento científico. No ensino anárquico, há a auto-gestão idealizada para que os estudantes alcancem sua consciência de classe e protagonizem sua emancipação enquanto trabalhadores. No ensino moderno, a coeducação

é a base, e o respeito às diferenças e a busca da formação integral unem escola e família, visando ao ensino racional, e ao crescimento tanto emocional quanto integral dos estudantes.

Apresentando tantas teorias, o que queremos afinal? Para que tudo isso? Por que falar sobre isso? Nós queremos demonstrar que é possível desenvolver ações integradas e multidisciplinares que incorporem a tradição do ensino de História e o estudo da ciência histórica contemporânea no cotidiano dos estudantes, com a finalidade de incrementar práticas pedagógicas e educacionais que contemplem o caráter investigativo e diversificado na formação dos estudantes, e incorporem a pesquisa como metodologia de ensino e extensão como ato contínuo de ensino e aprendizagem através da relação entre a teoria e prática, contribuindo para a formação de jovens pesquisadores afinados com o conhecimento crítico sobre a realidade a sua volta.

Imagem 3. Docentes e discentes do CAp-Ufac em eventos científicos



Fonte: Acervo particular do autor.

Seria isso utopia? De forma nenhuma. Muitas escolas já fazem isso. Algumas com viés mais técnico, em sistemas apostilados – em que o estudante aprende apenas o crítico e o técnico para a educação emocional e alçar boas notas em exames nacionais. Outros sistemas atuam como leitores e interlocutores de livros didáticos. Não dizemos que os livros didáticos são ruins, mas que eles são boas ferramentas, contudo, ferramen-

tas. Imaginem um pedreiro que tem como ferramenta para construção de uma casa apenas uma colher para colocar a massa. Como ele vai nivelar as pedras? Como vai misturar a argamassa? Assim como o pedreiro, o advogado, o médico e outros profissionais precisam de várias ferramentas, assim também o professor precisa de vários e diversificados instrumentos e veículos educacionais para atuações físicas, digitais e sociabilizantes.

Imagem 4. A escrita da História e suas representações



Fonte: Acervo particular do autor.

Vários autores e teóricos da História, em diversos tempos, traçaram interlocuções, ou melhor, conceituaram, definiram, propuseram análises sobre quais são os elementos básicos presentes na História. Gostaríamos de deixar apenas três para reflexão. Os desavisados que, imaginando o desconhecimento deste docente, podem afirmar que “existem mais de vinte elementos basilares”. Não há problema. Escolhemos tipifi-

car apenas três bases elementares para a construção da História: o tempo, o espaço e a memória.

O tempo, tudo acontece dentro de um tempo, seja em fragmentações, (des)continuidades ou simultaneidades; se não for possível inferir temporalmente, estamos falando de qualquer outra coisa, mas não de História. O espaço, todo acontecimento relacionado à História é espacial em suas múltiplas projeções; o espaço que delimita a ação acontecimental é, antes de tudo, geográfico. A memória é um construto social, um labirinto de possibilidades que permite a relação do corpo presente com o passado, interferindo, ao mesmo tempo, no processo atual dos simbologismos e representações presentificadas.

No intento de explicitar os caminhos da História sem a pretensão de conceituar ou ser conclusivo, podemos afirmar que ela é constituição memorial, espacial, tempolábil, múltipla, fluida, sociável, reflexiva, tessitura relacional e construção sociocultural dinâmica.

A História precisa de, pelo menos, um tripé: tempo, espaço e memória. No intento de aplicação prática para professores de História em docência cotidiana, tomamos por empréstimo a análise de Barros (2004) no campo da História, quando considera que a correspondência a “enfoques”, “métodos” e “temas” pode ser dada:

uma dimensão implica em um tipo de enfoque ou em um “modo de ver” (ou em algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada); uma abordagem implica em um “modo de fazer a história” a partir dos materiais com os quais deve trabalhar o historiador (determinadas fontes, determinados métodos e determinados campos de observação); um domínio corresponde a uma escolha mais específica, orientada em relação a determinados sujeitos ou objetos para os quais será dirigida a atenção do historiador (campos temáticos como o da “história das mulheres” ou da “história do direito”). (BARROS, 2004, p. 20).

A partir da problemática exposta e das hipóteses apresentadas, temos como objetivo analisar as ações educacionais propostas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre e os impactos das mudanças educacionais na Educação Básica propostas pelo Governo Federal

Brasileiro na área das Ciências Humanas, com destaque para a História, com a finalidade de perceber os avanços e/ou retrocessos que essas possam fomentar ao ambiente de ensino e aprendizagem.

O que esperar então deste texto? Nele, não falaremos de leis, embora citemos algumas; também não será abordado sobre os baixos salários que nós professores recebemos; também não nos deteremos em falar sobre a grande quantidade de turmas, e estas, superlotadas de estudantes; também não trataremos aqui sobre a aberração legal que é o Novo Ensino Médio – nós, da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), estamos há anos negociando sobre o Novo Ensino Médio, a primeira versão da BNCC foi sofrível, na segunda versão, foram corrigidos alguns erros, na terceira, outros erros mais foram retirados, e, agora, ainda tem algumas formulações que estão em desconexão com o que preceitua a LDB (estão “atualizando” a LDB para ficar de acordo com a nova BNCC).

O foco neste trabalho é a exposição da árdua jornada de docentes e discentes que, em sua luta cotidiana, buscaram e produziram experiências educacionais que podem ser replicadas em outros lugares. Assim sendo, falaremos de “sangue, suor e lágrimas” nas vivências de profissionais que, apesar das circunstâncias, lutam por um ensino público de qualidade. Como resultados alcançados, esperamos contribuir para interlocuções de saberes de tradição e vanguarda no cotidiano escolar das aulas de História.

Com base nos materiais constituintes da proposta de História no Colégio de Aplicação da Ufac, a partir das propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular foram constituídas as abordagens de ensino. Desenvolvemos ações integradas e multidisciplinares incorporando as histórias dos ancestrais e o estudo da ciência contemporânea no dia a dia dos estudantes. Os nossos principais elementos teóricos utilizados foram: a Metodologia da Pesquisa-Ação, de Michel Thiollent; a Arqueologia do Saber, de Foucault; o Inscrever e Apagar, de Roger Chartier; a Identidade Cultural na Pós Modernidade, de Stuart Hall; a Batalha da Borracha, de Pedro Martinello; Memória e Sociedade, de Eclea Bosi; Apocalípticos e Integrados, de Umberto Eco; e, a Bíblia Sagrada.



## Imagem 5. Aulas de campo transdisciplinares



Fonte: Acervo particular do autor.

A base legal foi a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História, as publicações da Associação Nacional de História (ANPUH), a Base Nacional Comum Curricular, e, a Lei nº 13.415/2017, que regulamenta o Fundeb e dá outras providências. O método utilizado foi a exposição pro-saica de relato de experiência executada no âmbito do desenvolvimento escolar de ações educativas e planos de ensino na disciplina de História de forma específica e com atuações transdisciplinares.

Tivemos, assim, várias ações que se fortaleceram a partir da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a partir da qual realizamos o Projeto “O CAP vai à SBPC”. Contamos transdisciplinarmente com a parceria de vários professores, preparando jovens cientistas para atuarem em ambiente escolar, integrando a ações científicas de pesquisa.

## Imagem 6. Preparativos para a Reunião Anual da SBPC (2014)



Fonte: Acervo particular do autor.

Esse projeto produzido alçou vários estudantes ao mundo da ciência e possibilitou a interlocução com outros jovens pesquisadores, proporcionando aprendizagens de pesquisa-ação e de construção do conhecimento que geraram implementos valorativos para suas vidas.

Com o Pibic Júnior ensinamos aos nossos jovens cientistas como eles podem pesquisar, aprender e ensinar outros jovens. Mais importante que as respostas são as perguntas que fazemos aos nossos objetos e os objetivos que traçamos ante aos problemas cotidianos encontrados em ambiente escolar.

Imagem 7. Estudantes do CAP-Ufac em Projetos de Iniciação Científica Jr



Bolsistas Pibic Jr – Projetos “Literacia”,  
“Multiversos DC Comic e Marvel”

Fonte: Acervo particular do autor.

Como resultados, buscamos contribuir para subsidiar e impactar a formação de jovens cientistas conhecedores da realidade na qual estamos inseridos. Quando falamos de nossas ações desenvolvidas, tradição e vanguarda, o ensino de História e as novas práticas educacionais, estamos falando de ações reais palpáveis, que foram elaboradas e produzidas no âmbito do Colégio de Aplicação, ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-JR) do CAP-Ufac, que inserem os estudantes no ambiente da pesquisa no Ensino Médio, por meio da atuação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre (Fapac), em edital aberto a professores que estivessem dispostos a orientar os estudantes em seus trabalhos de pesquisa científica. Esses estudantes recebiam uma bolsa de estudo para fazer, uma vez ou duas por semana, ações no contraturno que fossem voltadas para ensino com pesquisa.

Em nossa disciplina de História estabelecemos uma ação que se iniciou como projeto de ensino e, posteriormente, foi diluída na prática escolar cotidiana – o Papo Jovem. A cada bimestre letivo os estudantes escolhiam uma das temáticas transversais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou um assunto dentro dessas temáticas para elaborarmos, à luz da ciência e de suas vivências cotidianas, o Papo Jovem. Após a escolha de “um problema cotidiano”, que poderia ser do ambiente da sala de aula, ou um acontecimento histórico, ou um momento que os estudantes acreditassem ter necessária relevância para a vida deles. Escolhida essa temática, passávamos à sistematização das ações – sempre pautados pelas impressões juvenis, muito válidas e preciosas, acompanhadas das correlações históricas que deveriam ser tratadas.

Imagem 8. Papo Jovem – construindo diálogos e duelos



Fonte: Acervo particular do autor.

Em nossos “diálogos e duelos”, um outro problema escolar enfrentado foi a construção coletiva do imaginário sobre o que fazer com os aparelhos eletrônicos. O que fazer com os *Smartphones*? Devem ficar ligados? Devem ficar desligados? Devem ter acesso à *internet*? Não devem ter acesso à *internet*? Podem ou não ser utilizados em sala de aula? Devem ou não ser utilizados para pesquisa em ambiente escolar? Constituímos, junto com os estudantes, as práticas educacionais que foram fundamentais para a construção do conhecimento em sala de aula – mais que isso, criamos consciência de saber quando utilizar o *Smartphone* com *internet* em ambiente de sala de aula durante a aula de História, e quando guardar porque não é conveniente fazer utilização dele.

E desse Papo Jovem fomos além. Por que apenas discutir problemas se podemos resolvê-los com base nas conjunturas históricas e contextos de vivências do cotidiano? O discurso nas redes de poder. As representações do cotidiano. O discurso e as práticas na sociedade através da política. Governantes e governados. O poder simbólico através das canções. Esquetes. Teatralizações. Os “debjúris”, um misto de debate regado com júri simulado. Quem disse que tem que haver um “professor no Olimpo, vomitando conhecimento” para os estudantes? Quem disse que os estudantes têm que ficar sentados? E em fileiras? E um de cada vez? E que o processo é sempre professor-estudante? Quem? Alguém que esteve em sala com os estudantes?

Muitas pessoas têm confundido forma e essência; e, por essa confusão têm relegado ao ocaso práticas que não cabem na “caixinha educacional” que a tradição tão bem validou. O tempo passou e a vanguarda traz novas perspectivas que não cabem em caixinhas, mudando a forma sem mudar a essência.

Se o necessário aprendizado é a essência da vivência escolar, a forma como esse gelatinoso conhecimento se constrói pode e deve variar de acordo com o ambiente, a turma, a comunidade escolar, os processos de aprendizagem, o contexto educacional, o professor e o retorno educacional desses mecanismos divergentes que nunca serão homogêneos, antes divergentes, e nessa diversidade se fará a constituição do conhecimento pela prática convergente. Depois, o ciclo tese-antítese-síntese recomeçará com outras variáveis e necessárias postulações para novas construções e constituições escolares.

## Imagem 9. Simbologias e representações na História do Brasil



Fonte: Acervo particular do autor.

Ao estudar a luta pela igualdade e o empoderamento feminino, fizemos uma revolução musical com vários tipos de músicas, esquetes e expressões artísticas em sala de aula. A diversidade cultural foi retratada na semana de consciência das raças – consciência negra, consciência indígena, consciência dos migrantes, consciência humana. No dia retratado, fizemos uma bela festa com as nações, suas culturas, comidas costumes e interações com o Brasil. A partir do “suicídio de Getúlio Vargas” estudou-se a História do Brasil de 1930, passando pelo “Estado Novo”, pelo novo governo de Getúlio Vargas, até o “seu suicídio”. Outro tema retratado foi o *bullying* em ambiente escolar e as práticas de opressão historicamente retratadas – nosso objetivo, nesse caso, foi de conscientização coletiva ao tentar a resolução de conflitos sem a prática de violência.

A educação precisa extrapolar as práticas conteudistas e responsividade examiniais – precisa reverberar para a vida. Assim sendo, expe-

rienciamos a junção de dois grupos aparentemente opostos: adolescentes e idosos. Os estudantes adolescentes têm muito a aprender e a ensinar às pessoas mais maduras. Pensando nisso, estabelecemos uma parceria com a UNATI (Universidade Aberta da Terceira Idade). A parceria transdisciplinar ocorreu na Ufac Centro (Colégio de Aplicação) e na Ufac - Campus Xapuri.

Imagem 10. Culminância - UNATI e 2ª série do Ensino Médio do CAP-Ufac



Fonte: Acervo particular do autor.

Essas ações demonstram que os estudantes conseguiram interagir com os idosos, ensinando a eles coisas cotidianas de adolescentes, como por exemplo: mexer no *smartphone*, ligar um computador, assistir a um vídeo no *YouTube*, tocar uma canção ou ouvir um *Podcast*. Enquanto isso, os idosos ensinaram para os adolescentes alguns valores da vida cotidiana.

na dos adultos, em uma interação no ensino e na aprendizagem. Idosos e adolescentes no ambiente escolar.

Por acreditar que é necessária a contribuição com outras instituições, fizemos uma parceria de troca de experiências com uma escola da periferia de Rio Branco, a Escola Berta Vieira de Andrade (BVA). Através do Programa Redes Digitais da Cidadania, integrantes do Colégio de Aplicação da Ufac, a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Acre, a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Tecnologia Educacional da SEE, produzimos uma ação voltada aos adolescentes em situação de risco social. Assim nasceu o projeto “Adolescência e Cidadania”.

Imagem 11. Ações de intercâmbio entre o CAp-Ufac e a Escola Berta Vieira de Andrade



Fonte: Acervo particular do autor.



Nesse projeto o foco de intercâmbio escolar foi voltado a práticas sociabilizantes educacionais, nas quais se ensinava cidadania através de uma prática elementar, que é a inserção no mundo digital. A ação não dizia respeito à mera oferta de cursos de informática, mas à sistematização modular de vários cursos por meio dos quais ensinamos os adolescentes a vivenciarem esse mundo da informática em ambiente digital, fazendo utilização de tecnologias educacionais a partir de ferramentas como *tablets*, *smartphones*, câmeras fotográficas, câmeras filmadoras, *notebooks*, *data shows* (projetores de imagens), além de aprenderem a utilizar redes de ensino públicas e privadas para participarem de cursos de formação continuada ofertados pela Câmara Federal, Institutos Federais de Ensino e Fundações Educacionais – tudo de forma gratuita.

Essas ações propiciaram aos estudantes o acesso a tecnologias que, infelizmente, ainda não estão presentes em seu ambiente escolar, mas que já são comuns no ambiente do mercado de trabalho e que acabam por exigir uma qualificação extra para acesso e ingresso a essas vagas após a conclusão do Ensino Médio. Mais que formar para o trabalho ou subsidiar os estudantes com ferramentas para a melhoria de seus currículos e para o empoderamento social, buscamos que aprendessem a aprender, aprendessem a pesquisar e a buscar atividades de seu agrado para o fortalecimento da autoestima e a construção de saberes fundamentais para tomar decisões que influenciarão diretamente na escolha dos caminhos que decidirão seguir, auxiliando a construir suas trajetórias de vida.

É preciso continuar. Expandir horizontes, ajustar as velas, atualizar Mapas educacionais e seguir. Nenhum caminho se faz isolado. Às vezes, por trilhas diferentes, alcançamos os mesmos objetivos. Outras vezes, damos voltas infundas para chegar ao topo da montanha quando seria mais fácil criar asas e voar. O presente é tão grande – já disse o poeta. Todavia, *se não nos afastarmos muito, poderemos ir de mãos dadas* com nossos estudantes. Não há uma fórmula mágica. Não um certo ou errado, *yin* ou *yang*, preto ou branco, tijolo ou vidraça – há a necessária (e almejadamente prazerosa) construção do conhecimento.

Aspiramos a demonstrar como essas ações impactaram a área educacional acreana, por meio da interação entre teoria e prática. Visamos a

contribuir para despertar na juventude estudantil a necessidade de melhoria da qualidade de vida, tanto no aspecto social quanto profissional – e, sim, temos consciência de que toda conquista tem um preço.

Imagem 12. Cansaço e exaustão de professores e estudantes



Fonte: Acervo particular do autor.

Muitas vezes nos cansamos, vamos à exaustão, mas o sabor da vitória, o doce sabor da vitória, faz com que o prêmio do professor, mais que o reconhecimento do seu trabalho, seja os estudantes aprenderem. Esperamos contribuir para interlocuções de saberes tradicionais e de vanguarda em ambiente escolar; e que essas ações sejam integradas e transdisciplinares. Queremos produzir impacto na área profissional e almejamos contribuir para despertar na juventude o desejo de lutar pela realização de seus sonhos e de se empenhar por seus ideais.

Os adolescentes não são “aborrecentes” e nem “irresponsáveis” como alguns pensam. A maioria só precisa de respeito e da possibilidade de interações e inter-relações sociabilizantes que os levem a produzir. Não basta ditar regras ou impor assertivas de que “isso pode” ou “aquilo não pode”, sem formulações legais pré-estabelecidas no Projeto Político Pedagógico ou nas normativas escolares.

Precisamos gastar mais tempo com nossas crianças e adolescentes, construindo o ambiente educacional em práticas cotidianas. Assim sendo, teremos aumentadas as possibilidades de que os estudantes criem consciência de seu valor, do valor da educação e da necessidade da construção do conhecimento.

Imagem 13. Prêmios e conquistas educacionais



Fonte: Acervo particular do autor.

A partir das ações integradas e interdisciplinares, esperamos contribuir para subsidiar e impactar a formação de jovens conhecedores da realidade na qual estão inseridos. Almejamos demonstrar como essas ações impactaram a área educacional acreana, incentivando outras escolas a incorporarem o “ensino com pesquisa” como metodologia educacional, por meio da interação entre teoria e prática, bem como contribuir para despertar na juventude estudantil a necessidade de melhoria da qualidade de vida, tanto no aspecto pessoal, quanto social e profissional.

Muito além de ensinar a sonhar, buscamos subsidiar esses agentes sociais, fornecendo as experiências e o potencial dos sonhos como ferramentas de aperfeiçoamento e capacitação que possam ser utilizados para contribuir com a construção de um futuro melhor para professores, estudantes e comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. *O Campo da História – Especialidades e Abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

*BÍBLIA*. Português. Bíblia On-line: módulo básico expandido. Versão 3.0. Sociedade Bíblica do Brasil, 2002. 1 CDROM.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B. (Orgs.). *Literacia: ler, sonhar, viajar*. 1. ed. Rio Branco - Acre: Cida, 2018. v. 1.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. *Inscriver e apagar*. Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Ta-  
deu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Reginâmio B. *Foi assim: um imortal antes de tudo humano*. 1. ed.  
São Paulo: ArteSam, 2019.

LIMA, Reginâmio B. *Memórias de velhos: sobre terras e gentes*. Goiânia:  
Editora Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Reginâmio B. *Sobre terras e gentes: o terceiro eixo ocupacional  
de Rio Branco (1971-1982)*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Reginâmio B.; OGANDO, Luciana P.; NASCIMENTO, Débora  
S. *Uma história do Acre em retalhos*. 3. ed. Rio Branco - Acre: Edufac,  
2016.

MARTINELLO, Pedro. *A batalha da borracha na Segunda Guerra Mun-  
dial e suas consequências para o vale amazônico*. 2. ed. Rio Branco:  
Edufac, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Pau-  
lo: Cortez, 2011.

## Capítulo 9

### **ENSINO DE HISTÓRIA: a pintura Huni Kuin como forma de valorização da cultura indígena no ambiente escolar**

**Alysson Vinícius Pacífico Barbosa<sup>1</sup>  
Lucas Gomes do Vale<sup>2</sup>**

**Resumo:** Neste trabalho, relatamos a experiência desenvolvida durante a ministração da oficina de pintura Huni Kuin, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CAp/Ufac, direcionada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, cujo objetivo foi a valorização da cultura indígena no ambiente escolar. A metodologia desenvolvida procurou levar os estudantes a conhecerem a história e a cultura Huni Kuin, abordando suas características linguísticas, sociais, territoriais e seu contato com povos não indígenas; identificando os traços culturais e os simbolismos contidos nas pinturas Huni Kuin, apresentando-os como expressão cultural específica desta etnia; e por fim, confeccionando pinturas corporais características da cultura Huni Kuin no ambiente escolar, como forma de aproximação dos estudantes com a cultura indígena e percebendo a pintura Huni Kuin como modo de expressão da identidade indígena.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Oficina. Cultura Indígena. Huni Kuin.

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (2019). Integrante das atividades de Iniciação Científica no Colégio de Aplicação junto ao GESCAM no período de 2015-2019.

<sup>2</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (2019). Integrante das atividades de Iniciação Científica no Colégio de Aplicação junto ao GESCAM no período de 2018-2019.

## INTRODUÇÃO

A sala de aula constitui um espaço do saber histórico, do ensinar e aprender, assumindo a condição de ambiente de “compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

O ensino de História, desde as propostas educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até as novas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pauta-se no questionamento da visão tradicional, apoiando-se na necessidade de mostrar que a História também é construída pelas pessoas, homens e mulheres, em seu cotidiano. Desse modo, o ensino da disciplina precisa estar alicerçado no objetivo de demonstrar o lugar dos sujeitos na história e proporcionar elementos para que possam se localizar no tempo e no espaço, compreendendo que são sujeitos atuantes historicamente.

Segundo Bittencourt (2011), as mais recentes propostas curriculares têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais apenas no ensino, como anteriormente. Os chamados defensores da “educação popular” entendem que não cabe à escola ser apenas o local de transmissão de conhecimentos valorizados pelos setores dominantes, mas sim ser o local de construção de conhecimentos com conteúdos significativos, proporcionando, dessa forma, uma leitura do mundo social, econômico e cultural.

O Ensino de História, no contexto do século XXI, não gira em torno da visão tradicional de “apreensão de conteúdos” ou domínio de informações e conceitos de determinados períodos históricos, mas articula-se em torno do desenvolvimento da capacidade dos estudantes de fazer comparações com outras épocas, utilizando dados resultantes da habilidade de diferentes meios, seja por leituras de tabelas, gráficos, Mapas, enfim. Com isso, percebemos que os conteúdos escolares correspondem às formas de determinado saber escolar, as quais podem se dar por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, peças teatrais ou até mesmo oficinas.

Nas orientações da Base Nacional Comum Curricular para a área de História no Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p. 416-417).

Com o objetivo de valorizar e compreender o ensino de História e Cultura Indígena apoiados na Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática, foi pensado no desenvolvimento de uma oficina temática que envolvesse os estudantes em atividades de valorização e contribuição dos povos indígenas do Brasil.

Tal exigência é entendida como uma iniciativa importantíssima na medida em que resgata uma questão de suma importância, proporcionando aos estudantes maiores oportunidades de conhecer o processo de construção do país, bem como de compreender a história indígena do passado e do presente, levantando em consideração os aspectos positivos dessa população em relação à cultura brasileira.

A Lei nº 11.645/2008 tende a beneficiar a formação curricular, gerando, dessa forma, abordagens inovadoras em relação à história indígena nas escolas. Sendo assim, trabalhar a questão indígena é proporcionar aos estudantes condições para estar em contato com as tradições de seu país, buscando sua valorização, promoção e preservação.

O modelo pedagógico de aula-oficina parte do pressuposto de que os estudantes são agentes do seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento é proporcionado diante de indagações veiculadas pelo professor a partir de atividades desafiadoras, assumindo-se mais como um investigador social, na medida em que os estudantes deixam de ser apenas ouvintes e tornam-se protagonistas da própria aula.



## O POVO HUNI KUIN

De acordo com os dados do Siasi/Sesai (2014), os povos indígenas Huni Kuin, da família linguística pano, localizam-se nas regiões entre a fronteira Brasil-Peru da Amazônia Sul-Occidental, do lado peruano, especificamente às margens do rio Purus, e do lado brasileiro, dispersos às margens dos rios Tarauacá, Jordão, Breu, Muru, Envira, Humaitá e Purus. Sua população é estimada em 10.818 do lado brasileiro, e 2.419 no lado peruano.

Em seu aspecto cultural, as pinturas corporais, denominadas *Kene Kuin*, representam um elemento extremamente importante da identidade e do simbolismo Kaxinawá e os seus desenhos destacam a beleza das pessoas e/ou coisas da natureza. Os *Kene* constituem uma escrita, ainda que não alfabética – que os diversos povos indígenas possuem e utilizam para cobrir a pele, seja a sua própria, seja a dos tecidos ou a do papel (SOUZA, 2017, p. 34).

Essa escrita, que os não indígenas reconhecem como um desenho ou grafismo, possui também uma série de qualidades que nos escapam, pois é elemento da identidade de cada povo indígena. É composto de uma imensa variedade de padrões imagéticos tradicionalmente fixos, ou seja, que não são livremente inventados, pois já foram dados – pela jiboia –, sendo utilizados pelas mulheres para pintar os corpos e os artefatos tradicionais (SOUZA, 2017, p. 34).

Um das mais importantes tradições do povo Huni Kuin, por exemplo, é a prática do *kene*, uma forma de escrita que os não indígenas apreendem como desenhos ou padrões visuais mas que, para os Huni Kuin, é repleta de significados e incide sobre a própria pele, individual e social.

As pinturas geralmente são feitas com jenipapo, urucum, sendo os corpos e rostos pintados por ocasião de festividades, receptividades ou simplesmente por finalidade estética. Trabalhar a pintura indígena Huni Kuin tem uma grande relevância social e cultural, pois demonstra a importância da preservação da cultura indígena como patrimônio cultural e imaterial brasileiro e também como forma de resistência contra o preconceito aos povos indígenas do Brasil.

## METODOLOGIA

A oficina teve por objetivo geral perceber a pintura Huni Kuin como modo de expressão da identidade indígena. Através dos objetivos específicos buscou-se conhecer a história e a cultura Huni Kuin, abordando suas características linguísticas, sociais, territoriais e seu contato com povos não indígenas; identificar os traços culturais e os simbolismos contidos nas pinturas Huni Kuin, apresentando-os como expressão cultural específica desta etnia; para tanto, confeccionamos pinturas corporais características da cultura Huni Kuin no ambiente escolar, como forma de aproximação dos estudantes com a cultura indígena. O público alvo escolhido foram os estudantes do 9º ano do Colégio de Aplicação da Ufac - CAP, sendo que o mesmo era o foco da disciplina de Estágio Supervisionado VI.

O presente artigo é resultado de atividades desenvolvidas e inseridas na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino de História VI do curso de História da Universidade Federal do Acre. O período em questão no qual as atividades foram estruturadas e aplicadas abrange desde o início do projeto no mês de março de 2018 ao mês de junho de 2018.

O projeto foi desenvolvido como uma proposta alternativa ao ensino tradicional de História em sala de aula, tendo os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CAP/Ufac, como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico.

Antes que pudéssemos desenvolver a proposta de uma oficina, foram analisados documentos que deram suporte, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); BNCC (Base Nacional Comum Curricular); e os planos de curso produzidos pelos docentes da área de História do CAP-Ufac, no intuito de verificar se os temas trabalhados eram ou não silenciados.

A atividade foi feita em três etapas: inicialmente foram apresentados de forma verbal e visual, o tema da oficina e os objetivos esperados, sendo também explanada uma breve problematização a respeito das atividades que seriam realizadas. Na sequência, com o auxílio do projetor (*data show*), foram abordados aspectos sobre a história e a cultura Huni Kuin, destacando suas características linguísticas, sociais, territoriais e

seu contato com povos não indígenas, identificando-se os traços culturais e os simbolismos contidos nas pinturas Huni Kuin, apresentados como expressão cultural específica desta etnia.

Figura 1. Oficina de Pintura Huni Kuin



Fonte: Acervo dos autores.

Na sequência, os estudantes confeccionaram pinturas corporais seguindo as características da cultura Huni Kuin, utilizando: cinco tintas (5) a base de água, R\$ 07,00 vinte e cinco (25) talas de coqueiro, R\$ 00,00; pratos descartáveis, R\$ 10,00, dois (2) rolos de papel higiênicos, R\$ 2,00, e um (01) detergente, R\$ 02,00. Originalmente, para a produção do Kené Kuin, uma importante marca da identidade Kaxinawá, é utilizado um fruto (jenipapo), oriundo do jenipapeiro, para a confecção das pinturas. A justificava para a utilização das tintas à base de água se deu por ser mais acessível que o jenipapo, e também pela fácil remoção das pinturas no corpo, já que a tinta a partir do fruto demora alguns dias para a remoção.

A turma foi dividida em duplas, em seguida, propusemos que os estudantes desenhassem as pinturas Huni Kuin com essas tintas nos co-

legas ou no seu próprio corpo (rosto, braços e pernas), com a supervisão e orientação dos componentes do grupo de Estágio Supervisionado. A intenção foi aproximar os estudantes das diferentes realidades vivenciadas pelos povos tradicionais. Depois da atividade, observamos mudanças positivas nas atitudes dos estudantes com relação à cultura dos povos indígenas, antes vista com preconceito. Todos se envolveram no processo e puderam produzir suas considerações sobre a atividade. Tais conclusões foram bem recebidas e avaliadas pelo grupo de Estágio Supervisionado.

Por fim, foram feitas revisões de conteúdo e problemáticas, enfatizando a arte Huni Kuin como expressão do simbolismo representante dos traços socioculturais dos povos indígenas da Amazônia. Depois de uma breve revisão, foi importante constatar por meio das diferentes opiniões, que os estudantes construíram novos saberes e demonstraram ter consciência do que aprenderam.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A oficina de pintura possibilitou que os discentes conhecessem uma parte significativa da história Huni Kuin, principalmente, no que tange às características culturais e simbólicas existentes por trás de suas pinturas corporais, para que pudessem entendê-las como resultado de experiências sociais concretas e formas específicas de compreensão da realidade.

Foi imprescindível que se conhecesse como ocorreram e como ainda ocorrem as relações de alteridade entre indígenas e não indígenas, relações estas que resultaram inicialmente, nas chamadas “Correrias” e nortearam uma série de estereótipos negativos, não só com relação aos Huni Kuin, mas também em desfavor de todos os povos indígenas existentes na América. Os estudantes entenderam que as pinturas não os tornavam indígenas, mas participar dessa experiência foi uma forma de levá-los a perceber que existem diversas formas de manifestações culturais na sociedade, e que essas pinturas não são apenas exercícios estéticos, mas sim uma porta de entrada para a compreensão de suas crenças, cultura e relações sociais.

Figura 2. Oficina de Pintura Huni Kuin



Fonte: Acervo dos autores.

Por fim, o mais importante foi que o público alvo da oficina pudesse desconstruir eventuais preconceitos com relação aos povos indígenas, e que passasse a entendê-los como grupos heterogêneos, culturalmente voláteis e detentores de direitos inalienáveis – a liberdade e a igualdade – mas, que além de tudo, possuem especificidades históricas e sociais que precisam ser levadas em conta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do artigo teve como fundamento relatar e discutir a experiência vivida em sala de aula. A partir da execução da aula-oficina, a dinâmica do ensino de História se fez presente ao explorar diversas fontes, levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, o que se faz essencial numa prática de aula-oficina. Foi possível notar diferentes aspectos que se referem a competências essenciais relacionadas ao conhecimento histórico.

A relação dinâmica entre professor/estudante foi primordial para que os objetivos fossem alcançados, sendo um dos principais auxiliares do estudante na construção de um conhecimento em que ele é sujeito ati-

vo em todo o processo, a partir de uma visão crítica do ensino de História e da própria sociedade em que se encontra inserido.

As aulas-oficinas proporcionaram a construção de um amplo leque de questões a serem discutidas, como, por exemplo, o Ensino de História, sua função e desenvolvimento em sala de aula, além de permitir uma profunda reflexão sobre o tema.

Constatamos que os estudantes foram capazes de participar ativamente das atividades propostas, sendo os protagonistas da própria aula-oficina. Desse modo, por meio das atividades realizadas, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico do qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento construído com inteligência e sensibilidade.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, T. V.; IGLESIAS, M. P. Habitantes: os Kaxinawá. In: CUNHA, M. C.; ALMEIDA, M. B. (Orgs.). *Enciclopédia da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica com qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. *Revista Nova Escola*, São Paulo. ed. 260, mar. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

ESTÚDIO MAWACA. *Oficina de Arte Indígena nas Escolas*. Disponível em: <<https://estudiomawaca.com/evento/oficina-de-arte-indigena-nas-escolas/>>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

INSTITUTO DE CULTURA POTALA. *Oficina de Cultura Indígena*. Disponível em: <http://www.institutopotala.com/oficina-de-pintura-huni-kuin>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. *Huni Kuin (Kaxinawá)*. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni\\_Kuin\\_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1))>. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; GARCIA, Tânia Maria F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, nº 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SÃO PAULO. Escola Integral de Ensino Fundamental Célio Corradi. *Oficina de Cultura Brasileira – Grafismo e Pinturas Indígenas*. Disponível em: <<https://celiocorradi.wixsite.com/escolaintegral/single-post/2018/04/25/Oficina-de-Cultura-Brasileira---Grafismos-e-Pinturas-ind%C3%ADgenas>>. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

SIASI/SESAI. (2014). *Quadro geral dos povos*. 2014. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos)>. Acesso em: 06 de mai. de 2020.

SOUZA, Rafael Castro. *A vida sensível do mito na literatura Huni Kuĩ*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

## Capítulo 10

### A MATRIZ ENERGÉTICA RENOVÁVEL SUL-OCIDENTAL AMAZÔNICA

Regineison Bonifácio de Lima<sup>1</sup>

O desenvolvimento sustentável é um dos assuntos de maior relevância na atualidade, uma vez que está relacionado não só com a economia, mas também com a qualidade do meio ambiente e com a sociedade. Energia renovável é a energia obtida de fontes que se regeneram espontaneamente ou através da intervenção adequada do homem.

A sociedade brasileira tende a confundir matriz energética com a “matriz elétrica”, porém, são bem diferentes. A matriz energética representa o conjunto de “fontes de energia” disponíveis para movimentar veículos, indústrias, aviões, helicópteros, aeronaves de todas as espécies, preparar a comida no fogão – botija de gás e carvão vegetal – e gerar eletricidade; a matriz elétrica é formada pelo conjunto de fontes disponíveis apenas para a geração de energia elétrica. Com isso, podemos inferir que a matriz elétrica é parte da matriz energética. Todos somos consumidores dessas matrizes direta e indiretamente, sendo que o consumo de Energia tem se ampliado ao longo das últimas décadas. Com os novos padrões de vida pós-moderna e tecnológica existe um crescente consumo, sendo as nações, estados, províncias e municípios desafiados a criar novas alternativas energéticas renováveis a cada dia.

---

<sup>1</sup> Professor EBTB de História no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.



O rápido esgotamento das fontes de energia, principalmente de energia fóssil, o aumento do consumo de combustíveis, a contaminação do meio ambiente, são alguns motivos que levam a humanidade a buscar opções de energia mais abundantes e menos poluentes chamadas de energias alternativas ou renováveis. São exemplos dessas energias renováveis a energia solar, eólica, hidráulica, de biomassa, geotérmica, energia dos oceanos e energia de hidrogênio.

Essas fontes de energia limpa estão em grande ascendência e esse panorama beneficia aspectos do desenvolvimento regional, social e ambiental, além de diversificar o fornecimento de energia, gerando o desenvolvimento sustentável e a criação de oportunidades de emprego. Todavia, muitas outras energias renováveis também têm sido usadas em larga escala nos tempos atuais em nosso país, como as energias solar, eólica, hidráulica, biomassa, geotérmica, energia dos oceanos e de hidrogênio.

Os padrões de vida atuais apresentam uma dependência e uma demanda cada vez maior de energia, principalmente elétrica, mas não limitada exclusivamente a ela. Recentemente, o interesse comum da sociedade vem motivando o desenvolvimento e a implantação de sistemas de geração baseados em fontes renováveis, e mudanças importantes já podem ser observadas mundialmente.

Este trabalho é fruto de pesquisas divididas em cinco partes: revisão e pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas, pesquisa de campo com aplicação de questionário e elaboração do texto escrito para poder ser entendida a implantação do setor sucroalcooleiro nas terras acreanas, ainda que o Governo Federal execute a distribuição do Etanol gerado a partir da cana-de-açúcar para todo o Brasil. Neste texto, a finalidade é esclarecer sobre as novas tecnologias utilizadas para a geração de energias, principalmente nas últimas décadas, já no presente século XXI. A intenção é realizar um paralelo entre as energias renováveis e as energias não-renováveis, estabelecendo um contraste entre o Brasil e o mundo em uma escala bem menor de informações. Mas, que contrastes são esses?

Mesmo havendo investimentos nacionais para a implantação de energias renováveis, estariam os governos Federal e Estadual preparados

para implementá-los? As políticas governamentais apoiadas pela iniciativa privada têm se voltado à produção de energia sobrevivida do setor sucroalcooleiro da cana-de-açúcar, gerando assim o Etanol. Os esforços de entendimento local sobre a matriz energética vão se limitando mais ainda até a chegada ao estado do Acre, local mais Ocidental do Brasil, firmando-se propostas de parceria entre a iniciativa pública, por meio do governo estadual, e a iniciativa privada, por meio do Grupo Farias de produção sucroalcooleira.

As constantes mudanças conjunturais internas e externas sobre energias limpas induzem as organizações a buscarem uma melhoria constante dos processos organizacionais. A matriz energética tem como objetivo maior produtividade e/ou lucratividade, além de atender a demanda energética que só cresce. Para se chegar a isso, têm-se que avaliar os objetivos organizacionais e desenvolver as estratégias necessárias para alcançá-los. O estado, como administrador, no entanto, não tem apenas função teórica, ele é responsável pela implantação de tudo o que planejou e, portanto, deve ser aquele que define os programas e métodos de trabalho, avaliando os resultados e corrigindo os setores e procedimentos que estiverem com problemas.

Calixto, Souza e Souza (1985) conseguem frisar o papel do Estado como o gestor administrativo:

Como é função do administrador que a produtividade e/ou lucros sejam altos, ele também terá a função de fiscalizar a produção e, para isto, é necessário que fiscalize cada etapa do processo. Isso requer controlar os equipamentos e materiais (recursos) envolvidos na produção, para evitar desperdícios e prejuízos para a organização, ou seja, orientação que defina os caminhos a serem atingidos, situação desejada, responsabilidades, e recursos para viabilizar os objetivos. Assim, o Estado desempenha papel fundamental na criação de políticas públicas que proporcionam aos empreendimentos. (CALIXTO, 1985, p. 20).

O Brasil largou décadas na frente de qualquer outro país na produção de biocombustível, no entanto, essa iniciativa não foi *a priori*, motivada por preocupações ambientais, mas econômicas. Atualmente, os

combustíveis renováveis se apresentam como uma das respostas mais viáveis para resolver o problema da substituição do petróleo. Além das reservas mundiais de combustíveis fósseis estarem se esgotando, a queima dos mesmos é a maior responsável pelas alterações climáticas que estamos enfrentando.

Somente a cana-de-açúcar produz a energia necessária para sua industrialização, alimentando as caldeiras com o próprio bagaço. Além do mais, a cana-de-açúcar é o vegetal que produz maior massa orgânica por hectare, muito mais que a decantada floresta amazônica. Também a suplanta como sequestradora do carbono atmosférico. Planta conservacionista, ela evita a erosão provocada pela chuva, garantindo o futuro do solo e a sua fertilidade.

## ENERGIAS RENOVÁVEIS

O Brasil é um dos maiores produtores de etanol do mundo. Toda a gasolina vendida no Brasil contém de 27% de etanol. Mais da metade de todos os carros no Brasil podem funcionar com 100% de etanol ou com uma mistura de etanol e gasolina. Segundo o jornal Folha de São Paulo:

No momento em que o governo tenta buscar formas de reduzir o preço da gasolina, Michel Temer prepara um decreto que, na prática, poderá provocar aumento gradual de até R\$ 0,06 por litro.

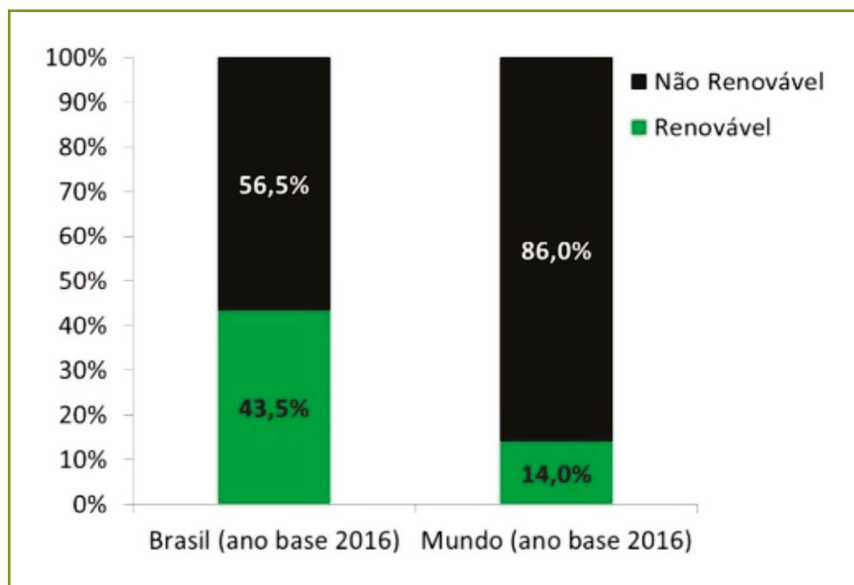
A medida pode vir com a regulamentação do programa de biocombustíveis (RenovaBio). Sancionada no fim de 2017, a nova política para o setor prevê a redução de poluentes em derivados de petróleo (como a gasolina) e o aumento da participação de combustíveis menos nocivos ao ambiente, como o etanol.

Hoje, cada litro de gasolina já tem 27% de álcool anidro. Com o decreto, o índice de mistura subirá escalonadamente até 30%, em 2022, e 40%, em 2030, se Temer mantiver os números aprovados pelo Congresso.

(Folha de São Paulo, 12 de março de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/decreto-pode-elevar-para-ate-40-percentual-de-etanol-na-gasolina.shtml>>. Acesso em: 10 de jun. de 2018).

A matriz elétrica brasileira é ainda mais renovável que a energética, isso porque grande parte da energia elétrica gerada no Brasil vem de usinas hidrelétricas. A energia eólica também vem crescendo bastante, contribuindo para que a nossa matriz elétrica continue sendo, em sua maior parte, renovável. A Empresa de Pesquisa Energética (EPE), em seus estudos sobre a Matriz Energética Brasileira, apresenta o seguinte gráfico:

Gráfico 1. Matriz Energética Brasileira em 2016



Fonte: <http://www.epe.gov.br/pt/abcdenergia/matriz-energetica-e-eletrica>.

É perceptível que a matriz energética brasileira é baseada em fontes renováveis de energia, ao contrário da matriz energética mundial. Isso é ótimo para o Brasil, pois além de possuírem menores custos de operação, as usinas que geram energia a partir de fontes renováveis em geral emitem bem menos gases de efeito estufa. Com isso, o governo tem a capacidade de ter uma maior rentabilidade nos custos finais de todo o processo em larga escala de produção industrial e comercial.

Para a Associação Brasileira de Estatística - ABE, (2018), o setor do etanol tem capacidade de, até 2022, gerar energia limpa e segura equivalente à energia hidrelétrica de duas usinas como a Itaipu ou três usinas como a Belo Monte. O etanol é uma das maiores apostas dos pesquisadores com relação à produção de combustíveis que agridam menos o meio ambiente, sendo várias as suas vantagens já que é derivado de plantas que podem ser cultivadas facilmente.

O etanol de cana-de-açúcar é uma alternativa concreta, viável economicamente e disponível hoje no Brasil para combater as mudanças climáticas.

## USINA ÁLCOOL VERDE

Goldemberg (2008) menciona que o avanço do plantio da cana-de-açúcar não encontra limite geográfico, chegando ao Cerrado e recentemente na Amazônia. A sua expansão leva a redução da produção de alimentos para o mercado interno, repercutindo na perda da segurança alimentar e da soberania alimentar.

Assim, pode ser percebido o avanço do agronegócio sucroalcooleiro em direção à Amazônia Sul Ocidental através da territorialização da Agroindústria Álcool Verde no município de Capixaba, estado do Acre. Para isso, enfatizamos a importância da soberania alimentar e descrevemos algumas das principais características dessa dinâmica, tais como: a territorialização do agronegócio, a reordenação espacial produtiva compreendendo os cenários para a expansão da cana nas áreas agrícolas e pecuárias e a expansão da cana-de-açúcar e a redução da área dos alimentos. (GOLDEMBERG, 2008, p. 35).

Deve ser entendido que qualquer ação que implique a redução da área plantada e da conseqüente quantidade colhida e disponibilizada de alimento (agricultura e pecuária) deve ser cuidadosamente repensada para não agravar a insegurança alimentar.

Assim, se a lógica da presença das redes físicas foi parte do processo de integração da Região ao espaço econômico nacional já consolidado,

outros aspectos compõem os antecedentes dessa ação pública. O imenso espaço territorial brasileiro tornou-se sustentáculo das políticas de integração do Estado.

No Acre, o processo de aquisição da Alcobrás – Álcool Brasileiro S/A – e os principais atores responsáveis pela criação da Álcool Verde podem ser esclarecidos nas falas de Farias e Araújo (2011):

[...] Quando Jorge Viana assumiu o Governo, e o Lula passou no empreendimento, quando da caravana da cidadania em 1996, então o levamos lá, ele viu ficou horrorizado com aquilo “de ver todo aquele equipamento que estava em perfeito estado de uso, tudo se deteriorando: eram os caminhões, os ônibus”, [...] tratores, caminhões, ônibus e tudo isso, toda essa infraestrutura, o que sobrou mesmo foi só o maquinário pesado da usina, que não tinha como ser transportado. O Jorge Viana então assume o Governo com o desafio de retomar tudo aquilo que era problema do passado e dar uma solução, [...] foi também pensada a ideia da “Álcool Verde”, porque até aí como o Lula assumiu o mandato falando em bioenergia, os biocombustíveis, lançou o biodiesel, a questão do álcool subiu, botou isso numa pauta nacional e mundial, então tínhamos coragem e vamos entrar neste negócio do álcool que vai dar certo [...]. (FARIAS; ARAÚJO, 2011, p. 6).

Para o Jornal AC 24 horas, o projeto sucroalcooleiro no Acre possui duas fases distintas e separadas por quase dezesseis anos. A primeira fase teve início em 1989 com a criação da Usina Alcobrás (Álcool Brasileiro S/A), vinculada ao Proálcool (Programa Nacional do Álcool) do Governo Federal, que visava a minimizar as crises energéticas que assolaram o Brasil na década de 70 do século XX. A segunda fase, que predomina atualmente com a criação da Álcool Verde S/A no ano de 2005, assim como a primeira, também está ligada ao contexto nacional de produção e expansão dos biocombustíveis através do Plano Nacional de Agroenergia (PNA).

Farias e Araújo (2011, p. 19) são bem detalhistas ao comentar que a agroindústria Alcobrás localizava-se na Fazenda Campo Grande, com a sede abrangendo uma área de 11 mil hectares, na zona rural do município de Capixaba-AC. Há relatos de que só funcionou cerca de uma semana e depois faliu. Desde então, as terras e o que restou dos maquinários fo-

ram abandonados, ficando expostos aos efeitos do tempo e de vândalos. O projeto foi financiado com recursos da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) via Banco do Brasil. Esses benefícios estatais visavam a fortalecer a nação contra a dependência do petróleo estrangeiro, a partir da criação e consolidação da matriz energética baseada na alternativa do álcool como combustível.

Foto 1. Parceria entre o governo do estado do Acre e o grupo Farias para a fabricação do Etanol no estado do Acre



Fonte: <https://www.ac24horas.com/2015/08/02/alcool-verde-da-promessa-do-agronegocio-sustentavel-ao-envelhecimento-do-canavial/>.

O Jornal AC 24 horas, de 02 de agosto de 2015, destacou que após o fracasso da Alcobrás, do montante dos gastos públicos e dos prejuízos ao meio ambiente causados pela formação do projeto anterior, em que um empresário com posse de financiamento público tentou produzir álcool no Acre, o Governo Estadual com ajuda do Governo Federal retomava o projeto, com um novo paradigma. Diferentemente de muitas partes do Brasil em que esse tipo de agronegócio é desenvolvido, o empreendimento

to, segundo o discurso governamental, deveria ser “verde”, ou seja, no plantio, na produção e na distribuição do álcool haveria equidade social, respeito ao meio ambiente e eficiência econômica.

O estado tem a posição de ampliar a esfera pública, formando uma base forte para pactuar e implementar políticas públicas que visem à retomada do desenvolvimento socioeconômico. Oliveira (2008) comenta:

O avanço do plantio da cana-de-açúcar não encontra limite geográfico, chegando ao Cerrado e recentemente na Amazônia. A sua expansão segundo Oliveira (2005) leva a redução da produção de alimentos para o mercado interno, repercutindo na perda da segurança alimentar e de soberania alimentar.

Embora a expansão esteja mais concentrada em São Paulo, já o está também no Paraná, em Mato Grosso do Sul, no Triângulo Mineiro, em Goiás e em Mato Grosso. Nesses Estados, reduziu-se a área de produção de alimentos e se deslocou a pecuária na direção da Amazônia, resultando, conseqüentemente em desmatamento. Por isso, a expansão dos agrocombustíveis continuará a gerar a redução da produção de alimentos. (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e Governo. Oliveira (2005, p. 94) menciona que para se adotar uma compreensão sintética compatível, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Lima e Rego comentam:

O interesse nacional depende das preferências e interesses da coalizão política vencedora e não apenas pode mudar, como é objeto de conflito interno. (...) quando as conseqüências da política externa são distributivas, no sentido de que custos e benefícios não se distribuem igualmente na sociedade, a política doméstica tem influência na formação da política externa. Políticas Públicas: enten-



de-se por políticas públicas as decisões no Estado e sua expressão na ação reguladora e promotora de outros domínios sociais: ideológico e econômico. (LIMA; REGO, 2000, 2002, p. 43).

O Jornal AC 24 horas em matéria comenta que com a eleição da Frente Popular do Acre, em 1998, com a entrada em curso do projeto de desenvolvimento do Governo da Floresta, iniciaram-se os primeiros movimentos para aquisição da Alcobrás. Depois do fracasso da Alcobrás, do montante dos gastos públicos e dos prejuízos ao meio ambiente causados pela formação do projeto, o então governador Jorge Viana anunciava a compra da empresa através de uma estratégia que envolveu o ex-Senador Sebastião Viana e o Deputado Federal Sibá Machado.

A Frente Popular e o governo da Florestania. Jorge Viana com o discurso de sustentabilidade, falava de um projeto de produção de açúcar e álcool diferente dos demais estados, com o chamado Selo Verde, garantia que no plantio, na produção e distribuição do álcool, haveria equidade social, respeito ao meio ambiente e eficiência econômica.

Segundo o estudo, o discurso talvez buscasse justificar o investimento aplicado na aquisição da agroindústria afirmando que o papel deste é: “desenvolver o local com a intensificação da agricultura nas áreas já desmatadas, permitindo viabilizar tanto a geração de emprego e renda para as populações rurais, quanto o abastecimento dos mercados urbanos, além de contribuir para reduzir as pressões de desmatamento no Estado do Acre”, diz o relatório. Calcula-se que ao todo, incluindo o valor pago na compra da Alcobrás (2,7 milhões), o estado já tenha gasto cerca de R\$ 4.495.518,61 no projeto.

Somando-se aos investimentos citados podemos mencionar vários incentivos que o estado oferece para o desenvolvimento do agronegócio: pela parte fiscal concede-se uma isenção de 95% do ICMS pelo período de 20 anos.

A Álcool Verde e a promessa de desenvolvimento para região do Alto Acre.

Surgia então a Álcool Verde. O senador Sebastião Viana conseguia recursos junto ao Banco do Brasil para financiar a compra e Sibá Machado, viabilizou a vinda do Grupo Farias Grupo Farias – tradicional grupo do setor sucroalcooleiro do Estado de Pernambuco – formando a nova territorialidade Álcool Verde S/A.

A autorização para que o governo comprasse o que restara de bens da usina junto ao Banco do Brasil pela quantia de R\$ 2,7 milhões foi concedida pela Assembleia Legislativa através da lei Nº 1.636 de trinta de março de 2005 aprovada por unanimidade entre os 24 deputados estaduais.

Mas por que o Proálcool um programa bem-sucedido de substituição em larga escala dos derivados de petróleo deu certo em várias cidades do Brasil e no Acre segue como um grande mistério do governo Frente Popular.

(Fonte: AC24Horas, 02 de agosto de 2015, disponível em: <<https://www.ac24horas.com/2015/08/02/alcool-verde-da-promessa-do-agronegocio-sustentavel-ao-envelhecimento-do-canavial/>>. Acesso em: 10 de jun. de 2015).

Conforme aponta a reportagem, essas foram algumas das principais circunstâncias da territorialização da agroindústria Álcool Verde no município de Capixaba-AC. Nessa perspectiva, políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de planos e programas de ação governamental voltados para atender as necessidades da coletividade, isto é, o “Estado em Ação”, implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, o Estado desempenha papel fundamental na criação de políticas públicas que proporcionam aos empreendimentos condições de executarem suas funções e se manterem no mercado empresarial.

É de suma importância que o Governo tome medidas e atitudes que impulsionem essas atividades por meio da criação de leis favoráveis e incentivos financeiros, a exemplo da Lei nº 1.636/2005, mencionada na reportagem em questão.

Para Oliveira, (2008, p. 52), outro setor que se deve levar em consideração são as políticas para transporte e meio ambiente no Brasil, estabelecidas tanto em nível nacional quanto estadual e municipal. Como consequência, suas agendas e interesses costumam entrar em choque quanto aos limites das competências e responsabilidades, nem sempre são definidos com clareza. Portanto, há bastante espaço nos processos decisórios para conflitos entre os diferentes setores e os próprios órgãos governamentais.

## DIVERSIDADE DE FONTES RENOVÁVEIS

Para a Associação Brasileira de Energia Eólica (2018) já são diversas as fontes de energias que foram utilizadas durante toda a história da humanidade, especialmente os combustíveis fósseis, como, petróleo, carvão e gás. Essas fontes se tornaram indispensáveis para suprir a dependência energética em nível mundial. Entretanto, há um debate acerca das questões relacionadas ao esgotamento dessas fontes não-renováveis e à preservação ambiental, pois tais fontes vêm se mostrando cada vez mais insustentáveis, tanto do ponto de vista econômico, visto que a maioria da energia utilizada no planeta é de origem não renovável, quanto no âmbito ambiental, devido aos impactos negativos dessas no meio ambiente.

Com isso, o Brasil tem trabalhado com tecnologia de ponta para a fabricação do etanol, que é um biocombustível muito utilizado em automóveis. Ele é obtido através do cultivo de plantas, principalmente como o milho e a cana-de-açúcar. Numa tentativa de reduzir a utilização do petróleo, o etanol surge como uma alternativa eficiente, limpa (emite menos gases poluentes) e é mais barata. Todavia, seu uso sem o devido planejamento pode gerar uma série de transtornos socioeconômicos: aumentos dos latifúndios monocultores de cana-de-açúcar, elevação dos valores de alguns gêneros alimentícios, esgotamento do solo, erosão, etc.

Para os escritores Farias e Araújo (2011, p. 9), na década de 1970, quando a crise do petróleo abalou a economia nacional, o Brasil em pleno auge da Ditadura Militar se viu enrascado e perdendo divisas financeiras dentro e fora do país. Com isso, o Governo Federal teve de buscar uma fonte de energia alternativa para mover sua frota, que na época já era enorme. Com vastas terras agricultáveis e com a cultura da cana-de-açúcar mais do que adaptada ao clima do país, o etanol de cana-de-açúcar foi uma solução que “caiu como uma luva”. Passou-se, assim, a buscar tecnologias que pudessem transformar o produto em larga escala para os padrões nacionais.

## ESTUDIOSOS DAS ENERGIAS RENOVÁVEIS

Em nível de Brasil muitos foram os estudiosos que já escreveram e explicitaram a respeito do processo de energias renováveis. Essa busca tem sido intensa porque os atuais padrões derivados principalmente do petróleo chegarão ao fim em poucas décadas. Para Oliveira Neto:

O diagnóstico estratégico em seu processo de análise externo e interno apresenta determinados componentes, que são apresentados a seguir: Pontos fortes que são as variáveis internas e controláveis que propiciam uma condição favorável para a empresa em relação a seu ambiente; Pontos fracos que são variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para a empresa em relação a seu ambiente. (OLIVEIRA NETO, 2016, p. 37).

Compreende-se que através da análise do cenário energético atual e das condições estabelecidas pelo mercado, bem como das tendências otimistas em torno da questão, as energias renováveis estarão entre as fontes de energia mais utilizadas nos próximos anos.

Os grandes potenciais de geração das grandes potências mundiais e do Brasil são as energias renováveis como a solar, a eólica e a biomassa. Essas energias vêm ganhando destaque nos governos federal, estaduais, municipais e na iniciativa privada por conta de sua competitividade. O presente trabalho se propôs a demonstrar a viabilidade do potencial dessa matriz e como a utilização de fontes de energias renováveis é importante para a busca do desenvolvimento sustentável. Goldemberg e Luccon (2008) relatam a respeito da energia:

A produção e o consumo de energia são ambientalmente impactantes, mas os padrões atuais de consumo podem ser melhorados, estimulando o uso mais eficiente de energia e transição de fontes de energia fósseis para fontes renováveis. Graças à hidroeletricidade, ao etanol e aos ainda baixos índices relativos de consumo energético, o Brasil tem uma posição confortável em comparação com o resto do mundo. Autossuficiente em petróleo, o país discute hoje como garantir o suprimento de gás e eletricidade no médio e longo

prazos, com diferentes posicionamentos sobre os rumos a seguir. (GOLDEMBERG; LUCON, 2008, p. 56).

Os investimentos para implantação de um projeto de formação de energias renováveis são altos, sendo que a maior parte deles se concentra na fase inicial das ações. O etanol vem sendo inserido na substituição de combustíveis de origem fóssil, auxiliando no retardo do efeito estufa. A demanda do mercado para atender a todo o montante de veículos circundantes necessita de uma grande produção.

O etanol derivado do milho ganha espaço nesse processo, sendo que a junção com o etanol de segunda geração pode auxiliar no atendimento da crescente demanda. Os resultados demonstraram que as melhores regiões para implantação detêm o melhor preço da matéria e as maiores áreas plantadas do país.

O etanol vem sendo utilizado como fonte de combustível no mundo desde a virada do século, mesmo enfrentando obstáculos significativos de viabilidade comercial, comparando-o com os derivados do petróleo. Existe uma grande preocupação com o meio ambiente, o fato do interesse que há no investimento na produção de etanol e a procura por fontes renováveis são decorrentes disso.

## **PENSAMENTO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

O desenvolvimento sustentável é um dos assuntos de maior relevância na atualidade, uma vez que está relacionado não só com a economia, mas também com o meio ambiente e com a sociedade. As energias limpas são as mais recomendáveis para os parâmetros globais, uma vez que esse é o discurso que ecoa pelos cantos do planeta.

As autoridades públicas competentes e a execução das atividades estão interligadas ao planejamento, organização, execução e controle das atividades no Brasil. E no Acre?

As constantes mudanças conjunturais internas e externas sobre energias limpas induzem as organizações a buscarem uma melhoria constante dos processos organizacionais.

Foto 2. Vista da Usina de Etanol no Acre



Fonte: Regineison Bonifácio de Lima, 2014.

Considerando a vinculação do processo de gestão a uma combinação de diversos fatores tanto de ordem estrutural e humana, existem exigências dessas organizações para capacitar-se, adaptar-se e responder por esta dinâmica conjuntural.

As diversidades de espécies vegetais podem ser usadas para a produção de etanol. No Brasil, o material mais utilizado é a cana-de-açúcar, apresentada também como uma alternativa para a geração de eletricidade a partir do resíduo em forma de bagaço. Cada tonelada de cana-de-açúcar produz 140kg de bagaço de cana.

Mas se, por um lado, o etanol é visto como uma alternativa para a geração de energia, por outro, é apontado por alguns como potencial ameaça à produção de alimento, por concorrer por terras com o setor agrícola. Devido a essa preocupação e às demandas cada vez mais altas por energia e alimento, tecnologias vêm sendo aprimoradas para que seja possível produzir etanol a partir de resíduos agrícolas. O etanol de segunda

geração, também conhecido como etanol celulósico, é aquele produzido a partir do material rico em lignina, produto normalmente desperdiçado em forma de bagaço de cana no processo convencional de produção de etanol.

O etanol tem algumas vantagens em comparação com os combustíveis fósseis, como o fato de poluir menos. Contudo, outras etapas da cadeia produtiva do etanol devem ser levadas em conta. Um exemplo é a produção do vinhoto, ou vinhaça, um subproduto do processo de produção do etanol. Na produção de um litro de etanol, são usados 13 litros de água, dos quais 12 litros são vinhoto. Ao ser despejado nos corpos hídricos, o vinhoto torna a água imprópria para o consumo humano, além de afetar gravemente a fauna e a flora do ambiente aquático. De qualquer forma, a produção de etanol ainda se encontra em estágio inicial no estado do Acre, com preços altos, apresentando-se como uma alternativa para competir com a gasolina.

## REFERÊNCIAS

ABE Eólica - Associação Brasileira de Energia Eólica. *Energia eólica tem média diária recorde no Sul e Nordeste do País*. Disponível em: <http://www.portalabeeolica.org.br/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2018.

AMARANTE, Odilon A. Camargo; BROWER, Michael; ZACK, John; SÁ, Antônio Elide de. CRESESB / ELETROBRAS / CEPEL / MME. Brasília: MME, 2010. *Atlas do Potencial Eólico Brasileiro. Velocidade Média Anual do Vento no Brasil a 50 Metros de Altura*. CRESESB/CEPEL. Disponível em: <[http://www.cresesb.cepel.br/publicacoes/download/atlas\\_eolico/Mapas\\_1a.pdf](http://www.cresesb.cepel.br/publicacoes/download/atlas_eolico/Mapas_1a.pdf)>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

ANEEL - Agência Nacional de Energia Elétrica. *Usinas do Tipo Eólica em Operação*. Disponível em: <<http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/capacidadebrasil/operacaocapacidadebrasil.asp>>. Acesso em: 07 de fev. de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *A a Z: glossário de termos técnicos do Incra*. Brasília: Incra, 1981.

CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de; SOUZA, José Dourado de. *Acre: uma história em construção*. Rio Branco. FDRH-CD, 1985.

FARIAS, Cleilton Sampaio de; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. O agronegócio da cana-de-açúcar no estado do Acre: o incentivo estatal, a questão do campesinato e as condições de trabalho. *Revista Científica Trabalho Necessário*. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Rio de Janeiro: Ed. UFF, Ano 9, v. 12, 2011, p. 1-25.

FAYER, Jackeline F. *Gestão de processos na administração pública – um estudo sobre os limites e possibilidades na implantação e aperfeiçoamento*. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado). ECA/USP. 2013.

GOLDEMBERG, J.; LUCON, O. Energia e meio ambiente no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 21, n. 59, p. 7-20, 2008.

LIMA, Regineison B. *Acre um estado em construção e discontinuidades*. Rio de Janeiro. Autografia, 2019.

MAGALHÃES, Juraci Perez. *A ocupação desordenada da Amazônia*. Brasília: Completa, 1990.

MARTINHO, Felipe Miguel. Energia Eólica: Estudos e Reflexões sobre a viabilidade do potencial dessa matriz energética no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 1, v. 10, p. 25-38.

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes: 1996.



*O que é energia renovável*. Disponível em: <<https://www.ecycle.com.br/5031-energia-renovavel>>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Agrocombustíveis e produção de Alimentos*. Disponível em: <<https://mst.org.br/2008/04/23/agrocombustiveis-e-producao-de-alimentos/>>. Acesso em: 23 de abr. de 2008.

OLIVEIRA NETO, C. R. *Energia eólica e desenvolvimento no terceiro milênio: reflexões a partir do Brasil, Nordeste e Rio Grande do Norte*. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

REGO, Sandro P.; LIMA, Alvarez A. *A política renovável de energia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

## EVOLUÇÃO DA INTERAÇÃO DO ESTADO COM A SOCIEDADE NA POLÍTICA DE RECURSOS HÍDRICOS DO ACRE

Ayri Saraiva Rando<sup>1</sup>  
Markus Erwin Brose<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente capítulo tem como objetivo atualizar a análise da governança dos recursos hídricos no Acre na última década, especificamente no que tange à dimensão da interação entre o Estado e a sociedade. Os procedimentos metodológicos baseiam-se na pesquisa bibliográfica e no levantamento documental, utilizando indicadores recentemente propostos pelo Observatório da Governança da Água. Os resultados da análise demonstram que dos oito aspectos avaliados por meio de indicadores, cinco apontam estágio insatisfatório de governança, dois têm estágio parcial e um surge como estágio pleno. Conclui-se que decorridos cinco anos desde a primeira avaliação, a gestão permanece centralizada no âmbito estadual. A tomada de decisão é feita pela maioria de membros governamentais nas suas diferentes esferas, representados no colegiado, que assume as atribuições de um conselho estadual de recursos hídricos.

**Palavras-chave:** Governança dos Recursos Hídricos. Descentralização. Participação. Acre.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Engenharia Civil na área de Recursos Hídricos, Energéticos e Ambientais, FEC/UNICAMP.  
<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

## INTRODUÇÃO

O monitoramento de políticas públicas constitui ação fundamental para análise da execução adequada dessas políticas, bem como para identificação de problemas e busca por ações corretivas. Em especial, acompanhar políticas de recursos hídricos apresenta-se como desafio, pois existe uma lacuna quanto à avaliação do funcionamento dos respectivos sistemas de gerenciamento e da implantação dos instrumentos previstos, principalmente a respeito da governança das águas.

O Observatório da Governança das Águas, criado em parceria entre a Rede *World Wide Fund for Nature* (WWF) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), estabeleceu um protocolo para monitoramento da governança, propondo um conjunto de indicadores em cinco dimensões:

1. ambiente legal/institucional;
2. capacidades estatais;
3. instrumentos de gestão;
4. interação do Estado com a sociedade; e
5. relações intergovernamentais.

O objetivo deste capítulo consiste em analisar a evolução, ao longo dos últimos cinco anos, na dimensão 4: A interação do Estado com a sociedade, para o funcionamento do sistema de gerenciamento dos recursos hídricos no Acre. Para esse objetivo, será efetuada comparação entre a situação prévia, registrada em Rando *et al.* (2016) e a situação atual dos indicadores relacionados aos aspectos de governança da dimensão 4.

## METODOLOGIA

Com base no protocolo desenvolvido pelo Observatório da Governança das Águas (OGA, 2019) e a partir de dados coletados no período de 2014 e 2018, neste capítulo são comparados os estágios de governança nos diversos aspectos da interação do Estado com a sociedade, voltados à descentralização e à participação na política de recursos hídricos do Acre.

A bibliografia consultada inclui a Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil 2019, Plano Estadual de Recursos Hídricos do Acre - PLERH, resoluções do Conselho Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia do Acre - CEMACT, relatórios da Secretaria Executiva desse conselho, decretos da Secretaria de Estado de Meio Ambiente do Acre - SEMA, resoluções do Conselho Nacional de Recursos Hídricos e da Agência Nacional de Águas - ANA.

Em relação ao método, tal estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica e do levantamento documental, envolvendo 13 indicadores recomendados pelo Observatório da Governança das Águas (Quadro 1).

Quadro 1. Ferramenta de aferição dos indicadores referentes às relações Estado-Sociedade

Indicador	O que medir
1. Recursos financeiros para assegurar a participação da sociedade civil nos colegiados e câmaras técnicas	1.1 Existência ou não de apoio logístico aos participantes da sociedade civil dos colegiados quando necessário
2. Mapeamento de Projetos e ações implementados por outros setores (ONGs, academia e usuários) voltados para a gestão das águas	2.1 Existência ou não de ações 2.2 Ações mapeadas ou não 2.3 Ações vinculadas as metas dos planos de bacias ou não
3. Capacitação para a participação nos colegiados (Conselhos e Comitês)	3.1 Existência e implementação de programas de capacitação para os membros dos colegiados
4. Na tomada de decisão nos colegiados e câmaras técnicas, estes adotam ferramentas e metodologias que busquem promover o consenso para a implementação dos objetivos da política	4.1 Existência ou não dessas ferramentas e metodologias
5. Campanhas de sensibilização	5.1 Existência de campanhas institucionais de formação e de incentivo à participação

Indicador	O que medir
6. Formato democrático do processo eletivo dos representantes nos colegiados	6.1 Existe ou não
7. Representante do setor integra com os seus pares dentro e fora dos organismos colegiados	7.1 Se o representante de cada segmento integra com seus pares para posicionamentos, prestação de contas, tomadas de decisão do setor em sua participação nos colegiados, Câmaras Técnicas 7.2 Frequência que acontece a articulação dos pares
8. Secretaria Executiva integra e articula para dentro e fora dos organismos colegiados mapeando, integrando e articulando políticas públicas	8.1 Integra/Articula ou não 8.2 Se a secretaria executiva realiza a articulação entre os membros dos comitês 8.3 Se a Secretaria Executiva mapeia, integra e articula políticas públicas
9. Representação dos membros por segmentos e setores nos organismos colegiados e câmaras técnicas	9.1 Representatividade dos membros 9.2 Representação equilibrada, inclusiva e plural na composição, tanto de setores como de segmentos 9.3 O que se quer avaliar é o número de vagas disponíveis por segmento 9.4 Se as vagas estão ocupadas ou tem vacância 9.5 Com que frequência a vacância tem ocorrido
10. Conselhos Nacional e Estaduais de Recursos Hídricos se integram com os comitês de bacias	10.1 Integra ou não
11. Integração/Articulação do Comitê Principal com os Comitês Afluentes / Conselhos de Açudes e Reservatórios / Organismos de Sub bacias em bacias estaduais e federal.	11.1 Existência ou não de articulação/integração

Indicador	O que medir
12. Setor público (federal, estadual e municipal) implementam as decisões do comitê de bacia	12.1 Se as decisões tomadas pelo CBH estão sendo implementadas ou não pelos Poderes Públicos Federal, Estaduais e Municipais
13. Equidade na distribuição dos votos no plenário dos conselhos e organismos de bacias	13.1 Existe ou não uma distribuição igualitária dos votos

Fonte: Observatório da Governança das Águas (2019)

Para identificar em que ponto se encontra atualmente a política de recursos hídricos, os dados coletados de acordo com os indicadores da Tabela 1 são sintetizados de forma gráfica em um termômetro (OGA, 2019). Este permite classificar a situação atual em três estágios: insatisfatório, parcial e pleno.

Para ser considerado pleno, pelo menos dois de três itens medidos devem ser atendidos ou todos serem atendidos (80 a 100% de itens atendidos). Já, para ser parcial, significa que atende um a dois itens de três medidos ou quando tem apenas um item medido e este esteja implementado parcialmente (40 a 79%). Por fim, para ser insatisfatório, não atende a nenhum item medido ou somente a um item (0 a 39%).

## GOVERNANÇA E GERENCIAMENTO DOS RECURSOS HÍDRICOS

A governança hídrica, conforme Zuffo e Zuffo (2016), pode ser definida pelos sistemas políticos, sociais, econômicos e administrativos que afetam os usos, o desenvolvimento e a gestão dos recursos hídricos, incluindo os serviços de água para diferentes usuários. Na prática, a governança da água determina quem fica com o que, quando, como, e quem tem o direito à água, aos serviços e aos benefícios correlatos, o que pressupõe o reflexo das aspirações da sociedade na tomada de decisões pela administração pública, e não a defesa de interesses específicos de determinados setores.

A diferença entre governança da água e gestão da água é que a governança é o conjunto de processos e instituições que definem e identificam quais são as metas de gestão a serem perseguidas; enquanto a gestão trata dos mecanismos e medidas práticas utilizadas para atingirem as metas traçadas e, portanto, atingir melhores resultados. Assim, a governança da água fornece a estrutura para decidir quais serão as atividades de gestão dos recursos hídricos que serão implementadas, o que leva a mencionar que uma crise de governança hídrica é uma crise nos processos de tomada de decisão e das instituições (SANT'ANNA, 2012).

### **Sistemas de Gerenciamento dos Recursos Hídricos**

A Política Nacional de Recursos Hídricos prevê a implementação de instrumentos de gestão e inclui, entre seus fundamentos, a bacia hidrográfica como unidade territorial para implementação da política e do sistema citados, a descentralização da gestão e a participação do poder público, dos usuários e da sociedade civil (BRASIL, 1997).

A análise da interação do Estado com a sociedade no que tange à descentralização e à participação na gestão passa pela criação, composição e funcionamento dos colegiados de controle social, que são os conselhos e os Comitês de Bacia Hidrográfica (CBH). A descentralização da gestão concretiza-se ao atingir o nível de adoção da bacia hidrográfica como unidade territorial de planejamento e a partir da atuação adequada dos CBHs ou organismos de bacia correlatos.

A Política Estadual de Recursos Hídricos do Acre cria o respectivo Sistema Estadual de Gerenciamento e define seus instrumentos de gestão. Integram tal sistema o Conselho Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia - CEMACT e sua Câmara Técnica de Recursos Hídricos - CTRH; os CBHs; o Instituto do Meio Ambiente do Acre - IMAC; os órgãos e entidades dos poderes públicos federal, estadual e municipal cujas competências se relacionem com a gestão de recursos hídricos; e as agências de água (ACRE, 2003).

O Acre é a única unidade da federação que não possui conselho estadual de recursos hídricos (ANA, 2013). No entanto, existe o fórum de

discussão no tema, que é a CTRH, criada no âmbito do CEMACT, pertencente ao Sistema Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia - SISTEMACT. Observa-se que o CEMACT assume as atribuições do conselho estadual de recursos hídricos.

O CEMACT é um órgão colegiado, deliberativo e normativo que integra o SISTEMACT, na condição de órgão superior. É estruturado em plenário, câmaras técnicas e secretaria administrativa, sendo o plenário o órgão superior de deliberação deste conselho. As decisões são deliberadas por maioria simples dos representantes do plenário reunidos em sessão pública com a presença de pelo menos metade dos seus membros (ACRE, 1992).

Tal conselho é composto pela Secretaria de Estado de Planejamento, Secretaria de Estado de Agropecuária, Secretaria de Estado de Turismo, Hospitalidade e Lazer, Instituto de Meio Ambiente do Acre, Fundação de Tecnologia do Estado do Acre, Secretaria de Estado de Educação e Esporte, Secretaria de Estado de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar, Associação dos Municípios do Acre, Universidade Federal do Acre, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Fundação Nacional do Índio, Federação das Indústrias do Estado do Acre, Federação da Agricultura do Estado do Acre, Federação do Comércio do Estado do Acre, Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agroflorestais do Acre, SOS Amazônia, Centro de Trabalhadores da Amazônia e Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre (ACRE, 2018).

Setti et al (2000) conceituam CBH como um tipo de organização para administração dos bens públicos do Brasil, que conta com a participação dos usuários, prefeituras municipais, governos estaduais e federal, sociedade civil; na prática, atua como fórum de decisões no âmbito de cada bacia hidrográfica. A composição recomendada aos comitês de bacia deve seguir, no mínimo, 20% de representantes das organizações civis, no máximo, 40% de representantes do poder público e 40 % de representantes dos usuários (CNRH, 2000, 2002).



## Gestão e Fundo Estadual de Recursos Hídricos do Acre

O Fundo Especial de Meio Ambiente - FEMAC - existe desde 1994 e é gerenciado pelo IMAC para execução da política estadual de meio ambiente, o que inclui a política estadual de recursos hídricos (ACRE, 1994).

Observa-se que o CEMACT não detém recursos para apoio logístico e incentivos à participação da sociedade civil nos encontros do plenário de tal colegiado ou da CTRH.

Entretanto, com o objetivo de fortalecer as gestões estaduais dos recursos hídricos no Brasil e aprimorar a integração entre os entes federativos, criou-se o Programa de Consolidação do Pacto Nacional pela Gestão das Águas - PROGESTÃO, o qual recebeu a adesão de todas as unidades federais entre 2013 a 2016 e, dos 19 estados que concluíram o primeiro ciclo do programa, 18 já assinaram o contrato do segundo ciclo do Programa (ANA, 2019).

Frisa-se que o Acre aderiu ao PROGESTÃO em 2013, aprovando a respectiva tipologia de gestão e seu quadro de metas para fortalecimento do sistema estadual de gerenciamento (CEMACT, 2014).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os aspectos relativos à articulação entre órgãos e organizações pertencentes ao sistema de gerenciamento, à existência de recursos financeiros para apoio logístico voltado à participação da sociedade civil no colegiado deliberativo, à capacitação e qualificação, aos canais, à representação e paridade na composição de tal colegiado e à descentralização da participação, entre outros aspectos ligados à interação do estado com a sociedade, são analisados para a política estadual de recursos hídricos do Acre (Quadro 2).

A avaliação da dimensão de governança em questão foi feita anteriormente a partir de 7 indicadores (dados coletados até 2014) e, atualmente, recomenda-se o uso de 13 indicadores para tal avaliação, porém, para o caso do Acre nesta segunda avaliação, foi possível utilizar 8 indicadores (dados coletados de 2014 a 2018).

Quadro 2. Interação do Estado com a sociedade na Política Estadual de Recursos Hídricos do Acre

Indicador	Estágio Atual			Comentário	Indicador Correspondente* / Estágio Anterior**
	Pleno	Parcial	Insatisfatório		
1			X	Fundo específico voltado para recursos hídricos ainda não opera	Não existia indicador
2		X		Ações de outros setores devem existir, mas não estão mapeadas e não há como saber seus vínculos em relação às metas do PLERH	Quantidade de projetos, ações e deliberações implementados e avaliados / Estágio básico
3			X	Não há programas de capacitação para os membros do CEMACT ou informações a respeito não estão disponíveis	Quantidade de campanhas veiculadas em meios de comunicação / Estágio básico
4			X	Não existe ferramenta e/ou método para promoção do consenso nos processos de tomada de decisão	Não existia indicador
5			X	Não existem campanhas institucionais de formação e de incentivo à participação ou informações a respeito não estão disponíveis	Quantidade de campanhas veiculadas em meios de comunicação / Estágio básico
6	X			Existe processo eleitoral democrático para escolha dos membros do plenário do CEMACT	Não existia indicador
7				Não aplicável	Não existia indicador
8				Não aplicável	Não existia indicador
9		X		Há representatividade governamental, dos usuários e da sociedade civil, mas de forma desequilibrada	Composição do colegiado / Estágio básico
10				Não aplicável	Número de organismos de bacia criados e em funcionamento / Estágio básico
11				Não aplicável	
12				Não aplicável	Não existia indicador
13			X	Não há equidade na distribuição dos votos no plenário do CEMACT	Composição do colegiado / Estágio básico

\* Indicadores propostos pela WWF Brasil e FGV (2014).

\*\* Estágio anterior da governança em 2015, conforme Rando *et al.* (2016).

Alguns indicadores da primeira avaliação não foram usados na segunda avaliação, entre os quais: índice de satisfação dos entes de colegiados disponibilizado; grau de cumprimento das atribuições legais pelos colegiados; e existência de ferramenta de comunicação e divulgação, como boletim eletrônico, *site* e publicações.

Em relação ao índice mencionado, a pesquisa de satisfação continua a não ser realizada, portanto, não há fonte de verificação. Tratando-se do grau de cumprimento das atribuições legais, anteriormente também não existia fonte de verificação por falta de elaboração e publicação anuais de relatórios pelo CEMACT. Atualmente, a SEMA disponibiliza no seu *site* os relatórios anuais da secretaria executiva deste colegiado até 2018, ou seja, houve avanço no estágio básico identificado na primeira avaliação, o que leva a considerar o estágio atual como parcial pela existência desses relatórios, faltando a inclusão de informações relevantes como o acompanhamento do cumprimento das metas previstas no plano estadual para que funcionem como ferramenta de avaliação e monitoramento de tal plano para alcance do estágio pleno. Na prática, o relatório anual disponibilizado é uma síntese das atividades do colegiado em questão e não cumpre a função de um relatório da situação atual dos recursos hídricos na unidade federativa em análise.

A ferramenta de comunicação e divulgação existente é o *site* do órgão gestor do Acre, o qual encontrava-se desatualizado na primeira avaliação e, no momento, encontra-se atualizado com disponibilização das resoluções, portarias, moções, relatórios anuais da secretaria executiva e outros documentos do CEMACT até 2018, além de disponibilização da composição atual e das resoluções específicas de nomeação dos seus membros para o biênio 2017-2019 e para biênios anteriores. Assim, a ferramenta citada avançou e eleva o estágio básico ou insatisfatório para o parcial, precisando ainda, por exemplo, disponibilizar ao público o acesso às atas das reuniões do CEMACT, como promoção da transparência ativa, para chegar ao estágio pleno nesse aspecto de governança.

### **Recursos financeiros para assegurar a participação da sociedade civil no CEMACT**

No período avaliado, não há resolução do CEMACT sobre a operacionalização do FEMAC, prevista para iniciar em 2014, de acordo com

PLERH. Por outro lado, o Acre aderiu ao PROGESTÃO em 2013, firmando parceria com a ANA para o fortalecimento do sistema estadual de gerenciamento e recebimento de aportes financeiros a partir do cumprimento das metas estabelecidas.

### **Mapeamento de projetos e ações implementados por outros setores (ONGs, academia e usuários) voltados para a gestão das águas**

Esse indicador corresponde ao indicador anteriormente denominado quantidade de projetos, ações e deliberações implementados e avaliados, o qual encontrava-se em estágio básico ou insatisfatório pelo fato do site do órgão gestor estadual não permitir a avaliação dessa quantidade.

Atualmente, o estágio avançou para parcial devido à grande chance de existência de ações de outros setores, mas não alcança estágio pleno por não estarem mapeadas e pela impossibilidade de identificação dos seus vínculos em relação às metas do PLERH.

### **Capacitação para a participação no CEMACT**

Relaciona-se com o indicador anterior chamado quantidade de campanhas veiculadas em meios de comunicação pelo fato de o mesmo incluir como verificador a realização de 2 eventos intersetoriais de capacitação em cada uma das UGRH, com participação de 2500 atores, previstos no projeto 7.1 do PLERH. Como não existiam campanhas institucionais de formação permanentes para estimular a participação, nem campanhas de sensibilização sobre o tema da água, na primeira avaliação, o estágio foi considerado básico ou insatisfatório.

Atualmente, a falta de programas de capacitação para os membros do CEMACT ou o fato das informações a respeito não estarem disponíveis credencia a manutenção do estágio insatisfatório para o indicador em pauta.

### **Promoção do consenso nos processos de tomada de decisão do CEMACT**

Fica evidente a inexistência de ferramenta e/ou método para promoção de tal consenso pelo uso da votação tradicional por maioria simples identificada nas reuniões e registrada nos relatórios anuais do conselho, frisando uma decisão por voto de minerva tomada (CEMACT, 2018).

Assim, classifica-se esse quesito em estágio insatisfatório.

### **Campanhas de sensibilização**

Também se vincula à quantidade de campanhas veiculadas em meios de comunicação, sendo classificado em estágio básico ou insatisfatório. No momento, percebe-se que as campanhas institucionais de formação e de incentivo à participação não foram implementadas ou as informações a respeito não foram divulgadas e/ou disponibilizadas. Então, o indicador mantém-se no estágio insatisfatório.

### **Formato democrático do processo eletivo dos representantes do CEMACT**

A simples existência de processo eleitoral democrático na escolha dos representantes da sociedade civil organizada para composição do plenário do CEMACT caracteriza estágio pleno para esse indicador.

### **Representação dos membros por segmentos e setores nos organismos colegiados e câmaras técnicas**

Anteriormente, tal indicador era avaliado pela composição do colegiado, que expressa a participação e a representatividade dos segmentos e setores na política estadual de recursos hídricos, apontando estágio básico ou insatisfatório devido à participação não paritária no CEMACT (22,22% de representantes de organizações da sociedade civil e 70,37% de representantes do poder público).

Na avaliação atual da representação junto ao conselho em questão, a falta de paridade ainda é notada, sendo 63,20% dos membros representantes governamentais (12 membros), 21,00% de representantes da sociedade civil (4 membros) e 15,80% de federações que representam interesses de usuários (3 membros), mas a composição plural é reconhecida.

Diante da representação observada, o estágio passa de insatisfatório para parcial, pois há representação dos diferentes segmentos e setores, e existe composição plural. No entanto, ainda não atinge o estágio pleno pela permanência da tendência de centralização da tomada de decisão junto aos órgãos públicos e pela baixa representatividade dos municípios desta unidade da federação, equivalente a 5,26% ou 1 membro.

Para atingir o estágio pleno na representação, recomenda-se a adoção do princípio básico de paridade entre o poder público, a sociedade civil e os usuários, bem como uma participação maior dos municípios em relação à representatividade governamental.

### **Equidade na distribuição dos votos no plenário do CEMACT**

Tal equidade é avaliada pela composição e respectiva representação dos diferentes segmentos e setores no plenário do conselho em pauta, portanto, não há equidade na distribuição dos votos.

Assim, o estágio atual é insatisfatório e, para alcançar o estágio pleno, a paridade na composição e representação mencionadas deve ser adotada como princípio básico desse plenário.

### **Indicadores não aplicáveis**

Os indicadores 7 e 8 foram classificados “não aplicáveis” devido à dificuldade de aferição, e os indicadores 10, 11 e 12 pelo fato de não existir CBHs ou organismos de bacias no Acre. Na avaliação anterior, os indicadores 10 e 11 foram aferidos justamente pelo número de tais organismos criados e em funcionamento, por isso o estágio era básico ou insatisfatório e permanece insatisfatório pela inexistência dos mesmos e manutenção da centralização da gestão por meio da tomada de decisão no âmbito estadual e não ao nível da bacia hidrográfica para introduzi-la como unidade territorial de planejamento.

Ressalta-se que o PLERH, no seu projeto 4.1, prevê a criação de 30 organismos de bacias hidrográficas de rios e igarapés até 2020.

Identifica-se ainda um certo indício do baixo nível de priorização dada pelo estado à gestão dos recursos hídricos e determinada indisposição de fomentar a descentralização de tal gestão, justamente pela inexistência do conselho estadual específico e de organismos de bacia, o que resulta em tomada de decisões do CEMACT centralizada em pequeno grupo de instituições, geralmente aquelas instituições que possuem capacidade técnica e/ou articulação política.

O fato de não existir CBHs leva a uma reflexão sobre como operar organismos de bacias em estados amazônicos com inserção das suas especificidades, entre elas: dimensões grandes das bacias hidrográficas,

densidade populacional pequena, conflitos reduzidos pelos usos dos recursos hídricos, se comparados a outras regiões brasileiras, e recursos disponíveis para a gestão em questão.

## CONCLUSÃO

Evidencia-se que a gestão dos recursos hídricos do Acre continua centralizada em decisões tomadas por órgãos governamentais e na esfera estadual, não concretizando a composição paritária dos segmentos e setores recomendada pelo CNRH e nem o fundamento previsto na política correlata referente à descentralização da gestão ao nível das bacias hidrográficas.

Para monitoramento contínuo mais assertivo, o protocolo apresentado deve ser ajustado e adaptado às particularidades da política local a partir da participação de instituições e atores integrantes do CEMACT, com o intuito de institucionalizar a implementação deste protocolo. O próprio OGA recomenda a formação de grupo de trabalho para preparar as atividades de implementação, encontros de alinhamento com o grupo em questão e posterior aplicação do protocolo em pauta.

Propõe-se aqui, o uso da análise multicriterial com estruturação dos problemas por meio de Mapa cognitivo para auxiliar a seleção dos indicadores de governança pertinentes à realidade local, bem como a utilização de técnica específica (por exemplo, *delphi*) para ponderar e escolher tais indicadores, e aplicação de modelos de auxílio à tomada de decisões para simular estágios de governança com dados obtidos em período pré-definido.

## REFERÊNCIAS

ACRE. *Lei nº 1.022*, de 21 de janeiro de 1992, que institui o Sistema Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, o Conselho Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

ACRE. *Lei nº 1.117*, de 26 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Ambiental do Estado do Acre.

ACRE. *Lei nº 1.500*, de 15 de julho de 2003, que institui a Política Estadual de Recursos Hídricos, cria o Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos do Acre, dispõe sobre infrações e penalidades aplicáveis e dá outras providências.

ACRE. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. *Plano estadual de recursos hídricos do Acre*. Rio Branco: SEMA, 2012. 244 p.

ACRE. *Decreto nº 8.292*, de 1º de fevereiro de 2018, que nomeia os membros do Conselho Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia para o biênio 2017-2019.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. *Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil*: 2013. Brasília: ANA, 2013. 432 p.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. *Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2019*: informe anual. Brasília: ANA, 2019. 100 p.

BRASIL. *Lei nº 9.433*, de 8 de janeiro de 1997, que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos.

CONSELHO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. *Resolução nº 01*, de 24 de março de 2014, que aprova a tipologia de gestão e o quadro de metas de fortalecimento do Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos.

CONSELHO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. *Relatório da Secretaria Executiva*. Rio Branco: CEMACT/SEMA-AC, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS. *Resolução nº 05*, de 10 de abril de 2000, que institui, organiza e define o funcionamen-



to dos Comitês de Bacias Hidrográficas, integrantes do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, em conformidade com disposto nos art. 37 a 40, da Lei n.º 9.433, de 1997, observados os critérios gerais estabelecidos nesta resolução.

CONSELHO NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS. *Resolução nº 24*, de 24 de maio de 2002, que dispõe sobre as alterações dos Arts. 8º e 14 da Resolução nº 5, de 10 de abril de 2000.

OBSERVATÓRIO DA GOVERNANÇA DAS ÁGUAS. *Documento base de criação do observatório das águas do Brasil*. Brasília: WWF Brasil, 2015.

OBSERVATÓRIO DA GOVERNANÇA DAS ÁGUAS. *Protocolo de monitoramento da governança das águas: resumo executivo*. OGA, 2019.

RANDO, A. S.; GALVÃO, A. S.; BROSE, M. E. Participação e descentralização na gestão dos recursos hídricos do Acre. In: BORDALO, C. A. L.; SILVA, C. N.; SILVA, E. V. *Planejamento, conflitos e desenvolvimento sustentável em bacias hidrográficas: experiências e ações*. Belém: GAPTA/UFPA, 2016.

SANT'ANNA, Fernanda Mello. Tensões e conflitos na governança dos recursos hídricos amazônicos transfronteiriços. *Geosp: espaço e tempo*, São Paulo, n. 31, p. 132-145, 2012.

SETTI *et al.* *Introdução ao gerenciamento de recursos hídricos*. 2. ed. Brasília: ANEEL, 2000. 207 p.

WWF BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Governança dos recursos hídricos: proposta de indicador para acompanhar sua implementação*. São Paulo: WWF Brasil e FGV, 2014.

ZUFFO, A. C.; ZUFFO, M. S. R. *Gerenciamento de recursos hídricos: conceituação e contextualização*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

## Capítulo 12

# A RESISTÊNCIA AMAZONENSE CONTRA OS BOLIVIANOS NO ACRE: UMA VERSÃO NÃO ACREANOCÊNTRICA DA REVOLUÇÃO ACREANA

Eduardo de Araújo Carneiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo pretende destacar o protagonismo do Estado Amazonas na chamada Questão do Acre, especialmente no evento que ficou conhecido oficialmente como Revolução Acreana. A narrativa atualmente hegemônica da História do Acre foi escrita por autores defensores ou simpatizantes do Movimento Autonomista Acreano, por isso, ela nega ou minimiza a participação dos amazonenses no processo de nacionalização do Acre. Isso porque o Estado do Amazonas, por meio de seu procurador Rui Barbosa, havia ingressado com uma ação judicial no Supremo Tribunal Federal contra a União em dezembro de 1905 com o fim de reivindicar as terras do Acre setentrional. Nesse mesmo ano, o Senador da República Jonathas Pedrosa (AM) apresentou o Projeto de Lei nº 29, de 06 de dezembro de 1905, ao Congresso Nacional, para “incorporar ao Estado do Amazonas a zona adquirida pelo Brasil por força do Tratado de Petrópolis”. Diante da iminente amazonensização político-administrativa do Acre, os autonomistas acreanos reinventaram a história local em uma narrativa acreanocêntrica, como se a dita Revolução Acreana fosse um fenômeno endógeno, obra exclusiva dos próprios acreanos. Ao final, após a análise dos fatos, chega-se à conclusão de que a “Revolução Acreana” foi amazonense.

**Palavras-chave:** Revolução Acreana. Acre. Amazonas e fronteira.

A relação do Estado do Amazonas com o território banhado pelos afluentes dos rios Purus e Juruá é anterior à existência do próprio Acre enquanto topônimo. É que a região foi inventada como brasileira e administrada pelo Estado do Amazonas antes de ela ser nomeada

<sup>1</sup> Professor de História na Universidade Federal do Acre (CFCH-Ufac).

como Acre. Como será visto, a identidade toponímica das terras banhadas pelo rio Purus e seus afluentes, como o caso do rio Acre que nele deságua, estava vinculada com nomes próprios de lugares vinculados ao Estado do Amazonas, como “Lábrea”, “Antimary” e “Floriano Peixoto”. Cartas destinadas à região do atual Acre eram endereçadas, a depender da data, com um desses três topônimos. Gramaticalmente, o substantivo próprio “Acre” servia tão somente para individualizar e distinguir um dado rio amazônico dos demais. No máximo, designava a faixa territorial banhada pelo referido rio<sup>2</sup> localizado em um dado município amazonense. Acre não era um signo toponímico, era apenas o nome de um rio.

O povoamento e a colonização do território que hoje conhecemos como Acre foram estimulados diretamente pelo Estado do Amazonas. Nos anos 1850, o governo da Província do Amazonas passou a contratar “diretores de índios”<sup>3</sup> e a financiar expedições de reconhecimento da região banhada pelo rio Purus. Essas expedições tinham como objetivo oficial a descoberta de uma passagem fluvial para a Bolívia que fosse menos extensa e livre de cachoeiras. Isso para facilitar a compra de carne bovina dos bolivianos (Cf. CASTELO BRANCO, 1950, p. 19).

Veladamente, no entanto, elas também serviam para obter informações sobre a quantidade de seringueiras, de índios e de bolivianos naquelas plagas. Com as informações, o governo do Amazonas incentivava os aventureiros ao desbravamento e à colonização daquelas plagas. Para facilitar a empreitada e dar mais segurança aos seringalistas, o Amazonas também atuava na regularização das terras, emitindo certidão de títulos fundiários, além de garantir a navegação tanto do Purus quanto no Juruá. E foi dessa forma que teve início “a fase de descobrimento da terra considerada a mais moça do Brasil” (CASTELO BRANCO, 1950, p. 19). Segundo Cavalcante (2014, p. 16):

No início da segunda metade do século XIX, com o objetivo de facilitar a instalação de futuros colonos na região do Purus, para conhecer os rios e amansar os índios, e ainda objetivando a comunicação e o transporte de gado entre o Brasil e a Bolívia, o **presiden-**

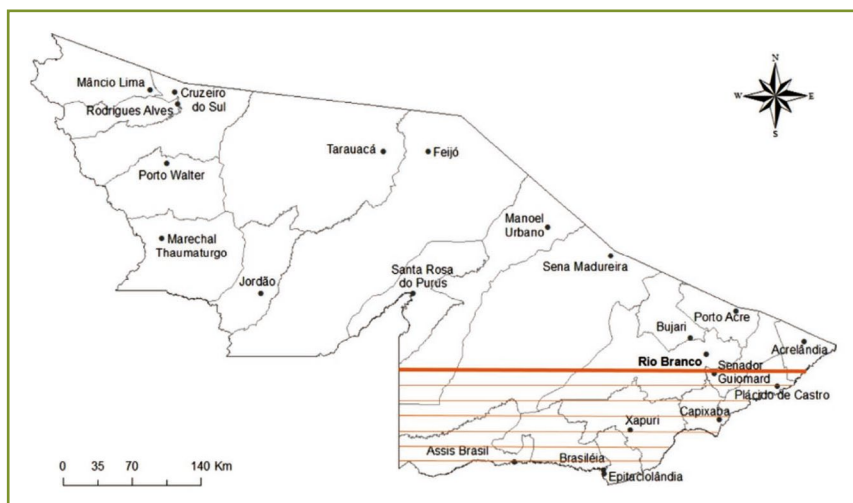
<sup>2</sup> O uso do nome Acre como topônimo aconteceu quando Luís Galvez usa o homônimo Acre para designar o país por ele proclamado em 14 de julho de 1899.

<sup>3</sup> Ou “encarregados de índios”, cargo criado no Brasil em 1755.

**te da Província do Amazonas patrocinou expedições à região do Purus. (grifo nosso)**

Os famosos exploradores João Rodrigues Cameté, Serafim da Silva Salgado e Manuel Urbano da Encarnação, por exemplo, eram “diretores de índio” em missão oficial designada pelo governo da província amazonense (Cf. BARBOSA, 1984, p. 139). O primeiro foi nomeado em 1848, porém só saiu de Manaus em direção ao sul amazônico em março de 1852, chegando até o início do rio Purus. Nesse mesmo ano, o segundo foi contratado e explorou o rio Purus até a latitude sul de 10° 25', ou seja, ultrapassou do paralelo que o Tratado de Ayacucho (1867) havia definido como fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Em 1861, foi a vez do terceiro, que subiu o rio Purus até chegar ao rio Xapuri, confluente com o rio Acre (Cf. CASTELO BRANCO, 1950).

Mapa 1. Mapa atual do Estado do Acre com o destaque da Paralela de 10° 20' mencionada no Tratado de Ayacucho (1867). Abaixo dessa linha, situava o “Acre” inquestionavelmente boliviano



Fonte: <www.google.com> (adaptado pelo autor).

Após confirmada a ausência de bolivianos e o potencial gomífero da região pelas expedições de reconhecimento, aconteceu, em fins dos anos 1870, um intenso processo de colonização das terras que hoje são conhecidas como Acre. A aventura era possibilitada pelo crédito fácil que obtinham em Manaus por bancos ingleses e Casas Exportadoras, os já enriquecidos financiavam a si próprios. Como afirma Melo (1968, p. 105), “em poucos anos, o rio Acre estava todo ocupado, e assim também o Purus, até onde existia a seringueira, ou seja, até onde é a atual fronteira com a República do Peru”.

O processo era assistido pelo Estado do Amazonas, pois “como é sabido, desde tempos remotos que aí se estabeleceram, sob a proteção e concurso do governo do Amazonas, grandes levas de imigrantes cearenses e retirantes de outros Estados” (Apud TOCANTINS, 2002, V. 1, p. 246). No final do século XIX, o território já possuía uma população estimada de 25.000 (Cf. BRAGA, 2002, p. 15 e CABRAL, 1986, p. 35) a 50.000 (MESSUTI, 1997, p. 54).

O Estado do Amazonas estendia a sua jurisdição conforme o avançar do processo migratório, tributando a comercialização da borracha, impondo a ordem por meio de instituições policiais e judiciais, fazendo prevalecer a soberania brasileira na região. O poder político-administrativo amazonense nas terras banhadas pelo rio Purus e seus afluentes era exercido por meio dos municípios de Lábrea<sup>4</sup> até 1890; Antimari, desta data até 1897; Floriano Peixoto, desta data até o Tratado de Petrópolis. Como afirma Tocantins (2001, V.1, p. 256), “ao município de Floriano Peixoto, ex-Antimari, pertencia o Território do Acre”. Abaixo, algumas referências textuais e provas documentais:

Segundo a organização dos Municípios no Amazonas **as regiões do Acre estão sob a jurisdição do seu governo:** a prefeitura de Lábrea rege-as desde o Rio Purus até o Rio Mari, ou desde o Ituni até o Teuni [...] esse território faz parte da Comarca de Labrea do Estado do Amazonas. (CORREA, 1899, p. 138 e 198, grifo nosso).

A comarca de Floriano Peixoto que se constituía de todo o rio (Acre), desde a foz até as últimas explorações, foi criada já de

---

<sup>4</sup> Desmembrado de Manaus, tinha como limite final o território boliviano.

pois da República e tinha como sede a Vila de Antimary, a qual no aludido ano (1898), foi transferida para um planalto à margem esquerda do Purus, em frente a embocadura do Acre. (CARVALHO, 1904, p. 6).

**No decorrer de 1898 a área banhada pelos rios Acre, Iaco e Purus encontrava-se transformada em município amazonense – o município de Floriano Peixoto.** [...] Com o pequeno lugarejo – anteriormente chamado Antimari – transformado em município de sua jurisdição, o governo amazonense dispunha de espaço razoável para influir nas questões pertinentes ao Acre [...] concomitantemente, o Estado do Amazonas passou a jurisdicionar toda a região ocupada, sem se preocupar com uma questão tão importante como a cessão de títulos definitivos em território boliviano. (CALIXTO, 1985, p. 101 e 97, grifo nosso).

**O Alto-Purus** que vinha sendo administrado por autoridades que lhe nomeava o Amazonas [...] O Amazonas, à proporção que mais habitada se tornava a região, procurava estender sobre ela o seu ganancioso domínio, **subordinando-a à comarca do Antimari.** (BULCÃO, 1940, p. 19, grifo nosso)

01 de março de 1877. Ato do Presidente da Província do Amazonas, Dr. JACI MONTEIRO. **Cria no Juruá, o Distrito do Juruá, compreendendo nele todo o território, cujas águas correrem para o rio de tal nome e para ele,** juntamente, nomeia o subdelegado, com os seus suplentes. (Cf. BARBOSA, 1984, p. 143, grifo nosso).

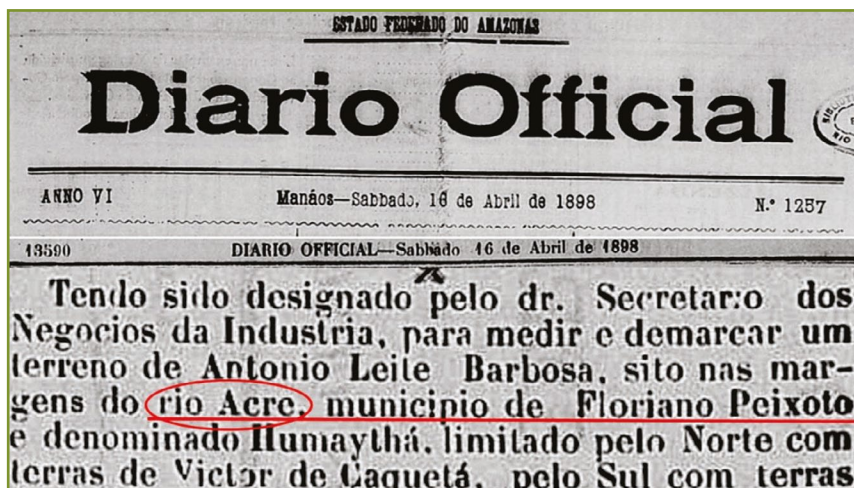
12 de Agosto de 1878. Ato do Presidente da Província do Amazonas (nº 248), o Barão de Maracaju. Divide em duas a agência ambulante de rendas provinciais no rio Purus: uma até Iutanaã, derradeiro ponto de escala dos vapores subvencionados, outra deste ponto **até o Rio Acre,** nomeando logo o serventuário para a segunda” (Cf. BARBOSA, 1984, p. 144, grifo nosso).

30 de dezembro de 1880. Ato do Presidente da Província do Amazonas (nº 373) do Dr. SÁTIRO DE OLIVEIRA DIAS. Sob proposta do chefe de polícia, **cria o distrito policial do Acre,** nomeando-lhe logo o subdelegado e seus suplentes. (Cf. BARBOSA, 1984, p. 145, grifo nosso).

23 de agosto de 1892. Ato (nº 185) do Governador aludido. Cria **no Rio Purus** dezenove prefeituras. Destas a décima sexta bem como a décima nona **se estendem até ao Acre**, e a décima oitava compreende todo o Iaco, da foz às cabeceiras, com os seus afluentes. (Cf. BARBOSA, 1984, p. 150, grifo nosso).

1895. Autos Nº 2. Terras devolutas concedidas pelo Governo do Estado do Amazonas, **às duas margens do Rio Acre**. Demarcante, JOÃO NOGUEIRA DA COSTA. Agrimensor, ADOLEO R. WURFBAIN. (Cf. BARBOSA, 1984, p. 153, grifo nosso).

Imagem 1. Acre como parte do Município Floriano Peixoto. Diário Oficial do Estado do Amazonas, nº 1257, p. 13.590, em 16 de abril de 1898



Fonte: <[http://memoria.bn.br/pdf/028843/per028843\\_1898\\_01257.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/028843/per028843_1898_01257.pdf)>.

Então, segundo as evidências, somos levados a crer que o atual território do Estado do Acre, na época da chamada Revolução Acreana, era imaginado como amazonense, na medida em que além de ser administrado por aquele Estado, os que nele moravam também o pensavam como tal, afinal, diziam ter lutado contra os bolivianos “por patriotismo”. Então, como na época não havia outro jeito de imaginar o Acre como brasi-

leiro a não ser incorporando ele em algum Estado, fica mais fácil compreender que a brasilidade do Acre estava condicionada à amazonensidade dele, que lhe era o Estado mais próximo. O regime republicano havia dividido todo o território nacional em unidades federadas e não havia território que não fosse jurisdicionado por um Estado.

Sendo assim, não havia uma categoria político-administrativa disponível na Constituição Federal e nem no imaginário social da época para pensar o Acre como brasileiro sem que estivesse em um Estado<sup>5</sup>. A não ser que seja aceita a hipótese de que o “Acre” não tenha sido disputado “como brasileiro” e sim “para ser brasileiro”. São duas situações diferentes: na primeira, a brasilidade lhe é prévia – lutavam em defesa do solo pátrio; na segunda, a estrangeiridade é que lhe é anterior, pois, nesse caso, lutavam para nacionalizar um território que, até então, não pertencia ao Brasil. Na primeira situação, defendiam o território que lhes pertencia. Na segunda, guerreavam para conquistar o território que desejavam ter. Se a segunda situação for tida como a real, por si, isso já seria capaz de tornar toda aquela geração em criminosos contrabandistas.

Então, se o Acre foi defendido como brasileiro é porque ele era amazonense. Seria anacrônico achar que o mesmo tenha sido reivindicado como Estado autônomo, afinal, como seria brasileiro algo que sequer existia perante a Constituição Federal? O Acre não existia como ente federativo republicano politicamente emancipado com identidade brasileira própria naquele momento. O Acre era apenas um rio, cujas margens, ainda estavam sendo desbravadas, sem vida urbana necessária, sem infraestruturas básicas, sem organização social suficiente<sup>6</sup>. Se as terras banha-

<sup>5</sup> Uma questão teórica similar enfrentada por Lucien Febvre ao ler, em 1924, o historiador francês Abel Lefranc afirmar que Rabelais era um militante ateu em pleno século XVI. Febvre (2009) discorda dizendo ser isso impossível, já que, não existia o conceito de descrença no imaginário coletivo daquela época. Febvre acusa Lefranc de praticar anacronismo.

<sup>6</sup> Alguém pode contra-argumentar dizendo: o Acre já havia sido até um país, como não teria condições de ser um Estado? Explico que a afirmação do fato de o Acre ter sido declarado um país, não fez dele um país. Então, não dá para argumentar dizendo que o Acre já havia sido um país e, portanto, tinha plenas condições de ser um Estado. Isso é um sofisma, já que o Acre nunca foi um país, pois nunca foi reconhecido pela diplomacia internacional como tal. Nunca foi tido como membro componente da sociedade internacional. O reconhecimento pode demorar anos e, como se sabe, o tal Estado Independente do Acre durou apenas meses e já nasceu fadado ao fracasso, já que tem origem em ato ilícito internacional, afinal, a região era disputada por três Estados soberanos.



das pelos rios Juruá e Purus foram defendidas como brasileiras é porque figuravam no território nacional como um “não-Acre”, ou seja, com outro topônimo.

No imaginário social, no campo das representações coletivas, como já falamos, vigorava a ideia de que o Acre era uma região amazonense banhada pelo rio Acre, por conseguinte, brasileira. Quem viajava para essa região partindo de Manaus não imaginava estar viajando para outro país ou para outro Estado. A ideia que se tinha era a de que se estava fazendo uma viagem estadual, já que ambos os lugares estavam no mesmo Estado, embora em municípios diferentes.

Acontece que a historiografia oficial é acreanocêntrica ao ponto de impor uma narrativa teleologicamente marcada, como se o atual Estado do Acre já estivesse presente no processo de povoamento da região e de disputa armada contra a Bolívia. É como se o Acre que conhecemos hoje já existisse e a narrativa histórica fosse responsável pela reconstrução do nascimento de algo antecipadamente destinado a ser o que ele é hoje. Acontece que a genealogia da brasilidade das terras do atual Estado do Acre não está vinculada ao topônimo Acre, uma vez que elas já tinham sido significadas como brasileiras com outros topônimos, antes dele existir. Essas terras só foram reinventadas como brasileiras com o topônimo “Acre” pelo Decreto Federal nº 5.206, 30 de abril de 1904. Portanto, pensar esse “Acre” antes do referido decreto, é incorrer no anacronismo.

O Acre da época da “Revolução” era um homônimo do atual, porém, designava apenas um rio e não um ente político. Apesar de ser tradição na Amazônia identificar os lugares pelo nome dos rios que lhes cortam, tais rios são hidrografias municipais, ou seja, o sistema hídrico é municipalizado e nem sempre o nome do rio coincide com o nome do município. Enfim, não obstante o rio ser chamado de Acre, o topônimo que identificava o território do qual o referido rio estava inserido não era “Acre” e sim Floriano Peixoto, que, por sinal, era um município amazonense que abarcava também os rios Iaco e Juruá.

Quando, em 11 de julho de 1898, o delegado nacional da Bolívia Juan Francisco Velarde chegou a Manaus para viabilizar a criação de um posto aduaneiro nos rios Acre, Iaco e Purus, foi o governador amazonense Ramalho Júnior quem criou “mil e uma dificuldades” e “a recusa tornou

impossível a D. Velarde cumprir a meta preestabelecida e ele retornou à Bolívia (TOCANTINS, 2001, V. 1, p. 225). Meses depois, em 12 de setembro, trinta militares bolivianos liderados pelo Major Benigno Gamarrá chegam em Xapuri com o mesmo intuito, o de fundar naquele rio uma Delegação Nacional. Na ocasião, foi o subprefeito amazonense do Alto Acre, o Sr. Manoel Felício Maciel, quem lhes resistiu, impossibilitando a ação andina. Os primeiros atos de resistência à soberania boliviana foram estritamente amazonenses.

Em 22 de outubro de 1898, após muita pressão política da diplomacia boliviana, o Ministro brasileiro Dionísio Cerqueira autoriza o governo boliviano a instalar uma aduana no Acre para cobrar impostos sobre a borracha produzida no rio Acre e Purus. No dia 30 de dezembro de 1898, a delegação boliviana passa pela intendência do município amazonense Floriano Peixoto, administrado pelo coronel Francisco Monteiro Souza Junior e seu secretário, o advogado José Carvalho (Cf. BULCÃO, 1940, p. 21).

O superintendente de Floriano Peixoto e o Juiz de Direito da referida Comarca não aceitaram a soberania boliviana na região e nem obedeceram as ordens de suas autoridades. Ambos se dirigiram ao Seringal Bom Destino<sup>7</sup>, de propriedade do próspero seringalista Joaquim Victor da Silva, “onde as autoridades amazonenses confabularam a respeito da grave emergência que julgavam ameaçar a integridade territorial do país e os interesses econômicos dos brasileiros ali radicados” (TOCANTINS, 2001, V. 1, p. 242). Depois da reunião, o superintendente e o juiz resolveram enviar um ofício ao comandante do navio em que a delegação boliviana se encontrava. Leiamos um trecho: “intimamo-vos a que imediatamente façais ciente à dita comissão (boliviana) que **as autoridades do Estado do Amazonas** [...] estão firmemente resolvidas a fazer cessar o abuso que estão praticando” (apud TOCANTINS, 2001, V. 1, p. 243, grifo nosso). Fica claro que o ato de resistência ao governo boliviano foi de iniciativa amazonense.

Diante do domínio boliviano no Acre, o advogado José Carvalho foi enviado a Manaus para comunicar todos os fatos ao governador do

---

<sup>7</sup> A historiografia “acreatocêntrica” mostra o seringal como quartel general da Revolução Acreana, no entanto, ali era o local de referência para os funcionários amazonenses se reunirem com os seringalistas locais para decidirem sobre como sucederia à resistência ao governo boliviano.

Amazonas. O governador Ramalho Junior, que havia assumido o governo do Amazonas em 04 de abril de 1898 por um “golpe”<sup>8</sup>, não queria adversidade com o governo federal<sup>9</sup> com medo de uma possível intervenção, por isso, oficialmente tratou de manter uma aparente indiferença com relação àqueles acontecimentos. Mesmo assim, “enviou recursos e forças militares para alimentar a resistência do povo, contribuindo para que o Acre não fosse totalmente perdido” (FIGUEIREDO, 2011, p. 98).

Em 24 de fevereiro de 1899, no seringal Bom Destino, representantes do município de Floriano Peixoto se reuniram com alguns dos principais seringalistas da região, tais como Joaquim Victor da Silva e Joaquim Domingos Carneiro, e juntos resolvem formar uma Junta Revolucionária para gerenciar os atos de resistência ao governo boliviano na região (Cf. TOCANTINS, 2001, V. 1, p. 287). É bom destacar, que a Junta Revolucionária não era “acreana” e sim “amazonense”, já que era composta por funcionários públicos do Amazonas e seringalistas proprietários de terras que, até então, estavam vinculadas à jurisdição do Amazonas, Estado que emitia e validava os títulos fundiários dos seringais.

Os “revolucionários” resolveram, por meio de um ofício assinado pelo Juiz de Direito amazonense José Martins Souza Brasil, sugerir ao delegado boliviano que saísse da região pacificamente. No texto, noticiava-se que um “grande movimento popular” estava sendo orquestrado e que melhor seria “poupar sacrifícios inúteis” (apud CARVALHO, 1904, p. 14). Não tendo sucesso, no dia 30 de abril, José Carvalho, funcionário público do município amazonense de Floriano Peixoto, “com auxílio das autoridades amazonenses” (Cf. REIS, 1937, p. 17) se dirige ao Cônsul Santivanez, maior autoridade boliviana no “Acre”, para intimá-lo a abandonar a região.

Travou-se, então, entre mim e o encarregado da Bolívia um largo debate que me dispense de reproduzir aqui. Rematei os meus argumentos fazendo ver que, não estando as demarcações aprovadas pelos poderes competentes de ambos os países, e sendo nosso o uti

---

<sup>8</sup> Ele era vice-governador e havia se aproveitado de que o titular havia se licenciado para tratar sua saúde para forjar uma carta de renúncia dele e, assim, assumir interinamente o mandato.

<sup>9</sup> O Governo Federal havia recomendado que recebesse a delegação boliviana em Manaus de forma urbana e diplomática.

possidetis, não reconhecíamos, não podíamos reconhecer legal o governo da Bolívia **no Acre** [...] o que queremos é que o governo boliviano, representado na pessoa de V. Exc<sup>a</sup>, seja deposto daqui. (CARVALHO, 1904, p. 19, grifo nosso).

Por várias vezes, a autoridade boliviana perguntou a José Carvalho quem eram os responsáveis pelo movimento. Pelo que respondeu: “Ninguém! Todos estão a frente! [...] pode dizer [...] que foi deposto pelo povo do Acre [...] aquele ato partia diretamente de um movimento do povo em geral, cuja responsabilidade era coletiva” (CARVALHO, 1904, p. 19). Carvalho por motivos óbvios não responsabilizou o governo amazonense, muito menos quis assumir a liderança do movimento, sabendo que poderia ser processado por isso. Sendo assim, lançou a responsabilidade para um sujeito indefinido chamado “povo”. Porém, quem era esse povo? Os “acreanos”? Não! Pois, esse gentílico só viria a ser inventado por ocasião do Estado Independente do Acre (julho de 1899). Eram os brasileiros que moravam no município amazonense de Floriano Peixoto que residiam às margens do rio Acre.

Os bolivianos foram depostos em 1º de maio e o feito foi nomeado *a posteriori* como “a primeira insurreição acreana” (CARVALHO, 1904). A intimação por escrito entregue ao Cônsul no ato de sua partida trata o governo boliviano como “ilegal” e acusa os bolivianos de “invasores”. Além disso, dizia novamente que o responsável pela intimação era o “povo brasileiro”, só que dessa vez, a expressão “representado nos abaixo assinados” é acrescentada. E quem eram os signatários do referido documento? Alguns dos principais proprietários de terras localizadas às margens do rio Acre, ou seja, o povo “**deste Município**” que vivia sob as leis brasileiras (Estado do Amazonas)”. Portanto, a deposição era iniciativa do povo que morava no Município de Floriano Peixoto<sup>10</sup>. Leiamos um trecho:

**O povo brasileiro** representado nos abaixo assinados [...] vem intimar-vos para que abandonéis **o governo ilegal** que vos achais exercendo atualmente neste território, desbravado, habitado e hoje defendido, por milhares de brasileiros, que até **a vossa invasão**

<sup>10</sup> Afirmar que o movimento representava um “espírito acreano” nascente ou um sentimento de acreanidade é manipular os fatos e cair no anacronismo, uma vez que, sequer existia a ideia de “povo acreano” na época.

aparentemente legal, viviam **a sombra das leis de seu país** (Brasil). O povo e os **poderes públicos deste Estado** têm sido por demais tolerantes [...] Estais intimado a retirardes o vosso governo deste território o mais breve possível, porque é esta a vontade soberana e geral do **povo deste Município**. (apud CARVALHO, 1904, p. 27-28, grifo nosso).

No dia 3 de maio de 1899, alguns dos líderes do movimento se dirigiram à intendência boliviana para fazer o inventário do material deixado por eles na Aduana de Puerto Alonso. O inventário dizia o seguinte: “aos três dias do mês de maio do ano de mil oitocentos noventa e nove, pelas nove horas da manhã, **neste lugar, ‘Caquetá’, rio Acre, Estado do Amazonas**, onde estava estabelecida a Delegação e Aduana da república da Bolívia [...]” (apud CARVALHO, 1904, p. 24). Percebam que o topônimo primário é “Caquetá” e que o Acre aparece tão somente como o nome do rio. Portanto, somente *a posteriori* é que esse evento foi considerado como a primeira insurreição “acreana” (Cf. CARVALHO, 1904), já que o gentílico acreano não existia na época, muito menos uma identidade coletiva vinculada a um lugar chamado Acre.

A posição do governo federal brasileiro era a de que a jurisdição de todo o Purus fosse devolvida à soberania boliviana. Para evitar isso, o governador do Amazonas resolveu contratar o espanhol Luís Galvez que, “com um exército brancaleônico, apoiado por empresários, políticos e intelectuais amazonenses” (FIGUEIREDO, 2011, p. 92), proclamaria o Acre um país independente. Para ajudar o espanhol, o governador também contratou “vinte homens, todos veteranos da guerra de Cuba” (DANTAS, 2012, p. 23). Foi acompanhado de mercenários, que “Luiz Galvez, com dinheiro e armas do governo do Amazonas, seguiu para o Acre” (REIS, 1937, p. 19). Segundo Tocantins (2001, Vol. I, p. 440), o governador do Amazonas era o verdadeiro “idealizador e sustentáculo da República do Acre”.

A República de Galvez, aventura infeliz e criminoso que tanto comprometeu os destinos da questão do Acre e que depois pela pacificação, **custou ao Estado do Amazonas mil e duzentos contos** [...] a força de Galvez, que lhes **mandou o governo do Amazonas** [...] sabiam que aquilo **partira do governo** [...] não foi, sempre,

esse mesmo governo do Amazonas o maior comprometedor de toda a Questão do Acre, ora **mandando proclamar ali a República de Galvez**. (CARVALHO, 1904, p. 33, 34 e 37, grifo nosso)

Leandro Tocantins (2001, V.1, p. 319) afirma que “o ex-governador Ramalho Junior escreveu de seu próprio punho, trinta anos depois, um retalho de memória sob o título acima (República do Acre), no qual reata a atuação de seu governo nesses acontecimentos”. Uma cópia do manuscrito foi dada ao historiador Arthur Cezar Ferreira Reis pelo genro do ex-governador que, por sua vez, disponibilizou a Tocantins. O manuscrito deixa bem claro que Galvez foi contratado como mercenário juntamente com outros de fala hispânica para “não consentir que estrangeiro tomasse conta do território amazonense, que tantos sacrifícios custara para desbravar e sanear” (RAMALHO JUNIOR, apud TOCANTINS, 2001, V. 1, p. 320).

O próprio ex-governador diz que “preparada a bandeira, com munições de guerra e de boca, materiais para o serviço de exploração, partiu Luiz Galvez, levando instruções fornecidas pelo Governo do Estado” (idem, p. 312). Sobre a proclamação da República do Acre, Tocantins (2001, V. 1, p. 321) é categórico em afirmar que “o auxílio veio de muito mais alto, partiu do Governo do Amazonas, no apoio moral e na importância de quatrocentos contos de réis”. Tocantins cita que José Ferreira Sobrinho, ao escrever o opúsculo *As quatro insurreições acreanas*, “leu o relatório de Galvez ao Governador Ramalho, prestando conta do dinheiro recebido” (idem, p. 321).

O Estado Independente do Acre se constituía em um Estado soberano, um ente político administrativo, uma pessoa jurídica de direito público, que adotara a forma republicana de governo. A república pressupõe o exercício da cidadania que, por sua vez, supõe um vínculo jurídico entre o indivíduo e o Estado. Nesse caso, havia a necessidade da invenção de um “gentílico” que identificasse o cidadão com o país em que ele nasceu ou que ele manteria vínculo. Pela primeira vez o Acre deixava de ser o nome dado a um rio que deságua à margem direita do Purus para significar um território nacional que abarcava não só o rio Acre, mas também o Iaco e o Purus. Consequentemente, o gentílico “acreano” representa uma nacionalidade que pressupunha o exercício da cidadania nos limites

da República do Acre. No entanto, a República do Acre teve vida curta e chegou ao fim em 15 de março de 1900.

Em 22 de agosto de 1900, o Delegado Nacional boliviano André Munõz e sua comitiva chegam ao seringal Capatará para tentarem, mais uma vez, dominarem a região. Em julho de 1900, toma posse o novo governador do Amazonas, Silvério Nery, e o mesmo se compromete com a Questão do Acre. Em 16 novembro de 1900, uma expedição militar de libertação parte de Manaus com o objetivo de defender as terras do município de Floriano Peixoto, por esse motivo, foi nomeada de “expedição Floriano Peixoto”, que também ficou conhecida como “Expedição dos Poetas”, pela quantidade de intelectuais envolvidos nela. Eles “contavam com a boa vontade e colaboração do governador do Amazonas Silvério Nery” (MEIRA, 1974, p. 53). O líder da investida “entrevistou-se com o Governador, que lhe prometeu a valiosa ajuda oficial [...] oferecendo um pequeno canhão, metralhadora, munições e dinheiro [...] o governo estadual esperava reaver as contribuições do imposto sobre a borracha (acreana)” (TOCANTINS, 2001, V.1, p. 487, 488),

A revolução continuava latente, tanto que, no Acre e em Manaus, quase ao mesmo tempo, se preparou, mais uma vez, a expulsão dos bolivianos. **O comércio dessa praça, reunido, financiou o movimento que nela se organizava [...] A diplomacia boliviana retornou a reclamar contra as autoridades amazonenses, apontando-as como as responsáveis diretas pelo que se passava na zona conflagrada.** (REIS, 1936, p. 21, grifo nosso).

A Expedição dos Poetas, apesar de estar bem equipada militarmente, foi derrotada em poucas horas. A região banhada pelo rio Acre voltaria para a administração boliviana. Em 4 de março de 1901, Rodrigo de Carvalho escreve ao governador do Amazonas Silvério Nery lhe dizendo: “Só V. Ex., Sr. Dr. Nery pode salvar o Acre” (apud OURIQUE, 1907, p. 152). Em 16 de abril de 1901, foi a vez de Gentil Norberto escrever ao governador do Amazonas, dizendo: “de vós depende a continuação da luta, ou melhor, a vitória da nossa causa. Sem vós nada poderemos fazer; com o vosso auxílio, embora particular, em breve não existirá no Acre um só Boliviano”, afirma ainda que “os chefes da revolução só esperam uma pa-

lavra vossa para correrem à luta que deixaram baldos de recursos” (apud OURIQUE, 1907, p. 166). Ourique (1907), publica inúmeras cartas desses dois personagens solicitando ao governador do Amazonas recursos materiais e financeiros em favor da “Revolução”. As citações abaixo são oriundas de correspondências entre Rodrigo de Carvalho, um dos “cabeças” da Junta Revolucionária, e o governador do Amazonas. Elas deixam bem claro o motivo da “Revolução Acreana” e o real mantenedor dela:

Em Junho vindouro **limparei o Acre de bolivianos**; necessito que Vossa Excelência, em Abril, arranje uma lancha de confiança de V. Ex. e me mande alimentação para 150 homens. Em 30 dias, 60 mannlichers com 15.000 tiros e 120 rifles de cano comprido com 30.000 tiros [...] será bom vir uma ambulância para ferimentos [...] se peço a V. Ex. é porque atualmente nada possuo [...] **Descanse V. Ex. que o Governador do Amazonas não será comprometido**”. (CARVALHO, Rodrigo. Carta ao Governador do Amazonas. 12 de novembro de 1901. In: OURIQUE, 1907, p. 171, 172).

É-me grato dizer a V. Ex. que Caquetá marcha em boas condições e que o Tenente Carvalho continua, cada vez mais, disposto a auxiliar-me **na reivindicação do Acre para o Amazonas**. (CARVALHO, Rodrigo. Carta ao Governador do Amazonas. 15 de abril 1902. In: OURIQUE, 1907, p. 180, grifo nosso).

**O Acre há de ser amazonense**, o povo quer; haja recursos, o resto V. Ex. verá. (CARVALHO, Rodrigo. Carta ao Governador do Amazonas. 1º de maio de 1902. In: OURIQUE, 1907, p. 191, grifo nosso).

Não me abandone V. Ex. e **o Acre será do Amazonas**. (CARVALHO, Rodrigo. Carta ao Governador do Amazonas. 18 de junho de 1902. In: OURIQUE, 1907, p. 202, grifo nosso).

Aguardo os recursos prometidos, e mais uma vez assevero a V. Ex. que fique tranquilo, **o Acre há de ser do Amazonas**. (CARVALHO, Rodrigo. Carta ao Governador do Amazonas. 26 de junho de 1902. In: OURIQUE, 1907, p. 210, grifo nosso).

[...] o armamento e o destacamento no Antimary [...] Ei de fazer o Acre ser do Brasil, portanto do Amazonas. (CARVALHO, Rodri-



go. Carta ao Governador do Amazonas. 24 de julho de 1902. In: OURIQUE, 1907, p. 227, grifo nosso).

O General Alfredo Ernesto Jacques Ourique (1907) é enfático em afirmar que a autoria intelectual da dita Revolução Acreana e o mantenedor dela era o Amazonas. Não havia movimento autóctone, o que havia era um movimento dirigido por políticos, profissionais liberais e empresários ligados ao Governo do Amazonas e executados por trabalhadores rurais locais. Ourique prova isso através de correspondências entre os líderes da “Revolução” e o Poder Executivo amazonense. Os seringueiros não pegavam em armas em defesa do Brasil por patriotismo, eles compunham as tropas quando o seringalista do qual estava vinculado os liberavam. Assim, em defesa da validação do título fundiário que havia recebido do Estado do Amazonas, o patriotismo não passava de retórica para comover a opinião pública nacional. Segundo Ourique (1907, p. 183 e 213),

Esses documentos [o que são expostos no livro], assinados pelos principais chefes e auxiliares das revoluções acreanas e por funcionários públicos [do Amazonas], mesmo das mais altas categorias (como iremos vendo), escritos na época em que os fatos se desdobravam e, **girando em torno da autoridade do Governador do Amazonas, então apontado por Brasileiros e Bolivianos como o centro única e incansável de todo o movimento revolucionaria**. Esses documentos são, por tudo isso, não há meios de o negar, a melhor fonte de onde devemos tirar, criteriosa e desapaixonadamente, o julgamento imparcial dos fatos a que nós temos referido [...] E também correspondência oficial de indiscutível merecimento para provar que – **a revolução teria naufragado completamente sem o auxílio que lhe prestou o Amazonas** [...] nossos argumentos, em prol do direito do Amazonas aos tentórios do Acre, que, só devido aos seus esforços e tenacidade, voltaram a pertencer ao Brasil. (grifo nosso).

O governo boliviano, temendo novas investidas, já que havia rumores de que a Junta Revolucionária estaria em plena atividade conspiratória, voltou a pautar a proposta de arrendamento da aduana à iniciativa privada e entregar a administração daquele território a um sindicato.

Todos sabiam que a pacificação do Acre dependia muito mais da colaboração dos principais latifundiários e do governo brasileiro do que da minguada tropa boliviana que protegia as fronteiras. Os bolivianos não tinham mais condições militares para resistir a outras insurreições. Em 3 abril de 1902, uma comitiva boliviana liderada pelo Dr. Lino Romero, representante do governo andino, chega ao Alto Acre a fim de preparar a entrega do território aos emissários do *Bolivian Syndicate*, empresa internacional que exploraria economicamente o Acre (Cf. LIMA, 1998, p. 91). A notícia causou um alvoroço entre os membros da elite gomífera, ainda mais quando se espalhou um boato de que os EUA dariam suporte militar à Bolívia caso o Brasil decidisse intervir.

Por conta da situação, em abril de 1902, Rodrigo de Carvalho envia uma carta ao governador do Amazonas Silvério Nery dizendo que “o Acre está em verdadeiro vulcão. Pois a nova delegação já avisou que todos os proprietários do Acre terão o prazo improrrogável de seis meses para legalizarem a posse de seus barracões” (apud OURIQUE, 1907, p. 176). Dessa forma, toda ação militar de resistência à soberania boliviana no Acre era previamente acertada com o governador do Amazonas,

[Rodrigo de Carvalho] resolveu ir a Manaus entender-se com o Governador Silvério Néri. Desejava esclarecê-lo, viva voz, sobre a disposição dos principais proprietários do rio em tentar outro movimento libertador [...] também tinha em mira pedir apoio material ao Governador do Amazonas. (TOCANTINS, 2001, V. II, p. 113).

Após o apoio confirmado, faltava apenas saber quem ficaria à frente do movimento nos campos de batalha. Alguém com plenos conhecimentos militares, já que, provado estava que todos os envolvidos na trágica Expedição dos Poetas, eram incompetentes para exercer tal função. Rodrigo de Carvalho sugere o nome de Plácido de Castro aos membros da Junta Revolucionária, nome que já era conhecido entre os membros e que só não participou da Expedição dos Poetas porque alegou doença à época. Rodrigo de Carvalho, José Galdino Marinho e Joaquim Maia saem a procura de Plácido de Castro para fazer-lhe o convite (proposta de prestação de serviço?).

No Acre, onde vinha sendo urdida nova revolução, encabeçada por um delegado do Amazonas, o Sr. Rodrigo de Carvalho, funcionário da fazenda estadual na fronteira com o Acre boliviano, ajudado por Joaquim Victor da Silva, alma de todos os movimentos anteriores, e por outros exaltados patriotas [...] já lá estava o caudilho gaúcho Plácido de Castro, convidado, em Manaus, para chefiar a revolução [...] De Manaus veio auxílio, constante de armas e munições de boca. Mas a maior contribuição do Amazonas consistiu na franca permissão para que os revolucionários se abastecessem em Manaus. (REIS, 1937, p. 22).

Após receber o convite, Plácido de Castro combina que tomaria a cidade de Xapuri no dia 06 de agosto de 1902. Para a ação, Rodrigo de Carvalho, em uma carta de 18 de junho de 1902, diz: “vem o Dr. Gentil com armamento e um capitão **com vinte e tantos soldados, comissionados pelo governador para fazer a revolução**” (apud OURIQUE, 1907, p. 223)<sup>11</sup>. No dia marcado, Plácido de Castro, com apenas 33 soldados (Cf. CASTRO, 2002, p. 56), toma a cidade de assalto. O processo “revolucionário” dura até a rendição boliviana em Puerto Acre, que se deu em 23 de janeiro de 1903. As tropas acreano-amazonenses sagram-se vitoriosas. Como Plácido de Castro já havia proclamado o Acre um país independente no dia 7 de agosto de 1902 em Xapuri (Cf. CASTRO, 2002, p. 55), faltava apenas saber quem assumiria o governo.

A aclamação de Plácido de Castro ao governo do Acre se deu em 26 de janeiro de 1903. A demora tem uma explicação, é que Rodrigo de Carvalho teve que convencer o governador do Amazonas a aceitar a tal indicação. Experiente como era na política, Silvério Nery já havia desconfiado das pretensões políticas de Plácido de Castro, tanto é que só aceitou a indicação quando Rodrigo de Carvalho lhe garantiu que Plácido de Castro não resistiria ao “plano subterrâneo” da “Revolução”, que era o de legitimar a incorporação do Acre ao Amazonas. Leiamos um trecho da carta:

---

<sup>11</sup> No início de setembro de 1902, Plácido de Castro diz: “Em “Caquetá” [...] achava-se ali o Sr. Gentil Norberto, que havia trazido de Manaus 120 Winchesters, 100 encapados de farinha e 12 cunhetes de balas. Dizia-se encarregado pelo Governo do Amazonas de fazer guerra no Acre [...] O Sr. Rodrigo de Carvalho, o homem mais medroso que tenho conhecido, também ali se achava e se dizia com a mesma incumbência do Governo do Amazonas”. (CASTRO, 2002, p. 57).

[...] só assim teremos o Acre do Brasil e com certeza do Amazonas [...] Plácido é indiferente que isso (o território do Acre) seja do Amazonas. A mim (Rodrigo de Carvalho) ele (Plácido de Castro) diz sempre: **isso** (o Acre) **não pode ser estado; há de ser do Amazonas**; já vê Vossa Excelência (Nery) que **ele é amigo** [...] **Combinei com os oficiais em aclamarmos o Plácido governador** [...] por isso, no dia da tomada de Porto Acre o Dr. Pimenta em nome dos acreanos vai aclamá-lo. **Só assim teremos o Acre do Brasil e com certeza do Amazonas.** (Rodrigo de Carvalho ao governador do Amazonas em 19 de janeiro de 1903, apud OURIQUE, 1907, p. 417, grifo nosso).

## CONCLUSÃO

Nesse artigo procurei evidenciar que a parte setentrional do atual território do Acre, em fins do século XIX, se considerada brasileira, pertencia ao Estado do Amazonas. E foi na condição de território amazonense que ela foi defendida militarmente pela chamada “Revolução Acreana”. Inúmeros foram os fatos mencionados que atestam a participação direta do Estado do Amazonas com o povoamento, administração e defesa do “Acre”. No entanto, a história do Acre que conhecemos através da narrativa oficial “higienizou” o legado amazonense. A narrativa acreanocêntrica do surgimento do Acre teve inspiração no movimento autonomista que no intuito de justificar a elevação do Acre a Estado, “divinizou” os acreanos como os únicos responsáveis pela anexação dele ao Brasil, ocultando o protagonismo do governo do Amazonas e minimizando a atuação diplomática do Barão do Rio Branco. Pela história oficial, o Acre é obra exclusiva dos acreanos.

O que tentei fazer nessas linhas foi desintoxicar a narrativa do acreanismo a fim de proporcionar aos leitores um novo lugar de interpretação menos acreanizado. Esse lugar nos liberta da narrativa teleológica, aquela que nos faz acreditar que o atual Estado do Acre já estava presente no processo de povoamento da região e de disputa armada contra a Bolívia. É como se o Acre que conhecemos hoje já existisse e a narrativa histórica fosse apenas uma reconstrução do nascimento de algo previamente des-

tinado a ser o que ele é hoje. No entanto, o Acre não nasceu como Acre, ele se fez Acre durante o desencadear dos acontecimentos. Sendo assim, o Acre em fins do século XIX, do ponto de vista brasileiro era um “não-Acre”, ou seja, um território nacional imaginado por meio de outros topônimos sempre vinculados identitariamente ao Estado do Amazonas. Naquela época, quem morava no Acre, imaginava estar no Amazonas e somente assim teremos compreendido o real significado da expressão “Revolução Acreana”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. *O Direito do Amazonas ao Acre Setentrional*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984 (Vol. XXXVII, Tomo VI).

BARBOSA, Rui. *O Direito do Amazonas ao Acre Setentrional*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986 (Vol. XXXVII, Tomo VII).

BRAGA, Antonio de Souza (*et al.*). *A questão do Acre: Manifesto dos chefes da Revolução Acriana ao venerado presidente da República brasileira, ao povo brasileiro e às praças de comércio de Manaus e do Pará (1900)*. Rio Branco: FEM, 2002.

BULCÃO, Soares. *Subsídio para a história do departamento do Alto Purus*. Fortaleza: Revista do Instituto do Ceará, 1940.

CALIXTO, Valdir. FERNANDES, Josué. SOUZA, José. *Acre: uma história em construção*. Rio Branco: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre, 1985.

CARVALHO, José. *A primeira insurreição acriana*. Rio Branco: FEM, 2002.

CORRÊA, Serzedello. *O Rio Acre: ligeiro estudo sobre a ocupação Paravicini no Rio Acre*. Rio de Janeiro: Casa Mont Alverne, 1899.

CASTELO BRANCO SOBRINHO, José Moreira Brandão. *Acreania*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. V. 240, Julho-Setembro de 1958.

CASTELO BRANCO SOBRINHO, José Moreira Brandão. *O Juruá Federal*. Brasília: Senado Federal, 2005.

CASTRO, Genesco. *O Estado Independente do Acre e José Plácido de Castro*. Brasília: Senado Federal, 2002.

CABRAL, Francisco. *Plácido de Castro e o Acre Brasileiro*. Brasília: Thesaurus, 1986.

CAVALCANTE, Rogério. *Manoel Urbano ontem e hoje*. Rio Branco: edições do autor, 2014.

DANTAS, Jailson Soares. *1899 – espionagem no Acre: um caso sensacional*. Brasília: Thesaurus, 2012.

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FIGUEIREDO, Aguinaldo Nascimento. *História Geral do Amazonas*. Manaus: Valer, 2011.

LIMA, Cláudio de Araújo. *Plácido de Castro: um caudilho contra o imperialismo*. Rio Branco: FEM, 1998.

MEIRA, Silvio de Bastos. *A epopeia do Acre: batalhas do ouro-negro*. Rio de Janeiro: Record, 1974.

MELO, Mário Diogo. *Do sertão cearense às barrancas do Acre*. Manaus: Editora Sérgio Cardoso, 1968.

MESSUTI, Ribera, Hernán. *La dramática desmembración del Acre*. Sucre: Judicial, 1997.

OURIQUE, Jacques. *O Amazonas e o Acre*. Artigos publicados no Jornal do Commercio. Rio de Janeiro: Typ. Rodrigues & Comp., 1907.

REIS, Arthur C. Ferreira. *A questão do Acre*. Manaus: Phenix, 1937.

TOCANTINS, Leandro. *Formação histórica do Acre*. Brasília: Senado Federal, 2001, Vols. I e II.

## Capítulo 13

### ENTRE RIOS E FLORESTAS: o estudo do espaço geográfico amazônico brasileiro a partir de obras romanescas em sala de aula

Tiago Caminha de Lima<sup>1</sup>  
Jackson Sousa dos Santos<sup>2</sup>  
Hikaro Kayo de Brito Nunes<sup>3</sup>

**Resumo:** Com a necessidade de se utilizar novas linguagens e recursos em sala de aula, a Geografia, na Educação Básica, faz uso de diferentes recursos, o que está difundido em artigos científicos e relatos de experiência, por exemplo. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender a importância do uso da literatura no estudo do espaço amazônico brasileiro voltado ao ensino de Geografia, considerando a indicação de três importantes obras. Por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, indica-se, para as aulas de Geografia no contexto da Amazônia, a utilização de obras tais como “Belém do Grão-Pará”, de Dalcídio Jurandir; “De Ouro e de Amazônia”, de Oswaldo Franca Junior; e “Seringal”, de Miguel Jerônimo Ferrante. A partir dessas indicações e da utilização dessas obras durante o processo de ensino e aprendizagem, é importante destacar que esta atividade possibilita, além do detalhamento feito pelo olhar objetivo do narrador, a ênfase à subjetividade, mostrando a realidade com implicações em diferentes aspectos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Literatura. Amazônia.

<sup>1</sup> Professor EBT de Geografia no Instituto Federal do Amapá.

<sup>2</sup> Mestrando em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço - Universidade Estadual do Maranhão.

<sup>3</sup> Professor Substituto do Curso de Geografia - Universidade Estadual do Amazonas.



## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas no contexto atual estão revitalizando-se visto a crescente demanda de produções (artigos científicos, grupo e núcleos de estudos) voltados ao desenvolvimento de metodologias para o ensino da Geografia, caracterizando a mesma como uma disciplina crítica em que o aluno é instigado a desenvolver o seu próprio pensar. As modificações já são percebidas logo nos projetos curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia, objetivando um aprimoramento para a formação dos professores, o que auxilia ainda para o aprimoramento profissional em sala de aula.

A utilização de metodologias de ensino diversificadas é um diferencial consistente no processo de ensino e aprendizagem do aluno dentro e fora da sala de aula. A partir disso, há a necessidade de utilização de recursos alternativos para contribuir com uma compreensão e motivação dos estudos realizados em sala.

Na estrutura curricular busca-se a interdisciplinaridade e, a partir dela, são elaboradas novas metodologias de ensino. Com essas inovações metodológicas busca-se uma melhor compreensão dos conteúdos e uma percepção de desenvolvimento de um senso crítico do aluno a um determinado conteúdo exposto em sala de aula e no seu dia a dia.

A Geografia Escolar desde os anos 1980, século de difusão da Geografia Crítica e ressignificação da Geografia Cultural no Brasil, vem passando por diversas transformações, principalmente na Educação Básica (SOUZA, 2008; BARBOSA, 2016). Dessa forma, a pergunta que norteia o estudo é: como demonstrar a interdisciplinaridade existente entre a Geografia e obras da literatura que dão ênfase ao estudo do espaço geográfico amazônico brasileiro?

Na busca pela interdisciplinaridade com outros saberes, a Geografia deixa de ser uma ciência simplesmente decorativa e torna-se crítica, a fim de que o alunado perceba a inter-relação entre a disciplina e o seu meio (MORAES, 2014; BOEMEL e CRISTIANO, 2016; SOUZA e SOUZA, 2017). Assim, ampliam-se discussões e questionamentos com outras ciências, de modo que os estudantes passam a compreender melhor o seu espaço. Com base no exposto, o presente trabalho tem como obje-

tivo compreender a importância do uso da literatura no estudo do espaço amazônico brasileiro voltado ao ensino de Geografia, considerando a indicação de três importantes obras.

## **METODOLOGIA**

O estudo se direciona metodologicamente para a modalidade de pesquisa qualitativa, pois considera o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento e a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Por esse viés de investigação, os dados são descritos e analisados ocorrendo em seguida uma avaliação que pode auxiliar na resolução, destaca Gil (2009).

Na pesquisa bibliográfica ocorreu o estudo da bibliografia da área a ser investigada, situando o pesquisador no tema proposto, como a pesquisa por materiais já elaborados em relação ao tema abordado, principalmente livros e artigos científicos. Para Gil (2009), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

## **UMA ANDARILHA CRÍTICA CHAMADA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

O nascimento institucional da ciência geográfica é datado do século XIX, período marcado por profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, principalmente na conjuntura dos países europeus. Observam-se, por exemplo, as mudanças econômicas provocadas pela Revolução Industrial, consolidando o modo de produção capitalista. Na política tem-se os movimentos resultantes da Revolução Francesa e a reconfiguração territorial do continente europeu (CASTROGIOVANNI, 2007). Desse modo, a Geografia se fortalece como ciência a partir do momento que seus ideais integram as transformações supracitadas, como afirma Moraes (2005, p. 57):

Sistematização da geografia, sua colocação como uma ciência autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista. E mais, a geografia foi, na verdade, um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo em determinados países da Europa.

Identifica-se a partir dessas modificações o papel da Geografia como ciência contribuinte na construção de ideais que transformaram o modo de vida do homem. Uma das principais correntes geográficas se deu com Vidal de La Blache, denominada Possibilismo. Seu conceito base parte da ideia de que o homem passa a ser agente passivo do meio, condicionando o modo de vida do seu grupo. O pensador supracitado foi importante semeador das discussões voltadas a outra corrente geográfica, a Geografia Cultural. Claval (2003, p. 149) explica o aspecto cultural presente nas obras vidalianas, ao mostrar que:

As técnicas da produção, de transportes e os hábitos pertencem à esfera da cultura. Vidal de La Blache nunca falou de cultura, mas a ideia de cultura tinha um lugar central na sua concepção da disciplina. Ele sublinhou o papel da “força do hábito” que lhe aparecia como a causa mais importante da rigidez dos gêneros de vida. Os imigrantes transportam com ele os seus gostos e os seus hábitos alimentares.

Conforme o autor, a cultura está presente nos diferentes momentos de um determinado espaço, em alguns percursos a cultura sofre uma determinada transformação, mas existe a “força do hábito” retratada pelo autor como algo que se solidifica em um determinado grupo social. Há a criação, aqui, do conceito de gênero de vida, como destaca Santos (2008, p. 36) ao discutir “[...] que segundo esse enfoque, seria por intermédio de uma série de técnicas confundidas com uma cultura local que o homem entra em relação com a natureza”. Com a construção desse conceito verifica-se a inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, laços esses fortalecidos no aspecto cultural.

Carl Sauer traz para os Estados Unidos na década de 1920 o estudo da cultura e da ecologia cultural. Corrêa, (2003, p. 11), destaca que Sauer concebia a cultura da seguinte maneira:

[...] como uma entidade supra-orgânica, com suas próprias leis, pairando sobre os indivíduos, considerados como mensageiros da cultura, sem autonomia. A cultura era, assim, concebida como algo exterior aos indivíduos de um dado grupo social; sua internalização se faz por mecanismo de condicionamento, gerador de hábitos, entendidos como cultura.

A cultura de um determinado grupo social está regulamentada na “força do hábito” afirma La Blache (1921) e reafirma Sauer (2003), segundo os quais, ao internalizar alguns movimentos, acaba-se causando o hábito, sendo este compreendido como cultura. Entre os anos de 1950 e 1970 do século XX, a Geografia Cultural entra em declínio.

Claval (1999) denominou esse declínio de “informização da geografia”, levando a Geografia Cultural a uma crise. No período supracitado a subjetividade e a cultura não estavam na linha de interesse dos acontecimentos do mundo, dados os fatores políticos, econômicos e sociais que ocorriam no mundo em contextos locais e globais.

No caso do Brasil, tem-se o exemplo do Regime Militar (1964-1985) período no qual diversos geógrafos foram exilados ou tiveram suas produções censuradas. Com o fim do Regime, houve o retorno de diversos geógrafos e com eles vieram novos olhares, principalmente, por meio das influências francesa e alemã a respeito de discussões envolvendo a ciência geográfica.

A ciência geográfica adota o paradigma e o método de investigação da geografia crítica, e assume, no meios acadêmicos, essa denominação. O espaço, (re)nomeado como seu objeto de estudo, passa a ter uma concepção de totalidade, embora inicialmente rejeite a natureza enquanto dimensão do espaço geográfico. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 39).

Diferentemente da Geografia Crítica, corrente geográfica que surge como novo caminho para a ciência geográfica, a Geografia Cultural ressurge na década de 1970, com os seus ideais apoiados nos seus antigos precursores, a exemplo de Vidal de La Blache e Carl Sauer. Nesse ressurgimento a Geografia Cultural, coloca-se o ser humano como o centro das análises do meio, além da valorização da cultura.

Corrêa (1999, p. 51) destaca que o ressurgimento da Geografia Cultural se faz num contexto pós-positivista e vem da consciência de que a cultura reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica. Nesse sentido, discute Oliveira (2010, p. 4) que:

Nesta nova concepção da cultura passa-se a dar lugar à sua dimensão subjetiva, mas não se negligência seu aspecto material, a diferença é que, agora, os dois aspectos passam a ser analisados em termos de seus significados e como parte integrante da espacialidade humana. Assim, os conceitos básicos da geografia – lugar, território, paisagem, espaço, territorialidade – passam a ser estudados a partir das redes simbólicas que envolvem a sua construção cultural. Neste contexto, surgem novas temáticas tais como: manifestações culturais, identidade espacial, percepção ambiental, representações sociais, estudo das religiões, entre outras.

A dimensão cultural torna-se, assim, necessária para a compreensão do mundo. Diante disso, compreende-se a importante relação do ser humano com a natureza, a busca pela subjetividade.

## **ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA BREVE DISCUSSÃO**

Com a presença da Geografia Crítica há um resgate das discussões a respeito da interdisciplinaridade. Ressalta Santos (2008, p. 135), “que a explicação dos fenômenos geográficos exige, mais que em outra qualquer disciplina, a contribuição de um número avultado de ciências”. A busca pela interdisciplinaridade cada vez mais se evidencia no cenário escolar e se faz necessária a ampliação nas discussões, principalmente na Geografia. Destaca Giovanni (2007, p. 44) que

A geografia talvez seja a disciplina que mais trabalha com práticas interdisciplinares, percorrendo um leque de possibilidades na área da educação. No mundo globalizado, não há como evitar a recorrência aos conceitos básicos da geografia para entendermos o mundo e as sociedades”. A disciplina se solidifica em abordar temas relacionados ao cotidiano do alunado, assim, expandindo sua influência nas interações com áreas do ensino.

Por meio dos estudos realizados em sala e com incremento das aulas práticas o alunado percebe expressivamente o papel da Geografia, sabendo estabelecer os conceitos básicos geográficos, desde o seu lugar, o seu espaço, território, região. Dessa forma, percebe-se a relevância deste trabalho.

Kaercher (2002, p. 225, 226) relata “que se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, colocássemos em seu cotidiano”. Coloca-se em prática uma Geografia que tenha interesse de ascender a visão crítica do aluno na sua relação de vida.

Em busca de novas metodologias, Fernandes (2012) destaca que a Geografia e a Literatura ganharam notoriedade, força e profundidade no mundo acadêmico quando da renovação e repaginação dos fundamentos teórico-metodológicos. Com o estudo da Literatura abre-se um leque de abordagens na ciência em questão, seja física ou humana, mostrando que essas duas vertentes geográficas estão interligadas. Declara Almeida e Olanda (2008, p. 9) que:

É possível desvelar a relação do homem com o meio de sua vivência por intermédio da literatura? Aprender eventos pela subjetividade artística materializada na obra literária, possibilita conhecer aspectos socioespaciais de determinada sociedade? As possibilidades de respostas para tais questões se efetivam por meio da abordagem cultural na Geografia que se fundamenta na Geografia Humanística.

A análise com os estudos literários se torna necessária, considerando que a literatura possui um ideal subjetivo e, juntamente com a Geografia, ciência de características objetiva, possibilita uma análise do espaço geográfico a partir da relação do ser humano com o seu meio.

Nessa conjuntura, Marandola Junior e Oliveira (2009, p. 488) afirmam “que a ciência geográfica centrada no espaço possui conceitos e um método próprio que produz um discurso sobre o espaço que se abre ao diálogo interdisciplinar”. Por esta via, muito tem se discutido a partir das noções de território, lugar, paisagem e região, tanto em sentido conceitual quanto metafórico.

Ao analisar o espaço geográfico amazônico brasileiro em diversas obras literárias, como “*Belém do Grão-Pará*” (Dalcídio Jurandir), “*De Ouro e de Amazônia*” (Oswaldo Franca Junior), “*Seringal*” (Miguel Ferrante), entre outras, é possível perceber a ênfase e a importância que os escritores trazem para os aspectos geográficos levando em consideração o espaço urbano e o rural, além de outros aspectos, como: hidrográficos, relevo, paisagens, lugares, sob um caráter regionalista, o que evidencia a valorização da Geografia e da Literatura (Figura 1).

Figura 1. Imagens das capas de algumas obras romanescas analisadas



Fonte: Acervo dos autores.

Percebe-se a importância de se estudar o espaço geográfico no contexto cultural, pois segundo Bonnemaison (2002, p. 86):

A aplicação do conceito de cultura às problemáticas geográficas significa examinar e buscar compreender os conceitos geográficos, tais como – lugar, paisagem, território, territorialidade e espaço – sob a influência da dimensão cultural. Sem intencionar elevá-la a um caráter de superestrutura e supraorgânica, apenas entendendo-a como uma forma de compreender e conceber o espaço e agir sobre ele. Neste sentido, “a análise cultural em geografia pode ser

uma nova abordagem para descobrir aquilo que Claude Raffestin denomina a “geoestrutura”, isto é, um “sistema real a se tornar inteligível”.

Com o estudo de obras literárias visualiza-se um leque de informações a respeito do espaço geográfico. Em alguns trechos dos livros, observa-se que o escritores descrevem características da sua cidade, abordando seu lugar e a paisagem do local. Como enfatiza Santos (1994), a Paisagem não é só um conjunto de objetos em uma determinada extensão espacial, ela é também impregnada de movimentos, sons, cheiros, cores. A paisagem não tem nada de fixo, de imóvel.

Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade.

Nas obras supracitadas pode-se ampliar o estudo dos conteúdos geográficos para diversas questões, desde a convivência com ambiente amazônico, conhecendo melhor como essas populações convivem nesse ambiente, sua cultura, o estudo dos solos, fauna e flora, clima. As questões relacionadas ao clima e à formação de relevo com suas respectivas influências nesse local.

Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade. Podem-se trabalhar temas relacionados à transformação do espaço geográfico, notadamente no que se refere ao ensino de Geografia, tendo em vista a capacidade dos alunos de visualizarem, em determinada obra, dados reais (ou simbólicos) em um referido tempo e espaço, aqui sob a concepção geográfica.

A busca pela interdisciplinaridade se torna cada vez mais necessária, tornando o conteúdo contextualizado. Como afirma Pontuschka (2007, p. 145), esta pode “criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e o mundo”. Assim ocorre um aprimorado desenvolvimento na abordagem



dos conteúdos em sala, deixando as aulas mais enérgicas e expandindo o senso crítico do aluno no parecer econômico, social, político e cultural, principalmente no que concerne ao contexto amazônico, a julgar pela utilização e importância das obras anteriormente citadas.

Destaca Monteiro (2002) que a Literatura, por meio de suas obras, possui como proposta nos dar uma visão particular do mundo. E que de nenhum modo a criação literária substitua a Geografia e, sim, que a considere como uma complementação enriquecedora.

Nesse sentido, a utilização dessas diferentes linguagens de maneira interdisciplinar contribuirá para aproximação do espaço geográfico com a dimensão literária e do cotidiano dos alunos. Desse modo, a análise interdisciplinar das obras “Belém do Grão-Pará”, “De Ouro e de Amazônia” e “Seringal” possibilitará importantes resultados no processo de ensino e aprendizagem, podendo auxiliar na valorização da produção literária local, contribuindo, também, para o aperfeiçoamento individual da visão de mundo por parte dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é um campo profícuo de possibilidades de articulação com diferentes áreas do conhecimento, haja vista sua riqueza de temas relacionados com a realidade social. Por meio da prática docente, percebe-se a necessidade de um estudo interdisciplinar com as demais matérias em estudo, que vise a ampliar e diversificar estratégias metodológicas.

O saber local é essencial para a construção e a caracterização do espaço geográfico, tendo em vista que o indivíduo vive e conhece em detalhes o lugar, particularidades estas que vão desde aspectos urbanos (praça, rua, monumento) e naturais (vegetação, rio, topografia).

Através da literatura, o aluno pode identificar, analisar e compreender, melhor o espaço geográfico e suas categorias: o lugar, a paisagem, o território, o espaço e a região abordada e/ou vivenciada pelos personagens, de modo particular quando estes possuem raízes fincadas no lugar. O estudo do espaço urbano retratado em obras literárias, além do detalhamento feito pelo olhar objetivo do narrador, também pode dar ênfase

à subjetividade daquele que interage com o espaço, mostrando sua realidade com implicação nas diferenças sociais, políticas, econômicas ou culturais.

O estudo da Geografia e da Literatura ocupa ainda um tímido espaço no cenário acadêmico, mas esta realidade está se transformando com a inserção de pesquisadores envolvidos em grupos de pesquisas que buscam no estudo da Literatura (contos, poemas, romances) outra visão para analisar e compreender o espaço geográfico.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Edivani Silva. *A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades*. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 12, jan./jun. 2016.

BOEMEL, Kátia Van; CRISTIANO, Debora Mabel. Interdisciplinaridade na geografia: a interdisciplinaridade sob o enfoque de ensino e aprendizagem da geografia. *Revista Maiêutica*, v. 4, n. 1, 2016.

BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-132 (Série Geografia Cultural).

CARLOS, Ana Fani. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson *et al.* *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CLAVAL, Paul. A Contribuição Francesa ao Desenvolvimento da Abordagem Cultural na Geografia. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 147-166.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia Cultural: passado e futuro: uma introdução. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Manifestações da Cultura no Espaço*. EdUERJ: Rio de Janeiro, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Geografia Cultural: Introduzindo a Temática, os Textos e uma Agenda. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 9-18.

FERRANTE, Miguel Jeronymo, 1920-2001. *Seringal*. Romance. 3. ed. São Paulo: Globo, 2007.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *A Relação Cidade – Campo no Romance o Moleque Ricardo de José Lins do Rego*. Tese de Mestrado. UFPB, 2012.

FRANÇA JÚNIOR, Oswaldo. *De ouro e de Amazônia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. 12ª reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

JURANDIR, Dalcídio. *Belém do Grão-Pará*. Belém/Rio de Janeiro: Edufpa/Casa de Rui Barbosa, 2004.

KAERCHER, Nestor. André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MARANDOLA Jr, Eduardo; OLIVEIRA, Livia de. *Geograficidade e espacialidade na literatura*. *Geografia*, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *O Mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográficos em criações romanescas*. Florianópolis: UFSC, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 1, 2014.

OLANDA, Diva Aparecida Machado; ALMEIDA, Maria Geralda de. *A geografia e a literatura: uma reflexão*. Geosul, Florianópolis, v. 23, nº 46, p 7-32, jul./dez, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: s.e., 2007.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Sêcas*. p. 159. 12. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.

RESENHA É VIDA. *1 imagem*. Disponível em: <[https://reaprender.blogspot.com/2017/11/resenha-belem-do-grao-para\\_dalcidio.html](https://reaprender.blogspot.com/2017/11/resenha-belem-do-grao-para_dalcidio.html)>. Acesso em: 14 Jul. 2020.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARAIVA.COM. *1 imagem*. Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/de-ouro-e-de-amazonia-romance-317059/p>>. Acesso em: 14 de Jul. 2020.

SHOPFACIL.COM. *1 imagem*. Disponível em: <<https://www.shopfacil.com.br/livro---seringal---miguel-jeronymo-ferrante-3081175/p>>. Acesso em: 14 Jul. 2020

SOUZA, Vitor Ferreira; SOUZA, Drielle Caroline Izaias Juvino. Praticando a interdisciplinaridade no ensino de geografia por meio das tiras em quadrinhos e cartuns. *Geografia* (Londrina), v. 26. n. 2., jul./dez., 2017.

SOUZA, Luciana Cristina Teixeira. A complexa abordagem geográfica de uma complexa geografia escolar: análise de experiências. In: SERPA, Angelo. (Org). *Espaços culturais: vivências, imaginações e representações*. Salvador: EDUFBA, 2008.

## Parte 3



# ÉTICA, FILOSOFIA E DISCURSO

**Objetivo:** Estudar as propostas de felicidade e suas significações para a vida bem como os conceitos filosóficos e suas correlações disseminadas pela mídia no mundo contemporâneo.

## Capítulo 14

### NARRATIVA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE “CARL JOHNSON” NA ESCOLA

Hélio Camilo Rosa<sup>1</sup>  
Kevin Santos da Silva<sup>2</sup>

#### PRÓLOGO

O texto é uma narrativa que mistura o real e o fictício, alguns fatos relatados podem assemelhar-se à realidade vivenciada pelos autores e por muitos leitores. Coincidência ou não, narramos o cotidiano das diversas escolas públicas do país, cada uma delas com suas particularidades, mas que enfrentam dilemas semelhantes, fruto do des-caso pela educação em nosso país. Apresentamos as percepções de *Carl Johnson*, para os amigos *CJ*<sup>3</sup>, aluno de Escola pública de uma cidade em que a harmonia e a simplicidade interiorana cederam lugar à pobreza, ao desemprego e à violência, pertencente a um estado em que as pastagens substituem as florestas e pedaço de um país onde a corrupção tomou conta das instituições políticas. Estudante de espírito inquieto observou ao longo dos anos a estrutura arquitetônica; identificou as concepções dos estudantes sobre a Escola; analisou as vivências e as relações estabelecidas no

<sup>1</sup> Professor EBT de Filosofia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Estudante do Colégio de Aplicação da Ufac e Integrante das atividades de Iniciação Científica no Colégio de Aplicação junto ao GESCAM no período de 2018-2019.

<sup>3</sup> Durante a conversa *Carl Johnson* informou que seu nome fora inspirado em um jogo do *PlayStation 2*, chamado *GTA SanAndreas*, nos pediu que o chamássemos pela forma abreviada *CJ*, bem mais fácil.

espaço escolar; investigou as percepções dos estudantes sobre a Filosofia e o professor de Filosofia. Conversou, indagou, protestou, aplicou questionário presencial e *online*. Participou de competições esportivas, realizou pesquisa e extensão. Conhecemos *CJ* em março de 2020, durante as apresentações de trabalhos em um evento acadêmico na cidade da *Baixaria* e do quibe de arroz. Nesse encontro, ele nos narrou sua trajetória e seu estudo explanatório sobre a Escola.

## EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

*“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai,  
à porta do Ateneu. Coragem para a luta.”*  
Raul Pompéia. *O Ateneu*.

*CJ* não necessitou da “coragem para a luta” como fora recomendado por Sérgio, seu pai, à entrada do Ateneu. Ele já passara por outra escola pública localizada no bairro em que morava. Chegou entusiasmado no primeiro dia, tudo era novidade, estava ansioso para conhecer o ambiente, os professores e os estudantes, queria começar logo os trabalhos, afinal, para ele, ali tudo era diferente. Aquele dia foi intenso, seu olhar nutria observância constante e sua mente cheia de indagações. Estava atento a todo movimento.

Com passos rápidos percorreu o pátio e os principais corredores do térreo e do pavimento superior. Seus olhos se depararam com um prédio antigo, a pintura desgastada pelo tempo. Aquela obra arquitetônica do século passado lhe transmitiu insegurança. Pensou, murmurou baixinho: Esse prédio não possui uma arquitetura ideal para o funcionamento de uma unidade de ensino da educação básica!

Naquele ano a *Fortuna* agraciara-o concedendo-lhe o ingresso na Escola após três anos de tentativas em vão. Havia bons comentários sobre a qualidade do ensino e as oportunidades que a Escola lhe ofereceria. E realmente ofereceu, ele agarrou-as intensamente, anos a fio. Entrou na última turma do Ensino Fundamental, sua sala era a última do segundo corredor do pavimento superior.



Nas primeiras aulas sentiu muita dificuldade, havia uma diferença enorme em relação à escola em que estudara antes. O nível de ensino pareceu-lhe mais elevado, as atividades e trabalhos escolares eram bem mais complexos. Os professores altamente qualificados, mestres e doutores, exigiam muito dos alunos. O primeiro bimestre foi a fase de adaptação, enturmou-se com os novatos, aqueles que ingressaram no mesmo processo que ele e também com os repetentes. Os demais colegas da sala formavam um grupo ainda inacessível, mas demonstravam boas impressões. Esse foi o ano mais complicado, foi tenso, pois tirou algumas notas baixas e pela primeira vez provou o gosto amargo de uma prova final de matemática. Passou de ano e de série e não demorou muito tempo para ampliar seu leque de amizades e se sentir aceito na Escola.

Seu segundo ano foi mais fácil, já conhecia a estrutura e o funcionamento da Escola, os métodos de ensino e avaliação dos professores. Sabia o quanto precisava se dedicar aos estudos. Nesse ano não fez prova final, como dizem, “passou direto”. Contou-nos sorrindo de um fato inusitado ocorrido naquele ano em sua primeira aula de Filosofia: estava comendo um pão e compartilhando com uma colega, quando o professor *Florisvaldo* o retirou da sala. Esse acontecimento lhe fez pensar sobre o sentido e a função da Escola.

Passamos parte de nossas vidas na escola, primeiro na condição de aluno, depois enquanto professor ou mesmo ocupando uma função pedagógica, administrativa, na produção da merenda e serviços de manutenção. São anos de idas e vindas, de alegria e desespero dentro de uma Instituição de ensino que denominam escola ou colégio.

Então, o primeiro passo foi investigar o significado dessas duas palavras que todos dizem, mas ninguém lhe havia dado uma explicação plausível. Pesquisou em dicionários e artigos científicos e descobriu que o vocábulo escola deriva do grego “*skholê*, ês significava ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; (...); lugar de estudo’”. No latim o termo “*schola, scholae*, significa ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio”. Por outro lado, a palavra colégio deriva do latim, *colegium*, significa “reunião, associação, corporação, estabelecimento de ensino”. Compreendeu que as duas palavras são sinôni-

mas e optou pelo uso de Escola, por ser uma palavra mais usual para os estabelecimentos de ensino público.

*CJ* entendia a Escola como lugar do encontro, espaço por onde circulam pessoas, ideias, teorias, conceitos e produção cultural. Crianças e jovens integram esse ambiente social, repleto de harmonia e conflito, ou seja, cada indivíduo traz em si as marcas das experiências vivenciadas nas escolas que frequentou. “Os estudantes trazem em seus corpos o colorido, o brilho, algo diferente do que estamos acostumados em nosso olhar rotineiro”. Tudo nos instiga e nos desafia. Ali a convivência é próxima, há trocas e negociações na medida em que se constrói o diálogo entre os pertencentes ao grupo.

Durante toda nossa conversa indagamos *CJ* sobre o nome dessa escola que lhe trouxera tanta empolgação e interesse pelo estudo. Ele simplesmente sorriu e disse: “diferente da maioria das instituições de ensino do país que atribui um nome, geralmente em homenagem a um sujeito importante da política, da ciência, da religião e da arte, nossa instituição não possui nome, sempre a chamamos: a Escola”.

Para *CJ*, 2018 foi um paradoxo, não foi fácil, mas repleto de oportunidades. Naquele ano, se indignou com os gestores da Escola, chegou a “fazer barraco”, atitude que não convinha com seus princípios, mas fora necessário naquele momento. A voz dos estudantes precisava ecoar por todos os cantos da Escola. Coursava o segundo ano do Ensino Médio, quase reprovou em Química, fez prova final e conseguiu ser aprovado por questão de décimos.

– Suspiramos. Ufa, que susto!

Graças ao seu espírito inquieto e seu esforço, logrou êxito, abriram-se as portas. Em parceria com professor *Florisvaldo*, o mesmo que o expulsara da sala em 2017, elaboram um projeto de pesquisa na área de Filosofia, cujo objetivo central foi analisar as relações estabelecidas no espaço escolar para entender as concepções dos estudantes sobre a Escola e a Filosofia enquanto disciplina e seu interesse pelas aulas de Filosofia. Foi preciso apresentar as características da escola, o perfil social dos estudantes, o uso das tecnologias, dos acessórios e adereços corporais. Afirmou que nessa época aproximou-se com carinho da Filosofia, motivo pe-

lo qual conseguira uma bolsa de Iniciação Científica Júnior e apresentava seu trabalho naquele evento acadêmico.

Último ano na Escola, muita pressão por parte da família e dos professores. A sala estava lotada, o número de alunos e alunas ultrapassava os 40, todos eufóricos, conversavam muito entre si. Foi conturbado, mas todos acreditavam nos seus sonhos e no potencial para conseguir uma vaga na Universidade. *CJ*, narrando os fatos com empolgação, encontrava-se diante do paradoxo: foi meu melhor e pior ano, cada dia era vivido como se fosse o último. A saudade já começara a apertar o peito, antes mesmo de terminar o ano letivo, pensava na saudade que iria sentir dos amigos, de cada professor que se tornara especial, de sentar naquelas cadeiras desconfortáveis, das idas à coordenação para conversar com a assistente pedagógica. Ah, a merenda! Havia dias que era sensacional!

– Após longo devaneio, pedimos a *CJ* para narrar os procedimentos que utilizou para alcançar seus objetivos no estudo investigativo sobre a Escola e a Filosofia.

– Então ele nos explicou o método.

*Nunca aceitei “algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal”.*  
René Descartes, *Discurso do Método*.

Estava totalmente perdido quando chegou à Escola e desejava conhecê-la profundamente. Suas indagações eram: como ela era organizada? Como funcionava seu ensino? O que os estudantes pensavam sobre ela? O que diziam do professor e da Filosofia? Para sanar suas dúvidas iniciou a pesquisa. Foram três anos de investigação, divididos em três momentos.

O primeiro momento ocorreu de março a agosto de 2017, buscou informações em *sites* na *internet*, mas nada encontrou. No intuito de conhecer a dinâmica do funcionamento da Escola, fez uma observação minuciosa do lugar, da estrutura arquitetônica à organização do espaço escolar: salas de aula, laboratórios, banheiros, refeitórios, setores administrativos, espaços de recreação, entre outros. Aproximou-se dos estudantes e conversou sobre as relações estabelecidas com colegas, professores,

coordenadores, diretoria e demais funcionários; falou sobre gostos estéticos, uso das tecnologias de comunicação e informação, o comportamento dentro do ambiente escolar e em outros espaços urbanos, as diversas experiências e táticas cotidianas para burlar algumas regras da Escola.

O segundo momento ocorreu entre março e novembro de 2018. Elaborou um questionário e o enviou de forma *online*, via Google Formulários, para alunos das três séries do Ensino Médio. O questionário continha um cabeçalho pedindo informações sobre a série, idade, sexo, renda familiar e quatorze questões perguntando sobre: a arquitetura da Escola; a sensação dentro do ambiente escolar; as disciplinas de que gostam e que não gostam; o uso dos celulares para fins de ensino e aprendizagem na sala de aula; a importância dos recursos tecnológicos para o ensino, uso do celular em sala de aula por estudantes e professores fora do contexto pedagógico; identidade juvenil no ambiente escolar; gosto musical; aproveitamento do tempo livre e lugares de lazer na cidade; o uso de adereços corporais; os gostos e estilos de vida e a relação com o outro na escola. O objetivo era receber o total de cento e quarenta e uma respostas, mas recebeu apenas cinquenta e nove, ou seja, 41,8%.

Por fim, o terceiro momento ocorreu de novembro a dezembro de 2019. Aplicou um questionário com quatro questões para os alunos do nono, primeiro e segundo anos<sup>4</sup> contendo os seguintes temas: o Colégio, a Filosofia, o professor e as aulas de Filosofia. Adotou dois critérios simples de participação: cabia aos colegas decidirem se responderiam ou não ao questionário, caso optassem por responder não seria necessário se identificar. As questões foram repassadas a eles na última semana de novembro, com a possibilidade de ser entregue até a primeira semana de dezembro, com as seguintes opções: escrito à mão, impresso, via *WhatsApp* ou *e-mail*. Apenas dez alunos optaram por enviar as respostas via *WhatsApp*, os demais entregaram escrito à mão. A meta seria atingir 202 alunos, incluindo a turma do terceiro ano, mas recebeu apenas 105 questionários.

Conduziu a pesquisa com cuidado e sem pressa até que as ideias se tornassem claras e distintas, de modo que não houvesse mais dúvidas. Analisou detalhadamente os dados levantados para resolvê-los da melhor

---

<sup>4</sup> Infelizmente não foi possível aplicar o questionário aos alunos do terceiro ano por motivo da proximidade com a data da prova do Enem naquele ano.

forma; conduziu o raciocínio das respostas mais simples às complexas, por fim, realizou as revisões possíveis para que nada fosse omitido (DESCARTES, 1996).

– Após nos apresentar o método, *CJ* apresentou os resultados e as conclusões de sua pesquisa.

*“A ciência dá muito prazer àquele que nela trabalha e pesquisa, muito pouco àquele que aprende os seus resultados.”*  
Friedrich Nietzsche. *Humano, demasiado humano.*

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases do país a educação é “dever da família e do Estado”, *sua inspiração deve ser norteada pelos* princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, o Estado tem como princípio fundamental oferecer educação gratuita e de qualidade a todo cidadão, pois são nas instituições públicas de ensino que há produção e transmissão de conhecimento e do legado cultural da nação.

Compreendi, através da lei, que as escolas da nação têm por finalidade preparar os indivíduos para o mundo do “trabalho” e o “exercício da cidadania”. Mas nem sempre foi assim, décadas atrás, um militar que governou o país depois do famoso presidente que promulgou a criação da Petrobrás, da CSN e da CLT, sancionou uma lei obrigando as Faculdades de Filosofia federais em funcionamento no país a “manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”. Foi graças a essa Lei que a Escola foi fundada durante o governo de outro militar.

A Escola funciona em um prédio antigo localizado no cruzamento de duas avenidas centrais da cidade. O prédio possui dois pavimentos e o único meio de acesso ao pavimento superior é por meio de uma escada. Não há rampa de acessibilidade para pessoas com deficiência. O colégio oferece as seguintes modalidades de ensino: pré-escola, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Atualmente, a organização do espaço físico é distribuída pelos dois pavimentos: térreo e pavimento superior.

No térreo, do ponto de vista de quem está chegando pelo portão principal do prédio, encontra-se, à direita: o refeitório, uma sala de materiais da Educação Física, o banheiro dos vigilantes, a sala de Línguas Estrangeiras, a Biblioteca e o Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Do lado esquerdo está: a minúscula sala da copiadora; 4 salas de aula no primeiro corredor, geralmente, com turmas do Ensino Médio; 2 banheiros, um feminino, outro masculino (não há banheiros exclusivos para professores, técnicos e demais funcionários); no segundo corredor está a sala/laboratório das Professoras das séries iniciais e 6 salas de aulas, utilizadas pelas turmas da pré-escola ao 5º ano. No centro, há o pátio para recreação e, ao fundo, a quadra de esportes.

No pavimento superior, do ponto de vista de quem sobe as escadas encontramos, ao lado direito: a sala da técnica em assuntos educacionais, a sala dos professores, a sala da pedagogia e o auditório; há um corredor com bifurcação em T, um extremo leva à sala do grêmio estudantil, à Coordenação Pedagógica, à Coordenação de Ensino, à sala da Diretoria e à Secretaria; o outro extremo leva ao salão branco (sala sem nenhum móvel destinada a atividades diversas) e a sala/laboratório da área de Linguagens e suas Tecnologias. Pelo lado esquerdo, no primeiro corredor, há a sala/laboratório da área de Matemática e suas Tecnologias e da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o centro médico (atualmente, não há médico) e duas salas de aulas do Ensino fundamental II; 2 banheiros (um feminino e um masculino); e 6 salas de aulas destinadas a turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Relembrou-nos que os alunos possuem acesso livre apenas ao pátio, sala de aula e biblioteca. Todos os demais espaços são de acesso restrito, ou seja, dependem da autorização da diretoria, coordenadores, professores e técnicos. Por exemplo, no laboratório de informática, o aluno tem acesso apenas com a presença de um professor, fator que limita muito o uso do espaço, já que os professores não estão disponíveis para acompanhar os alunos, exceto quando o reservam em seus próprios horários de aula.

Corre muitos boatos sobre a Escola, ela é um enigma para muitas pessoas: alguns indagam: “É uma escola particular? É verdade que quem estuda lá, vai direto para a federal, sem realizar prova do ENEM (Exa-

me Nacional do Ensino Médio)? Dizem que o sistema de ensino é bem rígido. Como consigo uma vaga?”. Embora esteja há anos em pleno funcionamento no coração da cidade, a Escola continua desconhecida para grande parte da população da cidade.

Na verdade, a Escola é uma instituição pública de ensino e seu funcionamento segue a legislação vigente no país. Os estudantes precisam da aprovação no ENEM para concorrer a vagas nas Universidades públicas e particulares que oferecem bolsas de estudo.

“*Audazes a fortuna favorece.*”  
Virgílio. *Eneida*.

O único meio de conseguir uma vaga para estudar na Escola é através do sorteio público. Concordamos que esse método permite lisura e seriedade na seleção dos futuros alunos, entretanto nesse processo, o fator levado em consideração é a sorte, não há nenhum critério que permite a inclusão social. Embora haja um discurso oficial defendendo que o sorteio público é a melhor solução, pois independente do bairro em que mora, da classe social e da renda familiar todos podem se inscrever no certame.

Mas não é bem assim que acontece, a Escola é pouco conhecida pelas pessoas que moram na periferia da cidade. Vá a um bairro distante do centro, por exemplo, o bairro Jardim Belo, e pergunte algum morador se ele conhece a Escola. Muitos acreditam que se trata de uma escola particular. Mesmo conhecendo e sabendo que se trata de uma instituição pública, há outros fatores que impedem a criança e ou adolescente pobre da periferia de estudar na Escola. Primeiro, as inscrições são realizadas através da *internet* no *site* da instituição mantenedora, dificultando a vida das pessoas que não possuem acesso à *internet* em casa; segundo, caso consiga a vaga, torna-se difícil manter as despesas com transporte, uniformes, materiais escolares e alimentação, fazendo com que muitos alunos desistam no meio do caminho.

Explico. A Escola não disponibiliza nenhum equipamento para realização das inscrições daqueles que não possuem acesso à *internet* em suas casas. Ela possui uma carga horária extensa, com aulas no turno matu-

tino e vespertino, define-se como escola semi-integral, mas essa nomenclatura não existe na legislação. Como não se enquadra no grupo de escolas que oferecem ensino integral, não oferece almoço, tornando inviável para os estudantes que moram distante e depende do transporte público ir a casa almoçar e voltar à escola no intervalo de duas horas. Também não é todo dia que se têm dez reais para comprar uma marmita!

A própria dinâmica de funcionamento da Escola favorece outras camadas sociais. *CJ* não conseguiu um levantamento preciso da renda familiar dos estudantes, devido à ausência de resposta a esse item do questionário. Das sete respostas, seis estudantes disseram que a renda variava de 2 a 4 salários mínimos, e um, declarou ter renda entre 5 a 10 mínimos. Relatou-nos que nos três anos de Ensino Médio, período de maior socialização, teve a percepção de que a maioria dos colegas possuía situação econômica estável. Quanto aos estudantes do Ensino Fundamental I e II, não poderia opinar pela ausência do contato. Soube de casos de desistência devido à situação financeira da família. Segundo ele, na Escola estudavam filhos e filhas de professores, militares, servidores do setor administrativo das redes municipal, estadual, federal, e de pequenos empresários.

*“Os muros e as grades nos protegem de quase tudo.  
Mas o quase tudo quase sempre é quase nada.”*

Humberto Gessinger. *Engenheiros do Hawaii. Muros e grades.*

As escolas são ilhas nas cidades, muros e grades mantêm os patrimônios’ material e humano protegidos da dinâmica urbana. Até mesmo as escolas públicas não são acessíveis a todos, necessitamos da senha para que o portão seja aberto por um vigilante, são três senhas: funcionários, estudantes e convidados. As senhas garantem o controle de quem entra ou sai e a segurança de todos. Há uma espécie de proteção para além do caótico e sedutor mundo urbano, repleto de violência. Trata-se da proteção ideológica. A escola é o centro do saber, é onde se produz e reproduz conhecimento. É o lugar da ordem e da disciplina.

A Escola se insere nessa “espécie de proteção”, cercada por muros e grades, nela “professores e alunos ainda conversam, mas agora, como na prisão, trocam informações enquanto caminham para a próxima sala,



sempre sob vigilância, mesmo que esse pan-óptico esteja instalado internamente. O panóptico interno não é o mesmo proposto por Bentham, nem mesmo se trata da vigilância constante das câmeras de segurança, mas sim do controle dos corpos dentro e fora da sala de aula, das avaliações, das notas dispostas nos diários de classe, da agenda e do acesso aos diversos espaços escolares. Segundo *CJ* a Escola possuía um sistema de ensino mais rígido que as demais escolas públicas, fato que levava os estudantes do Ensino Médio, com certo tom de exagero, a chamá-la de *inferno*, *prisão* e o mais popular entre eles: *cárcere privado*.

Explicou que os estudantes reclamam da extensa carga horária, sendo preciso assistir aulas no turno matutino e vespertino até três vezes durante a semana, consequentemente levando-os ao desgaste físico e emocional. O horário do almoço sempre foi um dilema para muitos, os que moram próximo à Escola e os possuidores de meios de transporte particular vão até suas casas almoçar; outros almoçam ali por perto em algum restaurante com preço acessível; os demais se contentam em comer um salgado, um biscoito ou às vezes contar com a camaradagem de um amigo para pagar o almoço.

*CJ* nos disse que ficou surpreso com o resultado dos questionários que os estudantes entregaram escrito à mão e via *WhatsApp*. As respostas à pergunta: Qual sua concepção (ou noção) sobre a Escola?, vieram acompanhadas da conjunção adversativa “mas”: “é uma ótima Escola, *mas* é desorganizada; “os professores são qualificados, *mas* alguns se *acham*”; “uma das melhores escolas da cidade, *mas* falta assistência aos alunos”; “tem um ótimo ensino, *mas* sempre falta professores”.

“*Fala, escuta, pensa, ensina; um professor é mais do que o que dizem na TV.*”  
Maurício & Patrick. *Além do humano: a singularidade na poesia*

*CJ* sempre estudou em escola pública, mas nenhuma delas havia lhe oferecido um ensino de qualidade quanto fez a Escola. Ela funcionava como uma espécie de escola laboratório, sua finalidade é “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”<sup>5</sup>. Uma escola que

<sup>5</sup> Portaria/MEC nº 959, de 27 de setembro 2013.

lhe proporcionou experiências intensas, diversos amigos e ótimos professores. Aproveitou todas as oportunidades oferecidas pela Escola, se preparou para o ENEM e estava feliz com a vaga na Universidade Federal.

– *CJ*, no início de sua explanação você havia mencionado sobre o Professor de Filosofia que lhe retirou da sala. Você ainda não falou sobre ele e sua aula de filosofia. Além das suas percepções, o que os demais estudantes diziam sobre ele?

Ah, o professor Florisvaldo! Os alunos diziam que ele era “larga-dão”, no sentido de desleixado, relaxado com o jeito de vestir e cuidar do visual. Por outro lado, elogiavam o seu jeito de ser: tranquilo, calmo, gentil, amigo, gente boa, atencioso, ótima pessoal e se preocupa com os alunos. Era uma mistura de Diógenes com Epicuro, despreocupação com os bens materiais e simplicidade no viver. Mesmo os que não gostavam da disciplina gostavam do professor, apenas um estudante disse que ele era chato. Reclamavam que era rígido e que suas provas eram difíceis. Entretanto era um excelente profissional.

Dos 105 estudantes que responderam o questionário, vinte disseram que não gostam da Filosofia, para sete alunos a disciplina não é importante, não lhes desperta interesse e não gostam das aulas do Professor, por serem cansativas, tediosas, dão sono e os conteúdos são chatos. Os demais disseram que gostam de Filosofia; para eles, a Filosofia permite o desenvolvimento do pensamento crítico, uma atitude questionadora e amplia os conhecimentos. As aulas são boas, legais, interessantes, dinâmicas, divertidas, o professor adota uma metodologia que amplia a discussão e o diálogo. Alguns alunos reconhecem a dificuldade em entender o conteúdo e ler os textos filosóficos.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. 3ª reim. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptR&lr=&id=4yiODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=dicion%C3%A1rio+etimol%C3%B3gico+da+l%C3%ADngua+portuguesa&ots=vnV3lRQ4BD&sig=eo48gOpbJoS>>

DQtnli6gJozusJB0#v=onepage&q=dicion%C3%A1rio%20etimol%C3%B3gico%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa&f=false>. Acesso em: 29 de mai. de 2020.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares & Trilhas*. Uberlândia, Ano VI, nº 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/download/3475/2558/>>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

MARONIS, P. V. *Eneida*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/eneida.html>>. Acesso em: 30 de mai. de 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Trad. Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

# DIÁLOGOS E DESENVOLVIMENTO: o uso das funções executivas no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem

Luciana Vasconcelos da Silva Santos<sup>1</sup>

Taiana de Souza Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, relatamos a experiência desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais - do Colégio de Aplicação da Ufac, em um projeto de ensino, realizado no ano de 2018, com o objetivo de analisar como o desenvolvimento das funções executivas pode auxiliar no aprimoramento do processo educacional, a fim de promover a interação dinâmica dos alunos com os conhecimentos, de modo a obterem uma aprendizagem significativa. O referencial teórico baseou-se nas concepções de Tardif (2008), visualizando a aprendizagem como um processo particular, Ausubel (2000) destacando os princípios da aprendizagem significativa, Vianin (2012), conceituando as funções executivas e Cypel (2016), com os estudos da neurociência sobre o funcionamento do nosso cérebro. A metodologia foi pautada nos procedimentos da Pesquisa-Ação de Michel Thiollent (2008), organizando-se um grupo de estudos composto pela Orientadora Educacional, Pedagoga e Psicólogo. Realizamos também a tradução e adaptação do material desenvolvido por Scully (2016), que forneceu subsídios para os encontros temáticos voltados ao aprimoramento dessas habilidades. Como resultado, os alunos aprenderam a importância das funções executivas, de modo que, a partir da compreensão “do que se sabe” e “do que não se sabe”, puderam interagir melhor com os conhecimentos inerentes a cada disciplina, construindo estratégias que se adaptam às suas necessidades particulares, desenvolvendo novas habilidades e autonomia para interagir e pensar o mundo.

**Palavras-chave:** Funções Executivas. Aprendizagem Significativa. Pesquisa-Ação.

<sup>1</sup> Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Pedagoga do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

## INTRODUÇÃO

**A**o analisarmos o cotidiano atual da escola e observarmos o comportamento de seus participantes, visualizamos que, nos tempos modernos, o processo educativo exige um sujeito que interaja de forma diferenciada com os conhecimentos e, dessa forma, desenvolva as habilidades necessárias à construção de uma aprendizagem significativa.

Essas exigências intensificam-se, em virtude do avanço tecnológico e das mudanças na sociedade, que agora exigem um cidadão dinâmico na interação com as múltiplas demandas relacionadas às diversas áreas do conhecimento.

No processo de ensino e aprendizagem, o objetivo principal da escola, e, conseqüentemente, do professor, é desenvolver nos indivíduos habilidades que auxiliem no seu crescimento em todos os aspectos da vida. A partir da valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes, possibilitando a interação com os outros e com os conteúdos formais, busca-se uma predisposição para novas aprendizagens. Para isso, é necessário o planejamento sistematizado de atividades significativas que permitam a atuação autônoma dos sujeitos em sociedade.

Nessa perspectiva, compete ao professor desenvolver um trabalho que possibilite o aprimoramento das funções executivas, isto é, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que auxiliem o indivíduo na execução de ações voltadas ao alcance de objetivos. Tais habilidades permitem o aproveitamento de forma integrada dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e sensações obtidas durante a vida escolar, buscando conduzi-los ao entendimento dos aspectos que dificultam sua aprendizagem.

Desse modo, entendemos que a escola necessita acompanhar as constantes transformações. Todos os dias nossos estudantes são bombardeados com inúmeras informações que os levam a acelerar seus pensamentos e agitar suas ações; além da ebulição dos hormônios e das incertezas que pairam na transição da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental.

No ano de 2018, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp-Ufac), nos deparamos com alunos ansiosos, hiperativos, introspectivos e “perdidos”, em meio à nova realidade em que foram inseridos.

Eles estavam inquietos, com falta de concentração e não ficavam sossegados. Isso interferiu diretamente nos conflitos que foram gerados entre estudantes e no aprendizado, refletindo-se na diminuição das notas e da autoestima dos estudantes.

Diante de tudo isso, a questão que ainda se coloca é: Como a intervenção pedagógica do professor pode influenciar na criação de uma rotina de estudos para o desenvolvimento das funções executivas dos estudantes, no processo de estruturação das aprendizagens? Como hipótese, temos que: quando o professor investe em metodologias que propiciam o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, seus objetivos educacionais tendem a obter maior êxito, e os alunos tendem agir com mais autonomia.

Foi então, pensado por uma equipe de profissionais, liderados pela Orientadora Educacional, a Pedagoga e o Psicólogo, um projeto de ensino intitulado “Funções Executivas: Despertando habilidades para o desenvolvimento da autonomia educacional”, com o objetivo de analisar como o desenvolvimento de habilidades de planejamento, monitoramento e organização das ações contribuem para uma melhor aquisição e aplicabilidade dos conhecimentos entre os alunos do 6º ano do CAP-Ufac.

Imagem 1. Equipe de Profissionais do projeto, pais e alunos do 6º ano do E.F. II (Turma 2018)



Fonte: Acervo particular das autoras.

Ao realizarmos uma pesquisa em *sites* variados na área da educação sobre os estudos das funções executivas no Brasil, observamos que ainda são incipientes. Dentre os já realizados, destacamos a pesquisa de mestrado de Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho com o tema “Funções Executivas e Desempenho Acadêmico em alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental”<sup>3</sup>. A autora concluiu, a partir dos dados, que havia uma correlação direta entre Funções Executivas e o desempenho acadêmico dos referidos alunos.

Outra pesquisa que tratou desse assunto foi a realizada por Sandra Regina Dias da Costa, com o tema “Diálogo entre Neurociências e a Perspectiva Histórico-Cultural: as Funções Executivas na Educação Infantil”<sup>4</sup>. Ao se discutir os dados do estudo empírico realizado, a autora enfatiza que pretendeu-se desvelar o contexto em que as práticas pedagógicas se inserem, as concepções que as perpassam e sinalizar para as contribuições que análises da própria prática podem trazer para a constituição da postura reflexiva dos educadores, levando-os a discuti-las a partir de fundamentos teóricos, construindo novas possibilidades a partir disso (COSTA, 2015, p. 158).

A pesquisa que idealizamos teve como fundamento realizar um estudo das intervenções que podem ser realizadas pelo professor no que se refere ao desenvolvimento das Funções Executivas dos estudantes. Além disso, intentamos saber como o desenvolvimento dessas habilidades interfere no comportamento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Percebemos que as Funções Executivas são habilidades necessárias ao desenvolvimento cognitivo e comportamental dos seres humanos

---

<sup>3</sup> O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação das Funções Executivas e o desempenho acadêmico em 142 alunos, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública no Sul de Minas Gerais.

<sup>4</sup> A referida pesquisa teve como foco central investigar o desenvolvimento do controle inibitório e do autocontrole, entendidos como uma dimensão das Funções Executivas, a partir do olhar para a prática pedagógica cotidiana na Educação Infantil.

e são desenvolvidas durante toda a vida, nos capacitando para a resolução de problemas e manutenção de condutas face às situações que vivenciamos em nosso cotidiano, sejam no interior ou no exterior da escola.

Partindo desse entendimento, foi realizado o projeto direcionado ao desenvolvimento das Funções Executivas, no 2º semestre do ano letivo de 2018, no período de 19/09 a 13/12, no turno vespertino, nas dependências do Colégio de Aplicação da Ufac, com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essa ação buscou como meta o desenvolvimento de um trabalho que conduzisse os alunos a desenvolverem novas perspectivas, um olhar diferenciado diante dos desafios, buscando um amadurecimento educacional e aprimoramento de suas potencialidades.

Foi realizada uma reunião com os pais dos alunos, para apresentação do projeto destacando aspectos como: conceitos, objetivos e temas a serem trabalhados nos encontros. Foi aplicado um questionário de análise das funções executivas, buscando conduzi-los a uma reflexão prática da influência dessas habilidades em nosso cotidiano.

Como estratégia para a pesquisa, direcionamos nossas atividades para a Pesquisa-Ação, que parte do pressuposto de interação entre os pesquisadores e atores envolvidos. Segundo Thiollent, “a pesquisa ação pode ser vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as próprias exigências da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 2009, p. 29).

Ao entendermos que esta interação da prática com a teoria nos traria proposições para repensar estratégias de aprendizagem e novas formas de auxiliar os alunos nessa construção, buscamos incluir essas ideias nas etapas de planejamento. Assim, elaboramos e selecionamos materiais, desde questionários de avaliação, textos e histórias que traziam as reflexões sobre cada temática, vídeos para embasar os conhecimentos, filmes e também os jogos e brincadeiras, mesclando atividades lúdicas que trouxeram a eles uma compreensão teórica e prática das atividades.

A partir das pesquisas, elaboramos um material baseado no livro de Scully (2016), traduzido e adaptado pela equipe do projeto, com temáticas voltadas ao desenvolvimento de habilidades executivas, a fim de trazer aos alunos uma reflexão de sua aprendizagem e um despertar para



novas práticas e interações com o conhecimento. Além disso, foram pesquisados outros materiais capazes de enriquecer os encontros, tornando-os mais dinâmicos e interativos.

Nos dez encontros, desenvolvemos atividades sobre os seguintes temas: planejamento, organização, gestão de tempo, iniciativa, memória funcional, metacognição, autocontrole, atenção concentrada, flexibilidade e perseverança.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar as atividades, no primeiro encontro, optamos pela aplicação de um questionário para mapear as habilidades executivas dos estudantes, a fim de que observassem quais delas estavam bem desenvolvidas e quais necessitavam de aperfeiçoamento.

Nesses encontros, mesclamos, de forma lúdica, teorias e práticas, no sentido de conduzir os estudantes a uma reflexão sobre sua atuação, visualizando seus pontos fortes, como também aqueles em que precisava trabalhar para alcançar êxito em todos os âmbitos de sua vida.

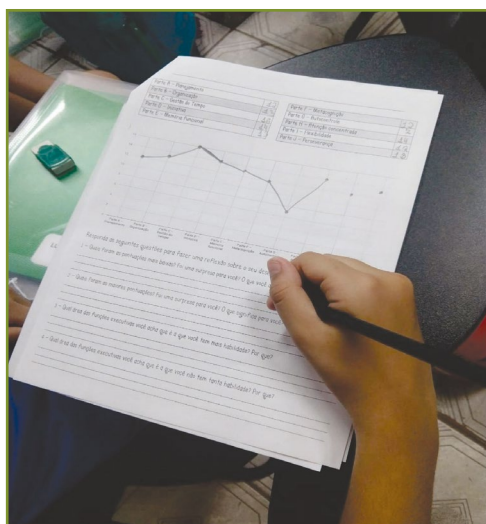


Imagem 2.  
Questionário de Funções  
Executivas preenchido  
pelos estudantes

Fonte: Acervo particular das  
autoras.

Em todos os encontros, tínhamos bastante envolvimento dos alunos. Dentre eles, destacamos o exercício de construção de mapas mentais, por meio do qual puderam aprender uma nova estratégia de aprendizagem. Pelo que observamos, esse encontro trouxe muita empolgação para os estudantes, pois puderam desenvolver temas vinculados ao seu cotidiano, a sua realidade, para observarem, a partir daí, o quanto podem usar essa mesma ferramenta para aprimoramento dos estudos.

Imagem 3. Exercício de construção de Mapas Mentais



Fonte: Acervo particular das autoras.

Com o intuito de despertar o autoconhecimento e adaptar-se às suas formas particulares de aprendizagem, as atividades práticas despertaram um novo olhar nos alunos, como enfatiza a aluna A.V.:

A intenção do projeto seria melhorar as funções executivas que já tínhamos e iniciar as que não eram trabalhadas na nossa rotina e, particularmente, sempre tive dificuldade em me concentrar quando estudava e a diferença foi gritante, principalmente quando descobri meu método de estudo. O projeto tem influência no meu dia a dia até hoje, e digo com certeza que isso se deve também a forma como o assunto foi abordado, e para mim, este projeto deveria ser obrigatório nas escolas, pois, a forma como me ajudou a evoluir como estudante foi marcante para minha vida. (A.V., 2019).

Para diversificar as atividades e apresentar novas perspectivas, diversos profissionais foram convidados para contribuir com o projeto. A fonoaudióloga Giselle Lopes de Moraes falou sobre o tema relacionado ao *autocontrole* e sua importância, não somente para os estudos, como também para a vida. Como atividade prática, executou com os alunos exercícios de respiração, buscando exercitar os aspectos abordados de uma forma mais prática. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio também participaram de um encontro temático, trazendo conhecimentos sobre o uso de ferramentas de aprendizagem e compartilhando suas experiências nessa caminhada como estudantes.

Imagem 4. Exercício de respiração, concentração e autocontrole com a Psicóloga Giselle Lopes



Fonte: Acervo particular das autoras.

Intentamos conduzir os alunos a uma análise mais prática de aspectos que estão diretamente envolvidos com seu aprendizado, desde com-

preender o funcionamento do próprio organismo no desenvolvimento de novos conhecimentos/habilidades, desenvolver a concentração, bem como métodos de planejamento e organização dos estudos para o alcance dos objetivos educacionais propostos e criar rotinas que possibilitem o aprimoramento as funções executivas no cotidiano, de forma a contribuir com a aprendizagem e sanar as dificuldades.

Como proposta de debates e interação, no último encontro temático foi realizada uma mesa redonda, trazendo uma discussão envolvendo os temas “Flexibilidade e Perseverança” com a participação de representantes da área da saúde (médico), esportes (jogador de futebol), educação (professor), segurança (policial civil) e legislação (advogado). Os estudantes puderam conhecer histórias de vida e superação baseadas em profissões que muitos deles, em seus projetos de vida, almejam alcançar. Dessa forma, essa interação trouxe importante reflexão e aprendizado para eles.

Imagem 5. Mesa redonda com profissionais de diversas áreas



Fonte: Acervo particular das autoras.

Partimos do conhecimento prévio dos alunos para então trabalhar as atividades pensadas no planejamento, acrescentando jogos de interação e raciocínio lógico, atividades práticas de concentração, entre outros. Envolvemos vários profissionais da escola e das famílias, buscando mostrar histórias de vida e superação, como também a necessidade de buscar o alcance de seus objetivos de vida.

Ao observar algumas histórias, detectamos um avanço e amadurecimento no decorrer do processo, conforme expressa a aluna N.C.M:

Com esse projeto percebi que para ter uma vida organizada e saúde, temos que manter organizadas as coisas, tanto em questão material e mental, pois, não adianta nada ter suas ferramentas organizadas e sua mente uma verdadeira bagunça. Com o projeto funções executivas, não aprendemos somente organização, adquiri conhecimentos sobre metacognição, planejamento, entre outras coisas. Quando fiz o projeto estava no 6º ano, aquilo foi muito prático, eficiente e esclarecedor, pois, eu estava no primeiro ano do Ensino Fundamental II e minha vida tava uma bagunça em todos os sentidos. (N.C.M., 2019).

As inquietações que nortearam esta análise e execução do projeto foram: Por que nos importar com as funções executivas? Todas as crianças chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental II com as mesmas funções ou o mesmo número de funções desenvolvidas? É certo que não. Ainda assim, o que prejudicaria o desenvolvimento das funções executivas? De acordo com Macedo (2011) “o cérebro em desenvolvimento é influenciável pelo ambiente tanto positiva quanto negativamente. No aspecto negativo temos o medo e o estresse, o baixo nível socioeconômico, a desnutrição e um ambiente pobre em estimulação” (COUTO, 2016, p. 14).

O projeto direcionado ao desenvolvimento das Funções Executivas foi pensado para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em virtude das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Dificuldades estas que envolviam diversos aspectos, desde problemas relacionados à leitura, escrita e interpretação e outras direcionadas ao controle da atenção, organização dos estudos e interação com os colegas.

Na busca de estratégias para a resolução dessa problemática, os profissionais envolvidos no projeto iniciaram uma pesquisa bibliográfica que orientasse um trabalho voltado à necessidade desses alunos. Os materiais analisados estão diretamente relacionados ao estudo da Neurociência e aprendizagem. Entre as bibliografias utilizadas destacamos: “Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar” (CYPEL, 2016), uma coletânea de estudos de pedagogos e médicos; “Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem” (VIANIN, 2013), e “Executive functioning: advancedworkbook” (SCULLY, 2016), constituído por estratégias voltadas ao desenvolvimento de Funções Executivas.

Os estudos da Neurociência e aprendizagem nos trazem importantes conceitos que interagem com o cotidiano da sala de aula e direcionam à necessidade de aprimoramento das funções executivas. Saul Cypel (2016) destaca que:

As funções executivas se estruturam no decorrer da vida, obedecendo a uma sequência que vai da menor para a maior complexidade, da dependência inicial para a autonomia, e proporcional para cada idade do indivíduo. Ou seja, não nascemos com essa capacidade, nem esta se estrutura automaticamente. Será necessário que essa capacidade se organize durante o processo de desenvolvimento pela interação que a criança terá com seu entorno. (CYPEL, 2016, p. 392).

Os estudos da pesquisa bibliográfica ampliaram nossos conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem para os quais não tínhamos despertado antes. Esta análise nos possibilitou um olhar voltado ao indivíduo (aluno) como um todo, considerando seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais, bem como sua vivência e interação com o mundo. Conforme enfatiza Tardif (2008, p. 129),

(...) os alunos são heterogêneos, ou seja, provém de uma diversidade de contextos que abrangem desde sua origem social, cultural, étnica e econômica, como também possuem uma diversidade cognitiva de acordo com a sua vivência e interação.

Nesse contexto, os professores são desafiados a estabelecer uma série de relações entre os alunos e os conhecimentos propostos, respeitando as diferenças de cada indivíduo.

Também destacamos os estudos de Vianin (2013), que trazem uma compreensão para buscarmos desenvolver nos estudantes essas estratégias de aprendizagem. Segundo ele:

Os alunos que tem êxito utilizam as estratégias certas no momento certo. Eles planejam seu trabalho, administram corretamente o tempo disponível, procedem de maneira organizada e sistemática, adotam um procedimento idôneo e adaptam suas estratégias à especificidade da tarefa. No geral, dedicam mais tempo a compreender a tarefa, a planejar seu trabalho e a prever as estratégias a mobilizar, tempo que recuperam de maneira eficaz quando realizam efetivamente a tarefa. Em outras palavras, recorrem aos conhecimentos metacognitivos e aos seus processos metacognitivos para regular a utilização de seus processos cognitivos. (VIANIN, 2013, p. 45).

Ao tratar de funções executivas, a referência é dada ao conjunto de processos mentais que possibilitam aos indivíduos regularem seus comportamentos de forma a se adaptarem, direcionarem metas e/ou auto-organizar-se frente às demandas proporcionadas pelo meio em que estão inseridos, auxiliando no ajustamento da cognição e das emoções (SOKOL *et al.*, 2010).

As crianças, ao irem para a escola, têm suas demandas executivas aumentadas. Elas são solicitadas para que fiquem atentas por longos períodos, fiquem sentadas, organizem seus materiais, manipulem o conteúdo e interajam socialmente (CLARK; WOODWARD, 2015). A relação dos pais com a escola é fundamental para o bom desenvolvimento das funções executivas e, conseqüente, para a aprendizagem significativa, além de subsidiar o lidar com as demandas acadêmicas e sociais durante o ensino formal (DUNCAN *et al.*, 2007).

Os estudantes não são meros receptores de conteúdo, eles fazem parte de uma sociedade que lida com inovações tecnológicas e que tem informações na palma da mão, o que pode atrapalhar ou proporcionar

vantagens no processo de construção das múltiplas possibilidades da aprendizagem.

Autores como Ausubel (2000) acreditam que a aprendizagem deve ser significativa, trazendo uma reflexão ao aluno sobre o conhecimento que está adquirindo, avaliando sobre aquilo “que sabe” e sobre “aquilo que não sabe” para, a partir da identificação de suas dificuldades, buscar junto ao professor, na interação com os colegas de sala e/ou pesquisas nas diversas fontes disponíveis, preencher as lacunas, relacionando seu aprendizado com outras vivências.

Como resultados, podemos destacar um aspecto que observamos na prática cotidiana dos alunos: o uso de estratégias de aprendizagem orientadas durante o trabalho que, ao serem solicitadas pelos professores em sala de aula, foram aplicadas com maior êxito pelos referidos alunos.

Essas impressões são colocadas pelas famílias que acompanhamos, as quais demonstram sua satisfação ao visualizar os avanços que os estudantes apresentam atualmente em seu cotidiano escolar no desenvolvimento de suas funções executivas, como expressa esta abordagem feita pelo responsável do aluno E.S.:

No início fiquei sem entender um pouco sobre o que realmente este curso iria ajudar meu filho. Será que realmente ele seria relevante? Será que valeria a pena? Como resposta obtive um grande avanço no desempenho escolar e também na sua organização pessoal, hoje são notórios os frutos deste projeto, frutos estes que até hoje no ano de 2020 ainda continuam sendo colhidos. Estes são aparentes quando percebo que meu filho já consegue adequar o melhor método de estudo, identificando, por exemplo, qual será o melhor método para cada disciplina, consegue organizar melhor o seu tempo de estudo, tendo ciência de que isto se faz necessário para que ele possa ter sucesso em sua vida acadêmica. (E. S., 2020).

Tivemos muitos aspectos interessantes a serem considerados, pois diversos pais visualizaram a importância do desenvolvimento dessas habilidades, detectando aspectos que necessitam de atenção para a melhoria de sua vida cotidiana, seja no trabalho, nos estudos ou na própria rotina familiar. Nosso intuito, ao apresentar e desenvolver funções executivas,



foi demonstrar a importância do engajamento da família e da escola no desenvolvimento dessas habilidades.

Com essas ações, conseguimos observar no ambiente escolar a evolução dos estudantes, em diversos aspectos durante o processo, desde o comportamento mais reflexivo dentro e fora da sala de aula, como também a melhoria no rendimento escolar, nas suas interações com os outros e com os conhecimentos, interações que colaboraram para a construção de uma nova visão de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que ao despertar os estudantes e todos os envolvidos no processo educacional para o desenvolvimento de suas habilidades – Funções Executivas –, estaremos contribuindo não apenas para a melhoria de relacionamentos e desempenho em ambiente escolar, mas também para a formação de cidadãos dinâmicos, com ações organizadas e atenção voltada para um planejamento que pode ser flexível, porém perseverante, em todos os campos que forem atuar na sociedade.

A partir da compreensão “do que sabe” e “do que não sabe”, os alunos podem interagir melhor com os conhecimentos inerentes a cada disciplina e construir estratégias que se adaptam às suas necessidades particulares, o desenvolvimento de novas habilidades e autonomia para interagir e pensar o mundo. Entendemos que tais temáticas focalizam todos os aspectos de nossa vida e envolvem processos nos quais nós, seres humanos, estamos envolvidos.

Dessa forma, finalizamos o projeto com uma equipe de profissionais diretamente envolvidos internamente, além das participações externas, com a certeza de termos contribuído com os alunos e aprofundado os estudos sobre essa área que é tão atual e necessária para a nossa realidade.

Galgamos um degrau importante. Estudantes, profissionais, escola e família construímos pontes que nos ligam, laços que nos unem e perduram. Problemas? Sim, ainda os temos, mas agora já sabemos que com a união de todos os envolvidos e o treinamento das funções executivas poderemos alcançar novos horizontes e trilhar novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

COSTA, Sandra Regina. *Diálogo entre Neurociências e Perspectiva Histórico-Cultural: As funções executivas na educação infantil*. 201f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2015.

CYPEL, Saul. Funções executivas: seu processo de estruturação e a participação no processo de aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CLARK, C. A.; WOODWARD; L. J., HORWOOD; L. J.; MOOR, S. (2008). *Development of emotional and behavioral regulation in children born extremely preterm and very preterm: Biological and social influences*. *Child Development*, 79(5), 1444-1462.

COUTO, C. C. *Ambiente enriquecido e desenvolvimento das funções executivas em crianças em situação de alta vulnerabilidade social*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/65002898-Caderno-de-resumos-expandidos.html>>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

DUNCAN, Greg J. *et al.* School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, v. 43, n. 6, p. 1428, 2007.

HUYDER, Vanessa; NILSEN, Elizabeth S. A dyadic data analysis of executive functioning and children's socially competent behaviours. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 33, n. 4, p. 197-208, 2012.

MELO, Claudia Adriana. *Funções Executivas e desempenho acadêmico em alunos do 3º ano do ensino fundamental*. 78 f. Dissertação de Mestrado - UNIVÁS, Porto Alegre/MG, 2015.

SOKOL, Brian *et al.* *Self and Social Regulation: social interaction and the development of social understanding and executive functions*. New York: Oxford University Press, 2010.

SCULLY, Kristina. *Executivefunctioning: advancedworkbook*. Disponível em: <[www.teacherpayteachers.com/store/pathway-2-Sucess](http://www.teacherpayteachers.com/store/pathway-2-Sucess)>. Acesso em: 20 de set. de 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANIN, Pierre. *Estratégias de ajuda e alunos com dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

## Parte 4



# **BIOGRAFIAS, VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOS PESQUISADORES DO GESCAM**

## Capítulo 16

### BIOGRAFIAS E PESQUISAS DO GESCAM

O Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam, instituído em 19 de novembro de 2015, é ligado à Universidade Federal do Acre (Ufac), e integra a rede de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 1º de janeiro de 2016. O endereço para acesso ao espelho do grupo é <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4992072712145447>. O grupo é fruto dos esforços de pesquisadores da Ufac que, em sua maioria, desenvolvem suas pesquisas a partir do Colégio de Aplicação da Ufac.

O Gescam, após várias negociações, surgiu enquanto grupo em 19 de novembro de 2015 – como se brincava à época, para levantar a bandeira da pesquisa nas Ciências Humanas. Foi efetuado o registro na Assembleia Docente e protocolada a documentação em dezembro daquele ano; inserido na plataforma dos Grupos de Pesquisa da Ufac com registro no CNPq em 1º de janeiro de 2016; tendo sede provisória no Laboratório de Estudos Educacionais e Humanísticos Aplicados desde 21 de abril de 2016.

A primeira líder do grupo foi a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daisy Mary Padula de Castro. Após sua aposentadoria o vice-líder, Professor MSc. Reginâmio Bonifácio de Lima assumiu até ser feita a “eleição” do novo líder. Com a “eleição” o Professor MSc. Tiago Caminha de Lima assumiu a liderança. Dada a transferência do líder do grupo para o Instituto Federal do Amapá (IFAP), foi feita nova “eleição”, sendo escolhido o Professor MSc. Arivaldo D’Avila de Oliveira como líder. Vale ressaltar que a função de líder é discricionária, não havendo necessidade de eleição, contudo, essa é uma prática que tem se tornado comum no Gescam.

O Gescam conta atualmente com 10 membros: Arivaldo D'Avila de Oliveira (Mestrado), Eduardo de Araújo Carneiro (Doutorado), Elizabete do Nascimento Cavalcante (Doutoranda), Hélio Camilo Rosa (Doutorando), Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio (Doutoranda), Reginâmio Bonifácio de Lima (Doutorando), Carlos José de Farias Pontes (Mestrado), Tavifa Smoly Araripe (Mestrado), Regineison Bonifácio de Lima (Mestrado), Luciney Araújo Leitão (Especialização). Técnicos envolvidos: Luciana Vasconcelos da Silva Santos (Mestranda). Os envolvidos atuam a partir de 03 (três) linhas de pesquisa: Educação Escolar, Cotidiano e Cultura; Espaços Geo-Histográficos na Amazônia; e, Ética, Filosofia e Discurso.

Outros pesquisadores já participaram do grupo em ações pontuais de pesquisa, sendo eles: Ayri Saraiva Rando, Daisy Mary Padula de Castro, Floripes Silva Rebouças, Luciana Pereira Ogando, Maria José Ricardo de Lima, Maria Terezinha de Barros, Pamela Marcia Ferreira Dionisio, Tiago Caminha de Lima. Além disso, o grupo tem contado com a participação de estudantes do Ensino Médio, da Graduação e da Especialização da Ufac.

O Gescam está completando 05 anos. É fruto da tentativa de formular Grupos de Pesquisa para a Educação Básica no Colégio de Aplicação da Ufac. No objetivo inicial, em novembro de 2013, vários pesquisadores lotados no Colégio de Aplicação da Ufac se juntaram para fazer um “grande grupo” que naturalmente se partimentaria ano a ano até atender a todas as áreas do CAP. O objetivo inicial de formação dos grupos foi “constituir bases para a pesquisa científica no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) da Ufac, com a finalidade de fomentar a pesquisa e apoiar pesquisadores”. Em 2013 foi formado o *Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem - Gecal* (com todos os pesquisadores do CAP-Ufac agregados). Em 2014 foi feita a primeira partimentação natural, surgindo o *Grupo de Estudo em Saúde, Educação e Biodiversidade - Geseb* (com as áreas de Ciências da Natureza e Matemática). Em 2015, seguindo o curso natural planejado, surge o *Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam* (com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e afins). Em 2016 surgiria o Gepoli (Grupo de Estudos Educacionais da área da Polivalência), fato que não ocorreu

como combinado em 2013. Ainda nessa mesma perspectiva, o Gescam se partimentará quando tiver pesquisadores suficientes, ficando uma base com foco em “sociocultura amazônica” e outra em “cotidiano e espaços de sociabilidade” (ambos os grupos sem nome até o momento) – o tempo dirá se assim ocorrerá.

A partir desta página passaremos a apresentar os trabalhos escritos pelos integrantes do Gescam, bem como uma breve biografia dos escritores convidados que já participaram do Grupo ou que têm publicação conjunta com participantes e ex-participantes. Para não nos estendermos, deixamos de lado os projetos realizados (embora os tenhamos *linkado*), as mesas redondas, extensões, organizações de eventos, palestras e bancas. Os postulados abaixo se referem exclusivamente a endereços digitais e escritos dos integrantes do Grupo nesses cinco anos de produção, bem como um pouco mais da história biográfica dos demais pesquisadores que escreveram capítulos desta edição.

Aproveitem as próximas páginas e sintam-se bem-vindos ao Gescam!



### ARIVALDO D'AVILA DE OLIVEIRA

(Mestre)

Líder do Gescam

É natural de Rio Branco (AC). Docente de Geografia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Acre. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Acre (1998). Especialista em Metodologia do Ensino em Geografia pela Universidade Federal do Acre (2002). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre (2015). Pesquisador e Líder do Gescam.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9366224487974685>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4132-3522>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Arivaldo+D%27Avila+de+Oliveira&oq=Arivaldo+D%27Avila](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Arivaldo+D%27Avila+de+Oliveira&oq=Arivaldo+D%27Avila)

**E-mail:** arivaldo\_geo@yahoo.com.br

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Estudo em Saúde, Educação e Biodiversidade - Geseb

### **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

OLIVEIRA, Arivaldo D. *Espaço Geográfico e desenvolvimento urbano: as transformações ocorridas no município de Rio Branco à partir do Plano Diretor de 2006*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

### **Capítulos de livros publicados nos últimos 05 anos:**

OLIVEIRA, A. D.; MESQUITA, A. A.; SERRANO, R. O. P. A utilização das tecnologias da informação como recursos didáticos nas aulas de geografia: uma experiência pedagógica com bolsistas do Pibid no Colégio de Aplicação - Ufac. *Ciência, Inovação e Tecnologia na Amazônia 2*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019, v. 2, p. 146-156.

RANDO, A. S.; OLIVEIRA, A. D.; BROSE, M. E. Políticas ambientais, crescimento econômico e desafios à sociedade na Amazônia Sul-Occidental: estudo de caso no Estado do Acre e suas fronteiras. In: Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti; Amilton José Freire de Queiroz; Simone Delgado Tojal. (Org.). *Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019, v. 01, p. 165-182.

SERRANO, R. O. P.; MESQUITA, A. A.; SANTOS, W. L.; OLIVEIRA, A. D. Variedade morfométrica dos sedimentos arenosos do rio Acre. In: *Ciência, Inovação e Tecnologia na Amazônia 2*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019, v. 2, p. 156-171.



## **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OLIVEIRA, A. D.; DAVIL, F. W. F.; COSTA, C. M. R. A ciência em Star Wars: o legado da forma entre espaçonaves, andróides e armas. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 10-13, 2017.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D.; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7, p. 699-710, 2020.

OLIVEIRA, A. D.; BRAUN, A. V. M.; S.MAIOR, A. C.; NERI, F. Y. As atividades econômicas da cidade de Rio Branco às margens do rio Acre: do seringal ao meio urbano. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I Fesma, 2017. v. 4. p. 1-193.

OLIVEIRA, A. D.; CHAVES, A. L.; GOMES, G. O.; ORTIZ, K. L.; LIMA, L. M. Ações antrópicas e infraestrutura às margens do rio Acre: um estudo de caso no centro urbano de Rio Branco e Seringal Quixadá. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I FESMA, 2017. v. 4. p. 173-173.

OLIVEIRA, A. D.; CLOSS, A. S.; SALES, J. S.; OLIVEIRA, K. V. M.; LIMA, M. F. O Instagram como conteúdo de ensino nas aulas de geografia. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I FESMA, 2017. v. 4. p. 122-122.

OLIVEIRA, A. D.; LIMA, B. L. F.; VALE, L. O.; ARAUJO, L. P.; ABREU, M. B.; SAMPAIO, D. R. Os impactos ambientais nos meios rural e urbano nas mediações da cidade de Rio Branco às margens do rio

Acre. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I FESMA, 2017. v. 4. p. 1-193.

OLIVEIRA, A. D.; LIMA, R. B.; BONIFACIO, M. I. G. C.; OGANDO, L. P. Vivências e territorialidades nos tempos do seringal: uma experiência pedagógica com alunos do ensino infantil. In: *68ª Reunião Anual da SBPC*, 2016, Porto Seguro, Sessão de Pôsteres e JNIC Anais/Resumos, 2016.

OLIVEIRA, A. D.; SILVA, S. F.; CURY, J. R. P.; COELHO, Y. F.; BARROSO, M. M. A propaganda e seus reflexos em uma sociedade consumista. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I FESMA, 2017. v. 4. p. 1-293.

OLIVEIRA, A. D.; SOUZA, A. L.; SANTOS, B. J. F.; CRISOSTOMO, C. A.; BRASIL, V. M.; GUIMARAES, V. S. O uso do aplicativo *Pokémon Go* como ferramenta didático-pedagógica nas aulas de geografia. In: *I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, 2017, Rio Branco. Anais do I FESMA, 2017. v. 4. p. 230-230.

OLIVEIRA, A. D.; VELOSO, D. M.; DUARTE, A. S.; CASTRO, L. G. S.; ASSUNCAO, P. V. A. Os sistemas de informações geográficas (sigs) como conteúdo de ensino e aprendizagem nas aulas de geografia. In: *Viver Ciência 2017*, 2017. *III MOSTRA ACREANA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO*, 2017. v. 4. p. 1-177.

RANDO, A. S.; BROSE, M. E.; OLIVEIRA, A. D. Políticas ambientais, crescimento econômico e desafios à sociedade na Amazônia Sul-Occidental: estudo de caso no Estado do Acre e suas fronteiras. In: *67ª Reunião Anual da SBPC*, 2015, São Carlos. Resumos de Comunicações Livres, 2015.

RANDO, A. S.; OLIVEIRA, A. D.; BROSE, M. E. Políticas ambientais, crescimento económico y desafíos en la Amazonía Sudoccidental: estudio de caso del estado de Acre y sus fronteras. *Biodiversidad Amazónica*, v. 5, p. 43-59, 2015.



## EDUARDO DE ARAÚJO CARNEIRO

(Doutor)

É natural do Rio de Janeiro - RJ, porém reside no Acre há mais de 25 anos. É ocupante da cadeira de nº 38 da Academia Acreana de Letras. É docente de História vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac. Irmão de Silvia Carneiro, Zeneir da Carneiro, Nágila Carneiro e pai de Sarah Cristina. Já foi professor em pré-concurso, policial militar e gestor de políticas públicas concursado. Realizou Estágio Pós-Doutoral em História na UFAM, Doutorado em História na USP, Doutorado em Estudos Linguísticos na UNESP, Mestrado em Linguagem e Identidade na Ufac, Bacharelado em Economia na Ufac e Licenciatura em História também na Ufac. É poeta, editor de livros e autor de diversas obras, dentre elas *Formação da Sociedade Econômica do Acre*, *Poesias Diurnas*, *O Discurso Fundador do Acre* e *A epopeia do Acre e a manipulação da História*.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2630405646059334>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com.br/citations?user=jU5wYz-MAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>

**E-mail:** [eduardocarneiro.ac@gmail.com](mailto:eduardocarneiro.ac@gmail.com)

### Grupos de Pesquisa dos quais participa:

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Pesquisa Gaia - GPG

## **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *A epopeia do Acre e a manipulação da história no Movimento Autonomista & no Governo da Frente Popular*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2015. 140p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *A formação da sociedade econômica acriana: sangue e lodo no surto da borracha (1879-1914)*. 4. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2015. 116p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *A fundação do Acre: uma história revisada da anexação (fase invasiva, fase militar & fase diplomática)*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2015. V. 1. 152p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Acreeanismo e comemorações cívicas*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2017. v. 1. 110p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *História do Acre: resumo para concurso*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2017. v. 1. 68p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Historiografia acriana: resumos (Vol. 1)*. 1. ed. Rio Branco: ArteSam/EAC Editor, 2018. v. 1. 88p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *O discurso fundador do Acre(ano): história & linguística*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2016. 140p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Poesias de amor*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2019. 82p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Poesias diurnas*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2017. v. 1. 90p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Poesias noturnas*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2017. v. 1. 98p.

## **Capítulos de livros publicados nos últimos 05 anos:**

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. O capitalismo na Amazônia em fins do século XIX: as patologias sociais na formação histórica do Acre. In: *Fronteiras amazônicas: vivências, representações e conhecimentos*. 1. ed. Porto Velho: EDUFRO, 2016. 29-42p.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. No entre-lugar da Psicologia e da História: as vivências de um seringueiro. In: *Seringueiro: algumas considerações de psicologia existencial*. 1. ed. Rio Branco: EAC Editor, 2016. 172p.

## **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

AMORIM, V.; CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Apresentação. In: *Intimidade*. Rio Branco: EAC Editor, 2016.

CARILE, J. C.; CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Prefácio. In: *Alma de Mulher*. Rio Branco: EAC Editor, 2017.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Apresentação. In: *Historiografia acriana*. Rio Branco, 2018.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Apresentação. In: *Homens & Deuses*. Rio Branco: EAC Editor, 2017.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Apresentação. In: *Minha cidade em versos*. Rio Branco, 2016.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Apresentação. In: *Os meios de comunicação no Acre e o (contra)discurso do desenvolvimento econômico nos anos 1970*. Rio Branco, 2015.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Às vésperas de ficar só*. Diário do Poeta, Rio Branco, p. 4-4, 31 maio 2017.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Como nos velhos tempos*. Diário do Poeta (sociedade literária acreana), p. 3-3, 31 ago. 2017.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Corona vírus e economia: minha opinião*. Folha do Acre, Rio Branco, 23 mar. 2020.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Prefácio. In: *A identidade profissional do coordenador pedagógico nas escolas públicas de Rio Branco (Ac): entre as normatizações do cargo e a prática cotidiana*. Rio Branco, 2016.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Prefácio. In: *Mundo dos textos para professores do Ensino Médio e estudantes do ENEM (Vol. III - Língua & Sociedade)*. Rio Branco, 2016.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. *Sobre a mudança da bandeira do Acre*. Folha do Acre, online, 16 maio 2019.

LIMA, Adriana Alves; CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Prefácio. In: *Escritores da periferia: textos de alunos das escolas públicas do Acre*. Rio Branco, 2016.

E mais de **60 outros trabalhos técnicos de edição/diagramação de livros** nos últimos 05 anos.



**ELIZABETE DO NASCIMENTO  
CAVALCANTE**  
(Doutoranda)

É natural de Rio Branco - Acre. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Geografia no CAp/Ufac. Possui graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Roraima. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da

Universidade Federal de Rondônia. Atua principalmente na área de Geografia Física, com enfoque em Geomorfologia e Processos Esculturais. Integrante do Gescam.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1159634023990394>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Elizabete+do+Nascimento+Cavalcante&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Elizabete+do+Nascimento+Cavalcante&btnG=)

**E-mail:** elizza1@hotmail.com

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Estudos e Pesquisas em Biologia Experimental - GEPBIOExp

### **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

NASCIMENTO, E. C.; VILHENA, D. C.; BESERRA NETA, L. C.; TAVARES JUNIOR, S. S. *Rorainópolis: um olhar geográfico*. 1. ed. Boa Vista: Editora UFRR, 2015. v. 3. 245p.

### **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

ANICETO, J. S.; NASCIMENTO, E. C. Promovendo a Educação Ambiental na Escola Maria Nilce Brandão através da reciclagem. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

CAVALCANTE, J. A.; NASCIMENTO, E. C. Análise de paisagem no Município de Cantá- RR. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

CAVALCANTE, J. A.; NASCIMENTO, E. C. Espaço Geográfico e suas relações. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

ografia. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

NASCIMENTO, E. C. Fragilidades dos solos associados a contribuição da ação antrópica e suas implicações na evolução da paisagem da cidade de Pacaraima - RR e Pacaraima. In: *X Seminário Temático da Rede Internacional CASLA-CEPIAL*, 2018. Porto Velho: Even3, 2018.

NASCIMENTO, E. C. Protagonismo das populações tradicionais e povos indígenas. In: *VI Encontro de turismo comunitário da Amazônia*. Boa Vista (RR): EdUFRR, 2017.

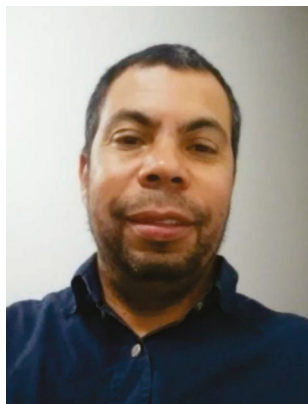
NASCIMENTO, E. C.; BESERRA NETA, L. C.; TAVARES JUNIOR, S. S. Susceptibilidade erosiva da paisagem da Serra do Tepequém - Roraima - Brasil. In: *Revista de Geografia (RECIFE)*, v. 36, p. 261-66, 2019.

NASCIMENTO, E. C.; BESERRA NETA, L. C.; TAVARES JUNIOR, S. S. Vulnerabilidades do meio ambiente na cidade de Rorainópolis. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

NASCIMENTO, E. C.; NUNES, A. C. S.; SILVA FILHO, E. P. Vulnerabilidade do ambiente físico associados a contribuição da ação antrópica e suas implicações na evolução da paisagem da cidade de Pacaraima - RR. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.

SOUZA, M. D. S.; NASCIMENTO, E. C. Trabalhando a questão da educação ambiental na Escola Estadual Francisco PEREIRA DA Silva, com a participação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio. In: *ANAIS III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia*. III SEPPGEO/Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Boa Vista, 2017. v. 3.





## HÉLIO CAMILO ROSA

(Doutorando)

Hélio Camilo Rosa, Mineiro da cidade de Santana do Paraíso. Professor da Educação Básica desde 1994. Graduado em Filosofia e Especialista em História de Minas pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente é

Professor de Filosofia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - CAp/Ufac e pesquisador na área do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Membro do Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia - NESEF/UFPR. Acredita na força da Filosofia e da Arte como meios para autonomia e emancipação do ser humano.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7623183172990417>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2554-320X>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Helio+Camilo+Rosa&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Helio+Camilo+Rosa&btnG=)

**E-mail:** [locamilo@yahoo.com.br](mailto:locamilo@yahoo.com.br)

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação - NESEF

### **Capítulos de livros publicados nos últimos 05 anos:**

ROSA, H. C. Experiências no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. In: José Cláudio Moreli Matos, Evandro Oliveira de Brito. (Org.). *Leitura e*

escrita na construção do conhecimento. 1. ed. São José: Centro Universitário Municipal de São José, 2015, v. único, p. 1-248.

### **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

COSTA, Y. S.; ROSA, H. C. Entretenimento e cultura nas telas de cinema de Rio Branco - Acre. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 3, p. 213-217, 2016.

OLIVEIRA, H.R.C; ROSA, H. C. A liberdade do jardim: uma forma de preservação do meio ambiente. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 3, p. 150-159, 2016.

OLIVEIRA, M. B.; ROSA, H. C. Praça da Gameleira: diversas faces de um lugar. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 303-308, 2017.

PORTILHO, K. C. O.; ROSA, H. C. Hambúrgueres e Lazer: a nova forma de consumo juvenil em Rio Branco - AC. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 297-302, 2017.

ROSA H. C. A produção do conhecimento sobre o ensino de filosofia no ensino médio do Brasil. In: *VIII Semana de Filosofia: 10 anos de criação do Curso de licenciatura em Filosofia da Ufac/ IX Semana de Filosofia - ACAF / IV Semana de Filosofia - Sinal / III Semana de Filosofia e ética - Ifac*, 2018.

ROSA H. C. Pesquisa em filosofia: orientação de alunos no programa de iniciação científica júnior - ICJ. In: *XVIII Encontro Nacional da ANPOF*, 2018.

ROSA, H. C. Amizade e memória na ética epicurista. In: *VI Semana de Filosofia: a Filosofia na antiguidade clássica e sua atualidade*. 2016.

ROSA, H. C. Cinema: da cidade às populações isoladas socialmente. In: *IX Sicea - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, I Sicea Internacional*. 2015.

ROSA, H. C. Concepções Teórico-Metodológicas de Ensino de Filosofia: Análise e Proposição a Partir da Produção Docente entre 2008 e 2018. In: *Semana acreana de Filosofia: “Em defesa da filosofia e de seu ensino”*. IX Semana da Filosofia da Ufac/X Semana de Filosofia da ACAF/V Semana de Filosofia da SINAL. 2019.

ROSA, H. C. Energia Sustentável no horto florestal de Rio Branco-AC. In: *IX Sicea - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, I Sicea Internacional*. 2015.

ROSA, H. C. Livro didático: as práticas de leitura e a necessidade de adaptação da cultura dos livros de papel à nova cultura digital. In: *IX Sicea*, 2015.

ROSA, H. C. O alimento que você desperdiça hoje pode fazer falta amanhã. In: *IX Sicea - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, I Sicea Internacional*. 2015.

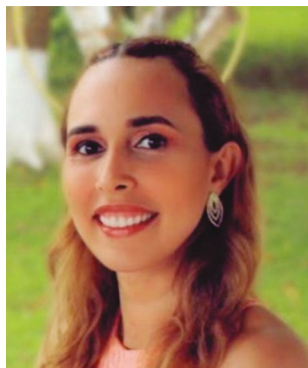
ROSA, H. C. O Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas do Acre. *XXXI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 2019.

ROSA, H. C. Reflexões filosóficas: Escritas possíveis. In: *IX Sicea - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, I Sicea Internacional*. 2015.

ROSA, H. C.; DIAS, C. S. *Ouse pensar, ouse transformar!* O Sísifo, Curitiba, 30 jun. 2019, p. 3-3.

ROSA, H. C.; LOSTADA, L. R. Livro Didático: as práticas de leitura e a necessidade de adaptação da cultura dos livros de papel à cultura digital. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 219-232, 2017.

VASCONCELOS, V. J. S.; ROSA, H. C. Qualidade de vida: a prática de atividades físicas no horto florestal em Rio Branco - AC. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 3, p. 137-141, 2016.



## **LUCIANA VASCONCELOS DA SILVA SANTOS**

(Mestranda)

Natural de Cruzeiro do Sul - AC. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2001). Especialização em Psicopedagogia, promovida pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas (2002). Atuou como professora da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro

do Sul, no Curso de Pedagogia Modular do Programa Especial de Formação de professores para Educação Infantil, no ano de 2002. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais, atuando no Colégio de Aplicação/Ufac e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Ufac. Integrante do Grupo Gescam.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5809482331595208>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Luciana+Vasconcelos+da+Silva+Santos&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Luciana+Vasconcelos+da+Silva+Santos&btnG=)

**E-mail:** [lucianasantoscav@gmail.com](mailto:lucianasantoscav@gmail.com)

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam  
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer-(LEPEF-EdSaLa)

## Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D.; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7 n° 1, p. 699-710, 2020.

SANTOS, L. V. S. Contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. In: *XX Semana de Educação e II Simposio de Pesquisa Educacional do PPGE*. Rio Branco: Ufac, 2019.

SANTOS, L. V. S. O uso do mapa mental como ferramenta de aprimoramento da aprendizagem e metacognição. In: *X Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.



### LUCINEY ARAÚJO LEITÃO

(Especialista)

É natural de Itacoatiara - Amazonas. Docente EBTT de Sociologia na Universidade Federal do Acre, e Sociologia EM no Centro Educacional e Cultural META na Cidade de Rio Branco/AC. Filho da Professora Marlúcia Araújo. Na década de 2000, cursou Ciências Sociais na Universidade Federal do Amazonas, fazendo parte de núcleos de pesquisas como NAVI e NCPAm. Desenvolveu estudos sobre religião de matriz africana, mapeando terreiros e construindo etnografias sobre Candomblé e Umbanda na cidade de Manaus/AM, sendo o primeiro trabalho de monografia sobre Candomblé de Nação Angola defendido pelo departamento de Ciências Sociais da UFAM. No presente século, atuou como analista ambiental pela SOS Amazônia na região do Vale do Juruá, foi professor no Programa Asas da Florestania em

regiões do município de Plácido de Castro/AC e da rede pública de ensino. Atua na defesa da manutenção da Sociologia nos currículos escolares do Estado Acre. É autor de capítulos de livros e artigos publicados em periódicos e anais.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5746067474280673>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Luciney+Ara%C3%BAjo+Leit%C3%A3o&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Luciney+Ara%C3%BAjo+Leit%C3%A3o&btnG=)

**E-mail:** [araujo.ney@gmail.com](mailto:araujo.ney@gmail.com)

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Diálogos: Direito, Economia e Sociedade - FSL

### **Capítulo de livro publicado nos últimos 05 anos:**

LEITÃO, L. A. Danda Keuamaze, a herdeira de um Gunzo. In: *Diversidade humana: bem-viver (re)existir em tempo de conflitos*. ANDRADE, R. A. O. de; MENEZES, E. F. (Orgs.). Porto Velho: São Lucas Educacional, 2019.



### **MARIA IRACILDA GOMES CAVALCANTE BONIFÁCIO**

(Doutoranda)

Natural de Tarauacá - Acre. É Professora EBTT de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre. Foi Campeã Nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa (2012). Foi vencedora da etapa regional do Prêmio Professores do Brasil (2018), da etapa regional da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010) e do I Prêmio Garibaldi Brasil de Li-

teratura Acreana (2008). Tem 12 livros publicados, além de diversos capítulos de livros e artigos em periódicos indexados.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5268886440011908>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4928-5954>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com.br/citations?user=SOt2-pgAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>

**E-mail:** iracildagcb@gmail.com

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem - Gecal

### **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. *Ideologia e Poder: uma análise do discurso dos jornais O Rio Branco e Varadouro durante a Ditadura Civil-Militar (1977-1981)*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. *O discurso nas redes do poder: as vozes sociais nos editoriais dos jornais “O Rio Branco” e “Varadouro” (1977-1981)*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B. (Org.). *Literacia: ler, sonhar, viajar*. 1. ed. Rio Branco: Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio, 2018. v. 1. 90p.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; SANTOS, Claudenice N.; LIMA, R. B. (Org.). *Eu conto, tu contas e juntos contamos: Yo cuento, tú cuentas y juntos contamos*. 2. ed. Rio Branco: Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio, 2018. v. 1. 50p.

## Capítulos de livros publicados nos últimos 05 anos:

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. O Pibid Literatura no Colégio de Aplicação da Ufac: da formação de professores à recepção da leitura literária na escola. In: PENHA, G. M. B.; RIBEIRO, J. C. S. R. JUNG, N. O. (Orgs.). *Contribuições ao Ensino de Literatura*. 1. ed. Rio Branco: Edufac, 2018, p. 103-133.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; BASTOS, R. M. Literacia: práticas de leitura e escrita em ambiente digital colaborativo. In: MENEGUETTI, D. U. O.; TOJAL, S. D.; QUEIROZ, A. J. F. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019, v. 1, p. 72-92.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; VALE, L. G. Iniciação Científica na Educação Básica: desafios à formação de jovens cientistas na Amazônia Sul-Occidental. In: MENEGUETTI, D. U. O.; TOJAL, S. D.; QUEIROZ, A. J. F. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019, v. 1, p. 50-71.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. A Saga do Herói: das aulas de história à tela dos cinemas. In: MENEGUETTI, D. U. O.; TOJAL, S. D.; QUEIROZ, A. J. F. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019, v. 1, p. 90-108.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. Iniciação Científica Jr no Brasil: panoramas e abordagens para o fortalecimento da pesquisa na educação básica. In: MENEGUETTI, D. U. O.; TOJAL, S. D.; QUEIROZ, A. J. F. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019, v. 1, p. 109-129.



## **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. A imprensa escrita riobranquense: entre os percursos da palavra, da imagem e da memória. In: *X Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*, 2015, Rio Branco. Anais do X Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Rio Branco: Editora do IFAC, 2015. v. 1. p. 7379-7386

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. De “Mulheres sem charme” e outras representações femininas na Imprensa acreana. In: *IV Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile*, 2015, Santiago - Chile. Anais do IV Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile, 2015.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. Literacia: percursos da leitura no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. In: *Reunião Anual da 69ª SBPC*, 2017, Belo Horizonte. Anais de Resumos da 69ª Reunião Anual da SBPC. Brasília: SBPC, 2017. v. 1. p. 1301-1303.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; LIMA, R. N.; MELO, D. J. S.; OGANDO, L. P. Multiverso Marvel: as histórias em quadrinhos na formação de jovens leitores. In: *Reunião Anual da 69ª SBPC*, 2017, Belo Horizonte. Anais de Resumos da 69ª Reunião Anual da SBPC. Brasília: SBPC, 2017. v. 1. p. 1238.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; MELO, D. J. S.; LIMA, R. N.; OGANDO, L. P. Multiverso DC Comics: ideologia, poder e alteridade nas histórias em quadrinhos. In: *Reunião Anual da 69ª SBPC*, 2017, Belo Horizonte. Anais de Resumos da 69ª Reunião Anual da SBPC. Brasília: Sbpc, 2017. v. 1. p. 1303-1305.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; LIMA, R. N. Ideologia, poder e alteridade nas histórias em quadrinhos da Dc Comics. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. VI, 2019, p. 26-26.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; MELO, D. J. S. As histórias em quadrinhos do Multiverso Marvel na formação de jovens leitores. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. VI, 2019, p. 1-6.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; OGANDO, L. P.; MASCARENHAS, V. V.; MACHADO, G. H. S.; MONTEIRO, J. C. L. Batman: a trajetória do cavaleiro das trevas, dos quadrinhos ao cinema. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 50-54, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; OGANDO, L. P.; RIBEIRO, A. C. A. D.; RIBEIRO, V. A. V. Thor: da mitologia dos quadrinhos ao universo futurista do cinema. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 171-175, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; OGANDO, L. P.; SARGE, C. H. L.; ANASTACIO, W. F.; SILVA, J. V. F.; FERNANDES, P. S. Do Mito ao Herói: a influência da mitologia na construção dos heróis da Marvel e da DC Comics. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 72-78, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; OGANDO, L. P.; SILVA, D. I. R.; SILVA, B. A. R.; SILVA, L. G. Capitão América e Homem de Ferro: as histórias em quadrinhos como fonte de conhecimento histórico. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 58-62, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, R. B.; OGANDO, L. P.; SOUZA, A. T. A.; CONCEICAO, E. K. G.; SILVA, P. P. M.; MELO, D. J. S. Homem-Aranha e Flash: as multifaces do herói como fator de contextualização histórica e identificação com o público. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 94-99, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; MASCARENHAS, V. V.; MACHADO, G. H. S. Batman: A trajetória do herói na transposição dos quadrinhos ao cinema. In: *XXVI Seminário de Iniciação Científica*, 2017, Rio Branco. Anais do XXVII Seminário de Iniciação Científica da UFAC: conectando saberes. Rio Branco: Edufac, 2017. v. 1. p. 470-471.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OGANDO, L. P.; GOMES, L.; SILVA, L. G. Mulher Maravilha: representações do universo feminino dos quadrinhos ao cinema. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological* v. 4, p. 122-125, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OLIVEIRA, A. D.; DAVIL, F. W. F.; COSTA, C. M. R. A ciência em Star Wars: o legado da forma entre espaçonaves, androides e armas. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, 2017, p. 10-13.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OLIVEIRA, A. L. *Educação em tempos de Ditadura: silenciamentos e resistência nos artigos de opinião dos jornais riobranquenses (1964-1985)*. In: *VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile*, 2015. Anais do VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile. Santiago - Chile.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; SILVA, S. C. Censura e resistência: os jogos do poder nos editoriais dos jornais rio-branquenses durante a Ditadura Militar (1964-1985). In: *VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile*, 2015, Santiago - Chile. Anais do VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile. Santiago - Chile, 2015.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G.; SILVA, S. C. Censura e Resistência: o jogo discursivo nos editoriais dos jornais de Rio Branco (1964-1985). In: *68ª Reunião Anual da SBPC*, 2016, Porto Seguro - BA. Anais de Resumos da *68ª Reunião Anual da SBPC*. Brasília: SBPC, 2016.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G. Festival Acreano de Música Popular na praia do Amapá: representações político-ecológicas da música durante a Ditadura Militar (1980-1985). *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 90-93, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G. Música e Ditadura: as representações político-ecológicas no Festival Acreano de Música Popular e Festival de Praia do Amapá (1980-1985). In: *68ª Reunião Anual da SBPC*, 2017, Belo Horizonte. *Anais de Resumos da 69ª Reunião Anual da SBPC*. Brasília: SBPC, 2017. v. 1. p. 1238-1241.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G. No tempo dos festivais: resistência e protesto nos artigos de opinião dos jornais riobranquenses durante a Ditadura Militar (1964-1985). In: *VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile*, 2015, Santiago - Chile. *Anais do VI Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas Universidad de Santiago de Chile*, 2015.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G.; LIMA, R. B. A Corte portuguesa no Brasil: o sistema de aposentadorias nas tramas da História e do jornal Correio Braziliense (1808-1821). *Anais de História de Além-Mar*, v. 1, p. 163-188, 2018.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G.; SILVA, S. C. Jornalismo e Ditadura: o discurso na Imprensa riobranquense sobre os festivais acreanos de música (1964-1985). In: *68ª Reunião Anual da SBPC*, 2016, Porto Seguro \_BA. *Anais de Resumos da 68ª Reunião Anual da SBPC*. Brasília: SBPC, 2016.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D.; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7 nº 1, p. 699-710, 2020.



## **REGINÂMIO BONIFÁCIO DE LIMA**

(Doutor)

Natural de Rio Branco - Acre. Docente EBTT de História na Universidade Federal do Acre. É ocupante da Cadeira de nº 02, da Academia Acreana de Letras. Já atuou na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Acre e em instituições da Rede Particular de Ensino Superior. Coordenou a Pós-Graduação *lato sensu* em Bibliologia, no Seminário Teológico Kerigma; e, coordenou a área de Historiografia da Fundação Cultural Garibaldi Brasil, em Rio Branco - Acre. É autor de 13 livros, além de capítulos de livros e artigos publicados em periódicos indexados.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4751000021023434>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9733-6237>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com.br/citations?user=YUn-97doroIgC&hl=pt-BR&oi=ao>

**E-mail:** [reginamiobonifacio@yahoo.com.br](mailto:reginamiobonifacio@yahoo.com.br)

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Arte Sacra Jesuítico-Guarani e Luso-Brasileira

Laboratório de Arqueologia do Museu de Ciências e Tecnologia PUCRS

### **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; SANTOS, Claudenice N.; LIMA, R. B. (Org.). *Eu conto, tu contas e juntos contamos: Yo cuento, tú cuentas y juntos contamos*. 2. ed. Rio Branco: Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio, 2018. v. 1. 50p.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B. (Orgs.). *Literacia: ler, sonhar, viajar*. 11. ed. Rio Branco - Acre: Cida, 2018.

LIMA, Reginâmio B. *Foi assim: um imortal antes de tudo humano*. 1. ed. São Paulo: ArteSam, 2019.

LIMA, Reginâmio B. *Memórias de velhos sobre terras e gentes*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Reginâmio B. *Sobre terras e gentes: o terceiro eixo ocupacional de Rio Branco (1971-1982)*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Reginâmio B.; OGANDO, Luciana P.; NASCIMENTO, Débora S. *Uma história do Acre em retalhos*. 3. ed. Rio Branco - Acre: Edufac, 2016.

### **Capítulos de livros publicados nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; BASTOS, R. M. *Literacia: práticas de leitura e escrita em ambiente digital colaborativo*. In: MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira; TOJAL, Simone Delgado; QUEIROZ, Amilton José Freire de. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico 2*. 1. ed. Rio Branco - Acre: Stricto Sensu, 2019, v. 1, p. 72-92.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; VALE, L. G. *Iniciação Científica na Educação Básica: desafios à formação de jovens cientistas na Amazônia Sul-Occidental*. In: MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira; TOJAL, Simone Delgado; QUEIROZ, Amilton José Freire de. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco - Acre: Stricto Sensu, 2019, v. 1, p. 25-44.

LIMA, Reginâmio B. *Do avião aos céus*. In: Claudia Musa Fay; Isa Mendes. (Orgs.). *Trajetórias de vida e estudos autobiográficos: experiências com história oral*. 1. ed. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2019, v. 1, p. 122-141.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. A Saga do Herói: das aulas de história às telas do cinema. In: MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira; TOJAL, Simone Delgado; QUEIROZ, Amilton José Freire de. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco - Acre: Stricto Sensu, 2019, v. 1, p. 196-212.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. Iniciação Científica Jr. no Brasil: Panoramas e abordagens para o fortalecimento da pesquisa na Educação Básica. In: MENEGUETTI, Dionatas Ulises de Oliveira; TOJAL, Simone Delgado; QUEIROZ, Amilton José Freire de. (Orgs.). *Pesquisas no ensino básico, técnico e tecnológico*. 1. ed. Rio Branco - Acre: Stricto Sensu, 2019, v. 1, p. 54-76.

### **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B. ; OGANDO, Luciana P. ; RIBEIRO, A. C. A. D.; RIBEIRO, V. A. V. Thor: da mitologia dos quadrinhos ao universo futurista do cinema. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 171-175, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B. Pibic Júnior: As políticas públicas de fomento à formação de pesquisadores na Educação Básica Brasileira. In: *II Congresso Internacional de História da UFSM*, 2019, Santa Maria - RS. Caderno de Resumos dos Simpósios Temáticos. Santa Maria - RS: UFSM, 2019. v. 1. p. 169-169.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; OGANDO, Luciana P.; MASCARENHAS, V. V.; MACHADO, G. H. S.; MONTEIRO, J. C. L. Batman: a trajetória do cavaleiro das trevas, dos quadrinhos ao cinema. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 50-54, 2017.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; LIMA, Reginâmio B.; OGANDO, Luciana P.; SAGE, C. H. L.; ANASTACIO, W. F.; SILVA, J. V. F.; FERNANDES, P. S. Do mito ao herói: a influência da mitologia na construção

dos heróis da Marvel e da DC Comics. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 72-75, 2017.

HÜTTNER, Edson; HÜTTNER, Eder Abreu. PANAZZOLO, Flávia. LIMA, Reginâmio B. Registro Fotográfico de 1883 do Paço da Câmara Municipal de Vila de São Luiz Gonzaga com cinco peças identificadas do Museu Júlio de Castilhos Pertencentes a Arte Sacra Jesuítico-Guarani (séc. XVII-XVIII). In: *Laboratório de Arqueologia Museu de Ciências e Tecnologia PUCRS*. Escola de Humanidades. Porto Alegre: PUCRS, 2020.

LIMA, R. B. O lado “B” de Evandro Teixeira: fotografia e resistência nos Cadernos Culturais do Jornal do Brasil (1963-1979). In: *Oficina do Historiador*, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2020.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D.; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7 n. 1, p. 699-710, 2020.

LIMA, Reginâmio B. As vozes da memória, as identidades e o tempo. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 244-257, 2018.

LIMA, Reginâmio B. Discursos, literatura e construções identitárias em “Sonhos em BVA”. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 184-200, 2018.

LIMA, Reginâmio B. Estudos Culturais e Literatura Oral do planejamento à transcrição, textualização e transcrição. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 950, 2017.

LIMA, Reginâmio B. Memórias de Velhos. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 3, p. 305, 2016.



LIMA, Reginâmio B.; NASCIMENTO, João J. M. Violência das/nas escolas e a ação da Polícia Militar: uma perspectiva de segurança pública com cidadania. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 275-288, 2018.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. Ensino com pesquisa na educação básica: desafios à formação de jovens pesquisadores na Amazônia Sul-Occidental. In: *II Congresso Internacional de História da UFSM*, 2019, Santa Maria. Caderno de Resumos dos Simpósios Temáticos. Santa Maria - RS: UFSM, 2019. v. 1. p. 167-168.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; VALE, L. G. The Portuguese Court in Brazil: The retirement system in the story plots published in the newspaper *Correio Braziliense* (1808-1821). *Anais de História de Além-Mar*, v. 19, p. 163, 2018.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OGANDO, Luciana P.; SILVA, D. I. R.; SILVA, B. A. R.; SILVA, L. G. Capitão América e Homem de Ferro: as histórias em quadrinhos como fonte de conhecimento histórico. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 58-62, 2017.

LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C.; OGANDO, Luciana P.; SOUZA, A. T. A.; SILVA, P. P. M.; CONCEICAO, E. K. G.; MELO, D. J. S. Homem-Aranha e Flash: as multifaces do herói como fator de contextualização histórica e identificação com o público. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 94-98, 2017.

LIMA, Ruan N.; LIMA, Reginâmio B.; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. Ideologia, poder e alteridade nas Histórias em Quadrinhos da DC Comics. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 6, p. 662-666, 2019.

MELO, D. J. S.; LIMA, Reginâmio B. ; BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. As histórias em quadrinhos do multiverso Marvel na formação de jovens leitores. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 6, p. 637-641, 2019.

MORAES, K. B.; LIMA, Reginâmio B. A Mulher, a Prelazia e a Carta: escritos de mulheres no Boletim Informativo ‘Nós, Irmãos’, durante a Ditadura Militar. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 6, p. 643-651, 2019.



### REGINEISON BONIFÁCIO DE LIMA

(Mestre)

É natural de Rio Branco/Acre. Professor EBTT de História da Universidade Federal do Acre. Licenciado Pleno em História. Bacharel em História. Especialista *Lato Sensu* em Ciências da Religião, Especialista *Lato Sensu* em Bíblia Texto e Contexto, Mestre em Ciências da Educação. Coordenador de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no CAp/Ufac. Escritor, além de autor trabalhos

publicados na Revista *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological* (UFAC), e publicações em Anais e Congressos Nacionais e Internacionais.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3564321028417781>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7854-7909>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com.br/citations?user=tjW8vKwAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>

**E-mail:** [regineison@yahoo.com.br](mailto:regineison@yahoo.com.br)

## **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

## **Livros publicados nos últimos 05 anos:**

LIMA, Regineison B. *Acre: um estado em construção e descontinuidades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. 182p.

LIMA, Regineison B. *Acre: um estado em construção e descontinuidades / E-book*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. 125p.

LIMA, Regineison B. *Residência e Moradia: a busca por habitação chega à Bahia Nova*. 1. ed. Goiânia. Editora Espaço Acadêmico, 2020.

LIMA, Regineison B. *Residência e Moradia: A busca por moradia chega à Bahia Nova/E-book*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. v. 1. 70p.

## **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

LIMA, Regineison B. A insurreição da Revolução Acreana. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 23-26, 2018.

LIMA, Regineison B. A migração nordestina para o Acre. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 29-32, 2018.

LIMA, Regineison B. A ocupação da Amazônia ocidental brasileira. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 32-35, 2018.

LIMA, Regineison B. A penetração Amazônica. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 35-38, 2018.

LIMA, Regineison B. Amazônia: consolidação do primeiro surto da borracha. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 67-70, 2018.

LIMA, Regineison B. Após a falência dos seringais o Acre produz castanha e outros produtos agrícolas. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 83-86, 2018.

LIMA, Regineison B. Brasil: país continente. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 98-101, 2018.

LIMA, Regineison B. Casas Aviadoras: glória de Manaus e Belém. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 104-107, 2018.

LIMA, Regineison B. Da Bula Inter Coetera até a chegada na Amazônia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 118-121, 2018.

LIMA, Regineison B. Decadência do Primeiro Surto da Borracha: o colapso da crise. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 121-124, 2018.

LIMA, Regineison B. Índios na Amazônia Ocidental Brasileira. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 161-164, 2018.

LIMA, Regineison B. Mesa-redonda: o diálogo como arte. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 120-121, 2017.

LIMA, Regineison B. Momentos decisivos da Revolução Acreana. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 165-167, 2018.

LIMA, Regineison B. O Acre e a expansão da fronteira amazônica. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, p. 126-127, 2017.

LIMA, Regineison B. O Acre entra definitivamente no Primeiro Surto da Borracha. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 167-170, 2018.

LIMA, Regineison B. O colapso do Bolivian Syndicate. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 170-173, 2018.

LIMA, Regineison B. O primeiro surto da borracha em terras acreanas. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 180-183, 2018.

LIMA, Regineison B. Organizações indígenas pela posse de suas terras no Acre. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 200-202, 2018.

LIMA, Regineison B. Os caminhos dos seres humanos para a formação da América. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 204-207, 2018.

LIMA, Regineison B. Plácido de Castro e o Final da Revolução Acreana (1902-1903). In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 220-223, 2018.

LIMA, Regineison B. Princípio da “Evolução Humana”? O Australopithecus. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 232-235, 2018.

LIMA, Regineison B. Surge o mito de “Plácido de Castro. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 5, p. 254-256, 2018.



## TAVIFA SMOLY ARARIPE

(Mestra)

É natural de São Paulo - SP. Professora EBTT de Pedagogia na Ufac. Mestra em Letras - Linguagem e Identidade - UFAC (2011), possui graduação em Normal Superior pela Faculdade de Viçosa - FDV - MG (2005), Especialização pela Faculdade Integrada de Várzea Grande - FIVE (2006), graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2017). Desde 2006 é Docente lotada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - Ufac. Tem experiência na área de Educação nas Séries Iniciais e Ensino Fundamental I com ênfase em políticas educacionais e práticas de inclusão.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8578277511995053>

**Google Scholar:** [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Tavifa+Smoly+Araripe&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Tavifa+Smoly+Araripe&btnG=)

**E-mail:** [tavifa.araripe@gmail.com](mailto:tavifa.araripe@gmail.com)

### **Grupos de Pesquisa dos quais participa:**

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia - Gescam

Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem - Gecal

### **Artigos escritos e Apresentações em eventos nos últimos 05 anos:**

ARARIPE, T. S. Alimentação e Saúde: estudo de caso com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental sobre substâncias nocivas presentes nos alimentos industrializados. In: *XXVI Seminário de Iniciação Científica - UFAC - Conectando Saberes*. 2017.

ARARIPE, T. S. Alimentação e Saúde: percepção dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. In: *I Fórum de Educação Saúde e Meio Am-*

biente no Ensino Básico Técnico e Tecnológico Construção de Saberes. 2017.

ARARIPE, T. S. Alimentação e saúde: reflexão sobre substâncias nocivas presentes nos alimentos industrializados sob a perspectiva dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. In: *Viver Ciência - Ciência unindo saberes*. 2017.

ARARIPE, T. S.; MELO, T. M. C. *Inclusão x preconceito: desafios da prática docente – estudo de caso- alunos do 4º ano do E. F. do Colégio de Aplicação*. 2018.

ARARIPE, T. S.; MELO, T. M. C.; Almeida, Anna Yasmin de Castro; LIMA, H. V.; Oliveira, Maria Clara Dutra de; BOTTECCHIA, M. F. Inclusão e Preconceito: desafios da prática docente – estudo de caso- alunos do 4º ano do E. F. do Colégio de Aplicação. In: *Viver Ciência - Amazônia Viva*, 2018, Rio Branco-Acre, 2018, v. 5, p. 159-161.

ARARIPE, T. S.; MELO, T. M. C.; Almeida, Anna Yasmin de Castro; LIMA, H. V.; Oliveira, Maria Clara Dutra de; BOTTECCHIA, M. F. Inclusão x Preconceito: desafios da prática docente – estudo de caso- alunos do 4º ano do E. F. do Colégio de Aplicação. In: *South American Journal of Basic Education Technical and Technological*, 2018. v. 5. p. 159-161.

BASTOS, F. A. de O.; ARARIPE, T. S.; Borges, L. C.; FRANCA, I. B.; Lima, T. R. de; CARVALHO, Y. K. *O protagonismo nas ciências exatas aliado à tecnologia: a produção de um modelo do sistema solar em 3D como facilitador da aprendizagem*. 2019.

LIMA, R. B.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D.; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. In: *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7 n. 1, p. 699-710, 2020.

LIMA, R. B. de; ARARIPE, T. S.; RIBEIRO, A. C. A. D.; GOMES, G. M.; REIS, E. S.; MASCARENHAS, V. V. Após a falência dos seringais o Acre produz castanha e outros produtos agrícolas. In: *Viver Ciência - Amazônia Viva*, 2018, Rio Branco Acre: DIADORIM, 2018. v. 5. p. 84-86.

Lima, R. B. de; ARARIPE, T. S.; RIBEIRO, A. C. A. D.; GOMES, G. M.; REIS, E. S.; MASCARENHAS, V. V. Após a falência dos seringais o Acre produz castanha e outros produtos agrícolas. In: *Viver Ciência - Amazônia Viva*, 2018. Rio Branco - Acre: DIADORIM, 2018. v. 5. p. 84-86.



## Capítulo 17

### EX-PARTICIPANTES DO GESCAM E CONVIDADOS



**ADÉLIA APARECIDA DE MELO** (Especialista)

É natural de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul. É Professora EBTT de Pedagogia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. É especialista em administração e supervisão escolar - FIA/SP. Já atuou na coordenação de área de conhecimento e de ensino. Atualmente está na gestão do Colégio de Aplicação da Ufac. Tem trabalhado

com pesquisas do contexto escolar, contribuindo com a formação integral de educandos da educação básica e na formação inicial de futuros profissionais docentes.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5098604075751203>

**E-mail:** [adelia-melo@hotmail.com.br](mailto:adelia-melo@hotmail.com.br)



**ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA**  
(Licenciado)

Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2019), atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (2015-2017). Atuou também como bolsista da Residência Pedagógica em Licenciatura em História (2018) e como bolsista Pibic/Ufac com o projeto “*Ao Sol Carta é Farol: uma análise*

*das mensagens contidas nas cartas enviadas pelos movimentos sociais ao Boletim Católico “Nós Irmãos”, durante a Ditadura Militar*”. Atualmente é acadêmico do curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8387571644751020>

**E-mail:** [pacificoalysson@hotmail.com](mailto:pacificoalysson@hotmail.com)



**AYRI SARAIVA RANDO** (Doutorando)

É natural de Piracicaba - SP, filho de Pedro Rando Neto e Valdelice de Sousa Saraiva Rando. É Doutorando em Engenharia Civil (Recursos Hídricos, Energéticos e Ambientais) na FEC/UNICAMP, analista de processos da P2A Assessoria Técnica Administrativa, professor permanente da Escola do Legislativo da Câmara de Vereadores de Piracicaba e conselheiro da ONG Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia - NAPRA.

Formado em Engenharia Ambiental pela EEP/FUMEP, especialista em Gestão de Processos de Negócios (BPM, na sigla em inglês) pela Faculdade Impacta e DMBS, e mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Ufac.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1766886507136062>

**E-mail:** [ayrirando@gmail.com](mailto:ayrirando@gmail.com)



**HIKARO KAYO DE BRITO NUNES** (Doutorando)

Aluno do curso de Doutorado em Geografia (2020-atual) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestre em Geografia (2016-2017) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (2012-2015) pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Membro do Núcleo de Estudos em Geografia

Física da UESPI (NEGEO/UESPI) e do grupo de pesquisa Geomorfologia, Análise Ambiental e Educação da UFPI (GAAE/UFPI). Atualmente é Professor Substituto da Universidade Federal do Piauí (CMPP/UFPI) lotado na Coordenação do Curso de Geografia. Sócio Honorário do Instituto Histórico e Geográfico do Piauí (IHG/PI).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4402777971908483>

**E-mail:** hikarokayo2@hotmail.com



**JACKSON SOUSA DOS SANTOS** (Mestrando)

Mestrando em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço, pela UEMA. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA (2015-2019). Membro (estudante) do Grupo de Estudos sobre Espaço e Cultura - GEEC, Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Geomorfologia, Análise Ambiental e

Educação - GAAE - Universidade Federal do Piauí. Atuante principalmente nos temas de Geografia Humana, Geografia Cultural, Geografia e Literatura, Geografia e Religião.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4459524641883872>

**E-mail:** jackson.santos.geo@gmail.com



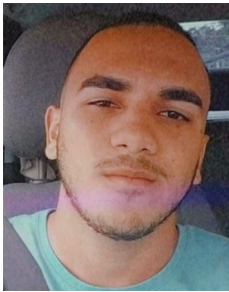
### **JOSÉ SÁVIO DA COSTA MAIA** (Doutor)

É professor associado do Centro de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Acre. É formado em História pela Ufac (1989), e especialista em História Econômica e Social da Amazônia (1991), pela mesma instituição. Tem mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2002) e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (2009). Participa dos grupos de pesquisa NERINT (Núcleo de Estudos das Relações internacionais) e; Fronteiras Americanas. Organizou em 2019 junto com as professoras Teresa Almeida Cruz e Geórgia Pereira Lima a publicação do CFCH-Ufac, no formato e-book, *Diálogos sobre História, Cultura e Linguagens*, onde publicou o artigo “As concepções de desenvolvimento em Amartya Sen e Osvaldo Sunkel”.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8123399666426337>

**E-mail:** [saviomaia@gmail.com](mailto:saviomaia@gmail.com)



### **KEVIN SANTOS DA SILVA** (Bacharelando)

É natural de Rio Branco - Acre. Atualmente cursa sua graduação em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Acre. Frequentou anteriormente o Colégio de Aplicação oriundo da própria universidade. É solteiro, mora com seus pais. Participou de um Projeto de Extensão em seu Ensino Médio sobre “O comportamento juvenil no ambiente escolar e urbano”, orientado pelo professor Hélio Camilo Rosa.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6630710309941016>



### **LUCAS GOMES DO VALE** (Licenciado)

Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre, atuando como Bolsista de Iniciação Científica - CNPQ/FAPAC e CNPq/Ufac no período de 2015 a 2018. Participou de publicações internacionais, dentre elas a edição nº XIX dos Anais de História de Além-Mar, e a edição dos Anais do IV Congresso Ciências, Tecnologias, y Culturas da Universidad de Santiago Chile, além de outras pu-

blicações em congressos e eventos nacionais.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7288882101671946>

**E-mail:** [lucas\\_locke@outlook.com](mailto:lucas_locke@outlook.com)



### **LUCIANA PEREIRA OGANDO** (Doutoranda)

É natural de Belo Horizonte - Minas Gerais. É Docente EBTT de Inglês na Universidade Federal do Acre. Atualmente está cursando Doutorado em Educação com foco em liderança na Educação Básica pela Saint Peter's University em New Jersey, EUA. Cursou Mestrado em Linguagem e Identidade na Ufac. É especialista em Língua Inglesa com interesse na formação inicial em especial o Estágio Supervisionado. Já trabalhou com pesquisas

na área da robótica e gamificação como instrumentos de reafirmação da aprendizagem. É autora de capítulos de livros e artigos publicados em periódicos indexados.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2918517270455965>

**E-mail:** [ogandolucyy@gmail.com](mailto:ogandolucyy@gmail.com)



**MARIA J. NASCIMENTO CORREIA** (Mestra)

É natural de Tarauacá - Acre. É formada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Acre (Ufac, 2017) e Mestra em Educação (Ufac, 2020). Foi professora substituta na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2017 e 2019, atuando principalmente como professora de Ensino de História e Estágio Supervisionado. É autora de muitos artigos, dentre eles o intitulado “História e literatura:

a sociedade brasileira oitocentista nos contos de Machado de Assis”, publicado no livro “Diálogos sobre História, Cultura e Linguagens”, pela Editora NEPAN, em 2019, no formato E-book. Atualmente escritora contribuinte do *site* portaltarauaca.com.br e responsável pela coluna “Temas urgentes” onde discute temas como política, mulheres, educação e cultura.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8079162053810343>

**E-mail:** mcorreiac@gmail.com



**MARKUS ERWIN BROSE** (Doutor)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da instituição comunitária Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Possui Graduação em agronomia pela Universidade Kassel/Alemanha (1988). Mestrado em Administração Pública, foco em governos locais, pela Universidade de Londres (2001). Doutorado em sociologia, com foco em participação cidadã, pela Universidade de Osnabrück/Alemanha (2007). Especialização em Impactos Sociais da Mineração em curso conjunto das Universidades Cambridge/Reino Unido e Queensland/Austrália (2010). Pós-Doutorado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2015). Consultor GIZ junto ao Governo do Rio Grande do Sul 1996-2002. Diretor Executivo da ONG CARE Brasil (2005-2011). Diretor da empresa Floresta Reflorestamento Ltda./Acre (2012/14).

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4962360402048291>

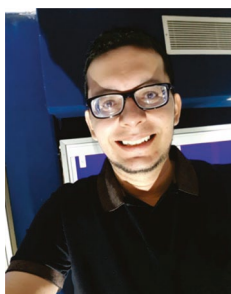
**E-mail:** markus@unisc.br



**TAIANA DE SOUZA SANTOS** (Especialista)  
Natural de Rio Branco - AC. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013), Especialização em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação Acreana Euclides da Cunha (2019). Atuou como professora no Centro de Educação Infantil José Anacleto Gomes, na turma de Pré I, no ano de 2017. Atualmente é Pedagoga, atuando no Colégio de Aplicação/Ufac.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9358375922203240>

**E-mail:** taiana.com.jesus@hotmail.com



**TIAGO CAMINHA DE LIMA** (Mestre)  
Professor EBTT de Geografia no IFAP. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2010-2013). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2014-2017). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid/Capes (2011-2013). Participar como Pesquisador do Núcleo de Estudo e Pesquisa Rural e Regional - NU-

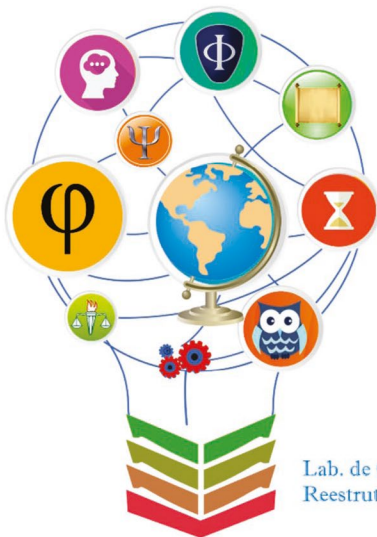
PERRE. Atua como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Porto Grande e Campus Santana. Desenvolve pesquisas relacionadas à Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia e Literatura, Ensino de Geografia.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5737629113889269>

**E-mail:** tiago\_caminha@hotmail.com

# GESCAM

Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia



## Laboratório de Estudos Educativos e Humanísticos Aplicados

Lab. de Geo-História fundado em 2001.  
Reestruturação em 21 de abril de 2016.

